



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Aline Danielle Batista Borges

**Percepções de formandos do ensino médio acerca das contribuições da
escola e da classe social de origem sobre suas chances de ascensão
educacional: o que os alunos pensam, querem e como interpretam suas
realidades**

Rio de Janeiro

2012

Aline Danielle Batista Borges

Percepções de formandos do ensino médio acerca das contribuições da escola e da classe social de origem sobre suas chances de ascensão educacional: o que os alunos pensam, querem e como interpretam suas realidades



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Doriám Borges

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CCS/A

B732p Borges, Aline Danielle Batista.

Percepções de formandos de ensino médio acerca das contribuições da escola e da classe social de origem sobre suas chances de ascensão educacional e que os alunos pensam, querem e como interpretam suas realidades / Aline Borges. – 2012.

204 f.

Orientador: Dorian Borges.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Bibliografia.

1. Educação – Aspectos sociais - Teses 2. Educação – Estudo de casos - Teses. 3. Educação do adolescente - Teses. I. Borges, Dorian. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 374.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Aline Danielle Batista Borges

Percepções de formandos do ensino médio acerca das contribuições da escola e da classe social de origem sobre suas chances de ascensão educacional: o que os alunos pensam, querem e como interpretam suas realidades

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Doriham Borges (Orientador)

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof. Dr. Carlos Antonio Costa Ribeiro

Instituto de Estudos Sociais e Políticos - UERJ

Prof. Dr. Márcio da Costa

Faculdade de Educação - UFRJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao corpo social do Colégio Estadual João Alfredo, sem o qual, não haveria sequer um parágrafo, sequer um gráfico, sequer uma lembrança.

AGRADECIMENTOS

Tarefa complicada esta de escrever em pleno verão carioca, quando todos estão animados com suas rotinas para lá de divertidas, e esperam de você a mesma disposição. Mais difícil ainda é perceber que inseriu todos aqueles que te cercam em um projeto que nem é diretamente deles. Foi assim, que vi minha mãe, meu pai, meu irmão, meu noivo e meus amigos mais próximos no mesmo plano. Dei muitos “bolos”, e apesar disso, continuei a receber apoio. E foi assim também que pude perceber a compreensão e a tolerância daqueles que me amam, que tiveram a paciência de dividir a minha atenção com mais de duzentas páginas de dissertação. Por isso, as palavras para agradecer escapolem, porque a gratidão que sinto extrapola qualquer vocábulo ou expressão hoje existente.

Meus mais profundos e sinceros agradecimentos aos meus dois orientadores, Clara Araújo e Doriam Borges, que em dois momentos distintos da pesquisa foram essenciais, ajudando-me a fazer as escolhas mais acertadas. Obrigada pelas inúmeras e infindáveis sugestões de toda a natureza, por cederem parte dos seus tempos, muitos deles que deveriam estar sendo desfrutados em família, em prol do meu projeto. Espero revê-los muito em breve! Saibam que o prazer do aprendizado e da convivência foi todo meu.

À minha Banca de Qualificação, que também foi minha Banca de Defesa, composta pelos professores Márcio da Costa e Carlos Antonio Ribeiro, que me alertaram sobre problemas existentes na minha pesquisa, alertas estes que foram muito importantes nas decisões que tomei posteriormente. A crítica não é fácil de ser ouvida, mas é melhor a crítica ao elogio enganoso, que não nos conduz a lugar algum. Por isso, muitíssimo obrigada.

RESUMO

BORGES, Aline Danielle Batista. *Percepções de formandos do ensino médio acerca das contribuições da escola e da classe social de origem sobre suas chances de ascensão educacional: o que os alunos pensam, querem e como interpretam suas realidades*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O presente estudo traz como lócus central de interesse apreender as percepções que alunos formandos do ensino médio de uma escola estadual do município do Rio de Janeiro, possuem sobre suas chances de terem ascensão educacional, via ingresso no ensino superior, focalizando, em especial, como percebem as contribuições da escola e da classe social a que pertencem nesse processo. O estudo foi realizado apenas durante o turno da manhã, utilizando-se de aporte teórico-metodológico ancorado nas pesquisas sobre os efeitos das escolas, campo de estudo que se iniciou fora do Brasil, e que recentemente tem experimentado mais entrada no campo educacional brasileiro. Esta pesquisa congregou o uso das metodologias quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionários estruturados a todos os alunos formandos, bem como buscou conhecer mais das expectativas destes estudantes, através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com dois alunos de cada turma. Estudos apontam que, ainda que os fatores extra-escolares, especialmente aqueles relacionados às condições socioeconômicas dos indivíduos, exerçam forte influência sobre o desempenho escolar dos alunos, sobre suas trajetórias escolares, e, posteriormente, sobre suas trajetórias profissionais, outros trabalhos vêm sugerindo que há mais elementos que precisam ser introduzidos na análise, elementos estes que dizem respeito a aspectos relacionados à própria escola, que se convencionou chamar no Brasil como efeitos das escolas, ou simplesmente, efeito-escola. Acredita-se, segundo esta perspectiva de análise, que as escolas podem vir a afetar as trajetórias dos alunos, assim como suas expectativas de vida e suas motivações, embaralhando a influência dos fatores socioeconômicos, que, ainda que presentes, não seriam os únicos condicionantes. Estas pesquisas revelam que, depois de controladas as variáveis concernentes às condições socioeconômicas dos indivíduos, os dados sugeririam que as escolas exerceriam influência sobre o desempenho dos alunos, em maior ou menor grau, com maior ou menor êxito, mostrando que as escolas podem fazer diferença, e que não são apenas os fatores extra-escolares os únicos determinantes para o sucesso e insucesso escolar dos indivíduos.

Palavras-chaves: Percepções dos estudantes. Ascensão educacional. Escola. Classe social.

ABSTRACT

The present study has as central locus of interest to understand the perceptions of the students graduates from high school in a state school in the municipality of Rio de Janeiro, have had about their chances of educational ascension via access to higher education, focusing, in particular, as the students realize the contributions of school and social class they belong in this process. The study was conducted only during the morning shift, using the theoretical and methodological anchored in research on school matters, field of study that began outside of Brazil, which has recently experienced more entry in the Brazilian educational field. This research gathered using quantitative and qualitative methodologies, applying questionnaires to all senior students and sought to know more of their expectations through semi-structured interviews with two students from each class. Studies show that, although outside school factors, especially those related to socioeconomic conditions of individuals, have a strong influence on the academic performance of students on their path through school, and later on their professional careers, other studies have suggested that there are other elements that need to be introduced into the analysis, which are relate to schools, which has been called in Brazil as *efeitos das escolas*, or simply *efeito-escola*. According this analysis perspective, schools are likely to affect student's trajectories, as well as their expectations of life and their motivations, mistaking the influence of socioeconomic factors, which, though present, were not the only constraints. These researches show that after controlling for variables pertaining to the socioeconomic conditions of individuals, the data suggest that schools exert influence on student performance to a greater or lesser extent, with varying degrees of success, showing that schools can make a difference, and that the outside school factors are not the only determinants for the school success and failure of the individuals.

Keywords: Perceptions of students. Educational ascension. School. Social class.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio de 2007 a 2010.....	25
Gráfico 2 - Alunos do 3º ano que disseram que trabalham segundo a Turma – Turno da Manhã do CEJA.....	95
Gráfico 3 - Alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que já repetiram ou ficaram em dependência e que fazem cursos extra-curriculares.....	101
Gráfico 4 - Percepção dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre o incentivo dado pelos professores para os estudos segundo a Turma.....	108
Gráfico 5 - Confiança do aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA na ajuda da escola para passar no vestibular por turma.....	133
Gráfico 6 - Relação entre a confiança que o estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA possui na ajuda da escola para passar no vestibular e se recebem incentivo dos professores.....	134
Gráfico 7 - Probabilidade do aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA aspirar ingressar na universidade segundo o quanto ele se sente preparado para o vestibular.....	167

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 - Rendimentos escolares dos estudantes do 3º ano do ensino médio (turno da manhã) do Colégio Estadual João Alfredo, nos 1º e 2º bimestres por turma.....	72
Tabela 2 – Número de alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que responderam ao questionário da pesquisa por turma.....	84
Tabela 3 – Descrição detalhada do sexo e cor dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA.....	90
Tabela 4 – Escolaridade do pai dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA...	92
Tabela 5 – Escolaridade da mãe dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA.	92
Tabela 6 – Distribuição dos tipos de cursos extra-curriculares realizados pelos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA segundo a Turma.....	96
Tabela 7 – Relação entre a expectativa de ingressar na universidade e o quanto se sentem preparado para o vestibular.....	98
Tabela 8 – Quantitativo de alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que já ficaram em repetência ou dependência segundo Turma.....	100
Tabela 9 – Relação entre a expectativa dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA de ingressar na universidade e a frequência com que vai ao cinema.....	105
Tabela 10 – O quanto o estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA se sente preparado segundo seu interesse em ingressar na universidade.....	106
Tabela 11 – Expectativas dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA acerca do que pretendem fazer após o ensino médio.....	106
Tabela 12 – Relação de estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que desejam se matricular na universidade e arranjar um emprego.....	107
Tabela 13 - Aspiração dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA segundo incentivo que recebem das suas famílias.....	109
Tabela 14 – Como os pesquisados se percebem como alunos.....	110
Tabela 15 – Percepção dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre as expectativas que acham que seus pais possuem após terminarem o ensino médio.....	111
Tabela 16 – Notas atribuídas pelos estudos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a certos aspectos da escola.....	112

Tabela 17 – Percepção dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA quanto à sua própria escola em relação a outras (públicas) da mesma região.....	113
Tabela 18 – Se os estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sentem orgulho da escola.....	114
Tabela 19 – Relação entre a pontuação atribuída à qualidade do ensino pelo estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA e se sente orgulho da escola.....	115
Tabela 20 – Relação entre a pontuação atribuída aos professores pelo estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA e se sente orgulho da escola.....	115
Tabela 21 – O que os alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA mais gostam na/da escola.....	117
Tabela 22 – O que os alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA menos gostam na/da escola.....	117
Tabela 23 – Como os alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA se sentem em relação à escola.....	119
Tabela 24 – Relação entre a pontuação atribuída pelos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA aos professores e o seu relacionamento com eles.....	120
Tabela 25 – Relação entre a expectativa do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA de ingressar na universidade e como classificam o relacionamento com seus professores.....	121
Tabela 26 – Percepção dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre o tratamento dispensado à sua turma em relação às demais.....	123
Tabela 27 – Associação entre a pontuação atribuída pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre a qualidade do ensino e o sentimento de felicidade em relação à escola.....	124
Tabela 28 – Relação entre a pontuação atribuída pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a certos aspectos da escola e o quanto se sentem felizes na instituição.....	125
Tabela 29 – Importância atribuída pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a aspectos relacionados ao esforço, ao acaso e a questões financeiras para ter sucesso na vida.....	126
Tabela 30 – Pontuações atribuídas pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA segundo confiança que sentem na ajuda da escola para passarem no vestibular.....	134
Tabela 31 – Como os estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA percebem	136

suas situações financeiras considerando suas chances de melhorar de vida.....	
Tabela 32 – O que o aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA considera mais positivo: classe social, escola ou nenhuma delas.....	139
Tabela 33 – O que o aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA considera mais negativo: classe social, escola ou nenhuma delas.....	140
Tabela 34 – Relação de razões pelas quais se “mata aula” na escola segundo a percepção dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA.....	159
Tabela 35 – Relação por turma das razões pelas quais se “mata aula”, segundo a percepção dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA.....	161
Tabela 36 – Relação das razões pelas quais se “mata aula”, segundo a percepção dos funcionários que trabalham no CEJA.....	162
Tabela 37 – Relação das variáveis explicativas do modelo de regressão logística com seus respectivos níveis de significância e categorias.....	165
Tabela 38 – Estimativas da regressão logística.....	166
Tabela 39 – Teste de ajuste do modelo.....	166

LISTA DE SÍMBOLOS

$\geq$	Maior que
$\leq$	Menor que
$=$	Igual a

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CEJA	Colégio Estadual João Alfredo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NSE	Nova Sociologia da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PREAL	Programa de Promoción de La Reforma Educativa de América Latina y El Caribe.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organizational

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	QUADRO TEÓRICO NORTEADOR DO ESTUDO.....	22
1.1	A educação brasileira e seus dilemas atuais.....	22
1.2	Que juventude é essa?.....	31
1.3	Produção e reprodução social e as múltiplas interpretações sobre o papel da escola nesse processo: conhecendo e discutindo alguns autores.....	43
1.3.1	<u>O enfoque teórico deste estudo – Pesquisas sobre efeito-escola.....</u>	58
2	ESTUDO DE CASO - COLÉGIO ESTADUAL JOÃO ALFREDO...	67
2.1	Nota introdutória.....	67
2.2	Conhecendo a escola.....	69
2.3	Metodologia utilizada.....	78
2.4	Apresentação dos resultados e análises preliminares.....	88
2.4.1	<u>Questionário – Parte 1: Falando sobre as condições socioeconômicas da sua família.....</u>	89
2.4.1.1	Aspectos socioeconômicos.....	89
2.4.2	<u>Questionário – Parte 2 – Falando um pouco sobre você.....</u>	95
2.4.2.1	Faz algum curso além da escola?.....	95
2.4.2.2	Dedicação aos estudos.....	99
2.4.2.3	Frequência com que realiza atividades de lazer.....	102
2.4.2.4	Expectativas de vestibular e de trabalho.....	105
2.4.2.5	Incentivo aos estudos: a participação da família e da escola.....	108
2.4.2.6	Expectativa dos pais em relação às trajetórias dos filhos.....	110
2.4.3	<u>Questionário – Parte 3: Falando um pouco sobre a sua escola.....</u>	111
2.4.3.1	Por que está no Colégio Estadual João Alfredo?.....	111
2.4.3.2	O que os alunos pensam sobre a escola.....	112
2.4.3.3	Os relacionamentos com os membros da comunidade escolar.....	120
2.4.3.4	Felicidade em relação à escola e às condições socioeconômicas.....	124
2.4.4	<u>Questionário – Parte 4: Sobre melhorar de vida.....</u>	126
2.4.4.1	Importância atribuída à escola e à classe social a que pertence para melhorar de posição social e ter sucesso profissional.....	126

2.4.4.2	Aspectos importantes para ter sucesso na vida.....	130
2.5	O que os resultados sugerem?	135
2.5.1	<u>A percepção dos alunos sobre as contribuições da classe social a que pertencem sobre suas chances de melhorar de vida</u>	135
2.5.2	<u>A percepção dos alunos sobre as contribuições da escola em que estudam sobre suas chances de melhorar de vida</u>	143
2.5.2.1	Esquadrinhando a resposta “Nenhuma delas”.....	144
2.5.2.2	As práticas docentes como um elemento constituinte do clima escolar: as percepções dos estudantes.....	146
2.5.2.3	Matar aula como um elemento constituinte do clima escolar.....	157
2.5.2.4	Fatores que podem influenciar as aspirações de vida dos estudantes: construindo uma análise a partir de um modelo de regressão logística.....	164
3	CONCLUSÃO	169
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos formandos do ensino médio do turno da manhã do Colégio Estadual João Alfredo	178
	ANEXO A - Tabela – Frequência, percentual e média de idade dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA.....	187
	ANEXO B - Tabela – Idade dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA segundo Turma.....	188
	ANEXO C - Tabela – Níveis de significância do cruzamento entre a renda familiar e itens de bens e serviços./ Tabela detalhada de cada item doméstico disponível segundo Renda familiar./ Tabela detalhada de cada serviço disponível segundo renda familiar.....	189
	ANEXO D - Tabela – Cruzamento entre a escolaridade do pai e a renda familiar do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA./ Tabela - Cruzamento entre a escolaridade da mãe e a renda familiar do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA.....	194
	ANEXO E - Tabela – Frequência das rendas familiares estimadas.....	195
	ANEXO F - Tabela – Cruzamento entre a escolaridade do pai do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA e a quantidade estimada de livros não-escolares disponíveis em casa./ Tabela – Cruzamento entre a variável “renda” e “quantos livros o aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA acha que possui em casa”./ Tabela – Cruzamento entre a variável “renda” e “se faz parte de algum Programa do Governo”.....	196

ANEXO G - Tabela – Cruzamento entre as variáveis “faz curso extracurricular” e “renda familiar estimada.....	198
ANEXO H - Tabela – Cruzamento entre a “renda familiar estimada” do estudante e se já ficou reprovado ou em dependência.....	199
ANEXO I - Tabela – Descrição das carreiras informadas pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA com suas respectivas frequências.....	200
ANEXO J - Tabela – Testes de diferença de médias das pontuações atribuídas pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a certos aspectos da escola segundo sentimento de “felicidade em estar na escola”.....	202
ANEXO K – Fotos.....	203

INTRODUÇÃO

As escolas públicas brasileiras vêm sofrendo cada vez mais críticas e tendo cada vez mais sua eficácia questionada. A mídia em geral, tanto escrita como televisiva, muitas famílias, a própria academia, com ou sem argumentos claramente definidos, têm agido muitas vezes no sentido de pôr em xeque a capacidade de a escola pública ser uma instituição que contribua para modificar a realidade social dos seus alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas mais pobres. Nesse contexto, ganham visibilidade falas carregadas de mágoas/decepções por parte daqueles que esperavam mais da escola, em sua maioria, os próprios usuários do sistema; falas no sentido de exorcizar suas práticas, seja por um perigoso enfoque que culpabiliza os atores sociais envolvidos no processo educativo, freqüentemente associando o insucesso à incapacidade do professor em ensinar ou à incapacidade do aluno em aprender, ou ainda, ressaltando que nessa grande rede do sistema público, as escolas consideradas de sucesso são poucas e para poucos, iniciativas isoladas. Mais importante, estas afirmativas vêm recorrentemente endossadas por dados estatísticos produzidos a partir de avaliações estanques, não longitudinais, e que não podem ser tomadas como única fonte de interpretação e compreensão da realidade educacional brasileira. Discute-se sua capacidade de ser uma instituição promotora de transformações sociais, que agregue diversas habilidades tidas como necessárias e urgentes, e que dizem respeito não apenas ao domínio dos conteúdos escolares, mas também a um conjunto de valores que se espera que o jovem de hoje assimile, desenvolva, esperando deste indivíduo certa aptidão crítica, reflexiva, alguém preparado para os desafios do mercado de trabalho, com comprometimento consigo e com a nação, assumindo diligentemente seu papel como cidadão local e global.

Nesse contexto de turbulência e desconfiança, parece muito apropriado compartilhar quais serão os contornos gerais que nortearão as análises aqui propostas. Pesquisas de campo que se processam em escolas costumam revelar algumas mazelas, dificuldades, embates, problemas passados ou presentes, apontando embaraços que possam estar existir na rotina escolar. Não raramente, o pesquisador chega à escola, como um intruso, alguém que não é efetivamente um membro da comunidade escolar, sob a égide do olhar científico, neutro, daquele que é de fora, aquele que olha de longe, e, portanto, vê melhor, posto que seu envolvimento emocional seria mínimo. Goldenberg (2007) outrora discutiu este tipo de abordagem, que segundo ela, teria características de uma perspectiva positivista - o que não é um consenso dentro do campo de pesquisas nas áreas educacional e das ciências sociais. Para tanto, ela (GOLDENBERG, 2007, p.7) cita Comte, com seu discurso de uma abordagem

científica preocupada com a objetividade e neutralidade, na qual não são admitidos julgamentos por parte do pesquisador, de modo a garantir a veracidade dos resultados. Não seria este o modelo adotado por tantos pesquisadores, dotados de uma verdade científica, e que por vezes tratam a todos como peixes em um grande aquário, a serem observados, catalogados e analisados? Definitivamente, este estudo não parte desta premissa, e considera o envolvimento importante ferramenta de pesquisa. Compreendo a necessidade de outros tipos de abordagens, pois ainda que as dificuldades sejam apontadas e problematizadas, pois este é um dos papéis da ciência, é preciso ter sensibilidade ao pensar e escrever algo que diz respeito à rotina, à vida, à realidade de outra pessoa. Além disso, parece deveras severa esta concepção de um necessário distanciamento do objeto de estudo, de modo a garantir a neutralidade de seus resultados. Admitindo a importância de se ter certo estranhamento em relação ao que se pesquisa, considero também fundamental a compreensão do objeto a partir de elementos subjetivos e valorativos, posto que se a própria escolha do tema tem um elemento de escolha pessoal, suas análises, possivelmente, também terão, tendo em vista ser muito difícil dissociar a experiência pessoal pelo que passa o pesquisador no campo, dos dados que coleta e analisa.

Somado a isso, ter empatia é fundamental para reconhecer os atores envolvidos na pesquisa como indivíduos dotados de vontades, desejos, anseios e que esperam de nós, respeito e consideração. Aos integrantes da escola, aos amigos (não poucos), colegas e conhecidos de corredores, fica o comprometimento desta investigação em analisar com seriedade e rigor, sem o qual não é possível realizar um estudo acadêmico, mas também, mantendo a sensibilidade, a gentileza, não perdendo de vista a importância também de ser cortês, idôneo e defensor (e não inimigo) da escola pública.

Tendo assim compartilhado esta nota introdutória, cumpre informar que esta pesquisa traz como preocupação central as percepções que alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, a saber, o Colégio Estadual João Alfredo, possuem sobre suas chances de ascensão educacional, através do ingresso no ensino superior. Busca, também, compreender quais os aspectos por eles julgados determinantes para o alcance dessa ascensão educacional, com um recorte procurando focalizar, em especial, as percepções concernentes às contribuições e influências da escola e da origem social a que pertencem sobre suas escolhas, expectativas e perspectivas de futuro.

Entendendo que há um elemento de escolha pessoal em todos os trabalhos de campo, como afirmado, não se poderia deixar de mencionar que o interesse pelo campo fora despertado durante as aulas de Sociologia da Educação, do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. As discussões foram conduzidas de

maneira especialmente instigante e desde os tempos de graduação até o presente momento, a idéia de realizar um estudo de caso jamais se afastara dos meus objetivos. Entretanto, a relevância de uma pesquisa não pode repousar apenas sobre o interesse ou desejo pessoal do pesquisador, antes, deve contemplar também uma relevância teórica, o que parece se aplicar também a este estudo, tendo em vista a importância das discussões relacionadas à escola, aos seus papéis frente a essa sociedade em intensa transformação. Há estudos no campo que buscam tecer discussões sobre as influências da escola e da classe social de origem, ou seja, dos fatores escolares e extra-escolares, sobre as chances de ascensão educacional dos indivíduos. Entretanto, este estudo, ainda que também faça esse percurso teórico, tenciona compreender as interpretações dos alunos, indivíduos que ainda não ingressaram no ensino superior, que ainda estão cursando o Ensino Médio, e que se encontram na fase máxima de expectativas e anseios: o fim do ciclo escolar básico, vislumbrando uma vaga na universidade, no mercado de trabalho, e que possuem projetos os mais diversos.

Estudos apontam que apenas a partir de 2004 a juventude passou a ser vista como público-alvo para formulação de políticas públicas (ANDRADE; SILVA, 2009, p. 43). De lá para cá, muitos estudos vêm sendo realizados tendo como foco os jovens brasileiros, abarcando toda sorte de temáticas: sexualidade, escolaridade, drogas, família, cultura e muitos outros, ao que este trabalho pode também ser incluído neste grupo. Importante pensar que esta juventude, muito brevemente, estará ocupando os postos de trabalho nos mais diferentes setores do mercado, sem deixar de mencionar o quão central é a discussão sobre o acesso à universidade em um país que apresenta índices muito elevados de desigualdade social e péssimos indicadores na área da educação. Por exemplo: uma população jovem de analfabetos que alcança quase 1,5 milhões de indivíduos; grave distorção série-idade, com 32% dos jovens de 15 a 17 anos ainda cursando o ensino fundamental; apenas 48,5% da população de 15 a 17 anos cursando o Ensino Médio; nesta mesma faixa etária, apenas 1,6% concluindo o Ensino Médio, e 16,6% absolutamente fora da escola (CASSIOLATO, 2009, p. 92).

São muitos os fatores que podem ser utilizados como elementos explicativos desta realidade, sendo os mais frequentes as condições sociais e materiais das famílias e a fragilidade da escola, que recebe de muitos segmentos da sociedade críticas quanto aos saberes que dissemina, as práticas que adota, o modo como é gerenciada, dentre muitas reprovações. Em uma sociedade tão estratificada como a brasileira, discutir tais assuntos parece fundamental. Conhecer esta escola, que também é estratificada, conforme apontou estudos como os de Costa (2008) através da visão dos próprios alunos, segundo suas interpretações da realidade na qual estão submersos, certamente é algo que merece

visibilidade, bem como conhecer seus anseios e expectativas de futuro, e que importância atribuem aos determinantes de classe e à escola, se percebem ou não suas condições de vida e os fatores relacionados à escola como uma barreira ou impulso para a concretização de seus projetos de vida. Somado a isso, acredito que a relevância do problema investigado também possa ser justificada pelo fato de que no campo das Ciências Sociais, as questões aqui apresentadas foram pouco desenvolvidas pela literatura nacional, sendo, portanto, este estudo, uma forma de aquilatar as discussões já existentes e propor ou suscitar novas possibilidades de investigação.

Apesar de este trabalho consistir em um estudo de caso, far-se-á uma tentativa de articulação com os resultados de outras pesquisas, no intento de conhecer as permanências e rupturas, e, desta forma, contextualizar este estudo em um campo mais amplo de discussões, tendo o cuidado de não apresentar um trabalho isolado, pois, ainda que local, deve ser articulado.

O objetivo científico é sempre de âmbito mais universal, ainda que a estratégia monográfica se debruce sobre um contexto mais específico. Com isso, não quero dizer que há a vã pretensão de estender os resultados desta pesquisa às outras escolas do município, tampouco pensar que haveria representatividade destas escolas, mas apenas expor que se tem por intenção mostrar como ainda que o estudo tenha sido desenvolvido em um contexto particular, em uma escola pública da Zona Norte, os resultados gerais das análises desta pesquisa podem apresentar similaridades com resultados de outras pesquisas já realizadas. Ainda que cada escola apresente suas peculiaridades, a cultura escolar das escolas públicas tem algo de ordinário e extraordinário, que é justamente aquilo que as aproxima e as afasta.

Nesse sentido, mesmo compreendendo que a dimensão do trabalho é a de um estudo de caso, e, portanto, com um foco muito especial, o intento é de realizar uma articulação com o próprio campo de pesquisa no qual este estudo se insere, inclusive discutindo alguns resultados de estudos já finalizados, articulando-os com os aqui desenvolvidos, para que não se produza um trabalho com tendências ao que Fonseca (1999, p. 59) denominou como *sacralização do indivíduo*, quando perdemos de vista a importância de a ciência ser mais universal. Por isso, há a tentativa de não fazer desta pesquisa um caso isolado, antes, procurando formular algumas generalizações, quando isto se aplicar e for possível. É nesse movimento de busca de convergências e divergências entre o caso local e o universal é que se instalam aquilo que Fonseca (1999, p. 60) chama de *sutilezas da análise social*.

Esta pesquisa não refutará aquilo que, uma vez subjetivo, tem muitas vezes sido considerado inadequado no contexto das pesquisas acadêmicas. Como ouvi uma vez, a escola

tem muito mais a ver com os indivíduos, com seus desejos, anseios e sentimentos, do que com aspectos mais estruturais, ou seja, tidos como mais objetivos. O estudo de percepção precisa ter esta preocupação, sob o risco de tornar-se superficial se embalado em categorias de análise muito fechadas e estruturadas, com pouca margem para ouvir a polifonia das idéias existentes. Mas isso não representa certa lassidão em relação à discussão teórica, pelo contrário, a disciplina e o rigor metodológicos, e a escolha dos marcos teóricos do estudo precisam ser realizados de forma meticulosa sob o risco de enveredar o trabalho para uma análise quase metacientífica, cheia de “achismos” e relativismos, tendendo a avaliar as situações de acordo com as próprias opiniões ou intenções, mesmo em momentos em que claramente não há sequer uma justificação. A seguir, trarei algumas notas preliminares acerca do marco teórico deste estudo, indicando o porquê das escolhas, das preferências e do entusiasmo por certa linha de análise.

Muito antes de iniciar este estudo, tinha por convicção que, senão o único, mas o mais importante fator que condicionava o sucesso ou insucesso dos alunos eram as questões relacionadas à classe social. Minha formação como pedagoga, realizada na UERJ, deu esse tom, tendo em vista que a exploração e massificação desse tipo de abordagem são comuns, e perpassam todo o curso de graduação. Mas, o que parece mais interessante de perceber é como um pedagogo, que majoritariamente atua em escolas, poderia facultar tanta importância à questão socioeconômica, mingando o poder de atuação e de intervenção da própria escola, que lhe é tão cara e tão defendida. E isso não é irrelevante! Pois, a partir disso, faz-se uma série de escolhas e se determina o que é mais fundamental na pesquisa, orientando todo o desenvolvimento do estudo. Por certo, em tempo pude constatar, não sem a ajuda da minha Banca de Qualificação, é verdade, que há outros aspectos, não explorados por mim até então, e que precisavam ser trazidos para a minha discussão, tendo em vista que uma série de estudos nacionais e internacionais já vinham debatendo a importância de outros elementos que também contribuem para desenhar trajetórias de sucesso e de insucesso dos estudantes, elementos estes que seriam intra-escolares, que diriam respeito à própria escola, à sua cultura, ao modo como se organiza e é gestada, atribuindo papel importante ao professor, aos aspectos de infra-estrutura, ao sentimento nutrido pelos alunos em relação à escola, enfim, a todo um conjunto de informações, relacionados à escola, e que de certa forma afetariam o desempenho dos alunos, seu maior ou menor envolvimento com os objetivos da escola, suas trajetórias de regularidade ou não, o gosto e interesse pelos estudos, suas expectativas de vida, de emprego, de estudos, dentre outros.

E é nesse escopo teórico que esta pesquisa se insere. E esta escolha não anula a discussão sobre o papel da origem social do estudante, mas apenas reformula os instrumentos de pesquisa para que se abra espaço para outras perspectivas de análise. Desta forma, a escola volta ao foco, pois, antes, deslocada, funcionava apenas como pano de fundo, já que, no fim das contas, as personagens principais seriam os fatores mais estruturais, relacionados à classe social dos sujeitos. Agora, se estes fatores não são mais considerados como únicos determinantes, a escola e os indivíduos que a habitam (e que dão sentido a ela) novamente entram em cena, enriquecendo a análise, possibilitando o aparecimento de outros resultados, que antes, certamente, não seriam sequer examinados, posto que não havia lugar para eles.

Nesse sentido, as hipóteses do trabalho foram se modificando, a ponto de me distanciar muito daquelas antes formuladas. Com efeito, as hipóteses vão sendo construídas e reelaboradas na medida em que o próprio campo vai se revelando, e não apenas, mas também na etapa posterior, de compilamento dos dados e escrita do trabalho final. Ainda que cheguemos ao campo com algumas hipóteses já desenhadas, é a própria experiência que vai apontando aquilo que parece mais relevante e provável. Mediante esta “metanóia” experimentada, a hipótese desta investigação consiste em que os efeitos da escola seriam fundamentais na constituição das percepções dos estudantes, se não suplantando, ao menos embaralhando a influência dos fatores socioeconômicos. Sobre o modo como o presente trabalho foi estruturado, cumpre informar que ele pode ser dividido em duas partes, que conversam entre si, mas que consistem em dois momentos distintos do estudo. A primeira, de caráter teórico, busca fazer uma imersão em três temas muito pertinentes para o debate que aqui se propõe tecer: a situação educacional brasileira, de modo a conhecer em qual contexto mais amplo a escola alvo deste estudo se insere; uma discussão sobre a juventude brasileira, trazendo a discussão de alguns dados estatísticos e conceitos que ajudam a pensar ou ampliar a capacidade de interpretação e compreensão do objeto; e, por fim, um debate sobre as principais correntes no campo da educação que intentaram discutir o papel da escola no processo de reprodução social, que fatores seriam mais determinantes, como cada teoria percebe a importância da escola no processo de reprodução das desigualdades sociais, ainda que sem a pretensão de trazer para o escopo do trabalho todos os autores, mas procurando discutir as propostas dos principais nomes e estudos que marcaram décadas de pesquisas na área educacional. Tem ainda a intenção de mostrar, das correntes apresentadas, a que tipo de discurso o presente estudo se alinha, revelando as preferências e escolhas por determinada linha de análise, que de certa forma já foi previamente abordada aqui na introdução, através de algumas notas preliminares sobre o marco teórico.

A segunda parte do trabalho visa mais especificamente a própria investigação, contextualizando e apresentando a escola ao leitor, dividindo a experiência de campo, bem como apresentando as metodologias empregadas, os resultados e as análises dos dados. No apêndice, consta o questionário utilizado durante a pesquisa, e, no anexo, fotos e informações estatísticas.

Cumpre ainda informar que, em virtude da proposta e dos objetivos deste estudo, o mesmo se insere na linha de pesquisa “Desigualdade e Diferenças Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. QUADRO TEÓRICO NORTEADOR DO ESTUDO

1.1. A educação brasileira e seus dilemas atuais

A escola se tornou central na sociedade contemporânea, e, hoje, já não é mais concebido de forma tão natural o fato de crianças ou adolescentes, em idade escolar, não estarem matriculados em uma instituição de ensino. Além de considerarmos a existência da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que prescreve a obrigatoriedade da matrícula desta faixa populacional nas escolas, precisamos também considerar a possibilidade de que, no imaginário social, a população venha atualmente a ter a escola como o principal e mais importante lugar de formação, tendo, inclusive, seus papéis redesenhados, na medida em que a ela tem sido gradativamente transferidas tarefas antes claramente definidas como sendo do círculo familiar.

A proposta deste capítulo é realizar um breve diagnóstico sobre a escolarização no Brasil, apresentando os avanços conquistados e os percalços que ainda atingem especialmente os segmentos de ensino mais altos, considerados menos equitativos, e com problemas graves ainda a serem contornados, como os altos índices de evasão e reprovação. Para tanto, dados de pesquisas serão compartilhados e problematizados, em uma tentativa de apresentar um panorama da realidade educacional brasileira nos dias atuais. Mediante esta apresentação, deter-se-á de forma mais dirigida sobre as condições do ensino médio, de forma a dar visibilidade ao contexto mais amplo no qual a escola alvo deste estudo está inserida, entendendo-a como instituição que guarda fortes características deste contexto social, político e econômico, de uma sociedade estratificada e desigual, com acesso a oportunidades distribuídas de forma não igualitária, mas que também deve ser pensada como uma instituição que produz o seu próprio contexto, mediante o estabelecimento de normas, diretrizes, códigos sistematizados e não-sistematizados, que integram aquilo que se convencionou chamar de cultura escolar. Nesse sentido, cada escola seria uma escola, mas também não é possível perder de foco a importância da compreensão do contexto maior no qual ela se desenvolve, pois muitas vezes, esse contexto nos ajuda a encontrar os fios condutores que podem explicar como os fenômenos se processam. Ainda que tenha crescido o número de estudos que defendem que as pesquisas educacionais devam abarcar investigações mais regionais, elas

também advogam a idéia de que o contexto educacional mais amplo é fundamental. Por isso, conhecer e interpretar os dados estatísticos nacionais, por sua vez, podem nos permitir averiguar as tendências mais gerais existentes.

Em 2000, o Brasil figurava na 73ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹, atrás de outros países da América Latina, como por exemplo, a Argentina, na 34ª posição. A historiografia da educação brasileira revela que a questão do analfabetismo é um problema socialmente construído, de modo que as soluções que se apresentam como rápidas, práticas e redentoras não costumam ser bem sucedidas, sendo a prova mais cabal disto os índices negativos que perduram até os dias de hoje. Apesar do índice de analfabetismo ter reduzido, a constatação de que o problema ainda é latente e severo deve ser tomada como verdadeira. Em 1900, o país apresentava um índice em torno de 65% de analfabetismo, ao passo que este dado sofreu uma mudança vertiginosa passados 100 anos. Em 2000, o índice correspondia a aproximadamente 14% (IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO apud INEP, 2003), e, em 2010, em torno de 9,7% (IBGE, 2010)². Trata-se de uma variação substantiva, ainda que também seja fundamental considerar que houve inclusive uma variação no próprio conceito de analfabetismo, com o entendimento de que existem os analfabetos funcionais, encorpando ainda mais essa estatística, de forma que os números precisam ser interpretados à luz deste informe. Sem deixar de mencionar o fato de que esta queda razoavelmente expressiva não corresponde a todas as regiões do território brasileiro, apresentando o Nordeste os piores indicadores. Se na Região Sudeste, o índice de analfabetismo é em torno de 5%, na Região Nordeste ultrapassa os 17%.

Entre os jovens de 15 a 24 anos, a taxa de analfabetismo decaiu muito. Se em 1999, havia 13,5% de analfabetos entre os homens, e 6,9% entre as mulheres, em 2009, estes números caíram para 6,3% e 3,0%, respectivamente (IBGE, 2010a)³. Isto sem dúvida é muito significativo. A ampliação do atendimento escolar, fruto da expansão do número de vagas ofertadas, foi uma das responsáveis pela queda da taxa de analfabetismo, porém, o ganho da escolaridade média ainda não figura entre os melhores, tendo em vista que boa parte da

¹ O IDH é uma medida comparativa, que busca calcular o nível de desenvolvimento humano entre os países. Vários indicadores o compõem, como longevidade, educação e renda. Em especial, no caso do indicador “educação”, são considerados alguns aspectos, dentre eles, o índice de analfabetismo, taxa de matrícula, evasão e repetência, e frequência à escola.

² Síntese de Indicadores Sociais. Acessado em 26/01/2012, no endereço eletrônico: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf

³ Comunicação Social de 17 de setembro de 2010 - IBGE. Acessado em 26/01/2012, no endereço eletrônico: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1

população nesta faixa de idade sequer conseguiu garantir a completude do ensino fundamental, segundo dados do IBGE. Um estudo do Governo Federal (INEP, 2003) aponta que 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola, escolas estas que não foram eficazes em vários aspectos: quanto à transmissão do saberes escolares e quanto a contribuírem para que seus alunos trilhassem trajetórias escolares de sucesso, apesar de suas condições de origem social.

Há ainda outras questões diretas e indiretas que atuam neste contexto, como, por exemplo, a baixa escolaridade dos pais e a entrada precoce no mercado de trabalho, muitas vezes através de subempregos que exigem baixíssima ou nenhuma escolaridade.

Ainda hoje, o país apresenta um sistema de ensino com sérios problemas de desempenho, pois não consegue garantir o sucesso escolar de seus alunos, assegurando-lhes a permanência e conclusão dos estudos. Segundo o estudo já citado (INEP, 2003), apenas dois terços dos alunos matriculados no ensino fundamental, provavelmente, conseguem concluir este segmento. Os demais alunos, evadem, ou assumem trajetórias errantes e irregulares. O mesmo estudo revela ainda que há correlações entre analfabetismo e gênero, analfabetismo e renda, analfabetismo e raça, dentre outros. Além disso, não seriam apenas os fatores que dizem respeito às características do próprio indivíduo, como a cor ou o gênero, ou ainda, as condições de vida, como o nível socioeconômico do aluno, que guardam forte correlação com os altos índices de analfabetismo ainda presentes na sociedade brasileira: as escolas públicas também exercem alguma influência sobre esses números, uma vez que, possuem acesso, rendimento e eficácia muitas vezes questionáveis.

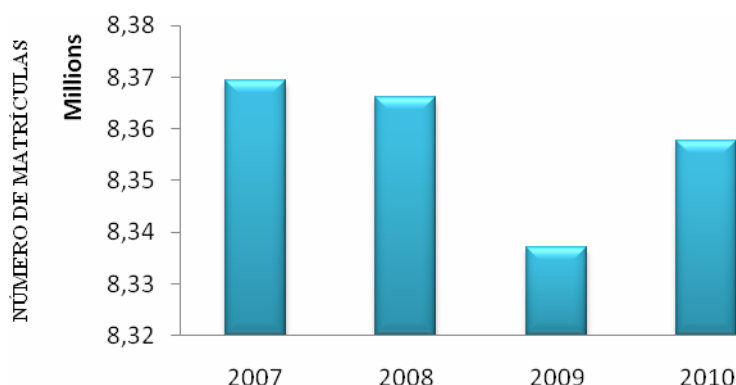
Os desafios permanecem grandes, pois, apesar dos avanços, o analfabetismo ainda está perigosamente presente, mesmo passados tantos anos desde os primeiros números divulgados. Ele é reflexo de uma realidade social mais ampliada, e só pode ser solucionado em parceria com outras frentes de atuação. Paulo Freire (1981, p. 13) afirmou que “o *analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade injusta.*”

Com efeito, o analfabetismo não é a única preocupação que preenche a pauta de problemas educacionais no Brasil. Enquanto estudos (PREAL⁴ ; LEMANN, 2009) apontam que o número de matrículas tem tido uma tendência ascendente, por outro lado, a

⁴ O PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe), fundado em 1996, freqüentemente realiza trabalhos de pesquisa encomendados pelo Banco Mundial, muitas vezes com financiamento desse organismo, além de contar com o apoio financeiro do grande capital transnacional. Sediado no Chile, tem no Brasil uma filial, ligada à Fundação Getúlio Vargas (SANTOS, 2002). Ainda que seus modelos de sistemas educacionais ditos adequados sejam questionáveis, seus relatórios apresentam dados ricos em detalhes sobre vários aspectos da realidade educacional brasileira.

comemoração não é plena: ainda há muitas crianças e jovens fora das escolas, em especial no ensino médio, tendo em vista que para alcançar este nível de escolaridade pressupõe-se que já se tenha vencido uma série de percalços dentro e fora das escolas. O gráfico abaixo revela que o número de matrículas no ensino médio não teve um crescimento tão substancial nos últimos anos, experimentando inclusive uma ligeira e discreta queda no ano de 2009:

Gráfico 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio de 2007 a 2010



Fonte: MEC/INEP (2010)

O mesmo ocorreu com as séries iniciais e finais do ensino fundamental, que apresentaram, de acordo com o MEC/INEP (2010), valores muito próximos, com pouquíssima variação para baixo ou para cima. O aumento mais substancial teria ocorrido desde meados da década de 80 a meados da década de 90, quando o ensino médio teria experimentado um crescimento no número de matrículas de 100%, ao passo que o ensino fundamental, apenas 30%. Estudos como os de Mello⁵ defendem que o ensino médio teria sido excludente e elitizado, mas que esta situação estaria mudando. Ressalvas ao grande otimismo da autora podem ser feitas, já que, em primeiro lugar, o aumento do número de matrículas no ensino médio ainda não mostrou a que veio, em especial nos últimos anos, e aqueles que conseguem chegar a este segmento, nem sempre conseguem finalizá-lo, devido às múltiplas dificuldades no decorrer de suas trajetórias. Não seria isto exclusão e elitização? Apesar de grupos sociais antes excluídos do sistema escolar hoje incorporarem os quadros discentes de muitas escolas públicas, este único elemento não pode servir como norteador e definidor de um novo momento da escola pública de ensino médio, mais democrático, mais

⁵Giomar Namó de Mello, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação, em texto intitulado *Ensino Médio: um desafio educacional novo para a sociedade brasileira*.

Acessado em 08/12/2011 no endereço eletrônico: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/globo.pdf>.

acessível, mais equitativo. A autora aponta as dificuldades enfrentadas também, sinalizando que os problemas de repetência, evasão e distorção série-idade ainda assolam a realidade brasileira. Mas o tom geral do texto é de uma realidade muito distante daquela experimentada por muitos alunos deste segmento. Relevante também é informar que em comparações internacionais, também ficamos neste quesito atrás de muitos países da América Latina. O Brasil apresenta uma taxa bruta de matrícula do ensino médio menor do que 50%, enquanto Chile, Argentina e Uruguai estão em condições melhores, com respectivamente, 73%, 76% e 81%. De fato, atrás do Brasil, dentre os países integrantes do MERCOSUL, apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior.

No que tange à permanência, há também dois lados de uma mesma moeda a serem assinalados. Ainda que os alunos passem a frequentar a escola por mais tempo do que fizeram os alunos das gerações anteriores, estudos revelam que isso não quer dizer que sua permanência esteja se dando de forma bem sucedida, através do avanço das séries escolares, culminando, no fim do percurso, com a conclusão do segmento no qual está matriculado. Pelo contrário, mostra que os alunos não conseguem completar os 12 anos de estudo, denunciando que o insucesso escolar ainda marca a realidade de muitos alunos das escolas públicas brasileiras.

O estudo realizado por PREAL e Lemann (2009) aponta que a equidade também experimenta uma tendência de melhora, mas é preciso sinalizar que apesar das desigualdades de acesso terem diminuído, as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade ainda não são distribuídas de forma equitativa. Não apenas isso, mas é preciso pensar também que equidade não diz respeito apenas ao acesso, ao ingresso na instituição de ensino, mas é necessário também ver em que medida as instituições vêm adotando práticas equitativas dentro delas. Estudos como os de Brito e Costa (2010) apontam que há escolas, com frequência aquelas de maior prestígio e desempenho, cujas exigências e expectativas quanto ao sucesso escolar parecem ser mais agudas, adotam práticas pouco igualitárias, favorecendo, nem sempre de forma tão explícita ou consciente, o rendimento de uns alunos em detrimento do de outros. Para ilustrar, vamos socializar um estudo realizado por Galvão (2005), cujo apontamento central era mapear quem eram os alunos que venciam o percurso escolar em uma escola pública de prestígio no Rio de Janeiro. Suas conclusões apontam que apesar da existência da prática de sorteio para vagas para a alfabetização, alunos com origens sociais mais desfavorecidas eram justamente aqueles que figuravam nas listagens de jubramento da escola, prática, inclusive, adotada ainda hoje. Este exemplo nos permite refletir que, para além de práticas mais distributivas de ingresso, há de se assegurar que essa equidade perpassasse toda

a trajetória do aluno, no sentido de favorecer sua aprendizagem, para que o tempo em que ele permaneça na escola seja de fato significativo para sua vida, durante e depois do período escolar. Segundo PREAL e Lemann (2009, p. 14):

O Brasil não tem conseguido, de forma sistemática, manter seus alunos na escola até o fim do ensino médio [...], a partir dos 12 anos, os estudantes brasileiros iniciam um processo de abandono da vida escolar que se acelera a partir dos 16 anos, idade legal para o acesso formal ao mercado de trabalho [...]. São vários os fatores que ajudam a entender a evasão dos alunos, entre eles: a necessidade de trabalhar, a falta de interesse pela escola e a baixa qualidade da educação oferecida a esses jovens. Adicionalmente, a prática arraigada de se reter estudantes de um ano para o outro, como remédio pedagógico ou disciplinar, contribui para que os repetentes tenham maior propensão a sair da escola.

Ainda que a oportunidade de freqüentar a escola tenha sido estendida, e os mais pobres já possam experimentar o acesso à escola, a conclusão dos segmentos ainda não é realidade para todos indistintamente. Estudos que buscam compreender como certos elementos da vida escolar podem afetar positiva e negativamente a trajetória dos alunos vêm ganhando cada vez mais notoriedade no universo acadêmico. Entretanto, é importante salientar que os aspectos relacionados à renda familiar, às condições socioeconômicas da família ainda exercem forte impacto sobre a vida escolar dos estudantes, mesmo no ensino médio, quando se pressupõe, como ocorre em outros países, que esse fator exerça menos influência, uma vez que estes alunos já teriam passado por diversas barreiras postas pela questão da classe social de origem, sendo, portanto, um grupo já selecionado. Segundo o estudo de PREAL e Lemann (2009, p. 22), “*nesse nível de ensino, estão na escola 75% dos jovens do quintil mais rico e apenas 25% de seus pares do quintil mais pobre.*”

Encaminhando a discussão para a questão do desempenho das escolas, o mesmo estudo (PREAL ; LEMANN, 2009) ressalta que a realidade brasileira ainda figura como insatisfatória, abaixo até mesmo de países com características sociais parecidas. Os alunos não aprendem o esperado para sua série, e, em comparações internacionais, o estudante brasileiro aparece em clara desvantagem, inclusive, em relação aos países da América Latina. Alguns estudos, como o de PREAL (2006), acreditam que países como o Brasil e o Chile, apresentaram melhorias, mas ainda com poucas mudanças.

Além da educação ofertada não figurar entre as melhores do mundo (sequer da América Latina), e muitos alunos terem problemas graves de aprendizagem, Santos (2002) afirma que a conclusão dos segmentos de ensino mais avançados ainda está concentrada entre as famílias mais ricas, informação esta corroborada pelos autores Camarano, Kanso e Melo (apud GONZALEZ, 2009, p. 106), que afirmam que as precárias condições socioeconômicas

dos alunos mais pobres contribuem para o baixo rendimento dos estudantes, e não raro, para a ampliação das taxas de abandono escolar. Para eles, assim, como para Bourdieu (2009), os antecedentes familiares influenciam o sucesso socioeconômico da pessoa, não apenas através do sistema educacional, desenhando tipos de trajetórias escolares de sucesso, como também depois, no mercado de trabalho, traçando trajetórias profissionais de igual forma bem sucedidas, através da transferência de outros capitais, não apreendidos na escola, mas herdados da família, e legitimados, por sua vez, no universo escolar. Para ele, essa afirmação foi comprovada através do efeito positivo da origem social dos indivíduos na realização ocupacional e de renda, mesmo controlando a variável realização educacional.

O estudo de PREAL (2006, p. 7) defende a possibilidade de que o baixo desempenho das escolas exista pelo fato de termos “*grande número de alunos carentes matriculados, cujas dificuldades de aprendizagem tendem a diminuir as médias nos exames*”. Porém, seria este o fator central? Se sim, significa dizer que, em certa medida, as escolas não fazem diferença, pois o sucesso ou insucesso escolar estaria condicionado principalmente por aspectos extra-escolares, neste caso, a pobreza, e esta hipótese tem sido recorrentemente rebatida por diversos estudos, que serão apreciados e discutidos em uma etapa posterior deste trabalho.

É imperativo também evidenciar que ainda é problemática a situação da evasão e da repetência no Brasil. O desafio de reduzir estes índices constitui uma das preocupações do atual Plano Nacional de Educação, contudo, os números não são animadores. O único índice que apresentou uma melhora significativa foi o da evasão escolar no segmento do ensino fundamental, caindo aproximadamente 4% (caiu de 8,2% para 4,4% em oito anos)⁶. Nos demais segmentos da educação básica e nos demais índices, houve uma melhora tão discreta, que a notícia sequer pôde ser festejada, e mais, alguns índices até pioraram. Segundos dados da mesma fonte, a Agência Câmara de Notícias, nos últimos três anos, os números vêm apresentando uma melhora, exemplificando que, em 2009, as pesquisas apontavam que a repetência escolar tinha sofrido uma nova queda. O Brasil se distancia das melhores médias da América Latina e do Caribe, que de acordo com dados da UNESCO, seria de 4,4% de repetência. Para Menezes-Filho (apud LEON ; MENEZES-FILHO, 2003, p. 418), “*apesar da melhora educacional verificada no Brasil nos últimos 20 anos, a evolução da educação foi mais lenta do que a dos demais países da América Latina.*”

⁶ Dado obtido no site da Agência Câmara de Notícias. Acessado em 29/01/2012, no endereço eletrônico: <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/148095.html>

Ribeiro (apud LEON ; MENEZES-FILHO, 2003, p. 6) acredita que “*a reprovação é um dos principais determinantes da evasão escolar e do baixo nível de acúmulo educacional no Brasil*”. Um aluno, ao ser reprovado, pode trilhar dois prováveis percursos: continuar a estudar e se recuperar da série perdida, ou evadir, retirando-se do sistema educacional de ensino e virando mais uma estatística. De posse de um conjunto muito reduzido de saberes, da não-obtenção de um diploma, o ponto de chegada tende a ser a inserção precoce e inadequada no mercado de trabalho. Para os autores Leon e Menezes-Filho (2003, p. 2):

Do ponto de vista individual, a escolha do nível educacional e o desempenho na escola podem ser influenciados por diversos fatores: as condições socioeconômicas do estudante, a compatibilidade do estudo com a inserção no mercado de trabalho, as condições econômicas e sociais da região onde vive, as suas características observadas, como idade e sexo, e as não-observadas, como talento, determinação e vontade de continuar estudando. A importância das características familiares na chance de progresso escolar é um resultado bastante consolidado nas literaturas teórica e empírica, e considerado como um dos principais fatores responsáveis pela ‘manutenção do ciclo intergeracional de pobreza’.

Tendo em consideração que a produção do trabalho acima citado se deu em meio às discussões do campo da Economia, que é justamente de onde falam os pesquisadores, é compreensível que tenham deixado de problematizar a contribuição da escola para a construção de percursos de sucesso ou de insucesso escolares. Como já mencionado, a busca por compreender como se engendra o processo da exclusão escolar não pode deixar de abarcar um debate sobre até que ponto as escolas exercem efeito sobre as trajetórias dos estudantes, uma vez controladas as variáveis relacionadas às condições socioeconômicas dos mesmos. Ferraro (1999) afirma que a noção de exclusão pode ser desdobrada em duas categorias: *exclusão da escola* e *exclusão na escola*. Os fenômenos recorrentemente conhecidos como excludentes, como o não-acesso à escola, a evasão, a reprovação e repetência podem ser pensados como inseridos nestas duas categorias. O não-acesso, ou evasão, por exemplo, estariam para ela, incorporados à categoria exclusão da escola. Já a exclusão na escola englobaria aquela exclusão operada dentro do próprio processo escolar, como por exemplo, através da repetência e reprovação.

O ensino médio é um segmento que apresenta muitas correções a serem feitas. Como a expansão da cobertura deste segmento e o aumento do número de concluintes dependem em grande parte das correções dos índices de repetência e evasão, não apenas neste nível de ensino, mas no ensino fundamental também, o problema ainda persiste sem grandes avanços. Para Madeira (2006, p. 150), “*os efeitos combinados desses dois fenômenos podem ser sintetizados na taxa de distorção idade-série*”. O Censo Escolar da Educação Básica de 2005

confirma esta hipótese, pois revela taxas de distorção muito elevadas, em especial nas classes de 5ª a 8ª séries (MADEIRA, 2006, p. 150), e no ensino médio, cuja taxa de distorção série-idade atinge pouco mais de 45% dos estudantes. Quando conhecemos a porcentagem de crianças que conseguem ingressar nas escolas e que podem esperar concluir o segmento para os que estão matriculados, os dados ficam mais completos. Por exemplo, apenas 62% das crianças que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental podem esperar concluí-lo, ao passo que um número em torno de 40% dos alunos que ingressam nesta série conseguirá chegar ao ensino médio. Sem deixar de mencionar os anos gastos nesse percurso, que são também acima do esperado/ adequado. Madeira (2006, p. 151) aponta que:

O aumento da cobertura do ensino médio passa, necessariamente, pela redução da repetência e evasão. A repetência permanece como fenômeno arraigado no sistema educacional, em especial nas séries de transição. Estudos mostram que o aproveitamento do estudante afeta a probabilidade de evasão por meio da probabilidade de repetência. Aqueles que repetem um ano apresentam risco maior de futuras repetições e a evasão aparece, assim, como resultado de um frustrante risco de repetições.

Se antes, a exclusão era feita através do não-acesso dos pobres à escola, conforme pudemos ver pela historiografia da educação brasileira, hoje, os pobres já ocupam uma boa parcela do contingente de alunos. Entretanto, Freitas (2007, p. 979) acredita que “*pusemos a pobreza na escola e não sabemos lidar com ela*”. Com a abertura democrática nos anos 80 e 90, o sistema educacional passou a funcionar sob a lógica da expansão, com aumento do número de matrículas sem planejamento, o que teria gerado, dentre outros resultados, uma improdutividade dentro das instituições escolares. Além de todos estes impasses, os investimentos ainda são insuficientes, e se isso já não fosse o bastante, são mal geridos. A carreira docente não é atrativa, os cursos de formação de professores ainda são precários, mesmo que a escolarização média dos professores tenha aumentado. Segundo PREAL (2006, p. 19), “*a docência é considerada como uma profissão de baixo prestígio. Poucos se deparam com oportunidades atraentes de crescimento profissional.*”

Apesar da taxa de analfabetismo estar em queda, com atuais 10% (PNAD 2009, IBGE) aproximadamente, para a população com 15 anos ou mais, os dados ainda não são muito positivos, até mesmo em comparação com os países da América do Sul: para a Argentina, a taxa de analfabetismo, por exemplo, não ultrapassa os 4% (CASSIOLATO ET AL., 2009, p. 93). Entre os jovens brasileiros, há ainda 1,5 milhões de analfabetos. Entre a população dos 15 aos 17 anos, idade esta correspondente ao ensino médio, 32% ainda

cursavam o segmento anterior, de acordo com a PNAD (CASSIOLATO, 2009, p. 92). Com um contingente tão grande de jovens sem escolarização, que rumos essas diferentes juventudes tomarão se hoje o exercício da cidadania passa quase que exclusivamente pelo acesso e domínio da escrita? E aos que permanecem na escola, que valor/importância atribuem a essa escolarização? Ser um jovem escolarizado hoje representa para eles, efetivamente, algum diferencial em suas vidas, permitindo-lhes, inclusive, experimentar ascensão educacional?

1.2 Que juventude é essa?

Nas décadas finais do século XX, de acordo com Aquino (2009), o Brasil passou a experimentar um movimento que foi denominado como *onda jovem*, resultado do alto crescimento do grupo jovem, significando o aumento relativo da população em idade ativa, e por isso, por ter um efeito positivo sobre o desenvolvimento econômico da nação, foi qualificado como um bônus demográfico. Todavia, esse bônus mencionado foi afetado pela crise do emprego, em 1990, que abateu não só o Brasil, mas muitas economias pelo mundo afora, trazendo sérias ameaças ao grande contingente jovem recém-saído das escolas. Nesse contexto de poucas e restritas oportunidades, Aquino (2009, p. 27) defende que surgiram duas frentes: aqueles com origem social mais privilegiada adiaram a entrada no mercado de trabalho, aumentando, portanto, sua *moratória social*, continuando a depender financeiramente de suas famílias, tendo, inclusive, a oportunidade de estender sua formação educacional; e, aqueles que, oriundos das camadas mais pobres e sem muitas alternativas, adentraram no mundo do trabalho através do subemprego, com condições ruins de trabalho e baixa remuneração, permanecendo, ainda que sob outro aspecto, dependentes financeiramente de suas famílias, também. Esse *prolongamento da juventude* (AQUINO, 2009), além de frustrar as expectativas de mobilidade social dos jovens, teria exercido alguma influência também sobre suas identidades, tendo em vista a postergação da passagem da posição de filho (a) para um indivíduo independente e maduro. Para Madeira (2006, p. 139):

A partir do início dos anos 1980, os balizadores das normas de infância, juventude e vida adulta começaram a perder nitidez, na sua mescla com as diferentes categorias etárias, ao mesmo tempo em que os comportamentos 'fora das normas convencionais' passaram a ser

cada vez mais aceitos pela sociedade A infância se encurta, a adolescência se estica, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta aconteçam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho. Essa situação tende a ocorrer depois dos 30 anos.

O período da juventude é concebido, pelas pesquisas mais recentes, mais do que simplesmente como um grupo de pessoas que possui em comum a mesma faixa etária. Ressalta-se que a própria definição da categoria juventude não é feita de forma tão homogênea e sem divergências, conforme aponta Sposito (1997, p. 37). A autora alerta que o conceito necessita ser definido levando em consideração aspectos históricos e culturais (SPOSITO, 1997, p. 38), comportando, portanto, alguma variabilidade de sociedade para sociedade. Pais (apud SPOSITO, 1997, p. 38) acredita na existência de dois grandes blocos teóricos que buscam discutir esta temática: aqueles que compreendem a juventude como um conjunto de indivíduos que compartilham determinada fase da vida, enfatizando, em especial, os aspectos geracionais; e, o segundo grupo, entenderia a juventude em um contexto mais ampliado, percebendo-a no interior de outras dimensões da vida social, especialmente, as situações de classe social aí postas. Sposito (1997, p. 38, 39) traz como hipótese:

Que na pesquisa em Educação, ênfases temáticas e categorias de análise não se desvem das influências das conjunturas históricas e dos processos sociais em que se movem, tornando-se mais ou menos permeáveis a essas situações. Parte importante do seu modo de construção se desvela nessa interação.

A autora salienta que procurar abarcar as relações existentes entre a juventude e seu contexto nas análises não exclui a necessidade de adoção clara e rigorosa de critérios, entretanto, insiste que estes critérios sejam flexíveis (SPOSITO, 1997, p. 39). Por exemplo, a admissão dos critérios que envolvem a delimitação de faixas etárias precisa ser cuidadosa, pois ela implica problemas de ordem não apenas conceitual, mas também, metodológica. Para ilustrar, podemos observar que em alguns países europeus, a faixa etária da juventude se estenderia até os 29 anos, ou seja, com um grande *prolongamento da juventude*⁷, ao passo que estudos importantes na sociedade brasileira, como os de Madeira (2006), apontam para uma faixa mais estreita, até os 19 anos para adolescentes, e idade limite de 24 anos para jovens. Importante assinalar que para Madeira (2006, p. 140), as idades médias de casamento e do primeiro filho têm permanecido praticamente estáveis no Brasil, em um patamar que está

⁷ A ampliação do espaço de tempo atribuído aos jovens no desenvolvimento do ciclo vital (SHEEHY, apud MADEIRA, 2006, p. 140).

longe do que poderíamos chamar de prolongamento da juventude. A autora (2006, p. 140) acredita que:

Na verdade, coexistem dois fenômenos. Por um lado, há uma antecipação na idade do primeiro filho e uma concentração de marcos demográficos que definem os diferentes momentos do ciclo vital, os quais costumam acontecer de forma articulada em um período de tempo muito curto – nascimento do primeiro filho, união, entrada no mercado de trabalho de forma instável e constituição de um novo domicílio. Por outro, há também uma parcela da população que segue o modelo do prolongamento com diluição dos marcos demográficos no tempo – mercado de trabalho, união, constituição de um novo domicílio e nascimento do primeiro filho. Portanto, a idade média ao casar esconde esse duplo movimento, que sinaliza igualmente para o fato de que ao longo desse período aumentou, no Brasil, a desigualdade do tempo de juventude.

Ou seja, é imprescindível notar que ainda que haja aproximações entre as diferentes correntes interpretativas, diversas também são suas divergências, mostrando que quando o assunto é a juventude, os debates nem sempre são tão homogêneos. Berquó e Cavenaghi (apud MADEIRA, 2006, p. 140) afirmaram que entre 1980 e 2000, países que conseguiram desenhar trajetórias de maior desenvolvimento econômico, países ditos desenvolvidos e emergentes, tiveram um prolongamento do espaço da juventude no ciclo vital. Entretanto, para eles, isso não teria ocorrido no Brasil; pelo contrário, o quadro apresentado aqui revela que teria havido um encurtamento do espaço da juventude e/ou antecipação da vida adulta, já que teria havido um rejuvenescimento da fecundidade. Para Madeira (2006, p. 140):

A emergência desse período rico na exploração de possibilidades e escolhas e na vivência de variadas experiências só tem sido possível em países que democratizaram de forma massiva o acesso ao ensino médio, pari passu ao prolongamento da esperança de vida.

Ou seja, neste contexto, adquirir mais anos de escolaridade caminhará junto a um prolongamento desta juventude, pois, na medida em que os jovens demandam mais qualificação, preocupam-se mais com educação continuada, tendem a adiar sua entrada na vida adulta. Todavia, para que isso seja possível, é preciso que haja um sistema educacional, em especial o sistema do ensino médio, capaz de dar conta dessa demanda sem grandes sobressaltos. Para Madeira (2006, p. 148), “no caso do Brasil, as limitações e distorções do sistema educacional, ao contrário, acabaram por antecipar e concentrar a entrada na vida adulta”, tendo em vista que problemas como distorção série-idade, repetência e evasão ainda estão muito presentes na realidade educacional brasileira.

Retomando a questão da delimitação da faixa etária, é preciso realçar que esta demarcação não deveria ser entendida apenas no sentido mais operacional, mais prático da pesquisa, pois ela carrega outras implicações teórico-metodológicas, na medida em que obriga o investigador a estar atento a outras questões que podem estar perpassando a vida destes

jovens, como as preocupações com o mercado de trabalho, que se apresentariam de forma heterogênea nos diferentes grupos etários, por exemplo.

Desta forma, corroborando e adotando as idéias daqueles que defendem a essencialidade de entender a juventude em seu contexto social, cultural, político e econômico, cabe realçar que o contexto da sociedade brasileira tem conduzido ao possível adiamento de ritos de passagem, como o casamento e a entrada no mercado de trabalho, e que tais fatores estariam tendo influências sobre esse novo modo de olhar o jovem. A Política Nacional de Juventude foi implementada apenas a partir de 2004, o que nos permite afirmar que o debruçamento mais focalizado sobre as questões que dizem respeito à juventude é bem recente.

Antes disso, era comum a juventude ser vista apenas a partir do prisma do problema social, em especial nos anos 60, com enfoques sobre situações como marginalização, delinquência, drogas, prostituição, dentre outros. Na década de 70, os estudos da juventude estavam fortemente comprometidos com os problemas do emprego - que viriam a piorar nas décadas seguintes – e, por isso, cada vez mais os jovens eram concebidos quase como uma categoria econômica (PAIS apud SPOSITO, 1997, p. 38). É preciso ainda mencionar que as pesquisas voltadas à compreensão da juventude e de seus desdobramentos têm tido cada mais abordagens sociológicas e menos abordagens psicológicas, o que pode ser comprovado inclusive pela designação do termo juventude em vez de adolescência, terminologia esta apropriada com maior frequência pelo campo da Psicologia. A crise do trabalho, a compreensão da vida escolar, as múltiplas formas de sociabilidade, as diferentes etapas de passagem são temas que precisam ser mais detidamente explorados, pois, estudo publicado em forma de artigo, porém ainda em andamento⁸, de Sposito (1997), salientou que as pesquisas em nível de pós-graduação que trazem em seu bojo alguma discussão sobre a juventude brasileira correspondem a um baixíssimo grupo percentual, delatando, ainda, a carência de estudos que exploram essa temática. A autora (1997, p. 50) aponta ainda que, no Brasil, estes trabalhos são revestidos de forte audiência política, seja na tentativa de compreender e intervir na realidade dos jovens quando assim se aplicar, ou pelo caráter de denúncia que os estudos possam apresentar, além do intenso teor profético.

Somado a isso, a idéia de uma etapa transitória da vida era bem presente, como se a juventude fosse uma fase apenas de passagem, imperando, portanto, a concepção de ser um

⁸ Este estudo, realizado por Sposito e equipe, tencionou realizar um levantamento das dissertações e teses no campo da educação, na tentativa de realizar um mapeamento sobre a frequência com que a temática juventude era abordada, assim como buscou conhecer a natureza de suas discussões. Entretanto, os resultados apresentados em forma de artigo tinham dados ainda muito preliminares, mas já traziam alguns indícios, como o da lacuna no campo da pesquisa educacional de estudos que vislumbassem o tema da juventude.

estágio preparatório para os assuntos da vida adulta. Essa *transitoriedade*, conceito defendido por Mannheim (apud SPOSITO, 1997, p. 38), pesquisador cujos estudos sobre gerações têm sido periodicamente acionados nas pesquisas sobre juventude, seria marcada pelas características da própria sociedade na qual o jovem está inserido. Para ele, um grupo de pessoas de uma mesma geração, neste caso específico, de jovens, nascidos em uma mesma época, e que compartilham, portanto, vivências, ainda que múltiplas, tendo como pano de fundo um mesmo contexto histórico e social, podem vir a desenvolver uma consciência comum, que permaneceria ao longo de suas vidas. Mannheim (1928, p. 137) defende que: “*o fenômeno social geração nada mais representa do que um tipo particular de identidade de situação de grupos de idade mergulhados num processo histórico-social*”. Porém, autores como Mota (2010, p. 6) acreditam que:

Ao se observar que o mesmo contexto social não afeta igualmente todos os indivíduos de um grupo de idade e vivência classificado ou autoidentificado como geração, verifica-se que segmentos dessa geração podem assumir posturas e caminhos sociais diferentes, ou até opostos [...]. Por outro lado, cada momento histórico se realiza com a presença simultânea de várias gerações que, mesmo contemporâneas, não têm as mesmas experiências e trajetórias de vida.

Nesse sentido, Mannheim retoma o conceito e o reelabora, desenvolvendo a idéia da “*não contemporaneidade do contemporâneo*”, afirmando em sua obra que “*todas as pessoas convivem com pessoas da mesma e de diferentes idades [...], mas para cada uma o mesmo tempo é um tempo diferente*” (MANNHEIM, 1928, p. 124). O que importa para nós, no contexto desta pesquisa, é perceber como a própria definição conceitual do que seria juventude, público específico com o qual lidamos aqui, não se dá de forma regular, ao contrário, contempla múltiplos modos de enxergar e lentes interpretativas as mais variadas. Entendendo a fluidez do conceito, e a importância de não perder de foco também o contexto no qual os jovens estão submersos, seja este contexto social (escola, família e demais instâncias), ou histórico, como jovens de um tempo muito específico, ressalta-se que estas preocupações devem estar presentes, pois elas ajudam a compreender com que juventude estarei lidando na presente pesquisa, e que a que tipo de definição mais me alinhio. Ainda que como pano de fundo experimentem um contexto muito semelhante, por exemplo, o da escola, que, devido à intensa vivência e compartilhamento de idéias e espaços estimula o aparecimento de uma espécie de consciência comum, creio também que, cada experiência se daria de forma muito particular, em especial, por conta das diferentes experiências provenientes de fora da escola, do contexto familiar, que engloba também aspectos relativos à

classe social do indivíduo. Ainda assim, creio que pela intensivo e penetrante mergulho escolar, a escola exerceria forte capacidade de moldar pensamentos e noções sobre a vida, sobre as expectativas, quer seja através dos relacionamentos ali estabelecidos, quer seja pela sua dinâmica ou saberes que dissemina.

Quando em 2004, as políticas públicas voltadas para a juventude surgiram, trouxeram em seu bojo a tentativa de dimensionar esse olhar, arriscando-se a deixar de lado esse olhar sobre a juventude enquanto um problema social, pensando-a como uma fase da vida que possui suas especificidades, cujos indivíduos são dotados de direitos, e não seres incompletos que precisam ser preparados para o que realmente importa, ser adulto; antes, indivíduos submersos em um rico contexto social, compartilhado entre a sua geração, mas vivenciado de forma única e específica por cada jovem. Nesse ínterim, parece apropriado recuperar as idéias de Pais (apud SPOSITO, 1997, p. 38), que alerta para a existência destes dois blocos conceituais: a juventude vista e interpretada como um problema social, e a juventude estudada enquanto um problema para a análise sociológica.

Para Galland (apud SPOSITO, 1997, p. 40), “*a entrada na vida adulta significa ultrapassar três etapas importantes, delimitadas pela partida da família de origem, pela entrada na vida profissional e pela formação de um casal*”. No entanto, estamos vivendo um período de intensas transições, no qual a relação escola, trabalho e casamento nem sempre figura de forma tão linear e modelada. Além disso, há de se redefinir o conceito de *moratória social*, anteriormente citado, e que diz respeito ao crédito concedido ao indivíduo para que proteja sua entrada na vida adulta, possibilitando maior investimento em desenvolvimento educacional (AQUINO, 2009, p. 26), o que, por seu turno, deveria ter sido acompanhado de um massivo investimento na área de educação, tendo em vista que passou a haver uma extensão da escolarização e de formas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho, sem que isso fosse sinônimo de saída da casa dos pais ou de constituição de uma nova família. A esse processo não linear, de desconexão das diferentes etapas da vida (SPOSITO, 1997, p. 40), Chamboredon (apud SPOSITO, 1997, p. 40) convencionou chamar de *descristalização*, pois, o exercício da vida adulta já não passava mais necessariamente pelo mesmo cumprimento de etapas que foram predominantes no passado; e o conceito de *latência*, que traduz aquelas situações em que o jovem cumpre determinadas funções sem possuir alguns atributos que antes se considerava imprescindíveis. Antecipando as discussões que serão realizadas no capítulo da apresentação dos dados, destaco a existência prática destes dois conceitos: alunos que já possuíam filhos, mas não eram casados; alunos casados que ainda

estavam concluindo os estudos; alunos que trabalhavam; alunos que “tomavam conta” de seus irmãos mais novos, assumindo papéis tipicamente paternos, dentre outros⁹.

O fenômeno chamado de *prolongamento da juventude* colocou em questão a centralidade da entrada no mercado de trabalho como marco para a entrada na vida adulta. Em uma sociedade na qual a passagem dos bancos escolares para o mundo do trabalho torna-se cada vez mais incerta (AQUINO, 2009, p. 29), resultando no prolongamento do período de dependência financeira de suas famílias, emerge a compreensão de que os jovens não podem ser concebidos apenas com indivíduos em transição, dotados de uma incompletude que será resolvida com a chegada da idade adulta. Pelo contrário, emerge a idéia de que são sujeitos dotados de direitos, particularidades, com necessidades e demandas bem específicas, e desta forma, no bojo destas transformações, ganharam força os debates sobre as políticas para a juventude.

A PNAD do ano de 2007 apontou que, da população brasileira total, 27% eram considerados jovens. Destes, aproximadamente 30% poderiam ser considerados pobres, e apenas 48% estavam matriculados em escolas de ensino médio, em uma faixa etária de 15 a 17 anos, faixa etária corresponde a esse segmento de ensino. Alarmante também era a porcentagem de jovens que nem trabalhava nem estudava, cerca de 20% do total dos jovens brasileiros nessa faixa etária. Considerando a população total brasileira que se encontrava desempregada à época da pesquisa, destes, 60% eram jovens, número três vezes maior que o da população adulta desempregada (ANDRADE ; SILVA, 2009, p. 45). Para Grelet (1997, p. 29):

Com o aumento do desemprego e das medidas públicas colocadas em prática para regular seus efeitos, o período que separa a saída da escola da estabilização no emprego se alonga e se diversifica, alterando sempre pequenos trabalhos, desemprego e retorno à formação.

Segundo Pochmann (2004), as ocupações geradas para os jovens nos anos 90 foram com destaque, os postos de trabalho por conta própria, que sofreram um aumento de 51%, enquanto o emprego assalariado foi reduzido a 22,8%. O autor (2000, p. 386) afirma ainda que:

Nos anos 90, a População Economicamente Ativa - PEA juvenil - cresceu em 1,3 milhões de pessoas, e neste mesmo período foram criadas apenas 448 mil vagas para os jovens. A consequência foi que o desemprego atingiu aproximadamente 1,8 milhões de jovens e isso representou um fato sem paralelo nos últimos 100 anos.

⁹ Vale informar que no questionário, foi perguntado se o(a) estudante tinha filhos, mas não era possível, pela construção da pergunta, saber se moravam ou não com ele (a).

Estes dados da década de 90 e os mais recentes aqui apontados revelam a real urgência da implementação de políticas públicas focalizadas na juventude que possam, efetivamente, minimizar estes dados tão negativos. Em um estudo comparativo dos Censos Demográficos de 1980 e 2000, Camarano, Kanso e Mello (apud GONZALEZ, 2009, p. 112) perceberam que, a defesa de um possível *prolongamento da juventude*, sobretudo, com o adiamento da entrada do jovem no mercado de trabalho, poderia estar incorreta; antes, teria se ampliado a simultaneidade de escola e trabalho. Segundo os autores, os dados mostram que a idade média de saída da escola havia aumentado ao passo que o mesmo ocorreu com a idade média de entrada no mercado de trabalho, com diferenças apenas de variação, denotando, desta forma, a concomitância de participação nestas duas atividades. A PNAD do ano de 2007 (GONZALEZ, 2009, p. 116), aponta que ainda há desigualdades significativas quanto ao nível de renda das famílias e à permanência nas escolas. Segundo a pesquisa, a probabilidade de dedicar-se apenas aos estudos cresce na medida em que cresce também a renda familiar, especialmente na faixa dos 15 aos 17 anos, ao passo que a probabilidade de desemprego ou de estar fora da escola cresce na medida em que decresce a renda familiar. Para jovens com renda familiar menor ou igual a meio salário mínimo, dos jovens homens entre 15 e 17 anos, 51,2% só estudavam, enquanto que, para os jovens com renda familiar maior que um salário mínimo era de 61,7%.

A pesquisa alerta ainda para a crescente taxa de desemprego entre os jovens desta faixa etária: crescimento de 3,4% em 1992 para 4,5% em 2007. Mas Gonzalez (2009, p. 117) pontua que nem todos os jovens desempregados estão à procura de emprego, portanto, esse dado precisa ser analisado mais minuciosamente.

Todos esses dados nos permitem conhecer parte da realidade brasileira. A inserção do jovem no mercado de trabalho ainda é precária e árdua. Políticas para a juventude que enfrentam tais questões de forma mais combativa se fazem extremamente necessárias. Ainda que muitos programas federais tenham sido criados para atender a esta e outras faixas etárias nas mais diversas temáticas (inclusão cultural, inclusão digital, inclusão no mercado de trabalho, dentre outros), seus resultados ainda não foram significativos o bastante para transformar este cenário, sem contar que muitos desses programas se sobrepõem, atendendo a um mesmo indivíduo mais de uma vez, sem um controle mais efetivo, tornando o alcance limitado e gerando um problema de cobertura, já que, quando isso ocorre, outros jovens que também precisavam de apoio governamental, acabam ficando de fora dos projetos.

Desta maneira, pudemos depreender desta discussão que o debate sobre as relações entre educação e mercado de trabalho ainda são fundamentais, e que o novo olhar lançado sobre a juventude atual, não é mais perpassado pela característica de uma juventude-problema e de um fase transitória, mas, marcadamente, busca enxergar o jovem como um sujeito de direitos e deveres, e não um ser incompleto.

Se em relação ao ensino fundamental, houve crescimento significativo do número de vagas, possibilitando um alargamento do atendimento neste segmento, por outro, conforme apontado em tópico anterior, o ensino médio ainda enfrenta muitos percalços, em especial no que diz respeito à permanência de seus alunos, tendo em vista que a taxa de evasão ainda é muito alta neste nível de ensino. Cumpre informar que a taxa de abandono no ensino médio é a mais alta dentre os países que compõem o MERCOSUL. Enquanto a Venezuela apresenta uma taxa de 1,0%, o Paraguai, 2,3% e o Chile, 2,9%, o Brasil padece com 10,0% de seus estudantes evadindo das escolas de ensino médio (MERCOSUL EDUCACIONAL apud IBGE, 2010).

O que pensar, então, do nível superior? Que apontamentos podem ser feitos sobre os jovens brasileiros e o ensino superior? Seria o ingresso nos níveis mais avançados de educação acessível a todos? Se não, quais os perfis dos jovens que ingressam nestas instituições de ensino? Um problema recorrentemente em voga diz respeito à idéia de que, na medida em que se avança na malha educacional, a equidade se torna mais rarefeita. Neri (2011, p. 590) afirma que *“a possibilidade de um pobre chegar à universidade pública é bem menor do que em quase todos os demais níveis de ensino”*. Para ele (NERI, 2011), a equidade no ensino médio privado é próxima a da universidade pública, o que parece reafirmar a idéia de que os alunos matriculados em tais escolas são os que mais freqüentemente chegam à universidade pública.

A PNAD 2007 indicou que apenas 0,6% dos jovens de 15 a 17 anos se encontram no nível superior, entre os jovens de 18 a 24 anos, apenas 13,2%, e de 25 a 29 anos, 7,5%. Considerando o primeiro dado como razoável, tendo em vista se tratar da faixa etária correspondente ao ensino médio, os dados seguintes não são passíveis de aceitação. Entre a última faixa etária citada, 82,5% estão fora da escola (ou da universidade), ao passo que dos jovens de 18 a 24 anos, 65,7%¹⁰. Destes que freqüentam a universidade, devemos ainda considerar aqueles que cursam universidades públicas e privadas, sendo isto um dado importante, haja vista que o acesso é diferente, não apenas pela natureza da seleção como pelo

¹⁰ Esta faixa etária é a correspondente a do grupo pesquisado.

nível de dificuldade, sem deixar de mencionar os aspectos relacionados à qualidade do ensino oferecido.¹¹

Entretanto, existiria um perfil específico de juventude que consegue ingressar no ensino superior? Para chegar a este nível de ensino é necessário ter passado com êxito por 12 anos de escolarização básica, o que já tornaria este segmento altamente seletivo. Estudos como os de Almeida (2007) apontam que muitas vezes quando alunos das classes mais desprivilegiadas ingressam na universidade, com frequência isso acontece em cursos de baixo prestígio/ *status* social.

Segundo Cassiolato et al. (2009, p 101), estamos experimentando uma expansão do número de matrículas no nível superior¹². De acordo com os autores, ainda que esta seja uma notícia positiva, a frequência dos estudantes ainda é muito oscilante, em especial em relação à faixa etária de 18 a 24 anos, sendo a renda familiar um fator que fortemente contribuiria para isto, assim como o local do domicílio e a cor/raça do aluno.

Dados da pesquisa “Universidade Pública: (re) conhecendo diferenças”, realizada em 2005¹³, apontaram que apenas 3,02% dos estudantes eram de origem popular, sendo que, destes, apenas 1,44% eram estudantes jovens. Registrou ainda que estes alunos se concentram nos cursos menos concorridos ou prestigiosos, da mesma maneira que os cursos mais concorridos apresentam o menor índice de estudantes oriundos das camadas mais pobres. Além da pouca presença de jovens pobres na universidade, vê-se que há ainda uma estratificação sendo operada dentro da própria universidade, mas que antecede a ela, pois o próprio vestibular dá os contornos dessa estratificação, na medida em que os jovens mais preparados são aqueles que, via de regra, tiveram acesso a uma escolarização básica diferenciada, com largas oportunidades educacionais. Para Almeida (2007, p. 179):

Se a visão altamente difundida de que somente os “filhos da elite econômica” frequentam a universidade não encontra respaldo quando analisamos as evidências empíricas, tampouco podemos afirmar que o espaço universitário no Brasil encontra-se totalmente aberto às camadas ditas menos favorecidas, carentes, pobres ou excluídas como atualmente vem se denominando.

¹¹ Salvo algumas exceções, pois há universidades privadas que ao longo do tempo se fortaleceram e hoje são grandes pólos educacionais, com boas avaliações institucionais.

¹² Salienta-se que essa expansão diz muito mais respeito às universidades privadas que se favoreceram bastante com as novas modalidades de financiamentos educacionais implementados pelo Governo Federal. Elas superaram as universidades públicas em número de matrículas, concluintes e docentes em exercício, enquanto que as universidades públicas apresentariam os melhores índices de qualidade e notas nas avaliações institucionais, bem como maior número de cursos oferecidos.

¹³ Pesquisa coordenada pela equipe do programa Conexões de Saberes, Pró-reitoria de Extensão e de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Acessado em 29/01/2012, no endereço eletrônico: http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Docencianoenssup/Juventude_e_Políticas_Publicas.pdf

Estudo intitulado “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras” (ANDIFES ; FONAPRACE, 2011, p.20) sugere que 44% dos estudantes destas instituições são da classe C, D e E, cujas rendas familiares não ultrapassariam três salários mínimos. Destes, considera-se que 12%, por questões financeiras, precisam trancar o curso. Ou seja, somando-se o número de estudantes destas três classes, o total de alunos não representa sequer a metade dos estudantes matriculados, sendo 56% deles oriundos das classes A e B. Os dados regionais, no caso, do Sudeste, são mais desanimadores. Apenas 34%, aproximadamente, seriam estudantes das classes C, D e E, ou seja, um terço do total de alunos matriculados nas universidades federais nesta região do país.

Em relação ao gênero, no Sudeste, as mulheres ocupam 55% das vagas, e os homens, 45%, seguindo o padrão dos números nacionais, e confirmando o que a literatura vem apontando sobre a presença feminina nos níveis mais elevados de ensino. Quanto à faixa etária, a maior concentração é de alunos com 18 a 24 anos, que correspondem a cerca de 80% no Sudeste, e 75%, em nível nacional. O que antecipadamente se percebe é a maior frequência de estudantes dentro da faixa de idade dos estudantes desta pesquisa, conforme será compartilhado em momento mais oportuno. Entretanto, lembremos que os dados acima divulgados apontaram que os estudantes dentro desta faixa apresentam muita oscilação quanto à frequência, em virtude, inclusive, dos impedimentos financeiros. Quanto à cor, ainda que tenha havido um crescimento entre 2004 e 2010 de 5,9% para 8,7% do número de estudantes de cor preta, estes números ainda são muito negativos. O predomínio de estudantes de cor branca (54%) demonstra que políticas públicas que promovam a igualdade racial no que tange ao acesso e permanência no ensino superior se fazem requeridas. (ANDIFES e FONAPRACE, 2011, p. 28)

O mesmo estudo (ANDIFES ; FONAPRACE, 2011, p. 29) revela que apenas 37% dos estudantes matriculados no ensino superior trabalham, o que demonstra que os estudantes que apenas estudam são aqueles que mais frequentam o ensino superior, e este dado é relevante porque traz indícios de que estudantes que trabalham têm menos chances de acesso/matricula ou permanência nas universidades. Sobre a escolaridade dos pais, 30% possuem o ensino médio, e os dados mostram (ANDIFES ; FONAPRACE, 2011, p. 30) que estudantes cujos pais têm baixa ou nenhuma escolarização figuram menos entre os matriculados. Estudantes com pais analfabetos, por exemplo, correspondem a apenas 2,65% do total de universitários de instituições federais em todo o país.

A surpresa, que em alguma medida, desmantela a fala daqueles que afirmam que a universidade pública é predominantemente habitada por estudantes de escola privada, é de que 45% dos estudantes são oriundos do sistema público de ensino, contra 42% do sistema privado. Isto pode ser reflexo também das políticas de ingresso através de cotas para escolas públicas, que podem ter permitido um alargamento do número de matrículas de estudantes provenientes do sistema público.

Quanto aos aspectos culturais, 70% dos estudantes informaram usar a internet como fonte de informações, substituindo os telejornais que antes ocupavam tal posto. Sobre o domínio da língua inglesa, apenas 18% dos estudantes não possuem domínio em nenhum nível, o que demonstra como as chances de encontrarmos alunos que não têm habilidades neste idioma são reduzidas.

Com efeito, a tentativa foi de apresentar em linhas gerais qual o perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior. Este aluno é predominantemente branco, com pais que possuem nível médio de escolaridade, em sua maioria oriundos das classes A e B, quando das demais classes, tendem a se concentrar em cursos menos concorridos e prestigiosos. É um aluno conectado à internet, com algum nível de conhecimento de inglês e em sua maioria, entre 18 a 24 anos.

Estariam os estudantes do colégio pesquisado dentro deste perfil? No decorrer deste trabalho os resultados serão apresentados e estas respostas aparecerão. Na percepção dos estudantes, a questão da classe se colocaria de forma tão importante, assim como a da cor, do domínio de idiomas ou da escolaridade dos seus pais? É o que veremos em breve.

1.3. Produção e reprodução social e as múltiplas interpretações sobre o papel da escola nesse processo: conhecendo e discutindo alguns autores

A universalização do acesso experimentada pelo sistema público de ensino brasileiro abriu campo para novos interesses e preocupações, inclusive estimulando o surgimento de novos objetos de estudo. Na medida em que o problema do acesso à escola pública foi se encaminhando para o que muitos chamariam de solução¹⁴, sob a égide da maior oferta de vagas e matrículas - se não de forma homogênea em todos os níveis, ao menos apresentando

¹⁴ Essa universalização merece ser problematizada, pois, apenas o acesso às escolas não garante a equidade e a universalização do ensino público, mas há de se considerar também se o acesso a uma educação de qualidade se dá de forma equitativa ou se ainda tem uma distribuição desigual. Importante perceber também se ao aluno é garantida a possibilidade de concluir o ciclo escolar com sucesso, sem repetências, e sem evadir precoce ou tardiamente do sistema.

melhorias em alguns -, e com a promulgação de diretrizes legais que viriam a nortear as condutas das escolas e das famílias, o aparecimento de um público antes excluído ou pouco presente neste cenário educacional teria sido favorecido. Nesse contexto, no campo das pesquisas em educação, determinados temas passaram a ser alvo de preocupação, dentre eles, a progressão e as trajetórias dos alunos, cedendo espaço a vários estudos que buscavam discutir o fracasso e o baixo desempenho escolar, os altos índices de evasão e repetência, e a seletividade e insuficiência dos sistemas escolares, revelando, com frequência maior do que gostaríamos, uma profunda desigualdade sendo operada no interior dos estabelecimentos.

Em especial, o campo da Sociologia da Educação tomou para si muito dessas discussões, nem sempre de forma homogênea e convergente, em virtude das múltiplas abordagens que foram ao longo das décadas propostas e desenvolvidas. Por isso, Silva (1990, p. 4) esboça que talvez estejamos diante de *Sociologias da Educação*, tendo em vista não somente as discrepantes divergências entre as correntes, como também da variedade de objetos e temas de que se ocupam. Para ele, ainda que muitos dos estudos no campo educacional reivindicuem algo de sociológico, poucos, entretanto, assumem-se como produzindo trabalhos dentro deste campo específico.

Neste tópico, será trazida como preocupação inicial a apresentação de um panorama das correntes teóricas que surgiram no decorrer dos anos. A intenção é expor uma visão de conjunto, revelando como em determinados períodos houve predominância de certos padrões de análise, o que não quer dizer, de imediato, que estas abordagens se sucederam em uma ordem cronológica, antes, em certos momentos, houve coexistência, com aproximações e similaridades, bem como divergências e distanciamentos. Para Silva (1990), ainda hoje, convivem modelos de análise diferenciados, alguns baseados em um modelo marxista, ainda que não exclusivo, mas com alguma predominância, e outra, marcada por um viés funcionalista; sem contar a presença de outras vertentes que não se identificam com nenhuma das duas frentes, como as abordagens interacionista, fenomenológica e etnometodológica. Cabe assinalar que o panorama geral aqui elaborado não tem a pretensão de dar conta de todas as teorias até hoje desenvolvidas, e sim fazer um vôo sobre as principais, apontando suas premissas centrais, compreendendo a limitação deste tópico e a inevitável ausência de muitos estudos.

A Sociologia da Educação, majoritariamente, vem se ocupando com interpretações mais amplas dos processos educacionais. Mas, não apenas, como é o caso de algumas

abordagens da Nova Sociologia da Educação¹⁵, cujo olhar se debruça mais sobre os micro-aspectos dos processos escolares, estudos estes produzidos tendo como foco as pequenas e específicas unidades sociais, com frequência, a sala de aula, por exemplo. Para Silva (1990, p. 4), os mecanismos pelas quais a educação, em especial, a escola, contribui para a reprodução de classes ou para a manutenção do *status quo* tem sido o principal tema abordado no campo, ainda que com muitas divergências teóricas, a presença desta discussão tem sido muito marcante. Essa reprodução dar-se-ia pela capacidade da escola em manipular e moldar consciências, de acordo com as diferentes classes sociais, sendo, portanto, um dos aparatos que contribuiria para a formação e consolidação da ordem social vigente. Ao adotar e transmitir certos valores, idéias, condutas e saberes, a escola estaria, segundo esta perspectiva, que tem sido recorrentemente denominada como reprodutivista, favorecendo as classes dominantes em detrimento das populares, conforme veremos no decorrer deste tópico.

Com efeito, existem variadas vertentes teóricas sobre a natureza da educação e como ela se relaciona com as desigualdades. Até mesmo para que, ao fim desta discussão, possa-se situar o leitor sob que premissas teóricas este estudo se apóia, e porque tais escolhas foram feitas, será apresentado um quadro teórico mais geral. Por fim, uma discussão sobre os conceitos adotados nas pesquisas sobre os efeitos das escolas, que é o marco teórico do presente estudo, que será mais vigorosamente discutido em um subtópico.

Quase na década de 60, Lipset e Bendix desenvolveram estudos marcados pela acentuação dos elementos culturais dos meios sociais de origem do indivíduo como forma de explicar o seu sucesso ou insucesso escolar (COSTA, 2005, p. 3). Para estes autores, precursores nessa linha de abordagem, o insucesso escolar entre alunos das classes sociais mais desfavorecidas se daria em virtude de a escola valorizar e preconizar modelos de motivação opostos àqueles valorizados pelos grupos socioeconômicos menos privilegiados. Tal idéia, compartilhada por autores como Parsons e Kahl, serviriam, portanto, para explicar a dita falta de interesse pela escola por parte dos indivíduos advindos de meios sociais mais desfavorecidos (apud PARENTE, 2000, p. 38).

Avançando até os anos 70, em cuja década houve o aparecimento de muitas concepções, temos aquela cunhada por Bernstein (apud GIDDENS, 2005, p. 412), que enfatizava o papel do desenvolvimento de códigos diferentes, denominado com frequência como tipos de falas ou aparatos sociolinguísticos, por parte de crianças na fase inicial de suas vidas, entendendo que estes afetariam de forma veemente a experiência escolar que o aluno viesse a ter no futuro. Uma vez que a fala desenvolvida estaria condicionada ao meio social

¹⁵ Discussão mais à frente sobre esse movimento teórico.

em que ela é cultivada, seria perceptível um contraste entre crianças de classes sociais diferentes. Giddens (2005, p. 412) ressalta que estas diferenças não dizem respeito às diferenças de vocabulário ou às habilidades verbais, antes, ao emprego sistemático que as famílias e as crianças fazem deste vocabulário, ou seja, vai além da questão do repertório utilizado, mas também diz respeito ao uso periódico, regular e ordenado que determinados famílias fazem dele. Se para Bernstein, crianças mais pobres tendem a possuir um código *restrito*, as crianças das classes médias tenderiam a desenvolver um discurso mais *elaborado*. O primeiro, mais restrito ao bairro ou à comunidade onde vivem, quando valores e normas são compartilhados sem que para isso seja necessário o recurso da linguagem mais refinada. Esta linguagem estaria mais associada às experiências práticas do que às discussões de idéias, ou seja, menos abstratas e mais concretas. O segundo discurso seria menos vinculado a experiências particulares, as crianças conseguiriam fazer mais generalizações e abstrair idéias, valores e pensamentos com maior facilidade. Para Bernstein, as crianças que desenvolveram um discurso elaborado seriam aquelas que conseguiriam, em razão de suas condições, lidar de forma mais tranqüila com as exigências e normas do mundo escolar. Giddens (2005, p. 412) ressalta que Bernstein não tencionou com isso atribuir hierarquias aos dois tipos de discursos, entendendo o elaborado como superior ao desenvolvido pelas camadas populares, e sim que o discurso restrito, uma vez que menos valorizado pelo universo da cultura acadêmica, não estaria presente na escola, dificultando a adaptação das crianças mais pobres ao ambiente escolar. Portanto, nesta vertente teórica, a condição socioeconômica é central, uma vez que a linguagem se desenvolveria no meio familiar, em especial.

Ainda neste cenário, surgem estudos como os de Althusser, Bowles e Gintis, e Baudelot e Establet (apud SILVA, 1990, p. 4), trabalhos estes com um viés declaradamente e fortemente marxista. A matriz teórica destes estudos residia na defesa de que a escola teria assumido o papel de preparar os alunos provenientes de diferentes classes sociais para papéis diferenciados na divisão social do trabalho. Para estes autores (apud SILVA, 1990, p. 5), a posição que se ocupa no tecido social, em especial, dos proprietários e não proprietários, dominantes e dominados, somada à divisão social do trabalho, entre manual e intelectual, e a reprodução desta estrutura, seriam o cerne destes estudos de matriz marxista, que entenderiam que a escola assumiria um papel central neste processo. À escola caberia o papel de preparo dos indivíduos para os diferentes lugares nessa pirâmide social, adquirindo uma característica conservadora, e não transformadora.

Em Althusser, a escola é entendida como um *Aparato Ideológico do Estado*, sendo compreendida como uma instituição privilegiada para disseminação dos valores capitalistas,

preparando mão-de-obra adequada para o mercado de trabalho, de acordo com a posição social ocupada pelo indivíduo, além de introjetar valores, práticas e comportamentos tidos como apropriados para cada classe social. Baudelot e Establet retomam as discussões de Althusser, ampliando-a e procurando preencher algumas lacunas que teriam permanecido, como a explicação de como dar-se-ia esse funcionamento do processo de produção e reprodução social no interior das escolas. Silva (1990, p. 5) aponta que, para os autores, o sistema escolar estaria segregado em termos de origem social, até mesmo através de currículos diferenciados. Aos grupos mais favorecidos, seria ofertado um saber de *status* superior, e aos mais desfavorecidos, “*um conhecimento de segunda classe, que tenderia a reproduzir as mesmas classes sociais existentes na entrada*”.

Bowles e Gintis, na segunda metade da década de 70, adotaram um modelo explicativo que, ainda que congregue algumas das idéias dos autores acima expostos, adiciona outro elemento: o entendimento de que o contexto escolar por si só carrega muitas similaridades com o contexto do local de trabalho, como o incentivo à competição, o respeito à hierarquia, os tipos de relações sociais estabelecidas e a forma parecida de alienação tão presente no modo de produção capitalista. Esse foco na vivência, na experiência escolar, constitui a espinha dorsal do trabalho destes autores, pois os alunos apreenderiam, de forma tácita ou discursiva, valores e idéias do sistema capitalista disseminados pela escola. Silva (1990, p. 6) salienta que:

Não por acaso essas teorias têm sido acusadas de funcionalistas. De acordo com essas críticas, elas partiriam do axioma da existência de um requisito, uma demanda do sistema, como, por exemplo, a necessidade que tem o sistema de produção capitalista de uma mão-de-obra com certas características técnicas e atitudinais e de uma população dócil e favorável e deduziriam disso a necessidade da existência de uma instituição como a escola que produza esse resultado.

Ivan Illich (apud GIDDENS, 2005), por sua vez, defenderia a inexistência das escolas. Para ele, a educação escolar seria uma invenção relativamente recente e a sociedade deveria questionar a sua obrigatoriedade e a sua centralidade na vida moderna. Este autor acredita que as escolas visam reproduzir as desigualdades estabelecidas em seu contexto, não promovendo nem a igualdade nem o desenvolvimento de habilidades criativas nos indivíduos. Conforme acredita, as escolas seriam funcionais, e sua existência seria reforçada pela necessidade de se cumprir quatro objetivos: o cuidado custodial, pois uma vez que a matrícula é obrigatória, as escolas manteriam a juventude escolarizada por longo tempo, retirando-as das ruas, tendo também um caráter preventivo, na tentativa de afastá-las dos perigos e maus hábitos das ruas;

a distribuição dos indivíduos em papéis ocupacionais específicos, definindo percursos escolares diferenciados que serviriam, posteriormente, como eixo norteador para uma alocação tida como mais adequada ao mercado de trabalho, tendo cada indivíduo, portanto, seu papel e seu lugar nessa malha social; a inculcação de valores dominantes, não favorecendo a disseminação dos valores, hábitos, costumes e saberes das classes populares; e, por fim, a aprendizagem de saberes e conhecimentos considerados adequados para a sociedade que os cultivava, ensinando o aluno a ter comportamentos desejáveis e aprovados socialmente, ou seja, uma forma de conformação social. Devido a estes fatores, Illich defendia que as escolas tenderiam a introjetar um consumo passivo e irreflexivo, mas que não seria transmitido de forma objetiva e explícita. Ao contrário, ele acredita que a transmissão destes valores dar-se-ia através de um *currículo oculto*, implícito nos procedimentos escolares e em sua organização (GIDDENS, 2005, p. 413). A idéia de *currículo oculto* defendida por Illich pressupõe que, uma vez que as crianças passam muito tempo nas escolas, estariam apreendendo durante toda a sua trajetória escolar, mais do que o currículo oficial da escola, dada a exposição e consumo dessa cultura escolar, aprenderiam mais do que é *oficialmente ensinado nas aulas* (GIDDENS, 2005, p. 413), e, esses valores que subjazem o discurso da escola e suas práticas não favoreceriam, por sua vez, os mais pobres. O autor traz como uma proposta alternativa a criação de uma estrutura social educacional, defendida em seu célebre livro, *Sociedade sem escolas*, de 1971. Esta proposta educacional não seria mais centralizada nas escolas, pois estas não mais existiriam, e sim, desenvolvida de formas mais variadas, que não caberia aqui aprofundar.¹⁶

Ainda na década de 70, ganham notoriedade os estudos de Bourdieu e Passeron, que dedicaram parte de sua trajetória acadêmica à compreensão do fenômeno da reprodução social via escola, buscando explicar como a origem social dos alunos afetaria de forma veemente sua própria trajetória escolar e pós-escolar, e de como o sistema de ensino público francês se apresentava estratificado tal qual a sociedade o era, destinando escolas diferentes a diferentes indivíduos, conforme sua posição na pirâmide social. Seus estudos permitiram problematizar o impacto do *capital cultural*¹⁷ (BOURDIEU, 2008, p. 73) das famílias sobre a vida escolar dos alunos, delatando como as desigualdades sociais eram reproduzidas no contexto escolar de muitas formas, inclusive através da valorização dos saberes ditos das classes médias, e, que, portanto, já por elas internalizados e inculcados, facilitariam os percursos escolares dos

¹⁶ Para mais detalhes, ver Giddens (2005, p. 413).

¹⁷ O capital cultural se manifestaria, segundo Bourdieu, de três maneiras: através do estado incorporado, objetivado e institucionalizado. Para ver mais detalhes, ver Bourdieu (2009).

alunos oriundos desta camada social, produzindo assim, desigualdades escolares. Para Bourdieu (2008), o conceito de reprodução cultural é central, e a escola seria uma dessas instâncias sociais que ajudariam a perpetuar desigualdades econômicas e sociais.

Giddens (2005, p. 413) pondera que, “*os modos de emprego da linguagem identificados por Bernstein estão relacionados a essas óbvias diferenças culturais, que subjazem às variações de interesses e de gostos*”, o que revela alguma aproximação entre as duas concepções teóricas, a de Bernstein e Bourdieu.

Com efeito, o processo de reprodução adquiriria nova nuance, na medida em que a inculcação de certos valores não seria mais central, antes, a escola, através da adoção de um padrão e códigos culturais mais próximos daqueles adotados pelas classes dominantes, estaria por si só favorecendo a aprendizagem e trajetórias escolares dos alunos provenientes destas classes, excluindo de forma velada e dissimulada os alunos mais pobres, uma vez que pressupõe a existência de um sistema justo e igualitário, sendo apenas ressaltada a incapacidade de alguns de obter sucesso, explicação esta que poderia ser encontrada no próprio indivíduo.

Em entrevista concedida ao Canal Universitário do Rio de Janeiro (UTV), que foi, posteriormente, registrada em um pequeno livro¹⁸, Bourdieu rebate as críticas que recebeu, em especial aquelas que o categorizavam como conservador e determinista. Para ele, dizer que as coisas sejam de determinada forma não seria o mesmo que dizer que as coisas devam ser desta forma. Ele continuou a defender, até seus últimos escritos, que o sistema de ensino seria um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas, entendendo a escola como um contributo, afirmando que a escola não reproduz e nem conserva, antes, ela contribuiria para reproduzir e conservar tais estruturas, na medida em que transformaria em mérito escolar, as heranças culturais familiares.

Para Costa e Silva (2003, p. 106), as teorias reprodutivistas, cuja entrada se fortaleceu com os estudos de Althusser e Bourdieu, tinham forte caráter de denúncia e prescrição, com definições genéricas e funcionais dos processos e instituições educacionais. Segundos os autores, eram modelos simplistas, e que enxergavam a educação apenas como parte de um processo de socialização, mas não qualquer socialização, especificamente, uma com caráter marcadamente pacificador das massas, entendendo a educação como fenômeno alienante, legitimador das desigualdades e da exploração. Para Silva (1990, p. 6), teria faltado nestes

¹⁸ Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola. Para mais detalhes, ver bibliografia (Coleção Pensamento Contemporâneo). Para mais detalhes, ver Bourdieu (2002).

estudos uma teorização “sobre o processo pelo qual se dá a aceitação de um papel subordinado na ordem social” por partes dos alunos excluídos, tópico este abordado pela pesquisa de Willis, que veremos mais adiante.

Antes, cabe ressaltar que as teorias intituladas reprodutivistas, ainda que tenham colaborado para uma melhor compreensão do funcionamento dos sistemas educativos, mostraram algumas insuficiências. Uma crítica recorrente era de que essas teorias não conseguiam ultrapassar modelos explicativos deterministas, de forma que deixaria de ser abordada a idéia de transformação social, posto que nesta concepção, os indivíduos estariam condenados à reprodução, com um destino social já previamente traçado (SEBASTIÃO, 2008, p. 5). Sem deixar de mencionar a presença do conceito de *constrangimento social*¹⁹, marcante nestas teorias, ainda que com frentes interpretativas²⁰ diferenciadas. Este conceito prevê um poder de ação dos indivíduos muito limitado, sendo, portanto, incapazes de cursar outras trajetórias, ou de serem autônomos, desenvolvendo estratégias próprias.

Na linha da abordagem culturalista, mas com preocupações e explicações mais ampliadas, encontra-se o *Relatório Coleman* (apud BRANDÃO, 2000), publicado na década de 70, que trouxe para a investigação outras variáveis, como a participação da família na vida escolar do aluno como mais um dos fatores que pode colaborar para o sucesso escolar. Tratou-se de um amplo estudo realizado nos Estados Unidos que buscou compreender como se processava a desigualdade de oportunidades educacionais neste país. Um de seus objetivos foi demonstrar que o fracasso escolar atingia, não de forma aleatória, mas regular e diretamente, as crianças mais pobres. Um dos resultados da pesquisa é de que o meio familiar é o que melhor explica as diferenças de desempenho escolar, colaborando de forma determinante para traçar trajetórias escolares diferenciadas. Desta forma, mais importante do que igualizar as escolas, seria igualizar os alunos, tendo em vista que sob esta perspectiva de análise, as escolas não fariam diferença, ou teria uma margem muito reduzida de ação. Portanto, as conclusões deste relatório apontam para a interpretação de que as diferenças de desempenho escolares estariam mais relacionadas às diferenças sociais e familiares do que com as escolas, com seus modelos pedagógicos e recursos a que dispõem. Brandão (2000, p. 43) confirma que:

¹⁹ Para mais detalhes sobre as críticas ao conceito de constrangimento social, ver Sebastião, 2008.

²⁰ Por exemplo, em Bourdieu vemos um processo de interiorização da exclusão e uma forma limitada de ação dos indivíduos; ou, em Althusser, Baudelot e Establet, em cujas teorias havia pouca ou nenhuma margem da atuação dos indivíduos, sendo a escola um mecanismo poderoso de inculcação e introjeção ideológica, estando o aluno, neste contexto, aberto e passivo à incorporação desses valores.

A contribuição mais importante do Relatório Coleman foi demonstrar que o fracasso escolar não se repartia aleatoriamente em relação à origem social dos alunos, mas atingia, regular e maciçamente, as crianças mais pobres. Foi o primeiro passo na direção do paradigma da reprodução, que vem dominando a cena educacional até os nossos dias, embora sofrendo reformulações, ampliações e complexificações.

Nos anos 70, muitas teorias surgiram, conforme pôde ser observado aqui. É fundamental registrar que, em meio à presença de trabalhos com forte caráter funcionalista e reprodutivista, ganha força, em especial, em outros países, como Inglaterra, Estados Unidos e França, um campo que seria denominado como Nova Sociologia da Educação (NSE)²¹, cujas preocupações residiam em investigar as relações entre os conteúdos escolares e as mudanças socioculturais, na medida em que tentava compreender como, quais e por que certos saberes escolares foram priorizados em detrimento de outros. Para Ferreira (2006, p. 11):

A NSE propõe um novo enfoque da problemática das desigualdades educacionais. Afirma que se devem deixar de enfatizar os movimentos de acesso dos grupos sociais aos diversos locais e níveis do sistema escolar para se centrar no processo de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na e pela escola. O seu postulado fundamental é de que o conhecimento é uma construção social hierarquizada que intervém nas relações de poder, contribuindo para a manutenção dos grupos dominantes. Entendem a NSE como instrumento capaz de ajudar a eliminar os preconceitos existentes no conhecimento do senso comum dos professores. A sociologia da educação assumiu, dessa forma, um papel desmistificador. Categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação, passam a ser objetos de análise.

Esta abordagem se diferenciaria daquelas até então em voga, na medida em que poria como central a discussão dos currículos adotados, problematizando aquilo que parecia natural e inquestionável. Para tanto, aproximou-se da sala de aula, buscando estudar a construção e a negociação da interação professor-aluno. Entretanto, ao ajustar tanto o foco para a sala de aula, alguns autores alegam que esta teoria teria perdido de vista os processos mais amplos, tão caros ao campo da Sociologia da Educação.

Nesse ínterim, e ainda nesta tentativa de trazer um panorama geral das vertentes teóricas, encaminha-se agora a discussão para as idéias principais do autor Paul Willis, cujo trabalho de campo em uma escola de Birmingham²², na década de 70 (período este, como mostrado aqui, de grande efervescência de teorias e matrizes as mais diferenciadas), resultou em um estudo sobre reprodução cultural e educação. Willis traz como questionamento como

²¹ O precursor desta abordagem teria sido Michael Young, que em 1971, organizou uma publicação com este viés teórico-metodológico.

²² A obra a que se faz referência é *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*, constante nas referências bibliográficas.

os alunos de classe média conseguem empregos de classe média, e como alunos advindos da classe operária ocupam empregos de classe operária. Para ele, não bastaria dizer que isso se dava por falta de escolhas. Willis (1991, p. 11) afirma que:

Pensa-se, com bastante frequência, nos talentos educacionais e ocupacionais como estando situados numa curva contínua de capacidades decrescentes, que se vai achatando. Nesse modelo, as pessoas da classe operária estariam situadas nos seus pontos mais baixos, assumindo, sem questionar, as piores ocupações e pensando, de alguma forma: 'Admito que eu seja tão estúpido que é justo e correto que tenha de passar o resto de minha vida apertando parafusos numa fábrica de carros'.

Para o autor, longe de serem *cadáveres ambulantes* (WILLIS, 1991, p. 11), estes indivíduos estavam questionando o sistema escolar e colocando-o em crise. Eles não estavam se assumindo como inferiores, e, portanto, merecedores das posições sociais de menor destaque, com expectativas de carreira limitadas. O grupo específico pesquisado por Willis era de garotos, provenientes da classe operária, que tinham um comportamento de obstinação e relutância em relação ao sistema de ensino, pondo em xeque os modos de instituir a autoridade, combatendo esse sistema, não assumindo, portanto, a condição de passivos, meros consumidores da cultura escolar. Para tanto, tiravam proveito das rixas, confusões, discussões e provocações, criando um clima escolar de muita hostilidade e pouca colaboração. Willis acreditava que a experiência do meio social destes alunos tinha pouco a ver com o sucesso ou insucesso acadêmico dos mesmos, todavia, envolvia “*um conjunto de habilidades tão sutil, engenhoso e complexo quanto qualquer outra prática intelectual ensinada na escola*” (GIDDENS, 2005, p. 414). Estes alunos, ao mesmo tempo em que estabeleceram mecanismos de resistência frente às atitudes e valores disseminados pela escola, não tinham altas expectativas de trabalho, não se assumindo como inferiores ou incapazes, entretanto, aguardavam com impaciência o dia em que não mais precisariam ir à escola, e sim, trabalhar, não considerando atividades geralmente tidas como inferiores como um problema, mas se colocavam em uma posição de superioridade, assim como faziam quanto ao trabalho escolar, ressaltando que não estavam em busca de satisfação no ambiente de trabalho, e sim do salário, do *status* da vida adulta, sem preocupações com a construção de uma carreira, ainda que isso pudesse vir a ser uma preocupação no futuro, quando, cansados do trabalho árduo e da baixa remuneração, perceberiam, que, talvez, a educação pudesse ter sido sua melhor, e quiçá, única opção.

Muitos afirmam que esta obra consistiu em uma ruptura com as teorias da reprodução, sendo chamada de teoria de *resistência*²³, constante nesta obra de forma rudimentar e inicial, revelando a presença de alunos em franco combate à cultura da escola, estabelecendo algo denominado como cultura contra-escolar, que, segundo Willis, possuiria certos aspectos semelhantes à cultura do chão de fábrica. Conforme aponta Silva (1999, p. 2), “*a cultura contra-escolar possui pontos de interseção com a cultura operária – a cultura do chão de fábrica. Suas credenciais são: ‘habilidade’, ‘destreza’ e ‘confiança’*”. Nesse contexto, o fracasso escolar e a indisciplina, gazejar, debochar, são apenas algumas das características desta cultura. Essa forma de controle das aulas, maneira de destruir sorrateiramente a autoridade do professor, seria também já um aprendizado para a fábrica, uma vez que a escola e a fábrica estariam sendo entendidas como duas instituições com fortes similaridades, estas atitudes seriam uma forma de aprender desde cedo a solapar a autoridade do chefe. Uma das conclusões do autor é de que haveria uma espécie de consentimento destes indivíduos, que ao adotarem esse comportamento resiliente frente à escola, estariam de forma quase natural se encaminhando para o trabalho manual, ainda que a própria escola também reforçasse os papéis que deveriam ser ocupados por cada um, através de seu currículo oculto, conforme salienta Silva (1999, p. 4), “*onde mensagens subjacentes reforçam a divisão entre trabalho manual e intelectual*”. O que se põe em relevo é que os alunos, involuntariamente, na medida em que rejeitavam os valores escolares e o trabalho intelectual, estavam gradativamente se auto-guiando para o trabalho manual (SILVA, 1990, p. 8); ou seja, a grande chave para a pergunta inicial de sua obra, o porquê de alunos de classes operárias ocuparem empregos das classes operárias residiria nesta relação de resistência e rejeição dos estudantes diante da escola, dos seus saberes e das suas práticas.

É bom pelo menos registrar que o estudo realizado por Willis, ainda que local, tentou articular os níveis micro e macro de análise, ao “*selecionar certos eventos e tentar fazer a partir daí uma ligação com processos tais como o da permanência da estratificação social*” (SILVA, 1990, p. 8). Silva sugere que ainda que o trabalho seja muito valioso, ao generalizar, pode ter caído em uma armadilha ao tentar buscar uma articulação entre os dois níveis de análise, pois muitos pesquisadores, movidos por uma ambição exagerada em contornar o objeto de estudo, podem acabar sendo mal sucedidos nessa empreitada²⁴.

²³ Para Silva (1990), Willis não desenvolveu uma teoria da resistência, tampouco retomou esta discussão em estudos posteriores, tendo em vista que no desenvolvimento do seu trabalho, o foco não se dava nesta resistência dos alunos, e sim no fato de que, ao fazê-lo, distanciavam-se do mundo do trabalho intelectual. Portanto, sua discussão se encaminhou para a conclusão de que esta resistência na verdade ajudou a acentuar os processos de reprodução social.

²⁴ Como não pude ler a obra por completo, não posso reafirmar nem combater esta crítica.

Por seu turno, Margareth Archer, socióloga britânica, apropriou-se do pensamento de Weber²⁵, propondo uma Sociologia dos Sistemas Educacionais. Seus estudos no campo da educação, que ganharam visibilidade a partir da década de 80, foram grandes contributos para a Sociologia da Educação, na medida em que ela, ao buscar a compreensão de como os sistemas educacionais se desenvolvem e mudam, realizou esta tarefa a partir de uma perspectiva macro e comparada. A autora levaria em consideração o papel do condicionamento estrutural e da ação individual para explicar como as mudanças nos sistemas educacionais se processam, e aí, residiria grande parte da influência weberiana em seus estudos. Em estudo comparado realizado em quatro países, ela demonstra como sistemas educacionais de diferentes lugares podem guardar certas similaridades, apesar das diferenças sócio-históricas e geográficas. Ela ressalta que as diferenças claramente existem, mas que em todos os casos aparecia uma restrição aos processos educacionais mais inovadores, desenvolvendo esta tese no decorrer de seu trabalho. Archer defende que essa perspectiva de análise lhe possibilitaria perceber como se processam as relações entre a educação e outras esferas da estrutura social.

Por muito tempo, predominaram os estudos com forte ênfase em abordagens crítico-reprodutivistas e funcionalista. Randall Collins, em 1967, teceu críticas a este funcionalismo, apontando seus problemas e limites, elaborando aquilo que seria denominada como *Teoria das Credenciais*, cuja tentativa era de realizar uma compreensão considerada mais pertinente sobre a questão. Para ele, a escola seria concebida como uma fornecedora de credenciais, com clara função de certificação. As pessoas gastariam mais tempo nas escolas se qualificando, pois estas seriam as exigências do mundo do trabalho, mesmo para empregos que antes requeriam menor qualificação ou nível de instrução. As credenciais educacionais, portanto, seriam usadas como justificativa para o acesso de certos indivíduos às posições mais privilegiadas. O aumento das credenciais não significaria, para Collins, que a sociedade sabia mais, que tem mais conhecimento, e sim, seria uma das formas dos grupos dominantes se valerem para assegurar o domínio e permanência do lugar em que se encontram; ou seja, o aumento da expedição de credenciais e da expansão do sistema escolar poderia ser explicado pela luta dos grupos.

²⁵ Alguns autores que discutiram temas ligados à educação tiveram visível inspiração weberiana. Alguns deles, já citados aqui, como Bourdieu e Passeron, quando trabalham com a noção de violência simbólica, e Boudon, com sua noção de efeitos perversos da ação social, assuntos que não chegaram a ser discutidos no escopo deste estudo, mas que possuem forte entrada no campo educacional.

O autor Forquin (apud PARENTE, 2000), no entanto, na contramão dos estudos com ênfase na origem social como explicadora do problema do fracasso escolar e das desigualdades de desempenho, buscou na década de 80, priorizar aquilo que seria denominada como abordagem culturalista²⁶, cuja matriz teórica designaria as questões de ordem cultural como causas dessas desigualdades. Para o autor, existiria uma relação de mutualidade entre escola e cultura, acreditando este que a educação não exista nem fora e nem sem a cultura, sendo inclusive, o local onde essa cultura seria formal e informalmente transmitida, sobretudo, através dos conteúdos escolares, ainda que ressalte apenas que a escola também teria uma cultura específica, definida por ele (FORQUIN, 1993, p. 167) como:

O conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, 'normalizados', rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

A questão central se colocaria: quais elementos da cultura deveriam ser priorizados pela escola? Como essa escolha se processaria? Na medida em que valoriza determinados conhecimentos, deixa outros de lado, e para Forquin (apud FRANCO, 1997), a escola estaria em crise quanto à sua função específica de transmissão, posto que não saberia mais que conteúdos deveria valorizar e transmitir. Portanto, para este teórico, a preocupação residiria não apenas em estudar as relações entre as escolas e os fatores externos, mas suas preocupações repousavam também sobre os fatores internos das escolas, em especial, aqueles relativos aos currículos escolares.

No bojo desta discussão, emerge a teoria do *handicap cultural*, segundo a qual os problemas de desempenho escolar seriam conferidos a uma situação de déficit cognitivo ou cultural. Desta forma, a inserção das crianças de forma precoce e sistemática à escola tenderia a minimizar esses déficits, favorecendo, assim, uma melhor aprendizagem. Segundo Parente (2000), a solução para reverter o quadro culturalmente deficitário de alguns alunos seria o sistema de compensação, que foi questionado nos Estados Unidos devido aos resultados obtidos, julgados muito aquém do se esperava.

Esta abordagem também foi alvo de críticas, e, em uma tentativa de reelaborar e aperfeiçoar esta teoria, buscou-se desenhar melhor os termos deficiência e diferença cultural. O déficit seria, portanto, atribuído ao meio cultural, culpabilizando menos o próprio indivíduo, e isentando a escola de qualquer “responsabilidade” neste percurso; ao contrário, a

²⁶ Tanto Forquin, como Apple (1979), Giroux (1983) e Tanguy (1983) desenvolveram pesquisas centradas na sociologia do currículo.

escola teria um papel de reverter essa situação. Todavia, essa interpretação não era compartilhada por todos. Críticos da teoria do *handicap* defendiam a não existência de grupos sociais com déficits culturais, percebendo sim, a existência de grupos desfavorecidos em relação à escola, na medida em que ela mesma seria responsável pelo fracasso dos alunos provenientes das camadas mais pobres, uma vez em que ela preconizaria e priorizaria a cultura das classes dominantes, sufocando a cultura que dá identidade às classes populares.

De longa data, no campo da Sociologia da Educação, os fatores extra-escolares, sobretudo os socioeconômicos, têm sido utilizados como elementos explicativos para o fracasso escolar, para o baixo desempenho, o alto índice de evasão e reprovação nas escolas públicas, para explicar as trajetórias irregulares e errantes de alunos pobres. Estes estudos dominaram por muito tempo o campo educacional - nacional e internacional -, ainda que sempre com reformulações e novas discussões.

Com uma análise diferenciada, mas ainda sem romper totalmente com a perspectiva sobre as condições socioeconômicas, Boudon²⁷ defende que nem sempre, o aumento das oportunidades escolares seria sinônimo de decréscimo das desigualdades de oportunidades experimentadas por um indivíduo, evidenciando isso “*a partir da diferença das taxas de produção de diplomas e dos empregos qualificados*” (DUBET, 2003, p. 34). Para Boudon, estas desigualdades seriam fruto de uma herança social, especialmente relacionado às diferenças nos níveis de instrução dos pais. Desta forma, estes fatores determinariam o quão longe, por exemplo, um filho de pais das classes mais pobres, que ocupam postos menos qualificados no mercado de trabalho, poderia chegar. Segundo o autor, suas chances seriam menores das que a de um jovem que tivesse pais com melhor colocação no mercado e com nível de instrução mais elevado. Na contramão de estudos que associavam diretamente mobilidade social e educação, Boudon tenta mostrar que esse relacionamento não se dava de forma tão estanque ou simplificada. Antes, outras variáveis deveriam ser abarcadas nos estudos, contrariando a visão dominante de que haveria uma correlação linear, direta e mecânica entre estas duas variáveis (HAMLIN, 1999). Posto assim, o autor procurou trabalhar com dados probabilísticos, buscando corrigir possíveis erros advindos dos instrumentos de análise utilizados à época, entendendo que as desigualdades deveriam ser compreendidas a partir de um conjunto de fatores, que, combinados, poderiam aumentar ou diminuir a probabilidade de um indivíduo ter mais chances e oportunidades do que outros. Boudon tenta romper com uma concepção de análise macrosociológica, concebendo-a “*quase sempre finalista, pressupondo que os comportamentos individuais são determinados pela função de*

²⁷ A versão de seu livro em português é de 1981, ainda que sua publicação em idioma original seja bem anterior a esta data.

reprodução social” (HAMLIN, 1999). Costa (2005) destaca que o autor, apesar da perspectiva culturalista de análise, não teria rompido totalmente com o modo de pensar o problema, pois, para ele, Boudon:

Introduz um modelo de cálculo racional na escolha de percursos escolares, redirecionando a ênfase para a dimensão individual da escolha, sem, todavia, desprezar os balizamentos culturais da escolha cotejados com a estrutura de custos e oportunidades disponíveis aos diferentes meios socioeconômicos. (COSTA, 2005, p. 3)

É importante sinalizar, conforme o fez Brandão (2000, p. 44), que buscar explicar determinada realidade através do isolamento de variáveis torna-se cada vez mais prática inadequada no cenário das pesquisas educacionais. As interpretações precisam cada vez mais abarcar dados relacionais, tendo em vista a complexidade da trama das interações sociais que se estabelecem dentro e fora das escolas. Desta forma, a Sociologia deve se preocupar com a influência do meio imediato, como a família e o estabelecimento escolar, priorizando a exploração de uma teoria microsociológica²⁸ (HAMLIN, 1999), em detrimento de buscar compreender o objeto de análise a partir de um único prisma.

Com um argumento parecido, Dubet (2003) refuta essa máxima de explicar a exclusão pela via das desigualdades escolares, ressaltando que, se assim o fosse, todos os jovens que se formam, que atingissem o mesmo nível de qualificação, teriam, por exemplo, emprego, idéia esta corroborada por Tanguy, conforme aponta o autor (2003, p. 31). Para Dubet, o melhor caminho não seria nem o de responsabilizar apenas a escola, tampouco tomá-la como uma instituição passiva e sujeita às imposições do mercado, em uma visão que enxerga a escola como uma mera reprodutora dos valores capitalistas. Dubet acredita que (2003, p. 35):

A análise do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola ‘acrescenta’, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos ‘efeitos’ escolares que remetem à própria ação da escola. Pode-se sensatamente pensar que, se a soma desses ‘efeitos’ não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa, entretanto um papel que não pode ser negligenciado.

Apesar da grande notoriedade que estudos intitulados como reprodutivistas e funcionalistas tiveram ao longo das décadas, e sem dúvida, de sua validade e contribuição científica, havia ainda outros elementos que pareciam não serem contemplados dentro destes arcabouços teóricos e que precisavam entrar como variáveis também neste cenário, conforme

²⁸ Para tanto, Boudon acredita existirem três tendências micro-teóricas: a teoria do valor, a teoria da cultura (mais conhecida como herança cultural) e a teoria da posição social. Para mais detalhes, ver Hamlin, 1999.

apontou Dubet. Mesmo que a abordagem reprodutivista ainda esteja muito presente no contexto das pesquisas educacionais mais atuais, e que ainda tenha muita relevância, têm crescido o número de pesquisas que vêm se ancorando em outras abordagens explicativas dessa realidade, fundamentadas em uma literatura nos contornos do que vem sendo chamado de *efeito-escola*. Nesse sentido, estes estudos foram se mostrando muito úteis, ajudando a entender como os fatores escolares não podem ser negligenciados. Impulsionados pela Nova Sociologia da Educação (NSE), que estimulou o desenvolvimento das pesquisas de campo, na medida em que sua *“abordagem priorizava os aspectos culturais da educação em detrimento dos aspectos econômicos”* (FERREIRA, 2006, p.11), estes estudos puderam abarcar dados construídos subjetivamente, favorecendo a análise das *“práticas microssociais de construção da realidade escolar”* (BRANDÃO, 2000, p. 43), dando visibilidade a elementos antes pouco explorados, como os comportamentos, os relacionamentos, os valores e as idéias que circulam e se estabelecem na escola, pondo em **negrito**, outros elementos para além dos constrangimentos estruturais. Segundo Brandão (2000), a NSE teria concedido grandes contributos nas décadas de 70 e 80, oferecendo *“um acervo importante de ensaios e pesquisas que focalizaram os limites da Sociologia tradicional”*. Desta forma, outras abordagens foram favorecidas, como as pesquisas de campo, etnográficas, de observação direta, que permitiam ir além do convencional já existente, possibilitando *“a descrição da trama complexa de interações”* (BRANDÃO, 2000, p. 44). A autora (2003, p. 47) exemplifica que as pesquisas sobre a efetividade das escolas não conseguem afirmar até que ponto as diferenças entre as escolas podem ser explicadas apenas pelos fatores escolares, tamanha é a complexidade dessa interação de, devendo o pesquisador admitir a possibilidade de que uma ou muitas variáveis possam estar atuando também nessa conjuntura.

Penso que os esquemas que consideram apenas os fatores extra-escolares como possíveis explicadores dos problemas que se processam no interior das escolas são incompletos e ineficazes, na medida em que não conseguem através de seus contornos teóricos darem conta de uma série de questões de natureza mais subjetiva, mais ligada aos indivíduos que habitam as escolas, daquilo que é ordinário e cotidiano, que nem sempre pode ser mensurado, mas que pode ser observado nas relações entre os membros da comunidade escolar, nos pequenos detalhes da rotina escolar, nas falas daqueles que dão vida e sentido às escolas.

Em virtude de este estudo admitir como marco teórico os conceitos desenvolvidos pelo campo de pesquisa sobre efeito-escola, dar-se-á a seguir uma importância diferenciada a esta

discussão, tentando, de igual forma, debater seus principais conceitos norteadores, e, esclarecer a preferência por esta corrente teórica no desenvolvimento da investigação.

1.3.1 O enfoque teórico deste estudo – Pesquisas sobre efeito-escola

A escola é uma instituição que perpassa a vida da maioria das crianças e jovens nas sociedades contemporâneas. Mas, nem sempre ela foi tão central, conforme aponta a história de sua institucionalização. Hoje, ela é muito importante não apenas em virtude da obrigatoriedade determinada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que preconiza que a partir 7 anos as crianças sejam matriculadas²⁹, mas também em virtude de certo sentimento compartilhado por muitos pais de que a escola é o único caminho possível (e ao alcance) para uma melhoria de vida no futuro. Vimos o número de matrículas aumentar significativamente, ainda que não acompanhado de efetiva melhoria na qualidade do ensino. Esta expansão corrobora com a perspectiva de que a escola teria ganhado centralidade na vida de muitas famílias. O aluno que completa seu ciclo escolar básico permanece na escola por, no mínimo, 12 anos, institucionalizado, vivendo as experiências concernentes ao próprio colégio, sua cultura, experimentando as delícias e dissabores de ser aluno, aprendendo como se portar e se relacionar, as regras, limites e convenções específicas da instituição. E o mais importante, cada escola é diferente da outra, ainda que possam apresentar características convergentes.

Se isso ocorre, o que faz com que algumas escolas sejam tão diferentes e outras tão parecidas? O que faz com que uma escola, do mesmo bairro, às vezes, da mesma rua, produza e adote uma cultura tão diferente de outra localizada tão perto? São desafios pertinentes e que devem ser encarados na área das ciências humanas e sociais, e que tem sido objeto de muitos estudos desenvolvidos no campo educacional de investigação.

Estudos recentes no Brasil vêm desenvolvendo uma linha de análise ancorada no conceito *efeito-escola*, que já vem sendo amplamente discutido em pesquisas fora do Brasil, mas que vem ganhando, no contexto brasileiro, mais vigor, experimentando um crescimento de produção de artigos, capítulos de livros e outros formatos acadêmicos a partir de meados de 1990 (ALVES e SOARES, 2007). Estas pesquisas surgiram diante da necessidade de compreensão do fenômeno educacional, de um interesse em reanalisar os dados publicados no

²⁹ Lei de Diretrize e Bases 9394 de 1996, artigo 6º.

Relatório Coleman, cujos resultados se mostraram muito pessimistas, pois a conclusão máxima deste estudo foi a de que as escolas não faziam diferença – *schools don't matter* (ANDRADE ; SOARES, 2008, p. 381). As pesquisas que sucederam o Relatório Coleman lhe concentraram críticas, pois acreditavam que o modo como o pesquisador e sua equipe coletaram os dados não os permitiram observar o *efeito-escola*, pois foi feito um estudo transversal (*cross-sectional*), sem dados longitudinais (LEE, 2010, p. 474).

Os estudos sobre o *efeito-escola* se inserem especialmente no campo da Sociologia da Educação, e buscam compreender o efeito que as escolas exercem sobre o desempenho escolar dos alunos, após o controle das características de origem social e do contexto das escolas. Seriam interpretados como a “*conjunção de fatores externos e internos, fundamentais para definir as oportunidades educacionais dos alunos*” (ALVES ; SOARES, 2007, p. 31). Neste campo de estudo, tem-se como pressuposto a idéia de que o efeito das escolas sobre os indivíduos relaciona-se com a produção do sucesso escolar, com os processos de produção da qualidade do ensino, afetando de forma objetiva e subjetiva o desempenho escolar dos estudantes. Para Costa (2005, p. 2):

Elementos coletivos do ambiente escolar como o padrão de gestão, ou o perfil do alunado, desempenham um papel de destaque na explicação de percursos e rendimentos escolares diferenciados, embaralhando e relativizando a força dos condicionamentos socioeconômicos.

No Brasil, a desigualdade social se apresenta de forma muito latente, e o nível socioeconômico exerce de forma acentuada influência sobre o desempenho escolar dos alunos, sendo o sistema escolar incapaz de, sozinho, promover as transformações necessárias para a superação destas condições de desigualdade. Contudo, os estudos alicerçados na literatura sobre *efeito-escola* e *escola eficaz* têm mostrado que, com certas variações, diferentes escolas, de formas mais ou menos bem sucedidas, conseguem romper com este determinismo social, fazendo com que seus alunos tenham trajetórias escolares de sucesso e desempenho acima do esperado, ou seja, apesar de suas condições de origem social (ALVES e SOARES, 2007). Formas e estilos de gestão, bom relacionamento entre a equipe da escola e o corpo discente, favorecendo um *clima escolar* positivo, incentivando o bem-estar na comunidade escolar, são apenas alguns dos elementos que podem agir sobre o desempenho dos alunos, motivando-os, aumentando sua auto-estima e favorecendo um ambiente fértil para a aprendizagem. Sem deixar de mencionar as ações mais objetivamente observáveis, como a promoção de aulas de reforço para os alunos que mais necessitem, apoio e acompanhamento pedagógico contínuo, que podem, e muito, auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades

individuais e sociais, não se reduzindo os benefícios apenas à aprendizagem e ao desempenho, mas também influenciando de forma positiva na vida social do aluno. Ignorar o papel da escola, sua capacidade de em maior ou menor medida afetar a trajetória escolar do aluno, e conseqüentemente, sua trajetória pós-escola, é ter a visão limitada à idéia de um determinismo social que prevê uma margem muito pequena ou nula de atuação da escola, tratando-a como uma instituição incapaz de fazer a diferença. Os recentes estudos no país, e os já consolidados no exterior, vêm provando de forma contundente justamente o contrário. Ferrão e Fernandes (2003, p. 1) afirmam que:

Ao longo da última década a literatura educacional foi profícua em artigos que trouxeram evidências empíricas de que o desempenho escolar dos alunos depende de uma teia complexa de fatores, envolvendo as características sociais, econômicas e culturais da sua família, as habilidades do aluno, bem como os fatores escolares.

Brandão (2000, p. 45) afirma que os processos escolares precisam ser concebidos considerando o contexto nos quais eles são produzidos, sem o qual o dado pode ser interpretado de maneira incorreta. Bressoux (apud BRANDÃO, 2000) desenvolveu por algumas décadas pesquisas e revisões sobre os estudos acerca da efetividade das escolas. Para o autor, não se pode subestimar o impacto das escolas sobre a vida dos indivíduos e sobre as suas escolhas, expectativas e trajetórias, assinalando que as pesquisas que cunharam o termo “escolas não fazem diferença” o fizeram a partir de uma abordagem teórico-metodológica limitada, tendo em vista que essas grandes pesquisas utilizaram dados que não lhes permitiram examinar, discutir e apresentar resultados sobre os efeitos das escolas, conforme já destacado.

Lee (2010, p. 475) sugere que o *efeito-escola* seria composto por algumas categorias, dentre elas, a composição demográfica das escolas, a estrutura da escola – o número de alunos matriculados, se é pública ou privada, segmentos de ensino que oferece, a organização acadêmica escolar, que inclui a estrutura curricular, e, por último, a organização social da escola. Quanto à última categoria, Lee e colaboradores realizaram um estudo no qual puderam observar como a organização social da escola influencia ou não a desistência do aluno antes de concluir o ciclo escolar (LEE, 2010, p. 477).

Em estudo com abordagem funcionalista realizado por Clark (COSTA, 2006, p. 137), que não se enquadra nos contornos das pesquisas sobre *efeito-escola*, mas que parece oportuno citar, o autor buscou discutir como as instituições, dentre elas, as escolas, fariam para bloquear o acesso aos níveis mais altos de educação, através de uma espécie de

esfriamento das expectativas dos alunos. Isso seria necessário pois, em um sistema aberto e democrático, as aspirações precisariam ser modeladas, posto que não haveria vagas para todos nos mais altos níveis, e isso se daria através do encorajamento a assumir certas trajetórias, a depender do indivíduo. E o mais importante, essa estratégia deveria ser cumprida de forma solene, para que não causasse revolta ou insatisfação por parte daqueles que se sentissem prejudicados.

É imprescindível apontar que mesmo as pesquisas alicerçadas sobre o conceito do *efeito-escola* não gozam de interpretações tão homogêneas. Há hoje na literatura, duas definições, que podem alterar significativamente o modelo de análise. De acordo com Brooke e Soares (apud ANDRADE ; SOARES, 2008, p. 388):

A primeira refere-se a uma medida específica para cada escola que registra o efeito daquela unidade escolar sobre o aprendizado de seus alunos; consiste na parcela da proficiência do aluno que pode ser atribuída às práticas da escola. A segunda é uma medida do efeito global das escolas de um determinado grupo de referência, com base numa partição da variância dos resultados dos alunos, isto é, se esse efeito é grande, há diferenças entre estudar em uma ou outra escola. [Utilizando-se de uma análise multinível ou modelos hierárquicos].

No bojo das discussões sobre o *efeito-escola*, emergem alguns conceitos que se mostram valiosos. Costa (2008) pondera que, nesse contexto, existiriam duas frentes de interpretação, que seriam aquelas associadas à *liderança escolar* e ao *clima escolar*. Segundo ele (2008, p. 456):

A primeira acentua características individualizadas (como a resiliência) que imprimem às trajetórias dos estabelecimentos escolares pontos de inflexão e curvas ascendentes. A segunda busca dissecar elementos que comporiam quadros em que as escolas se constituem em alavancas virtuosas para seus alunos, sendo a liderança um desses aspectos.

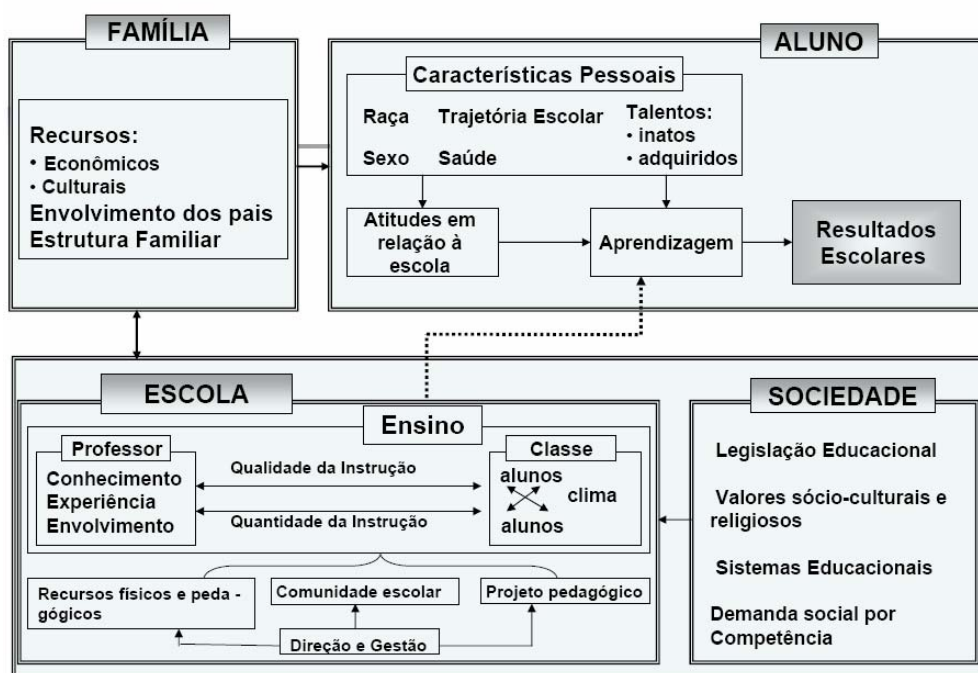
Portanto, a segunda linha de análise parece, no contexto desta pesquisa, mais apropriada, posto que mais ampliada, abarca também o conceito de *liderança escolar*, apenas tomando-o como mais um dos elementos que podem compor o quadro mais geral do *clima escolar*. Diante do fato do *clima escolar* não me parecer um termo tão transparente, cabe uma definição, ainda que não se possa fazer isso de forma tão simplificada, tendo em vistas as diferentes concepções existentes.

Segundo Cunha e Costa (2009), o *clima escolar* se refere à cultura interna da escola. Ainda que a escola esteja submersa em um contexto social, cultural, político e econômico específico, ela não é uma instituição passivamente reprodutora dos valores e idéias produzidas em seu contexto, antes, é ela também produtora de uma cultura específica, peculiar, que

norteia suas práticas, seu modo de ser e de se relacionar, e que define suas próprias normas e objetivos. Esta seria uma das definições, todavia, ressalta-se que há uma imprecisão conceitual deste termo, recorrentemente associado à efetividade das escolas (BRESSOUX apud BRANDÃO, 2000, p. 45; CUNHA ; COSTA, 2009; BRITO ; COSTA, 2010).

São muitos os componentes do universo escolar que podem servir como indicadores do clima: as práticas adotadas pela equipe da escola, as atitudes dos alunos frente à escola, como as relações são estabelecidas, a composição do quadro docente, bem como a percepção dos membros da comunidade escolar sobre o trabalho realizado na escola, são alguns aspectos que suscitam reflexões e fornecem dicas para compreensão do clima da instituição (CUNHA e COSTA, 2009). Dados como o turno, o número de alunos, a estrutura curricular, por exemplo, são fáceis de serem coletados. Entretanto, nem todos os aspectos são de tão fácil mensuração. Há dados difíceis de serem obtidos e sistematizados, como o prestígio escolar, o apoio social dispensado aos estudantes, as atitudes dos professores em relação aos alunos e tantos outros. Vejamos o esquema relacional³⁰ abaixo, organizado pelo professor José Francisco Soares, e que representa bem como os fatores estão interligados, e, como aspectos provenientes de várias direções podem convergir para um melhor aproveitamento do estudante, sendo o clima escolar um deles.

Figura 1 – Esquema das diferentes esferas que podem afetar os resultados escolares



³⁰ Acessado em 19/12/2011, no endereço eletrônico: [Http://www.iea.usp.br/iea/mo/qualidadeeducacao-soares.pdf](http://www.iea.usp.br/iea/mo/qualidadeeducacao-soares.pdf).

Fonte: Soares, 2007

Nessa direção, esta pesquisa, uma vez que busca apreender as percepções dos estudantes acerca das contribuições da escola e a influência da classe social de origem sobre suas chances de ascensão educacional via ingresso no ensino superior, estaria contemplando, de certa forma, alguns dos indicadores acima descritos, que permitiriam entender como é o clima nesta escola, e de que modo este clima poderia estar exercendo influência sobre as perspectivas de vida de seus alunos.

Segundo Lee (2010, p. 477), nem todos os estudos que se debruçam sobre as escolas são sobre o *efeito-escola*, existindo também os estudos realizados sobre as *escolas eficazes* (escolas efetivas, efetividade das escolas), que se popularizaram a partir das décadas de 80 e 90 nos Estados Unidos. Estas pesquisas definem as escolas efetivas como aquelas que conseguiriam contornar as dificuldades extra-escolares do seu alunado, posto que elas ainda exercem muita influência sobre as trajetórias escolares. Conforme afirmam Ferrão e Fernandes (2003, p. 1):

A contribuição da escola no desenvolvimento intelectual e social das crianças está condicionada às características extra-escolares que estas carregam: as características sociais, econômicas e culturais de sua família e de seu ambiente cotidiano, e o conhecimento que os alunos já têm quando entram na escola.

Estudos como os de Mortimore (apud COSTA, 2010; FERRÃO ; FERNANDES, 2003) apontam que uma vez controladas as variáveis que dizem respeito a essas diferenças dos contextos extra-escolares, a escola ainda permanece a exercer influência sobre o desempenho escolar dos alunos; ou seja, “*as evidências internacionais*³¹ *sugerem que a escola pode ser um instrumento efetivo para contrariar tal determinismo*” (MORTIMORE ; WHITTY apud FERRÃO ; FERNANDES, 2003, p. 1).

De acordo com Lee (2010, p. 478), nos Estados Unidos, as pesquisas sobre efetividade escolar comumente são conduzidas em uma região específica, bem delimitada, e, em geral, escolhem-se as escolas ditas mais ineficazes, que seriam aquelas com um público de baixa renda. Estas escolas seriam ranqueadas, através de um dado de desempenho médio, e seria feita uma comparação entre os resultados obtidos, de modo a classificá-las entre si. Nesta

³¹ E nacionais, também, tendo em vista a existência de estudos brasileiros que corroborem com esta assertiva.

comparação, busca-se conhecer os aspectos das escolas presentes naquelas com melhor colocação no *ranking* e observar se estes aspectos não estão presentes naquelas que apresentaram piores posições. Estas particularidades mais positivas presentes em um grupo e ausentes em outro é que definiriam as características das escolas efetivas. Entretanto, Lee (2010, p. 478) vê alguns problemas, definidos por ela como significativos, como o fato de as pesquisas não serem orientadas por teorias ou conceitos; das pesquisas repetidas ao longo dos anos mostrarem séria instabilidade neste *ranking*, sendo, portanto, esta classificação questionável; e, em terceiro lugar, seriam estudos desenvolvidos de forma descritiva e os modelos estatísticos empregados não seriam os mais apropriados.³²

No Brasil, estudos sobre o desempenho dos estudantes e a importância dos efeitos escolares ou de ranquear as escolas mais efetivas só foram possíveis a partir dos primeiros dados do SAEB³³, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que datam de 1995. Evidencia-se que a contribuição da escola para o aprendizado do aluno, medida através do coeficiente de correlação intra-escolar é de aproximadamente 30%, quando não se realizou o controle da situação socioeconômica dos estudantes. Mesmo depois de controladas as variáveis associadas a este fator, o valor apresentado é em torno de 12% (FERRÃO e FERNANDES, 2003, p. 5). Apesar da considerável diminuição, os valores ainda se apresentam altos, em especial nas regiões mais pobres do país, como a Região Nordeste, que apresenta taxa de 19% mesmo depois deste controle. Andrade e Soares (2008, p. 401) observam que “*em termos de efeito da escola, percebe-se que no Brasil a escola também faz diferença*”, sugerindo a importância de se consolidarem debates sobre o desempenho escolar, estabelecendo metas que devem ser alcançadas, de forma “*que as práticas internas às escolas pudessem ser constantemente fomentadas, visando a um aumento do resultado final*”. Estes estudos ainda são insuficientes, e não conseguiram migrar do campo acadêmico para o campo governamental, fomentando políticas públicas que contemplassem o problema.

Pesquisas como as de Costa (2008) indicam que este desempenho escolar pode estar relacionado ao prestígio que determinadas escolas gozam. Escolas com maior prestígio tenderiam a ser aquelas que apresentam alunos com melhor desempenho, posto que seriam as

³² Vê-se que há diferenças não apenas operacionais, como também de abordagem teórica dentro deste campo de investigação.

³³ É importante assinalar que os dados obtidos através dos testes aplicados pelo Governo devem ser problematizados, posto que imprimem limites às investigações, tendo em vista a natureza de sua modelagem. Não são testes longitudinais, que permitiriam conhecer o desempenho dos alunos ao longo do percurso escolar, antes, são aplicados em dias específicos, e, portanto, podem trazer alguns problemas para análise, “*como perda de alunos no processo, por transferência, evasão ou ausência no dia da prova*”. (LEE, 2010, p. 471)

mais procuradas, assumindo para si um público previamente selecionado de acordo com os objetivos da escola.

Prestígio escolar e desempenho escolar não são sinônimos; entretanto, há forte correlação entre os dois aspectos, já que as escolas que desfrutam de maior prestígio usualmente são aquelas que possuem alunos com melhor aproveitamento acadêmico, sem deixar de observar a existência de tantos outros aspectos positivos que possam estar colaborando para este bom desempenho de seus estudantes, Costa (2008, p. 457) aponta a importância do prestígio estar “*em forte medida associado ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado*”, sendo, portanto, um aspecto a ser considerado na análise.

As pesquisas sobre o *efeito-escola* estão, em sua maioria, mais detidamente debruçadas sobre as questões do desempenho escolar, buscando analisar como as características das escolas podem vir a influenciar o desempenho dos estudantes que a freqüentam (LEE, 2010, p. 471). Mas há estudos também que intentam compreender como aspectos intra-escolares podem afetar as percepções e expectativas de vida dos alunos, e, claramente, a presente pesquisa se identifica com estas investigações. Este trabalho não visa investigar o efeito da escola pesquisada sobre o desempenho dos estudantes, e sim, compreender se aspectos concernentes a ela, como o clima escolar, por exemplo, podem influenciar as percepções e expectativas de vida dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental conhecer se as expectativas futuras dos estudantes variam conforme as turmas, ou interação do professor com os alunos, como percebem suas chances de sucesso mediante o nível de preparo que recebem da instituição, dentre outros. Recordo-me do dia em que ouvi de uma professora o comentário de que alunos de uma turma eram brilhantes e dedicados e que com certeza teriam muito sucesso, e, de como, dias depois, ouvi de outro professor que os mesmos alunos eram preguiçosos e que por isso não iam chegar a lugar algum. Adivinhemos como era o desempenho desta turma na disciplina da primeira professora e na do segundo? Vi o diário, e pude constatar que estavam muito bem na disciplina da primeira professora, não na do segundo. Portanto, ignorar que esta interação professor-aluno, dentro e fora das salas de aula seja um dos elementos que colabore para o tipo de expectativa que o aluno assume não parece absurdo. Conhecer suas percepções como alunos, suas trajetórias escolares, se lhes é dispensado tempo e ajuda familiar para os afazeres da escola, que sentimentos nutrem pela escola, que importância atribuem à escolarização que estão recebendo são fatores a serem problematizados. Mas não apenas os fatores escolares, pois a intenção é perceber também que importância os estudantes atribuem à classe social a

que pertencem, se acreditam que este é um fator que determina seus futuros e rumos que tomarão na vida após a conclusão do ensino médio. Eis aí o foco da discussão deste trabalho.

Assim como Costa e Guedes (2009), aponto que existem duas concepções distintas sobre as expectativas de futuro dos indivíduos. A primeira, defendida por Boudon, cujo modelo teórico prevê que os alunos tendem a escolher as carreiras que desejam seguir de forma racional, avaliando algumas variáveis, como a relação custo-benefício, não sendo o leque de opções tão ampliado, e sim aquele que é possível. Bourdieu, por seu turno, afirmaria que o tipo de socialização a que o indivíduo é submetido conduz a uma escolha de ordem prática, induzindo preferências e gostos. Desta forma, a escolha não se daria de forma aleatória, antes, condicionada a fatores socioeconômicos, a fatores escolares, como o desempenho do aluno, e até mesmo quanto a suas características individuais, como cor e idade. Os autores Hodkinson e Sparkes (apud COSTA ; GUEDES, 2009, p. 104) destacam que: *“a escolha da carreira está longe de possuir algum tipo de rígido determinismo social, mas eles também criticam o fato de os jovens serem vistos como completamente livres para tomarem suas decisões”*. Lembro de uma das entrevistas, quando uma aluna teria dito querer seguir uma determinada carreira, mas que, sabedora das dificuldades e, ela mesma admitindo a quase impossibilidade de conseguir, optou por um curso de menor prestígio e concorrência, aumentando suas chances de acesso, decisão esta amplamente apoiada por sua família, que de igual forma não via muitas possibilidades na primeira escolha.

Tendo em vistas as idéias acima discutidas, a seguir avançar-se-á no debate, agora, mais detidamente sobre o estudo de caso realizado. Antes, será apresentada uma nota introdutória, esclarecendo os porquês das mudanças que ocorreram nos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, para, em seguida, mergulharmos nas análises propostas.

2. ESTUDO DE CASO: O COLÉGIO ESTADUAL JOÃO ALFREDO

2.1. Nota introdutória

Antes de mais detidamente explorarmos o universo da escola, alvo do estudo, cabem algumas notas sobre a incontingência da vida e os limites desta pesquisa. No princípio, esta pesquisa tinha um caráter fortemente comparativo. Tencionava-se perceber as diferenças de percepções dos estudantes de quatro escolas, a saber, o Colégio Estadual João Alfredo, o Colégio Estadual Antonio Prado Junior, o Colégio de Aplicação da UERJ e o Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão, muito em virtude de se acreditar na hipótese de que estas escolas, uma vez tendo prestígios diferentes, teriam um público atendido com um perfil heterogêneo, e essas diferenças seriam refletidas nos tipos de percepções que teriam. Todavia, as situações incontinentes que se apresentaram foram definidoras dos rumos da pesquisa. Imprevistos, trâmites burocráticos, percalços que podem ocorrer antes, durante, e até mesmo depois do pesquisador ir a campo.

Papéis que não chegavam, exigências sem fim de documentações, convênios não firmados, informações publicadas tardiamente em Diário Oficial, e por fim, a fatídica greve dos professores da rede estadual de ensino, seguida da greve de professores e funcionários do Colégio Pedro II, que trouxeram muitos transtornos não apenas a mim e à minha pesquisa, mas também aos membros das instituições.

Desta forma, das quatro escolas previamente escolhidas, coube-me a dura tarefa de decidir por uma. A escolha se deu de forma prática e operacional, e não necessariamente por preferências, ainda que o resultado disso tenho sido muito positivo. A escola escolhida para a aplicação dos questionários, realização das entrevistas e observação foi aquela cuja entrada no campo se deu da forma mais tranqüila e rápida. Quando em agosto comecei a encaminhar os papéis exigidos à Coordenadoria responsável pelas escolas públicas estaduais³⁴, não previa tantas situações inoportunas e tantas idas e vindas. O fato é que, provavelmente, se dependesse da entrada no campo por esta via, ainda estaria em processo de, e não já coletado os dados, tendo em vista o caráter altamente burocratizador das Secretarias, ainda que compreenda a necessidade de se proceder de forma rigorosa, posto que o que se está em xeque é a autorização de alguém não que não é membro participante da comunidade escolar, um

³⁴ Cabe apontar que o imbróglgio não se deu apenas na rede estadual. O Colégio Pedro II, uma das quatro escolas previamente programadas no estudo, até a data da escrita deste trabalho, não havia retornado a autorização requerida.

intruso andando pelos corredores das escolas, papeando com alunos e professores, tirando fotografias, enfim, adentrando no universo escolar, sem ser necessariamente convidado.

Diante dos muitos empecilhos, decidi procurar a direção de uma das escolas, na tentativa de estabelecer um diálogo e facilitar este acesso. Tive uma resposta muito positiva, a direção da escola prontamente autorizou minha entrada, dizendo que em caso de pesquisa não seria necessário este trâmite, e mais, que estavam muito interessados nos resultados da pesquisa, tendo em vista a possível realização de projetos com os alunos, a partir dos resultados obtidos.

Todas essas questões afetaram diretamente os prazos e o cronograma previamente propostos para o trabalho. A pesquisa, que seria realizada em quatro escolas públicas, em todos os turnos com oferta de aulas de ensino médio, foi modificada drasticamente para apenas uma escola e em apenas um turno, o da manhã, pois não se tratava apenas do tempo de permanência no campo, mas também de todo o trabalho de elaboração do banco de dados e posteriormente, análise do mesmo, que demandou concentração, cuidado árduo, e, claro, tempo. A decisão pelo turno da manhã se deu em função de ser o horário mais acessível para mim, ainda que eu admita que esta escolha gere implicações para o desenvolvimento da pesquisa, já que o perfil dos alunos da manhã tende a ser de estudantes mais novos, com trajetórias escolares mais regulares, posto que os alunos que repetem são muitas vezes deslocados para o turno da tarde ou noite. Desta forma, pairaram algumas preocupações, a de que pudessem ser estudantes já previamente selecionados, e com perfis muito semelhantes, o que poderia dificultar a minha busca pelas diferentes percepções. A redução do número de escolas resultou em uma necessidade de intervenção em todo o projeto, inclusive dos objetivos previamente propostos, tendo em vista não se tratar mais de um estudo comparativo, e sim, de conhecer mais a fundo uma única escola, implicando, portanto, em novas preocupações. As limitações de tempo e os imprevistos diversos levaram este projeto a novas orientações, e uma das preocupações centrais, depois da nova delimitação do objeto, era a de falar sobre o assunto concernente com bastante refinamento, com a compreensão de quem realmente buscou, no desenvolvimento da pesquisa, abarcar a diversidade de percepções, as polifônicas interpretações dos diferentes indivíduos desta comunidade escolar. Ainda que o estudo busque conhecer as percepções dos alunos, no decorrer da pesquisa se mostrou fundamental dar visibilidade a outros sujeitos envolvidos, que em certos momentos e sobre certos assuntos, tinham interpretações absolutamente distintas das dos alunos.

O campo foi se oferecendo lentamente. Certamente que chegamos com propósitos que julgamos serem bem definidos, e ao longo da nossa permanência no campo, vamos

apreendendo coisas que não estavam exatamente nos *scripts* da pesquisa. Desta forma, problemas novos que surgiram durante o trabalho de campo precisaram ser contemplados, e as estratégias adotadas variaram muito conforme o dia, a turma, a equipe do dia que trabalhava, enfim, foi preciso uma completa flexibilização da minha rotina no campo. Aquilo que porventura não estava apreciado no questionário, mas que se revelou central para a discussão do trabalho, não podia simplesmente ser negligenciado. Desta forma, usufruí até mesmo das redes sociais, que se mostraram extremamente úteis, ainda que as usasse mais em virtude das amizades que fiz com muitos alunos, que me pediam, para serem “adicionados” em minha rede de amizades.

2.2 Conhecendo a escola

O Colégio Estadual João Alfredo se situa no bairro de Vila Isabel, em umas de suas principais avenidas. Está localizado em uma área privilegiada, com farto acesso por meio de ônibus, metrô e trem, e tem como vizinhança mais próxima lojas comerciais, o Hospital Universitário da UERJ e edifícios residenciais em típicos condomínios de classe média.

Inaugurado oficialmente em 1875, com a presença do Imperador Dom Pedro II em uma cerimônia com toda a pompa, este colégio atendia apenas jovens do sexo masculino, primeiro, entre seis e doze anos, e, depois, estendendo até vinte e um anos, em função dos sérios problemas sociais enfrentados pela cidade à época. O Asilo dos Meninos Desvalidos, como era chamado, funcionava em um prédio construído para este fim, atendendo às preocupações da época quanto aos prédios escolares: funcional, arejado, amplo e iluminado. E, realmente, ainda hoje é possível ver a beleza arquitetônica do lugar.

Com um amplo pátio, de onde é possível ver quase todas as salas, a escola conta com varandas compridas, quase sempre ocupadas por alunos. Embora a escola estivesse funcionando regularmente, ela sofreu um incêndio em abril de 2011, que danificou parte de suas estruturas, e, conseqüentemente, teve que sofrer reparos, que, pelos rumores dos alunos, deveriam ter sido feitos mesmo antes do incêndio, já que a estrutura já vinha sofrendo sérios desgastes, em função dos problemas de manutenção e pela antiguidade do espaço. Alunos contaram que incidentes já vinham ocorrendo, como quando um ventilador despencou do teto, atingindo o braço de uma menina, que sofreu apenas uma leve escoriação. Uma queixa

freqüente dos alunos era justamente essa: a infra-estrutura da escola, sua mobília, a ventilação nas salas e a precariedade das instalações.

Interessante o fato de que, apesar de todo o contexto histórico no qual a escola emergiu, e toda a sua importância para a história da educação brasileira, poucos são os alunos que conhecem essa história e que conseguem contar pouco mais do que “*era uma escola para meninos*”, ou, “*aqui funcionou uma senzala*”. Alguns disseram saber por alto, afirmando que um ou outro professor havia comentado. Inclusive, compartilhei com eles uma história por mim conhecida, sobre um trabalho publicado, e eles ficaram tão entusiasmados em saber, que o tema virou um assunto animadamente comentado na rede social *Facebook*. Esta recuperação da história da escola pode ajudar a fortalecer o vínculo e a identificação dos alunos com a instituição, e pareceu-me ser uma estratégia pouco explorada pela escola.

Em seu imenso terreno há várias outras instituições em operação. Como lá funcionava uma fazenda, o espaço é vasto, incluindo uma área verde não aproveitada e de larga extensão, estando em pleno funcionamento instituições que não possuem qualquer conexão entre si. Além do CEJA, há um ambulatório do Hospital Universitário, outra escola estadual, e uma unidade de ensino de jovens e adultos. Já da avenida é possível ver o antigo letreiro indicando a entrada da escola, que hoje é entrada comum para todos estes outros espaços. Em virtude disso, a circulação de pessoas é muito alta, não apenas de alunos e funcionários do CEJA, mas de pacientes do ambulatório e de alunos das demais escolas.

A escola atende estudantes de bairros mais distantes, e não somente de Vila Isabel. Não raramente é possível encontrar alunos de Irajá, Jacarepaguá, Higienópolis e outros bairros mais distantes, como o caso de uma aluna moradora de Paquetá. Como todas as demais escolas estaduais, a escolha por esta se dá via endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação, quando o interessado tem a oportunidade de colocar quatro opções de escolas, e, então, a Secretaria os encaminha para serem matriculados. Após uma triagem, a alocação na escola nem sempre respeita a ordem de prioridade escolhida pelo aluno, o que pude comprovar através das entrevistas e das conversas informais, quando muitos dos alunos afirmaram que o Colégio Estadual João Alfredo não teria sido sua primeira opção. Conheci alunos que moravam em bairros distantes, que haviam escolhido este colégio como terceira ou quarta opção, e que ainda assim lá foram alocados. Ou seja, o critério de ser o mais próximo possível da residência do aluno pode não ser tão determinante. Uma estudante afirmou que a diretora lhe disse que ela havia sido designada para o CEJA devido ao seu bom aproveitamento no ensino fundamental, sendo as notas um fator que teria pesado, segundo a diretora, na alocação final desta aluna.

O colégio oferece aulas de ensino médio e pós-médio, sendo que as vagas do ensino técnico, muitas vezes, são ocupadas por alunos do próprio colégio que obtiveram bom aproveitamento nos estudos, e claro, que manifestam o interesse em fazer o curso. Hoje, a escola oferta vagas apenas para o curso de Técnico em Administração, o que restringe, também, o interesse dos alunos da própria escola, pela falta de variedade de cursos. Dos alunos participantes da pesquisa, um número muito reduzido em todas as turmas pesquisadas assinalou o interesse em fazer este curso pós-médio, sendo que boa parte destes afirmou que este seria um plano B, caso não conseguissem o que primeiramente haviam planejado.

No quesito infra-estrutura, a escola é equipada com uma grande biblioteca, quadra esportiva, sala de vídeo, laboratório de informática, auditório, sala de artes e uma sala especial para alunos com deficiência visual e auditiva. A existência destes espaços não é sinônimo de seu uso sistemático, e pelo que pude perceber, isso tem relação direta com a participação e interesse do próprio docente em incorporar a exploração destes espaços aos seus planos de aula. É preciso evidenciar que sempre haverá situações de ordem operacional, como algum aparelho danificado, por exemplo, mas o uso ou não dos espaços pareceu-me mais associado à primeira causa. Por exemplo, a quadra esportiva, que, via de regra, na maioria das escolas é sempre bem freqüentada, em especial, pelos rapazes, é muito importante para a vida social da escola. Mas o uso não é realizado de forma assistemática ou apenas nas aulas de Educação Física. Um dos coordenadores pedagógicos da escola é professor de Educação Física, e manifesta todo o interesse em manter a quadra animada e ocupada ao longo do ano. Em minha primeira visita à escola, por exemplo, estava acontecendo um campeonato de futsal, e por isso a escola estava em plena agitação. Não é de hoje que sabemos da capacidade que o esporte tem de socializar os jovens, misturando características de atividade de lazer e entretenimento, que acabam sendo atividades educativas, em razão de sua forte capacidade de intermediação pedagógica, de entrada para discussões de temas que possam ser relevantes, como a violência, a amizade, o respeito ao próximo, a competição, dentre outros.

O mesmo ocorre em relação à sala de artes. A escola é fantasticamente tomada de cartazes por todos os lados, e não apenas em virtude da feira pedagógica que aconteceu nas últimas semanas em que freqüentei a escola. Muito antes, a escola já estava com seus murais lotados de produções de alunos de diferentes séries, e pude constatar que a professora de artes é muito querida. Nos últimos dias, havia cartazes colados nos murais com diversas frases conceituando a palavra “educação”, e as escolhas dos alunos foram muito interessantes, de dizeres de Paulo Freire a Albert Einstein, de Santo Agostinho a John Dewey, em um trabalho

que pareceu ter uma exploração muito interessante, apesar de não ter visto seu desenvolvimento, pude perceber que os resultados produzidos foram excelentes.

Durante meu período de pesquisa de campo, em nenhum momento vi o laboratório de informática aberto, o que, por sua vez, foi confirmado pelos alunos, que afirmaram que a sala vive fechada e que nunca tinham atividades lá. Não conheci a sala e não sei exatamente sobre a qualidade de seus equipamentos, o que realmente percebi era que a sala estava diariamente trancada com um cadeado, e que nenhum aluno foi visto entrando ou saindo dela.

Como a escola é bem grande, ela acaba atendendo a um alto número de alunos, como já dito, inclusive de outros bairros mais distantes. No ensino médio do turno da manhã há 6 turmas para cada série, com aproximadamente 30-35 alunos cada. Considerando ainda os demais turnos e o pós-médio, esse número chega a 2000 alunos atendidos. Não ficaram claros durante a pesquisa os critérios adotados para a divisão de turmas, até mesmo porque nunca era possível conversar com um funcionário da secretaria que pudesse mais detalhadamente me fornecer essa informação. Ainda assim, durante as conversas e entrevistas gravadas, alguns funcionários apontaram que a distribuição dos alunos da turma se dá também em função do grau de aproveitamento de cada aluno, de modo que os repetentes tendem a ser destinados a turmas com alunos com uma trajetória parecida com as suas. As turmas apresentam algumas características que as diferenciam, cujos apontamentos serão feitos em tópico posterior. Entretanto, como ilustração, parece apropriado observar a tabela abaixo, elaborada a partir de dados obtidos junto à escola:

Tabela 1 - Rendimentos escolares dos estudantes do 3º ano do ensino médio (turno da manhã) do Colégio Estadual João Alfredo, nos 1º e 2º bimestres por turma

Turma	1º BIMESTRE			2º BIMESTRE		
	Aprovados	Aprovados com dependência	Reprovados	Aprovados	Aprovados com dependência	Reprovados
3001	18	11	10	26	10	3
3002	16	9	12	15	17	5
3003	10	13	13	21	9	6
3004	4	19	13	20	8	8
3005	9	13	16	19	12	7
3006	4	18	15	0	27	10
TOTAL	61	83	79	101	83	39

É possível perceber que apenas duas turmas não tiveram o número de aprovados aumentado no 2º bimestre, a 3002, que permaneceu quase inalterado, e a 3006, que

apresentou zero aluno aprovado. Em relação aos aprovados com dependência, percebe-se que novamente a turma 3006 figura na pior posição, haja vista que se o número de aprovados decaiu no 2º bimestre, o número de aprovados com dependência, que também não é o melhor resultado, aumentou em quase 10 alunos. Já em relação aos reprovados, os números das 2 últimas turmas apresentaram-se mais negativos, e no 2º bimestre, houve correções, sendo que a 3005 conseguiu parcialmente melhorar, ao passo que a turma 3006 melhorou, mas ainda assim apresentou o pior índice. A turma 3001 apresentou o melhor índice de alunos aprovados e reprovados, tanto no 1º quanto no 2º bimestre, o que mostra que esta turma se destaca quanto ao desempenho, e, possivelmente, pode ser a turma de mais prestígio no turno da manhã. Esta hipótese poderá ser confirmada (ou não) mais à frente, quando tivermos a oportunidade de conhecer os dados de cada turma e analisá-los.

Com efeito, a existência de turmas estratificadas em uma mesma escola não é novidade no campo das pesquisas educacionais, e de certa forma, parece que a escola, ao adotar critérios de seleção e distribuição dos alunos também a partir do desempenho, ajuda a colaborar para a existência destas diferenciações entre as turmas, na medida em que busca agrupar os alunos com trajetórias escolares parecidas, em uma tentativa, talvez, de tornar a turma menos problemática e mais homogênea³⁵.

Quanto à grade curricular da escola é importante registrar sua extensão. A escola oferece aulas de Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Português, Sociologia, Filosofia, três idiomas estrangeiros, sendo eles, Francês, Inglês e Espanhol, mas que não são oferecidos durante os três anos de escolarização. Além disso, há aulas de Religião, Artes, Produção de Texto (PD) e Projeto, seguindo uma lógica de oferta parecida com a dos idiomas. Chama a atenção a diversidade e extensão da grade, o que faz com que o mapa de horários dos alunos esteja sempre cheio, salvo quando o professor não está na escola, como veremos mais abaixo.

Em relação à história mais recente da escola, há alguns episódios que de alguma forma dizem respeito ao modo como a escola é atualmente. Em entrevista, foi-me dito por funcionários que havia conflitos frequentes na escola, que chegavam muitas vezes ao embate físico. Havia dois grupos rivais, oriundos de duas comunidades próximas da escola que, matriculados no mesmo colégio, faziam dele espaço para travarem suas lutas. Bombas

³⁵ É uma estratégia pedagógica largamente utilizada no CEJA e em muitas escolas. Não cabe aqui discutir sua validade ou os limites de sua proposta, apenas ressalta-se que, ao adotar essa prática, ela agrupa os ditos melhores alunos em turmas consideradas melhores, potencializando as chances de bom rendimento destes alunos, na mesma medida em que, ao agrupar os estudantes com menor rendimento ou com problemas de comportamento, pode gerar resultados positivos, por ampliar a capacidade de intervenção da escola, ou negativos, na medida em que depositaria menos expectativas sobre as trajetórias escolares dos ditos piores alunos.

caseiras eram lançadas, colocadas nos banheiros, nos cestos de lixo, atitudes ofensivas, desordem e violência faziam parte do cotidiano da escola, tornando o clima insustentável. Tive conhecimento de vários episódios de impetuosidade de alguns destes alunos, mas nenhum foi mais expressivo do que a agressão ao diretor que à época se encontrava no cargo. Um aluno abordou o diretor com um soco no rosto, que não viu outra solução senão o deslocar para outra escola. Aos poucos, estes alunos foram evadindo da escola, e hoje, em relação ao comportamento dos estudantes, há outro tipo de relacionamento, corroborado pela própria diretora vigente no cargo. Para ela, são bons alunos, ouvem quando solicitados, não depredam a escola, quando alguém quebra algum item, prontifica-se, assume, compromete-se a pagar o dano, enfim, outro nível de relacionamento, e isso, é importante que se registre. Entretanto, certas marcas podem permanecer, sobretudo, por se tratar de um passado muito recente, e ainda que haja muitos funcionários novos, professores, inspetores, coordenadores, muitos outros já estavam no cargo quando esses eventos se sucederam. O que significa que a notícia circula na escola, de modo que é possível conversar com os alunos hoje, e eles serem capazes de narrar os mesmos episódios, e isso se dá não apenas porque a notícia reverbera dentro da própria escola, como também pelo fato de que muitos alunos são moradores das mesmas comunidades, e a notícia reverbera lá, também. Mas, o que cabe aqui registrar é que a escola pode acabar, em virtude da circulação das notícias, por precaução, por temor de que se instale novamente o clima de violência e insolência, adotando medidas mais severas, não como resposta a algo que veja na realidade atual da escola, mas como resposta precavida àquilo que ocorreu e por medo de que volte a ocorrer.

Mesmo que de forma discursiva isso não venha a ser discutido tão abertamente, algumas práticas denotam essa preocupação. Como exemplo disso é possível citar a preocupação que se contrate para o cargo de inspetor da escola pessoas que morem nas comunidades em que muitos dos alunos moram. Ainda que não seja possível o mapeamento do número de alunos moradores das comunidades próximas, em virtude de no questionário constar o bairro, e as respostas serem mais gerais, como Tijuca, Vila Isabel e Grajaú, em entrevistas, um inspetor afirmou que muitos são moradores da mesma comunidade onde ele mora. Esse critério de seleção foi adotado para que o novo funcionário tivesse uma circulação maior, mais afinidade com os alunos, para tornar a relação mais próxima, e também, mais afetiva. Mas não apenas isso. Visa, também, uma vez que o funcionário more no mesmo bairro, coibir atitudes consideradas exageradas, pois a punição de certa maneira não ficaria restrita ao colégio, já que o funcionário conhece não apenas o bairro onde o aluno mora, mas muitas vezes, a casa, a família e os amigos; ou seja, tem dupla função: de aproximar, e, de,

pela coação velada, moldar comportamentos ditos indesejáveis. Interessante notar que isso transparece quando sabemos que há um total de quatro inspetores que atuam na escola, e que não trabalham em forma de rodízio, e, sim, estão na escola no mesmo horário, na maior parte do tempo. Quando entrevistada, a única inspetora mulher que atua no turno da manhã, afirmou que tem pouca atuação no pátio ou com os alunos diretamente, assumindo uma função diferente daquela para a qual foi contratada. Sua atuação se dá mais dentro da secretaria, apoiando as atividades administrativas, e não podemos deixar de considerar que, dos quatro inspetores, a única do sexo feminino trabalhe em uma função menos “exposta”, ou que exige menos o uso da autoridade junto aos alunos (atitude predominante considerada como masculina em nossa sociedade), uma atividade que não tenha uma característica marcadamente disciplinar, como é de fato a atuação dos inspetores, ainda que eles também assumam funções de apoio e assistência, com abertura de salas, guarda de chaves e equipamentos, e tarefas semelhantes, já que o serviço terceirizado “*faz de tudo um pouco*”, conforme fala de uma das pessoas entrevistadas. Sendo assim, não se pode desconsiderar que a preocupação com a perturbação do ambiente seja algo que ocupa parte da pauta da escola, e que não pode ser negligenciada nessa análise, pois ela tem alguma influência sobre o modo como as pessoas se relacionam na escola, afetando o clima institucional.

Já que falamos dos inspetores, parece oportuno discorrer sobre o corpo social da escola, com exceção dos alunos, para os quais haverá uma discussão mais detalhada sobre seus perfis escolares, socioeconômicos, dentre outras informações relevantes. Como já dito, há quatro inspetores no turno da manhã, funcionários de apoio, como porteiros, administrativos, serviços gerais e manutenção. O quadro de funcionários atuando na escola é grande, em função da amplitude do espaço e da oferta de vagas, que também é alta. O quadro de professores é altamente capacitado, tendo professor com pós-doutorado, inclusive. Segundo uma das professoras entrevistadas, os docentes são bem qualificados, mas que há muitas faltas ao trabalho, por motivos diversos, sendo que uma das razões ressaltada por ela foi as condições de trabalho do professor da rede estadual. Conforme disse, há muitos docentes com problemas de saúde, em virtude de trabalharem em muitos lugares e em condições muito ruins. Ela citou o caso de uma colega que falta bastante ao trabalho por atuar em outra escola, cujas turmas alcançam 50 alunos dentro de uma mesma sala, havendo por parte desta professora um grande desgaste vocal, acarretando em problemas de saúde que a afastam freqüentemente do trabalho no CEJA. Este exemplo precisa ser citado, pois, no contexto deste trabalho, será discutida uma hipótese que traz a figura do professor como central na constituição das trajetórias escolares dos estudantes, bem como da influência destes

profissionais sobre as perspectivas de ingresso na universidade por parte dos alunos. Ainda que não seja o momento desta discussão, é fundamental o registro de que a proposta deste estudo não é transformar o professor em vítima ou algoz, pois é sabido que as condições de trabalho, as condições salariais, bem como os planos de carreira, as dificuldades para se qualificar, são empecilhos latentes e que tornam a carreira docente pesadosa, sofrida, desanimadora e desestimulante. Por isso, nem sempre que um professor falta ou se atrasa, é falta de comprometimento, e sim, em razão de fatores outros, procedentes do próprio sistema estadual, ainda que seja válido mencionar que existem, e em bom número, professores descomprometidos, e que vêm na educação apenas uma fonte pagadora de suas contas. Bem, por mais que estes professores estejam experimentando uma fase amarga em suas vidas e que isso tenha a ver com suas condições precárias de trabalho, suas condutas não podem ultrapassar os limites impostos pela ética e respeito ao outro, e toda e qualquer justificativa pelo viés da desvalorização da carreira docente perde força e contexto se isso acontece.

Entretanto, é importante também pensar que, nesse mesmo contexto de desgaste e desestímulo, há professores que conseguem superar estas barreiras (que não são poucas), e serem afáveis, interessados, motivados, e, essa conduta repercute diretamente no seu trabalho em sala de aula e no modo como se relacionam com os alunos.

A falta recorrente ao trabalho por parte de alguns professores acarreta, além de dificuldades de cumprimento dos programas das disciplinas, ressoa também no interesse dos alunos pela matéria e na ociosidade gerada em virtude dessas ausências. Em conversa informal, uma funcionária me disse: *“aqui, são os professores que matam aula”*, justificando o porquê de muitos alunos estarem no pátio na ocasião. Entretanto, esta não seria a única razão, já que ouvi de outras fontes, várias vezes, outra resposta: *“os alunos estão matando aula mesmo, a turma está em sala”*.

Por estas duas razões, o pátio estava sempre cheio, e isso foi algo que não pôde passar despercebido ao olhar. A presença sempre grande de alunos no pátio, mesmo em períodos de aula era grande, às vezes turmas inteiras, o que levantava um indício de que algum professor não estava na escola, ficando a turma em uma espécie de tempo vago quando não era possível antecipar aulas para saírem mais cedo, ou de pequenos e médios grupos, muitos, em horário de aula, com professor em sala, estando, portanto, *“matando aula”*.

Não pude averiguar qual a iniciativa da própria direção quanto a esta questão dos professores faltarem ao trabalho³⁶. Porém, não entendo o problema como se a liderança da

³⁶ Em 2009, alunos, em sua maioria, protestaram dentro e fora do CEJA, com uma mobilização na rua contra o tamanho das turmas. Os alunos reclamavam de que professores haviam saído da escola, e a solução julgada menos desastrosa pela Direção

escola tivesse desinteresse em solucionar essa questão, pois em mais de uma situação vi a própria diretora sair de seu gabinete para direcionar os alunos de volta às salas de aula; mas me parece, e esta hipótese será mais detidamente explorada em tópico à parte, que é resultado de uma série de fatores, que não são estanques, pelo contrário, atuam de forma combinada, desenhando uma espécie de círculo vicioso. Mais à frente também tentar-se-á mostrar como essa questão diz muito sobre o clima escolar da instituição, pois, independente da razão pela qual o aluno está matando aula, seja pela ausência ou presença do professor em sala de aula, esse acontecimento revela um pouco da interação entre alunos e professores, graus de interesse na escola e nos estudos, interesse do professor na profissão, na escola e nos alunos, e como o comportamento do professor afeta o comportamento do próprio educando também.

A escola não desenvolve trabalhos específicos voltados para o vestibular, ainda que o colégio, representado por sua diretora, tenha afirmado que muitos alunos passam nos exames. Essa fala não desfruta de tantos adeptos, especialmente entre os alunos, que compartilharam que a maioria dos alunos não passaria no vestibular, e sim, entraria para o mercado de trabalho, pois eles acreditam que a escola não prepara de forma suficiente e adequada seus alunos para essa etapa. Isso não significa dizer que os alunos do CEJA jamais cursarão a universidade pública, e, sim, que, aqueles que podem, tendem a recorrer a outras formas de complementação dos estudos para se sentirem aptos a serem aprovados, como o recurso aos pré-vestibulares.

Em relação ao pós-médio, ouvi muitas recomendações, de professores e alunos, que afirmaram que este curso, apesar de hoje oferecer apenas uma modalidade, é ainda bastante procurado, em virtude dos freqüentes encaminhamentos para o mercado de trabalho que a escola promove, sendo considerado um curso de sucesso. Certa professora disse que “*o pós-médio funciona, os alunos realmente saem empregados*”. Porém, apesar desta pergunta não constar nos questionários aplicados, diante da relevância em conhecer o interesse dos alunos por este curso, pedi aos mesmos que marcassem em seus questionários um grande X quando tivesse em seus planos cursar esse pós-médio, e, surpreendentemente, a grande maioria afirmou não ter interesse em fazer este curso da escola. Apesar de muitos também afirmarem que gostariam de fazer algum tipo de ensino técnico, não manifestaram muito entusiasmo em

teria sido a junção de turmas, que superlotadas, teriam ficado tumultuadas, gerando uma série de dificuldades de ordem administrativa e pedagógica também. Segundo os alunos, o protesto teria ocorrido em razão dos estudantes terem reclamado com as lideranças da escola à época e nada ter sido feito. Este informe visa apenas demonstrar que o problema com professores não é tão recente, entendendo que muitas vezes, as lideranças das escolas fazem o que é possível fazer, pois nem sempre o próprio sistema educacional as favorece, e, de certa forma, os alunos compreendem isso, pois boa parte das reivindicações e reclamações era destinada aos políticos e não ataques aos professores e à Direção da própria escola (foto em anexo).

cursar este oferecido pelo CEJA, sendo uma das explicações possíveis o fato de ser oferecido apenas o Técnico em Administração.

A coordenação pedagógica é composta por dois professores, como já dito, porém suas funções são mais burocráticas e menos pedagógicas, como o controle de ponto dos funcionários, entrega de declarações, entrega de livros, controle da grade horária, e outras atividades semelhantes, ainda que isso varie, em parte, em razão do próprio interesse e desejo do funcionário em fazer um trabalho menos administrativo e mais pedagógico. Há ainda orientadores pedagógicos, que não tive muito contato, salvo quando fui obter autorização, mas que buscam desenvolver projetos no colégio, e manifestaram claramente interesse neste estudo, pedindo-me, em mais de uma ocasião, que, ao final de tudo, eu encaminhasse o trabalho final para ser incorporado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

2.3 Metodologia utilizada

Buscou-se neste estudo congregar a metodologia quantitativa e qualitativa, entendendo que as duas trazem benefícios em certos aspectos, como também limites de alcance. Goldenberg (1997), tomando emprestada terminologia da estratégia militar, designou como *triangulação* o uso integrado das duas metodologias, buscando cercar o objeto de análise a partir de vários pontos de referência. O uso da metodologia quantitativa no campo da educação é, ainda hoje, visto com certo temor, pois ainda se associa sua utilização a certo modo positivista de produzir ciência, o que é um preconceito que vem sendo gradativamente desmistificado. Esse paradigma de que se são metodologias opostas precisa ser quebrantado, tendo em vista a relevância dos dois métodos para a compreensão dos dados obtidos em escolas. Para Alves e Soares (2007, p. 436), “*no Brasil, a utilização de metodologias quantitativas em pesquisas com temas vinculados à educação cresceu bastante desde meados dos anos 90*”. Para os autores, isso se relacionaria com a necessidade de produzir e analisar dados sobre os resultados educacionais do país.

Para os autores, apesar do crescimento do número de pesquisas quantitativas, sua utilização continua restrita a alguns grupos, tendo em vista a preferência maciça pela pesquisa microsociológica, de caráter mais qualitativo. O uso de dados estatísticos foi fundamental para o aparecimento de diversos estudos ao longo das últimas décadas, sem os quais muitos paradigmas hoje consolidados no campo da educação, como o paradigma da reprodução,

sequer teriam sido elaborados. Entretanto, Alves e Soares (2007, p. 439) apontam que os resultados produzidos geraram um *pessimismo pedagógico*, instalando-se a idéia de que as escolas não fariam diferença, pois a resposta para os problemas relacionados à educação, como as dificuldades de desempenho e as desigualdade de oportunidades, deveriam ser obtidas fora das escolas, em especial no contexto da classe social a que o indivíduo pertencia. Nesse ínterim, teriam assim as abordagens qualitativas entrado neste cenário, com valorização dos aspectos microssociais, e não raramente, os objetos de estudos passaram a ser a sala de aula. Alves e Soares (2003, p. 441) sugerem que a partir da metade da década de 80, “*houve um aumento considerável da literatura voltada para os estabelecimentos de ensino*”, o que seria reflexo dessa busca por renovação metodológica citada.

O Relatório Coleman foi um marco importante nos estudos quantitativos. Em virtude dele, muitos outros estudos foram desenvolvidos, na tentativa de discutir seus dados e resultados. Ainda que os fatores socioeconômicos exercessem forte influência sobre os resultados escolares, estes estudos revelaram que os fatores intra-escolares não poderiam ser deixados de lado. Desta maneira:

O foco destes trabalhos passou a ser no contexto e nos processos escolares que ocorriam dentro da caixa-preta da escola. Para isso, as novas pesquisas incluíam, além dos surveys educacionais, estudos de caso em escolas excepcionais, ou seja, estabelecimentos que, apesar de terem alunado com origem social desfavorecida, apresentavam resultados acima da média em relação a outras escolas semelhantes, combinando, freqüentemente, metodologias quantitativa e qualitativa (TEDDLIE e REYNOLDS apud ALVES e SOARES, 2007, p. 440-441)

Um dos recursos largamente utilizado em pesquisas quantitativas é o software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), que consiste em uma importante ferramenta para análise de dados em Ciências Sociais (BRUNI, 2009, p. 1), pois não se trata de uma simples planilha eletrônica, como no caso do software Microsoft Excel, e sim, de um programa com capacidade de lidar de forma diferenciada com os dados e relatórios obtidos, não se tratando apenas de operações e inserção de cálculos e funções (BRUNI, 2009, p. 9). Em virtude de o manuseio ser moderadamente fácil, e do programa ter características úteis a esta pesquisa, optou-se por sua utilização para o tratamento dos dados estatísticos. Estes dados foram coletados através de um questionário com 66 perguntas fechadas e abertas, aplicado a todos os alunos do turno da manhã das turmas do 3º ano do ensino médio do colégio pesquisado. A decisão pelo 3º ano se deve ao fato de se tratar da finalização deste segmento, o que significaria que preocupações como ingressar na universidade, trabalhar, ou quaisquer outros

planos estariam visivelmente presentes. Como a discussão do trabalho aborda a questão da entrada para a universidade, pareceu mais apropriado o foco sobre este ano, ainda que eu reconheça que seria muito rico caso a pesquisa se estendesse aos estudantes do 1º e 2º anos, também. Quanto ao turno, conforme já mencionado, teve uma razão de ordem mais prática, a ver com a minha disponibilidade de horário e de cronograma, e as implicações desta escolha já foram descritas acima.

O banco de dados, lançado no próprio programa, ficou extenso, haja vista a extensão do próprio questionário e a necessidade de, em uma mesma pergunta, serem digitadas linhas e linhas de sub-perguntas geradas a partir das perguntas principais. Eu mesma apliquei todos os questionários, sendo introduzida nas turmas com a ajuda de funcionários da escola, que ou me punham em contato com os professores para que eu lhes pedisse autorização, ou, caso o professor estivesse ausente, apresentavam-me, e me deixava à vontade durante o processo de aplicação. Os questionários foram distribuídos a todos os estudantes presentes, e não houve grandes reclamações sobre terem de responder. Disse-lhes da não obrigatoriedade da participação, mas que eu ficaria feliz e grata pela ajuda, e que talvez, futuramente, pudessem ser eles a precisar de dados para pesquisas e projetos pessoais. Em média, os alunos demoraram uma hora para responder as perguntas, variando discretamente de turma para turma. Os próprios estudantes preencheram (*self-reported*), e, na medida em que dúvidas surgiam, eu era requisitada para esclarecer melhor algo que não tivesse ficado tão evidente. Estive presente durante todas as aplicações, e lhes disse da importância de perguntarem caso não soubessem, e de se esforçarem para não deixarem perguntas em branco.

Fui bem recebida em todas as turmas, e tratada com respeito e cordialidade todas as vezes. Esta etapa de aplicação dos questionários durou cerca de 2 semanas, pois nem sempre o momento para aplicar era oportuno, pois ou os alunos já tinham ido embora em função do professor não ter ido trabalhar, ou pelo fato da turma estar demasiadamente vazia, em função de chuva ou próximo de feriados, dentre outros motivos.

Em função das dificuldades de cronograma já mencionadas, apenas fui a campo em setembro, permanecendo até o final do ano letivo, em dezembro. Apesar de ser um período de provas, e os alunos estarem preocupados em não serem retidos logo nesta reta final, por outro lado foi bom, pois os estudantes puderam fazer um interessante balanço sobre a passagem pela escola, já que tiveram a oportunidade de vivenciar muitas experiências, incluindo aqueles que entraram apenas no ano de 2011, que não teriam muito a dizer caso eu tivesse ido a campo no início do ano.

A etapa referente à parte qualitativa foi realizada a partir da observação direta, da leitura e análise de dados estatísticos obtidos junto à escola ou através do Censo Escolar, dados históricos e sociológicos, entrevistas, que foram realizadas com duas pessoas de cada turma - ainda que isso não tenha se dado de forma tão linear, como discorrerei em breve -, e a análise das perguntas abertas constantes no questionário. Toda informação foi considerada preciosa, e fonte a ser utilizada.

O desenvolvimento da etapa qualitativa do trabalho dependeu, em grande parte, da minha interação com a comunidade escolar. Foram alguns dias até que pudesse ser reconhecida ou vista com menos desconfiança, o que exige muito mais do que domínio de um método científico, exige também certa habilidade humana de interação, superação da timidez, e ousadia para se “intrometer” em grupos que até dias atrás, sequer sabiam da sua existência. *“Essa interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado”* (Da MATTA apud MARTINS, 2004, p. 291) é que dá o tom ao trabalho. A capacidade do pesquisador em lidar com as situações (às vezes, conflituosas e/ou carregadas de emoção) resultantes dessa interação e que podem em maior ou menor medida abrir o campo para a pesquisa. Não se trata de dizer que toda simpatia, toda empatia, todo esforço em se tornar amigável ou alguém de confiança tenha sido uma produção teatral, e os sentimentos cultivados apenas uma ferramenta de aproximação. Pelo contrário, a pesquisa de campo me possibilitou ampliar minha rede de amigos, sendo extremamente proveitosa para a minha vida particular; antes, significa dizer que se os sentimentos e esforços dispensados não foram produzidos artificialmente, foram genuínos, tampouco foram inocentes ou desprovidos de qualquer propósito.

Para ilustrar, cito o caso da aluna Fernanda³⁷, que conheci nos primeiros dias de imersão no campo. Muito tímida, em nossa primeira conversa se restringiu a me fornecer dados mais técnicos, como a grade curricular da escola, a carga horária, a quantidade de turmas e dados semelhantes. Entretanto, durante minha permanência no campo, conheci outra Fernanda, e asseguro que a entrevista que ela me forneceu foi uma das mais ricas em detalhes, e em emoção também. E, no momento das entrevistas, uma troca interessante aconteceu. Naquele instante, a pessoa não é minha paciente, o objetivo da entrevista não é ser terapêutica, mas ainda assim ela congrega características semelhantes a uma sessão terapêutica, pois com frequência, via-se que a catarse realizada pelo aluno fazia um grande bem a ele e que, ao final, em vez de eu agradecer pelo tempo dispensado, pela longa conversa, ouço mais agradecimentos do que falo.

³⁷ Nome fictício.

Esse momento de trocas exige também do pesquisador alguma sensibilidade, no sentido de retomar a conversa quando ela se distancia muito do eixo norteador da entrevista, ou, algumas vezes, de deixar a pessoa falar, pois se vê que naquele instante a ela simplesmente precisava dividir aquela idéia ou sentimento sobre alguma coisa ou alguém. Por isso, Martins (2004, p. 293) afirma que o uso da intuição é imprescindível, pois interromper uma fala no momento inapropriado pode não apenas fechar aquela possibilidade de conhecer a perspectiva do indivíduo, como também, envergonhá-la, constrangê-la, e até mesmo, ofendê-la.

Uma das críticas mais comuns à metodologia qualitativa é o seu limite de alcance, pois, na medida em que privilegia a pesquisa microssocial, os estudos de caso, como ela poderia ter representatividade? Se um dos objetivos da ciência é propor generalizações, e a partir de um estudo, entendê-lo como representativo do conjunto de casos existentes na sociedade, como se resolveria este dilema? Ainda que o pesquisador trabalhe com amostras, como garantir que esta amostra seja representativa do todo? Estatisticamente, Martins (2004, p. 293) afirma que sempre haverá dúvidas. Alguns trabalhos buscam resolver este problema através da congregação das duas metodologias, a quantitativa e qualitativa. Martins (2004, p. 295) afirma que:

Não cabe, a meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são parciais.

Conforme ressaltado aqui, dado o fato deste trabalho tratar-se de um estudo de caso, e ainda que haja dados suficientes para trabalhá-los também pelo viés quantitativo, com dados estatísticos no programa SPSS, é fundamental evidenciar que as pretensões não são tão ousadas, de estender os resultados desta pesquisa ao município, sequer ao bairro em que a escola está localizada. Entretanto, conforme já informado, a possibilidade de dialogar com trabalhos semelhantes existe, o que traz alguma aproximação e dicas para pensar até que ponto aparecem divergências e convergências entre eles.

Por várias vezes, vozes polifônicas puderam ser reconhecidas durante as conversas. Não raramente, ouvi diferentes opiniões, perspectivas sobre o mesmo assunto, em especial entre alunos e funcionários. A quem dar o troféu da verdade? Com efeito, todos deveriam recebê-lo, pois o modo como cada um interpreta a sua realidade é insubstituível e

intransferível. É o que Geertz (apud MARTINS, 2004, p. 295) chama de interpretação da interpretação. Para o autor, apenas o ‘nativo’ pode interpretar em primeira mão, dado que se trata da sua própria cultura, e o que temos acesso já é a interpretação que o indivíduo fez. Este cuidado perpassou esta pesquisa, e por mais de uma vez tive que repetir isto a algumas pessoas, que se mostraram preocupadas com a possível divulgação de falas de alunos sobre alguns assuntos mais complicados. O medo era de que essas falas fossem divulgadas como verdades absolutas e viessem a “manchar” o nome da escola. Pelo contrário, na medida em que divergências surgiam, parecia uma ótima oportunidade para discutir os pontos discordantes, procurando não assumir lados, não que pessoalmente não me sentisse mobilizada pelas questões³⁸, pelo contrário, mas porque entendia que estava fora do meu escopo de atuação intermediar certos conflitos, tampouco, trazer soluções para determinados problemas.

Diante desta breve exposição sobre os limites metodológicos da pesquisa e as noções gerais que permearam o desenvolvimento do estudo, apresento aqui como operacionalmente se processaram as etapas da investigação.

Em virtude da greve da rede estadual de ensino, que durou meses, a entrada no campo se deu de forma atrasada e apressada. No total, foram pouco mais de dois meses de imersão (como já dito, de setembro a dezembro), com regularidade diária, e na fase final, duas a três vezes por semana. Diante da necessidade de aplicar os questionários a todas as turmas, contei com o apoio de dois funcionários, que não só me apresentavam às turmas, como também negociava junto aos professores a cessão do tempo de aula para os alunos responderem as perguntas. Sem esse apoio, certamente teria demorado mais tempo para coletar os dados, tendo em vista que, primeiramente, eu teria que entrar em negociação com os professores de cada turma, para depois, realizar o trabalho com elas. No total, foram aplicados 147 questionários, conforme a tabela a seguir. Observe-se que, na medida em que o número da turma cresce, decresce sua participação na pesquisa, salvo o caso da turma 3006. A participação em maior ou menor expressão dos alunos na pesquisa pode ser explicada por várias razões, mas as que parecem mais significativas são:

³⁸ Da MATTA (apud MARTINS, p. 292) afirma que a pesquisa sociológica não pode negligenciar a posição em que se encontra o pesquisador, seus preconceitos, sua história biográfica, seus interesses, sua cultura. Evidente que o investigador sempre traz para a sua análise parte de si, estando os pesquisadores cada vez mais convencidos de que aquela ingênua neutralidade na qual os positivistas tanto se apegaram não é possível. A pesquisa sociológica teria, portanto, compromisso com valores, os valores que muitas vezes o pesquisador já traz de longa data da sua trajetória de vida. Desta forma, em situações como esta, de conflito e divergência, é forçoso afirmar que estes valores pessoais são evocados, e a tendência é simpatizar com alguma opinião ou interpretação sobre algo. Isso não é problemático. O que parece ser mais inconveniente é quando seus valores não te permitem mais enxergar seu objeto com o estranhamento necessário para perceber aquilo que é preciso perceber.

- a) A presença em sala do professor quando da aplicação em algumas turmas pode ter causado certa inibição em alguns alunos, que permaneceram em sala, e, preencheram os questionários;
- b) A própria disposição da turma em participar, por livre interesse ou mesmo gentileza. Importante ressaltar que a turma considerada por alguns professores como excelente, e que apresenta o melhor desempenho de todas, tida como uma turma “com alunos brilhantes”³⁹ teve grande participação, o que para a professora da turma naquele dia teria a ver com o fato de eles serem extremamente participativos para qualquer atividade proposta;
- c) A baixa participação de alunos em algumas turmas poderia estar diretamente relacionada à prática de “matar aula”, pois, estes alunos já estavam fora de sala de aula, e lá permaneceram, apesar do professor já estar na escola ou até mesmo do lado de fora aguardando a liberação para assumir a turma.

Tabela 2 – Número de alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que responderam ao questionário da pesquisa por turma

TURMA⁴⁰	Núm. de alunos que responderam o questionário
3001	29
3002	25
3003	24
3004	21
3005	19
3006	29
TOTAL	147

³⁹ Fala de uma das professoras do terceiro ano.

⁴⁰ As turmas tinham em média, 30 a 35 alunos. É preciso informar que o número de matriculados não traduz exatamente o número de alunos que efetivamente cursavam na turma, tendo em vista que diversos estudantes já tinham evadido da escola e ainda permaneciam nas pautas. Não foi possível obter o dado de quantos haviam evadido, não apenas porque a secretaria não tinha esse controle, como também o professor, pois havia estudantes que nunca mais foram e alunos que muito esporadicamente iam, sendo de difícil definição o número exato de alunos efetivos. Em matéria recentemente publicada em jornal carioca de grande circulação, foi denunciado um problema de não comunicação por parte dos diretores sobre o abandono escolar, no que as escolas permaneciam recebendo o repasse das verbas referentes ao aluno que já não estaria mais matriculado. O jornal publicou a matéria com forte caráter de denúncia, e deixou de ouvir o lado daquele que está na ponta do processo, gestando esta escola, através de um sistema eletrônico extremamente ineficiente, lento e mal elaborado, que gera muito desconforto ao utilizá-lo, pois apresenta problemas de lentidão e instabilidade, o que desanima as escolas de inserirem seus dados. Além disso, as escolas alegam que o aluno não volta para trancar a matrícula, e por sua vez, os professores não repassam os nomes daqueles que não comparecem, gerando grandes falhas de comunicação, que resultam em matérias como a que vimos, pois o cunho do texto publicado não dizia respeito à ineficiência ou dificuldade das escolas em atualizar os dados ou de comunicação entre as partes, e sim, de forte acusação de uso indevido do dinheiro público, não deixando de ser mais uma tentativa de desmoralizar e desmerecer a escola pública. (Matéria publicada no Jornal Extra, de quarta-feira, 16 de novembro de 2011).

É possível fazer alguma analogia ao prestígio das turmas e à participação na pesquisa? Em certa medida, sim. Participar ou não pode estar condicionado a muitos outros fatores, como o estado de humor ou disposição dos alunos no dia em que visitei a turma, desinteresse pelo estudo realizado, ter faltado no dia, enfim, uma gama de possibilidades, que seria levianidade afirmar que tem a ver com o fato de que as turmas consideradas mais prestigiosas seriam as mais participativas. Entretanto, é possível sugerir, menos pelos números apresentados na tabela, e mais pela própria experiência na sala de aula durante o período de aplicação, quando certas turmas tiveram um comportamento mais participativo, com perguntas, curiosidades, dúvidas, desejo de deixar menos respostas em branco, enfim, a própria interação. Em algumas turmas, os alunos demoraram mais de uma hora para responder, em virtude de não estarem concentrados ou interessados em participar, levantando a todo tempo e conversando ao telefone ou entre si, ou enviando mensagens, fazendo o preenchimento talvez por constrangimento, pois em algumas turmas, fui apresentada como professora, o que pode ter cerceado alguns alunos de simplesmente dizerem “não quero participar”.

Como já dito, o questionário continha 66 perguntas, majoritariamente de múltipla escolha, e algumas perguntas abertas, que foram, ou ignoradas, ou respondidas de forma evasiva pela maioria dos alunos. O instrumento de coleta foi dividido em partes temáticas, sendo que a primeira dizia respeito à família do aluno e às suas condições de vida. A segunda parte buscou dados referentes ao próprio aluno, suas preferências, seus gostos, seus *hobbies*, suas atividades rotineiras e expectativas e planos gerais de vida. A terceira parte teve por objetivo falar sobre a escola, seus sentimentos em relação a ela, graus de interesse e satisfação, relacionamentos, dentre outros. A quarta e última parte discutia sobre as possibilidades de melhorar de vida, de ascensão educacional e que fatores eles julgavam importantes para alcançar o sucesso.

Em relação à parte qualitativa do trabalho, não foi tão fácil. Parte dos alunos entrevistados se mostrou dispostamente animada em participar, outra, foram necessárias muitas marcações e remarcações, ora porque não tinham ido à escola, ora porque não “dava” naquele dia, ora porque não queria mesmo⁴¹. As perguntas abertas do questionário não me

⁴¹ No caso de uma das turmas, tive que mudar a pessoa a ser entrevistada, pois, a princípio ela manifestou interesse em participar, porém, sempre me fornecia muitas desculpas, escondia-se na cantina, no meio do grupo de amigos para não ser achada. Evidentemente, eu a via, para não constrangê-la a fazer algo que claramente não estava realmente disposta a fazer, mudei meu foco para outro aluno, que prontamente ajudou.

foram tão úteis quanto eu esperava, pela existência de muitas respostas evasivas, ou por terem deixado em branco mesmo.

Os dados da escola não foram obtidos junto à secretaria, pois, como mencionado, ela nunca estava aberta no horário em que me encontrava, ou quando sim, não podia me atender. Entretanto, os murais eram ricos em informações sobre o desempenho dos alunos e dados institucionais, e o que mais desejava saber dos funcionários da secretaria, que era o critério de alocação dos alunos nas turmas, obtive junto a um funcionário que me concedeu entrevista. Além disso, muitas informações podem ser obtidas junto ao Censo Escolar, que é realizado pelo MEC, cuja recente edição data de 2010, e que constitui uma excelente fonte, resolvendo, em parte, esta dificuldade de obtenção de dados junto à própria escola.⁴²

Em tópico posterior, será discutida a importância do fenômeno “matar aula” no CEJA. Enquanto esse momento não chega, cumpre dizer que, em virtude da percepção de que isso era um elemento importante para análise ter se dado durante minha permanência no campo, procurei contornar este problema com o uso de um filete contendo uma única pergunta, que foi distribuída para os alunos e para os funcionários. Dos alunos, obtive grande retorno, já dos funcionários, não. A grande maioria não me devolveu, e uma das pessoas ficou extremamente incomodada com a pergunta, que era:

“Por que há alunos que ‘matam aula’ nesta escola, preferindo os pátios a ficarem em sala de aula?”

A pessoa deveria responder e se identificar, como aluno, inspetor, diretor, coordenador e orientador pedagógico, administrativo, professor, ou outros. Para alguns destes cargos, sequer tive a oportunidade de distribuir. Em especial, os funcionários que receberam foram os inspetores, professores e coordenadores. Na etapa da análise, retornarei a este assunto, mostrando como as respostas a essa pergunta foram importantíssimas para a compreensão do problema.

Quanto às entrevistas, elas foram realizadas com dois alunos de cada turma, dois inspetores e dois professores. O interesse era de incorporar ao grupo entrevistado os professores das turmas, entretanto, isso não foi possível, pelo tempo, já que o ano letivo se encaminhava para seu término, chegando o período de provas e revisões, e também porque alguns professores manifestaram claro desinteresse em participar, alegando estarem ocupados,

⁴² Importante dizer que não se tratava de “má-vontade” em ajudar. A secretaria realmente funciona em horários alternativos, segundo um informe no mural, devido ao número reduzido de funcionários, atendendo em escala, que nunca me favorecia.

ou muito atarefados. Ainda que não tenha sido possível realizar as entrevistas com os docentes, tive oportunidade de conversar informalmente com alguns deles, inclusive sobre temas que seriam abordados na entrevista, o que de certa forma, compensou essa minha dificuldade inicial. Em relação às entrevistas com os alunos, cabe informar dois pontos: 1) A maior parte dos alunos preferiu fazer a entrevista em dupla, talvez para se sentirem menos envergonhados ou mais confiantes, o que na verdade acabou acontecendo com praticamente todas as turmas; 2) Apesar de a proposta inicial prever dois alunos por turma, preferencialmente uma pessoa do sexo feminino e outra do masculino, na prática, isso não aconteceu tão plenamente, devido ao fato de que, ao passar pelas salas, outros alunos viam que estava acontecendo uma entrevista e que a conversa estava bem informal e divertida, pediam para entrar, e com frequência, teciam alguns comentários também.

Essa disposição das entrevistas acabou tornando o momento agradável, os alunos complementavam as falas uns dos outros, ora discordando ou concordando parcial ou integralmente, tornando a dinâmica da entrevista estimulante, na medida em que eles se sentiam extremamente à vontade e encorajados a abordar certos assuntos. Entretanto, admito que isso foi feito com ressalvas, pois adotar esta dinâmica poderia gerar algum tipo de coação entre os estudantes, que poderiam se sentir intimidados a responderem aquilo que fosse aceito pelo outro, ou mesmo, poderiam aparecer repetição de respostas, como aconteceu em uma das entrevistas. As entrevistas foram gravadas, e, devido ao grande volume de informação, nem todas foram transcritas e incorporadas na íntegra ao estudo, sendo as partes mais relevantes destacadas e discutidas em breve.

A escolha para as entrevistas foi feita de forma aleatória, mas foi possível perceber que aqueles que tinham uma trajetória escolar mais regular, e um bom relacionamento na escola, foram justamente os alunos que prontamente levantaram a mão se oferecendo para participar. Foi explicado em cada turma que deveriam ser feitas entrevistas com dois alunos em cada classe, e se havia alguém interessado em colaborar, dizendo que haveria sigilo quanto ao nome. Mais tarde, no decorrer das entrevistas, percebi que majoritariamente, eram alunos com o perfil acima mencionado, exceto poucos estudantes, que disseram ter interesse em participar para “relatar a verdade” do quê e de como as coisas aconteciam na escola, em tom de denúncia e indignação, o que foi extremamente positivo, pois havia muita preocupação de que os alunos entrevistados fossem de grupos específicos e com percepções muito semelhantes, o que poderia vir a empobrecer as discussões, pois em um universo tão grande, de seis turmas com aproximadamente trinta alunos cada, não era possível terem todos, uma

percepção tão homogênea sobre todos os assuntos, e o interesse era em dar voz a essas possíveis divergências existentes.

As entrevistas foram conduzidas de maneira muito informal e acolhedora, dentro de salas de aulas desocupadas, a partir de um roteiro que abordava questões pertinentes a vários aspectos da vida do aluno, como hábitos de lazer, interesses, expectativas de vida, trajetórias escolares, relacionamento com a escola e com a família, como avaliavam a escola, e perguntas referentes às suas condições de vida.

Desta maneira, o estudo buscou cercar o objeto de análise, discutindo a partir de dados estatísticos, mas entendendo que a etapa qualitativa também é fundamental, pois, através dela, é possível se aproximar mais do objeto, não apenas através da palavra do informante, mas através também de sua reação a algumas perguntas, seus silêncios, seu tom de voz, ou a importância que ele dá ao que foi perguntado. Importante comunicar que a minha subjetividade é assumida no estudo, e que deve também ser entendida como mais um componente da análise. A interação com os alunos foi muito grande, mesmo nos momentos fora da coleta de dados, através das redes sociais, ou mesmo na própria escola, quando conversamos sobre assuntos não diretamente ligados à pesquisa, quando tiramos foto para registrar a amizade, e tudo isso de certa forma afeta o modo como eu analiso as informações que estão diante de mim.⁴³

2.4. Apresentação dos resultados e análises preliminares

A sociologia depende de orientação analiticamente exigente, engajamento teórico-metodológico, por contraste com um descritivismo pobre e às vezes contente com sua pobreza. (REIS apud COSTA ; SILVA, 2003, p. 114)

Nesta etapa do trabalho, os dados serão apresentados e analisados, conforme a dinâmica organizada no próprio questionário. Em um primeiro momento, serão dispostos aqueles dados relacionados aos aspectos socioeconômicos dos alunos, seguidos dos demais tópicos descritos no sumário. Talvez, a sistematização dos dados seja o momento mais desafiador da pesquisa, pois nesta fase reside a necessidade de, sob à luz do rigor metodológico e do uso das ferramentas adequadas, traduzir aquilo que outrora fora apenas

⁴³ Dei a eles o apelido de “assistentes de pesquisa”, pois, mais de uma vez, ajudaram-me, distribuindo os arquivos, apresentando-me a pessoas, enfim, mostrando os melhores caminhos, poupando-me muito tempo, inclusive.

intuição, percepção pessoal, mera impressão, palpite ou sugestão, em dados e resultados verificados cientificamente.

2.4.1 Questionário – Parte 1: Falando sobre as condições socioeconômicas da sua família

2.4.1.1 Aspectos socioeconômicos

A média de idade dos alunos é de 18 anos, ainda que haja um número razoável de alunos com idade mais avançada (ver tabela no anexo A). Observa-se na tabela que há maior frequência de alunos com 17 e 18 anos, ainda que haja alunos mais novos, com 16 anos (7 casos) e estudantes com 20 anos ou mais (12 casos). O aluno mais novo possui 16 anos, e o mais velho, 35 anos. Considerando que estamos falando de grupos etários bem distintos, é provável que tenham expectativas de vida diferentes e interesses díspares. Entretanto, tais diferenças não parecem gerar mal estar ou problemas de convivência, pois o que pude notar é que estes alunos mais velhos pareciam acolhidos e vivendo harmoniosamente na turma.

Considerando que a idade para a conclusão do ensino médio considerada adequada pela legislação seja de 17 anos, pode-se afirmar que 52,5% dos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio do turno da manhã desta escola, e que responderam ao questionário, possuem idades acima do esperado, o que pode ser um indício de reprovações, ou de intervalos de tempo fora da escola, em especial em relação aos mais velhos, como o caso da aluna de 35 anos, que retornou para concluir os estudos apenas recentemente. Os dados mostram não haver diferenças de idades significativas entre as turmas⁴⁴, portanto, o perfil dos estudantes desta escola é bem homogêneo, com predominância de alunos com 17 e 18 anos. Quanto ao gênero, o sexo feminino ocupa mais de 60% do corpo discente, conforme veremos abaixo, o que está em consonância com as estatísticas mais atuais, que apontam que as mulheres são maioria entre os concluintes deste segmento. Quando consultados como classificavam a cor da pele, 40,8% dos estudantes responderam “branca”, 12,2%, preta e 41,5%, parda. É curioso que tenha sido tão baixa a percentagem de alunos que definiram-se como negros, pouco mais de 10%, havendo a possibilidade de que muitos estudantes tenham se auto-classificados como “pardos” em detrimento de “pretos”. Não raramente, ao receber os questionários preenchidos e, olhar informalmente para as respostas preenchidas, via que não havia muita correspondência com a cor escolhida, sequer proximidade.

⁴⁴ Realizou-se Teste de diferença de médias no SPSS ($F = 0,892$ e $p\text{-valor} = 0,488$). Tabela se encontra no anexo B.

Tabela 3 – Descrição detalhada do sexo e da cor dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

SEXO DECLARADO PELO ALUNO		
	Frequência	%
Feminino	90	61,2
Masculino	55	37,4
Total	145	98,6
Em branco	2	1,4
Total	147	100,0
COR DECLARADA PELO ALUNO		
	Frequência	%
Branca	60	40,8
Preta	18	12,2
Parda	61	41,5
Indígena	2	1,4
Oriental	1	,7
Não sei	4	2,7
Total	146	99,3
Em branco	1	,7
Total	147	100,0

Os alunos são moradores de bairros algumas vezes distantes, porém, majoritariamente da Zona Norte do Rio de Janeiro. Em entrevistas, obtive a informação de que muitos alunos são moradores de comunidades próximas, e por estarem localizadas dentro de bairros maiores, não puderam ser detectadas. Desta forma, deparei-me muitas vezes com alunos que informaram morar em Vila Isabel, e que moravam no Morro dos Macacos, por exemplo. Esta informação é pertinente, dentre outras razões, pelo fato de que, as perguntas que a princípio foram elaboradas para darem subsídios aos dados sobre a classe social dos alunos, a saber, “bens e serviços disponíveis”, se utilizadas, talvez devessem ser empregadas com cautela, pois, muitos destes alunos (e não apenas das comunidades, evidentemente) me informaram que possuem determinados serviços em suas residências, entretanto são serviços instalados clandestinamente, bem como suas cobranças não partem das concessionárias que oficialmente as oferecem, como os serviços de água, luz, TV a cabo e internet banda larga. Em alguns casos, tive oportunidade de detectar essas informações através de conversas, o que me põe em estado de alerta, e que me demanda uma melhor avaliação.

Segundo Alves e Soares (2007, p. 446), em pesquisas educacionais, o nível socioeconômico é medido com frequência a partir da informação sobre a ocupação dos pais. Apontam ainda que, caso a obtenção deste dado se mostre difícil, é possível construir este indicador a partir da “pontuação obtida de vários itens de conforto doméstico e a escolaridade do chefe da família” (ALVES ; SOARES, 2007, p. 446)⁴⁵. Não adotando exatamente este método, mas inspirado nele, foram realizados testes de consistência, a fim de verificar se havia correspondência e coerência entre os dados de renda familiar fornecidos e as respostas sobre bens e serviços.

Estes testes, realizados no SPSS, buscaram conhecer se o uso da renda estimada seria adequado e seguro, conforme ilustrado no anexo C. Para isso, foram realizados cruzamentos⁴⁶ entre a renda familiar e cada um dos itens de bens e serviços disponíveis nas residências dos estudantes. Percebe-se nas tabelas em anexo (tanto dos níveis de significância quanto dos cruzamentos), que há coerência nos resultados apresentados. Se geladeira, microondas, computador, telefone celular, aparelhos de DVD tiveram seus usos popularizados, o mesmo não teria acontecido com TV de plasma e automóveis, por exemplo, devido ao custo mais elevado, havendo diferenças significativas que não nos permitem rejeitar a hipótese de associação entre estas variáveis e a renda familiar. No que diz respeito aos serviços disponíveis na residência, vemos certa coerência também de resultados, posto que se antes possuir TV a cabo e internet banda larga era para poucas famílias, essa realidade mudou com o advento dos planos mais baratos, e, portanto, mais disponíveis, sem deixar de mencionar os serviços clandestinos. Serviços de condomínio e plano de saúde também se mostraram variáveis diferenciadas, uma vez que o acesso a este tipo de serviço não parece estar disponível de forma igualitária a todos.

Pela coerência dos níveis de significância apresentados, parece aplicável o uso da renda familiar fornecida como um indicador de classe social dos estudantes. O uso da escolaridade dos pais para a construção deste indicador de classe também se mostrou salutar, já que ao realizar o Teste do qui-quadrado para independência entre escolaridade dos pais e renda estimada, o p-valor foi de 0,001⁴⁷ para escolaridade dos pais, o mesmo não tendo ocorrido em relação à escolaridade das mães, cujo p-valor apresentado foi de 0,287, o que não

⁴⁵ Os autores indicam que esta é uma técnica largamente utilizada por empresas de pesquisa de opinião, e é denominada Critério Brasil.

⁴⁶ A opção *Statistics* do menu *Crosstabs* permite calcular e posteriormente analisar a estatística do qui-quadrado (BRUNI, 2004, p. 174)

⁴⁷ Sendo possível considerar até mesmo um intervalo com 99% de confiança. A análise se encontra no anexo D.

leva a rejeitar a hipótese de associação entre estas duas variáveis. Desta forma, parece apropriado o uso tanto da variável renda familiar estimada quanto escolaridade do pai como indicadores de classe social.

Quando perguntados sobre a estimativa de suas rendas familiares, houve distribuição entre as respostas de até 2, 3, 4 ou mais salários mínimos, com 22,4% dos estudantes afirmando que suas famílias recebem mais que 4 salários⁴⁸. Os salários apresentados giraram em torno de valores bem próximos, ainda que a própria disponibilidade deste dado deva ser analisada com ressalvas, tendo em vista que algumas vezes, observou-se discrepâncias entre alguns valores relatados e o próprio contexto social dos alunos. Suas respostas a algumas perguntas subseqüentes, por exemplo, a respeito dos bens e serviços disponíveis em sua casa, ou da ocupação e escolaridade dos pais ou responsáveis, delatavam que, talvez, o valor informado pudesse estar incorreto⁴⁹. Pode-se também afirmar que não há diferenças relevantes entre as rendas familiares por turma analisada, o que demonstra que o perfil econômico das famílias é bastante parecido.

Sobre os dados de escolaridade do pai, ou responsável legal, percebe-se que a maioria deles cursou até o ensino médio completo, conforme tabelas a seguir:

Tabela 4 – Escolaridade do pai do aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

ESCOLARIDADE DO PAI	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
NÃO ESTUDOU	2	1,4
ESTUDOU ATÉ A 4ª SÉRIE	21	14,3
ESTUDOU DA 5ª À 8ª SÉRIE (ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO)	36	24,5
ESTUDOU ATÉ O ENSINO MÉDIO (2º GRAU)	45	30,6
ESTUDOU ATÉ A UNIVERSIDADE OU MAIS	22	15,0
NÃO SOUBE RESPONDER	21	14,3
TOTAL	147	100,0

⁴⁸ O cálculo foi feito baseando-se no valor de 2011, de R\$ 545,00. A análise também se encontra em anexo E.

⁴⁹ É importante alertar que com isso não intento afirmar que houve uma tentativa de fraude por parte dos alunos, pois, ainda que isso possa ter acontecido, defendo mais a idéia de que é simplesmente difícil encontrar jovens e adolescentes que sejam capazes de dar esse tipo de informação. Acredito que possa ter sido mais uma tentativa de não deixar em branco do que uma forja premeditada.

Tabela 5 – Escolaridade da mãe do aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

ESCOLARIDADE DA MÃE	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
NÃO ESTUDOU	2	1,4
ESTUDOU ATÉ A 4ª SÉRIE	21	14,3
ESTUDOU DA 5ª À 8ª SÉRIE (ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO)	36	24,5
ESTUDOU ATÉ O ENSINO MÉDIO (2º GRAU)	58	39,5
ESTUDOU ATÉ A UNIVERSIDADE OU MAIS	21	14,3
NÃO SOUBE RESPONDER	8	5,4
TOTAL	146	99,3
EM BRANCO	1	0,7
TOTAL	147	100,0

Percebe-se um baixo número de pais que freqüentaram o ensino superior, em uma medida igual ou parecida àqueles que pararam até a antiga 4ª série (hoje, anos iniciais do ensino fundamental). Isto implica na possibilidade de que estes pais, ao terem experimentado um nível razoável de escolarização, completando o ciclo básico de educação, possam ter altas expectativas em relação aos seus filhos, tendendo a valorizar a educação como um investimento necessário, e, talvez, o principal meio para melhorar de vida. Retornaremos a este ponto mais à frente quando do cruzamento de algumas variáveis que parecem responder a este questionamento.

Sobre a ocupação dos pais, pode-se dizer que quase 47% dos pais encontram-se empregados, e outros 20% aproximados trabalham por conta própria. Já em relação às mães, em torno de 41% encontram-se empregadas e 14%, trabalhando por conta própria. Os outros percentuais dividem-se entre aposentado(a), falecido(a), desempregado(a), do lar, no caso das mães, e a resposta “não sei”. As atividades exercidas foram muito variadas, com predominância de ocupações que costumam ter baixa remuneração e pouco prestígio social, como mecânico, motorista, porteiro, açougueiro, motoboy, pedreiro, vidraceiro, serralheiro e confeitiro. Empregos que demandassem o curso superior, como advogado, contador e arquiteto, apareceram muito raramente. Em relação às mães, ocupações como auxiliar de serviços gerais, acompanhante de idosos, doméstica, metalúrgica, recepcionista, cabeleireira e manicure/pedicure figuram bastante na listagem. Da mesma maneira como aconteceu em relação aos pais, os empregos com exigência do ensino superior foram menos freqüentes, de fato, apenas duas, advogada e administradora (esta resposta precisa até ser interpretada com cautela, posto que a aluna informou que sua mãe era administradora, mas informou também

que completou apenas até o ensino médio, sendo possível que sua resposta correta fosse “auxiliar administrativo”).

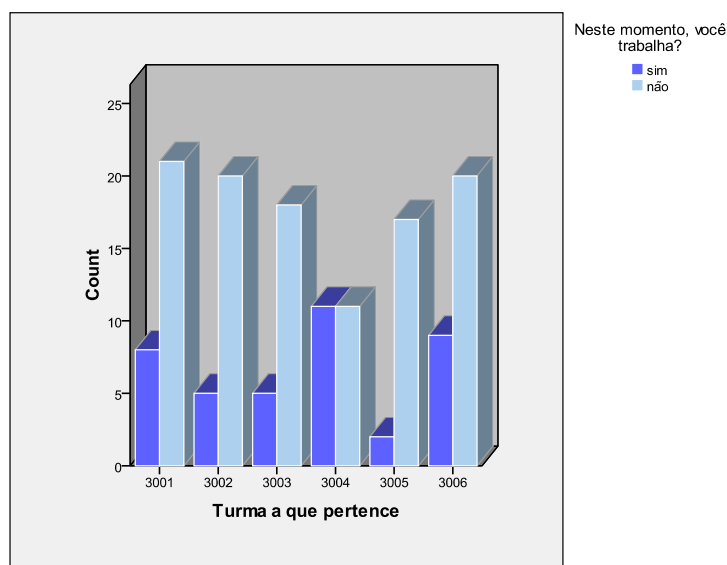
Perguntados sobre a participação da família em algum programa do Governo, o teste se revelou não significativo ($p\text{-valor} = 0,208$) quando esta variável foi cruzada com a variável renda. A porcentagem de estudantes que respondeu afirmativamente foi muito baixa, 8,2%, e não houve um padrão claro de distribuição entre a renda e a participação nestes programas. De igual modo o teste sobre a estimativa de livros não didáticos em casa e a renda familiar ($p\text{-valor} = 0,744$), e a escolaridade do pai ($p\text{-valor} = 0,686$) se mostraram não significativos, o que nos permite rejeitar a hipótese de dependência entre as variáveis propostas. No ato de compilação dos dados, quando o banco de dados é construído, algumas intuições gerais já podem ser experimentadas, e, apesar de recorrentemente estas variáveis serem associadas, neste caso, isto não se aplicou. Por várias vezes, parecia haver alguma incongruência entre os dados fornecidos, como uma família que ganha 2 salários mínimos, que mora em uma residência de pouquíssimos cômodos, cujos pais têm baixa escolaridade, possuir mais de 50 livros em casa. É perfeitamente possível, mas é pouco provável. Portanto, talvez este dado precisasse ser revisto.⁵⁰

Informo ainda que foi expressivo o número de alunos que trabalhava à época da coleta de dados, podendo inclusive ter aumentado com a oferta de empregos que costumeiramente se instala no período de fim de ano, tendo muitos alunos demonstrado durante minha pesquisa de campo interesse em entrar para o mercado de trabalho, em lojas de *shoppings* ou atendimentos nos serviços de telemarketing. Aproximadamente 30% dos estudantes trabalhavam, nos mais variados ramos, sendo os estágios em menor número, tratando-se majoritariamente de empregos com baixa remuneração e que exigem pouca qualificação, o que não é surpreendente, tendo em vista não terem ainda sequer o ensino médio completo. Eram trabalhos em padarias, ou balconistas, bilheteiros, garçons, operadores de telemarketing etc. Os empregos e estágios que se diferenciavam, não pelo valor recebido, que não variou muito, mas pela atividade-fim do trabalho, pareciam estar associados a outros aspectos da vida do aluno, como o seu contexto familiar, ou às suas escolhas e expectativas de futuro; por exemplo, uma aluna que deseja prestar o vestibular para Biomedicina realizava um estágio no Museu da Vida; ou ainda o caso de uma aluna que fazia dois cursos de idiomas, filha de uma professora de Inglês. Esta aluna segue os passos da mãe, dando aulas de alemão e tem o interesse em cursar Letras na universidade; ou o aluno que trabalha como monitor de informática e que deseja cursar Ciências da Computação. Estes exemplos nos fornecem

⁵⁰ Tabelas com os dados mencionados neste parágrafo presentes no anexo F.

algumas pistas de que até mesmo a alocação neste ou naquele emprego ou estágio possa ter a ver também com a condição de vida e da família do estudante, ou de suas escolhas profissionais e expectativas de vida. É visível que em todas as turmas pesquisadas, o número de estudantes que trabalha é rigorosamente menor do que aquele dos que não trabalha, exceto, em relação à turma 3004. Nesta classe, metade dos alunos trabalha e a outra metade, não. É fundamental guardarmos este dado, para observarmos se de alguma forma isso pode estar influenciando as expectativas dos estudantes, ou mesmo, sua relação e desempenho na/com a escola. O gráfico abaixo descreve o que fora afirmado:

Gráfico 2 - Alunos do 3º ano que disseram que trabalham segundo a Turma – Turno da Manhã do CEJA



Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,085

2.4.2. Questionário – Parte 2 – Falando um pouco sobre você

2.4.2.1. Faz algum curso além da escola?

Pouco mais de 55% dos alunos afirmaram cursar ou terem completado algum curso além da escola. De acordo com as respostas oferecidas pelos alunos, procedeu-se a uma subdivisão de categorias, conforme disposto abaixo, no qual são apresentados os números de alunos que responderam positivamente à pergunta:

Tabela 6 – Distribuição dos tipos de cursos extra-curriculares realizados pelos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

CURSOS POR CATEGORIAS	TURMAS						TOTAL
	3001	3002	3003	3004	3005	3006	
Informática	2	5	5	6	5	5	28
Idiomas	6	8	8	3	4	4	33
Artes	3	1	2	2	0	2	10
Preparatórios (incluindo pré-vestibular)	2	1	0	4	1	1	9
Profissionalizante/ ou estágio	3	3	5	3	4	6	24
Esportes	1	2	3	1	0	2	9

Nota: O total de cada turma não foi inserido, pois, ele estaria contabilizando um aluno mais de uma vez, quando ele fizesse mais de um curso.

Os cursos extra-curriculares mais populares foram os de idiomas e informática. Em especial, nota-se que é muito baixo o número de alunos que faz algum tipo de curso preparatório, como o pré-vestibular, cuja frequência de resposta foi igual a esportes. Tendo em vista que muitos alunos não expressaram confiança na escola em ajudar-lhes a obter aprovação no vestibular, conforme veremos mais adiante, e de alguns deles terem apontado que não se sentiam preparados para o vestibular em virtude da qualidade da escola não corresponder às suas expectativas, e de não fazerem curso preparatório, provavelmente os alunos que concorreram a vagas para o vestibular 2012 o fizeram com muita insegurança e ressalvas, o que ouvi de muitos estudantes, dizendo que prestariam vestibular apenas no próximo ano, por não se sentirem preparados, ou, de alunos que mudaram a escolha para cursos menos concorridos ou menos prestigiosos para se sentirem minimamente aptos a competir.

Se por um lado, a associação entre fazer cursos e a renda familiar não é possível, ou seja, não há variações significativas de número de estudantes que fazem ou não curso em função da renda informada, por outro, esta variável influenciaria as trajetórias escolares dos educandos, conforme os dados a seguir. Desta forma, os cursos realizados podem ser cursos gratuitos, ou com custo reduzido, possibilitando o acesso a estudantes com diferentes rendas familiares. No contexto desta análise, o que se percebe é o maior interesse pelo ingresso no nível superior entre os estudantes que fazem ou que já fizeram algum tipo de curso. Vejamos a seguir.

Se a realização de cursos não está associada à renda do estudante (ver tabela no anexo G), possivelmente diga respeito ao interesse, ao desejo em se qualificar e ampliar suas chances de competir no mercado de trabalho, “turbinando” seus currículos, conferindo-lhes um elemento distintivo. Quando cruzamos a confiança na escola para passar no vestibular e, se faz cursos ($p\text{-valor} = 0,089$), vemos que esta interpretação é bem possível. Quando os alunos confiam ou confiam muito na escola, a frequência de alunos que faz cursos diminui. Quando os estudantes não confiam ou não confiam muito na ajuda da instituição, aumenta o número de alunos que faz cursos. Provavelmente, estes alunos estariam construindo estratégias de compensação, buscando complementar aquilo que, segundo eles, a escola não estaria dando conta. Há também outros dados, como o rendimento dos estudantes que fazem cursos ser melhor, com menor índice de reprovação; alunos que sentem maior orgulho pela escola tendem a fazer menos cursos, talvez por terem um grau de satisfação mais elevado em relação aos aspectos da escola, conforme fora apontado anteriormente, ao passo que alunos que não sentem orgulho pela escola respondem com maior periodicidade que fazem cursos, talvez nesta mesma estratégia de complementação já comentada. É bem interessante como tudo converge para a compreensão de que seja um artifício, de que haja esse empreendimento de tempo, de dedicação, no entendimento de que fazer cursos seja importante para conseguir boa posição social. Além disso, estes estudantes podem estar manifestando, novamente, valores meritocráticos, na medida em que buscam pelos seus próprios esforços alcançar o que aspiraram. Estes alunos acreditariam menos na sorte, em fatores casuais ou acidentais, e mais naqueles fatores associados ao esforço pessoal. Alunos que fazem curso tendem a conferir menos valor a aspectos casuais, pouco acreditando no elemento “sorte”. Outra vez, no que diz respeito à escola, alunos que se sentem estimulados nela em sua maioria não fazem cursos, e o contrário também é verdadeiro. Alunos que não se sentem estimulados na escola são aqueles que com mais assiduidade afirmam fazer algum tipo de curso. O que se observa de novo é que quando o estudante não é motivado, incentivado ou estimulado pela escola, ele assume uma maior responsabilização por si próprio e pelo seu sucesso, buscando erigir ele mesmo o seu êxito. Desta maneira, esta breve investigação sugere que alunos que fazem cursos o fazem em busca de complementação, de preenchimento de possíveis lacunas decorrentes de sua formação de origem, seja esta formação escolar ou familiar, em uma tentativa de alargar seu capital cultural, amplificando, talvez, suas chances de sucesso. Ao que parece, estes alunos têm altas expectativas de futuro, e por isso, o investimento maciço em educação e qualificação se faria necessário. Como veremos adiante, esta variável é muito significativa, pois os dados apontaram que a probabilidade de estudantes que fazem algum tipo de curso

extra-escolar em desejarem se matricular na universidade, e alcançar mobilidade educacional, é maior se comparada a dos que não fazem algum tipo de curso.

Alunos que se demonstraram mais preparados, foram aqueles que em maior número tiveram esta aspiração de avançar para níveis mais altos de escolarização. A tabela a seguir compartilha os dados descritos:

Tabela 7 – Relação entre a expectativa dos alunos do 3º ano de ingressar na universidade e o quanto se sentem preparado para o vestibular - Turno da Manhã do CEJA

Pretende fazer matrícula na universidade após terminar o ensino médio	O quanto se sente preparado para o vestibular			
	Média	Mediana	Número de casos	Desvio-padrão
Sim, pretende fazer matrícula	5,55	6,00	84	1,738
Não, não pretende fazer matrícula	4,44	5,00	55	2,132
Total	5,11	5,00	139	1,973

Nota: Resultado do Teste de Diferença de Médias, com p-valor = 0,001

Este dado carrega em si a lógica de: se não tenho condições de passar, para quê fazer e perder meu tempo? Muitos estudantes, conforme ao longo do trabalho foi mostrado, afirmaram não ter prestado o vestibular por não se sentirem aptos e preparados, seja por considerarem a escola incapaz de lhes fornecer os saberes necessários para lhes colocar em condições de competir de forma justa e igualitária, como também pela própria falta de dedicação pessoal. Muitos deles disseram também que aguardam o fim do ensino médio para ingressar em um curso preparatório, pois acreditavam que sem esta intermediação, suas chances de sucesso estariam drasticamente reduzidas. Quando cruzamos esta variável e a que diz respeito à confiança que os alunos possuem na escola para lhes ajudar a obter êxito no vestibular (p-valor = 0,005), percebemos que os alunos que confiam ou confiam muito na instituição são mais constantemente aqueles que se dizem mais preparados. E se aqueles que se dizem mais preparados, são os que mais aspiram ingressar no ensino superior, deduzimos disso a importância que a confiança na escola tem sobre as expectativas dos estudantes.

2.4.2.2. Dedicção aos estudos

Em relação à dedicação às tarefas escolares em casa, 63% dos alunos informaram que se dedicam minimamente, zero, um ou dois dias. O que é um dado muito ruim, em especial se considerarmos, conforme veremos, que para eles, estudar é muito importante para tornar reais suas aspirações.

Quanto ao espaço para estudar em casa, um número expressivo, 67,3% dos estudantes afirmaram possuir um espaço satisfatório, seguido de 27,2%, que alegaram ter o espaço, mas com dificuldades (de ruído, alta movimentação, mobiliário inadequado etc.), e apenas 5,4%, o que corresponde a 8 estudantes, afirmaram não possuir tal espaço em suas residências. Disso se depreende que este fator não é preponderante para o fato de que um número tão grande de estudantes se dedique tão pouco em casa, devendo ser buscadas outras explicações.

No que diz respeito à repetência ou reprovação, quase metade dos alunos já experimentou algum dos dois tipos (48,3%), e a outra metade, não (51,7%). Aos que já repetiram ou ficaram em dependência, foi perguntado em qual ou quais séries isso se deu, tendo acontecido boa parte no próprio ensino médio, quando no primeiro ano 19,7% dos estudantes ficaram em dependência, seguidos de 10,9% no segundo ano, e 7,5% no terceiro ano. Nota-se a queda gradativa das dependências na medida em que o estudante vai avançando no segmento, o que foi confirmado pela diretora da unidade, que afirmou que os estudantes chegam com um tipo de comportamento frente aos estudos, de imaturidade, mas que aos poucos vão se adaptando à rotina escolar e aos novos conteúdos. Para ela, a Secretaria Municipal de Educação teria responsabilidade nisso também, na medida em que não prepararia estes estudantes para a passagem de segmento, para esta transição, não apenas no que diz respeito aos conteúdos apreendidos, como também em relação a atitudes e comportamentos esperados.

Quando observadas as reprovações por turma, percebe-se que não se pode rejeitar a dependência entre as variáveis, o que faz sentido, pois havia dados no mural da escola que apontavam que o desempenho das turmas era diferente no ano letivo vigente. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 8 – Quantitativo de alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que já ficaram em repetência ou dependência segundo Turma

		Turma a que pertence						Total
		3001	3002	3003	3004	3005	3006	
Já ficou reprovado ou em dependência	Sim, já ficou	17	7	7	13	11	16	71
	Não, não ficou	12	18	16	9	8	13	76
	Total	29	25	23	22	19	29	147

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,060

São relevantes os dados mostrados nesta tabela, pois a partir deles é possível constatar que apenas duas turmas têm índice menor de pessoas que nunca ficaram em repetência comparando-se as que já ficaram, que foram as turmas 3002 e 3003. A turma 3002 é a que apresenta menor incidência de repetentes ou dependentes, o que nos conduz à pergunta: o que diferencia estas turmas gerando este tipo de resultado? Se procurarmos possíveis explicações pelo ponto de vista do perfil geral, idade ou cor, estaremos perdendo o nosso tempo. As classes, como já mencionado, são bem homogêneas nesse sentido, o que exclui a possibilidade de explicar por esses vieses.

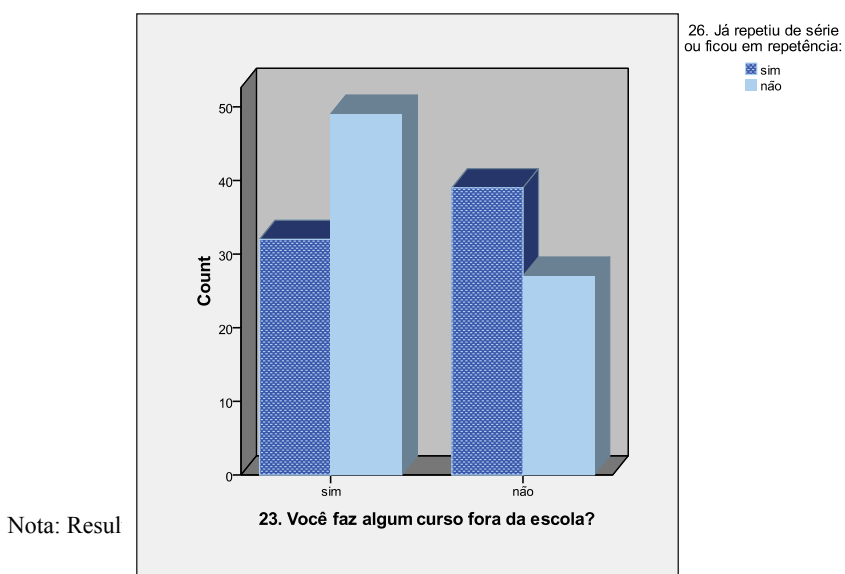
Ao construir o cruzamento destas repetências observadas e a escolaridade dos pais, o p-valor foi acima de 0,10, não sendo possível fazer algum tipo de associação. Já em relação à renda, sim; todavia, os dados apontam que de uma forma interessante, os estudantes que informaram maior renda foram também os que mais repetiram, decrescendo a frequência de repetências na medida em que a renda familiar também diminui (ver tabela no anexo H). Estariam os estudantes com renda familiar mais desfavorecida se esforçando ou valorizando mais as oportunidades educacionais para tentarem romper as barreiras impostas por sua condição socioeconômica? É possível.

Poderiam também as explicações serem buscadas dentro da própria escola? Por exemplo, a turma 3001 é considerada aplicada e comprometida por grande parte dos professores. No entanto, ela figura entre as turmas com alto índice de reprovados e dependentes. De alguma forma, isto não compromete a representação que o corpo docente tem sobre a classe; pelo contrário, são considerados alunos especialmente dedicados, gentis e participativos, tanto que os incentivam a prosseguir nos estudos e a buscarem as melhores oportunidades de vida, sempre motivando-os e fazendo-lhes crer que podem e que são capazes. Se das seis turmas, a maior parte delas apresenta índices altos de reprovados, ou seja, com uma trajetória escolar parecida, o que leva alguns professores a enxergá-los de modo

diferente? Talvez, isso possa se dever a aspectos atitudinais por parte dos estudantes, a condutas e comportamentos adotados, tornando determinadas turmas mais agradáveis e aprazíveis aos olhos dos docentes, e por isso, mais produtivas, na medida em que se tem um relacionamento melhor. É possível. Entretanto, para aprofundar esta discussão, seria fundamental ouvir os professores de forma mais acurada e dedicada, para compreender melhor o porquê dessas diferenças de tratamento apesar das semelhanças de trajetórias escolares, o que não foi realizado no contexto desta pesquisa. Porém, algo fica registrado: sobre as turmas não são lançadas representações distintas apenas em função do número de reprovados presentes, aparentando estarem presentes considerações de outra natureza.

Outro informe interessante diz respeito à frequência de estudantes que repetiram e que fazem ou não algum tipo de curso. Observa-se que os alunos que fazem algum tipo de curso figuram menos na tabela de repetência, e vice-versa, ou seja, de alguma forma, essa variável é expressiva. Podemos especular que seja por, de alguma forma, o fato de fazer cursos extras venha a ajudar os alunos em seu desempenho escolar, na medida em que poderiam ser estudantes que tenderiam a valorizar mais as oportunidades de estudo, buscando, inclusive, outras formas de conhecimento e aprimoramento para além da escola, tendendo a valorizar mais, como reflexo disso, os saberes e experiências escolares. O gráfico a seguir traduz essa relação descrita:

Gráfico 3 – Alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que já repetiram ou ficaram em dependência e que fazem cursos extra-curriculares



Ao buscar cruzar a frequência de repetência com a frequência dos estudantes que trabalham, novamente a associação entre as variáveis não se mostrou possível (p -valor = 0,320). Desta maneira, não é possível considerar que alunos que trabalham, apresentem melhor ou pior índice de repetência ou dependência, ainda que destes que trabalham, o número de repetentes e ou dependentes seja ligeiramente maior.

Em relação a receberem apoio para as atividades da escola, houve também boa distribuição, sendo “sim, algumas vezes”, e “não, não recebo ajuda” as mais frequentes. Considerando que a maioria dos alunos já havia afirmado que eles mesmos se dedicam muito pouco em casa, não é estranho que o apoio que recebam também seja pouco frequente ou inexistente.

2.4.2.3. Frequência com que realiza atividades de lazer

Sobre os hábitos de lazer destes estudantes, foi-lhes fornecida uma tabela, para preenchimento da frequência com que realizavam determinadas atividades. Como esperado, ver televisão e ouvir música são as duas atividades realizadas com maior frequência pelos estudantes. Exatos 83% deles afirmaram que assistem TV “todos os dias” ou “quase todos os dias”. Ler jornais, revistas ou livros são atividades que figuram entre as menos populares: aproximadamente 50% afirmaram ler “às vezes”, o que é impreciso, em virtude do sentido de irregularidade que carrega a expressão. Navegar na internet também é um dos lazes prediletos dos estudantes, mais da metade afirmou passar um tempo na internet diariamente. Confirmando os dados disponibilizados linhas acima, os alunos relataram que apenas “às vezes” realizam tarefas escolares, sendo estes em torno de 47% dos alunos.

Realizar tarefas domésticas, obviamente, não é necessariamente uma forma de lazer, mas se mostrou uma atividade bem presente na rotina dos estudantes: algo em torno de 50% dos estudantes afirmaram que desempenham estas tarefas diariamente ou “quase todos os dias”, concedendo algum tipo de apoio em casa.

Vídeo games, como já esperado, foi mais popular entre os rapazes, apesar de 50% dos estudantes informarem que não o fazem com tanta regularidade. Realizar exercícios também não pareceu ser uma das atividades prediletas entre os estudantes, o que se confirma pelas informações sobre realização de cursos relacionados a esportes, que apresentou também taxas bastante baixas.

Ir ao *shopping* se mostrou a atividade mais freqüente dentre aquelas dispostas na segunda rodada de perguntas sobre hábitos culturais e de lazer. Ir a teatro, restaurantes ou shows foram as mais impopulares, possivelmente não tanto pelo desinteresse, mas porque há um custo embutido nelas, o que não acontece com o *shopping*, tendo em vista que muitos adolescentes gostam simplesmente de passear, e nem sempre gastam grandes quantias ao fazê-lo.

Em relação à prática de ir ao cinema, a análise sugere que, estudantes que pretendem ingressar no ensino superior respondem mais freqüentemente que possuem este hábito de lazer. Dos 145 estudantes que responderam a esta questão, 86 deles, ou seja, mais da metade, afirmaram que aspiram entrar para a universidade. Dos estudantes que vão ao cinema, e não desejam fazer universidade, a parcela correspondente é bem menor, o que nos conduz à compreensão de que estudantes que possuem esta prática de lazer, por alguma razão, manifestam maiores expectativas em relação ao avanço da escolaridade. Interessante perceber que não existe um padrão claro em relação à freqüência com que se vai ao cinema, estando os dados à primeira vista, dispostos de forma aleatória. Talvez o desejo, escolha e predileção por esta atividade tenha como pano de fundo outros elementos que de certa maneira condicionariam sua decisão: a questão financeira⁵¹ ou a afinidade com o tipo de narrativa adotada nos filmes, por exemplo. Sobre a condição econômica, parece proceder a especulação, posto que ao cruzar a freqüência de ida ao cinema e a renda familiar estimada ($p\text{-valor} = 0,033$), observa-se que a maior freqüência se concentra naqueles alunos cujas rendas familiares são mais elevadas. Apesar de ter se popularizado, ir ao cinema, em especial, a assiduidade e regularidade com se vai ao cinema, parece ainda estar mais acessível àqueles que dispõe de mais recursos financeiros para sustentar esta prática cultural.

Além disso, podemos citar o já mencionado caso do “teatro”. Os alunos mais pobres não vão ao teatro por falta de recursos financeiros que os custeiem, ou não vão por não gostarem e não se identificarem? Não gostam porque não têm a oportunidade de experimentá-lo, ou não gostam porque não se alinham com a modalidade do discurso teatral, mais facilmente assimilado pelas classes mais abastadas, posto que, ao longo da história, o teatro sempre foi palco e cenário para um público com perfil socioeconômico muito específico? É evidente que as salas de teatro tenderiam a se estruturar e a adotar uma linguagem que mais se aproximasse (e agradasse) a este público que mais o freqüenta (e paga, evidentemente), tornando-se inteligível e aprazível a estes, e na medida em que prioriza determinado grupo,

⁵¹ Talvez menos, em virtude das meia-entradas e dos dias de exibição com preços muito mais acessíveis.

agiria em detrimento de outro, que se afastaria não apenas pela questão financeira, mas possivelmente também pela falta de identificação com este tipo de lazer.

Retomando a questão do cinema, ainda que a prática de ir ao cinema esteja gradativamente se tornando mais popular e acessível, haja vista as salas lotadas de cinemas, em especial dentro de *shoppings*, ainda é possível ver um público distinto, é verdade, bem menos marcado e delineado de como era antes, mas ainda assim, não é acessível a todos. O que se percebe é que ainda há alguma estratificação sendo operada, no sentido da oferta de salas com filmes mais reflexivos e críticos concentrados na zona de prestígio da cidade, a Zona Sul. Este dado diz muito, pois seria ele um indício de que houve um último suspiro, tentando salvar o pouco de diferenciação que restou. Não à toa estas salas não estão distribuídas de maneira uniforme pela cidade, sendo, talvez, uma tentativa de continuar dizendo quem deve, quem combina com aquele tipo de arte e a quem interessa, e, mais do que tudo, deixando esclarecido que há filmes para as massas, e filmes mais seletivos, que não são feitos para a apreciação do grande público. Portanto, acredito que além da questão financeira que subjaz toda essa discussão, tem uma questão de predileção, de que há estudantes com determinado perfil de comportamento, de leitura de mundo, de capacidade crítica, que possivelmente se identificariam mais com esta modalidade de lazer.

Com p-valor de 0,067, quando cruzamos as variáveis “acessa à internet” e “vai ao cinema”, vemos que estudantes que acessam mais a internet tendem a afirmar que vão mais a cinemas. Parece-me que a experiência do cinema começa mesmo antes da ida em si. É possível que estes alunos sejam mais críticos, mais dados à discussão de assuntos, com maior acesso à internet para acompanhar as salas de exibição, horários, ler sinopses, para comentar, discutir, compartilhar etc. A análise mostra que tais alunos aspiram com maior frequência ir para a universidade, o que é compreensível, se adotarmos essa linha de interpretação. Isso me faz recordar de uma das entrevistas, com uma aluna da turma 3006, muito eloquente, com um discurso maduro e organizado, com ponderações críticas sobre sua realidade. E outra estudante, da turma 3005, leitora assídua, poetisa e bem articulada. Em comum o que tinham além das altas aspirações?⁵² Adoravam cinemas.

⁵² Inclusive, fiquei muito feliz, pois tive a oportunidade de parabenizar esta aluna em primeira mão, por ter sido aprovada para o curso de Letras, na UERJ. O que antes era apenas aspiração, tornou-se real.

Tabela 9 – Relação entre a expectativa do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA de ingressar na universidade e a frequência com que vai ao cinema

		Pretende fazer matrícula na universidade após terminar o ensino médio		
		Sim, pretende fazer matrícula	Não, não pretende fazer matrícula	Total
Frequência de ida ao cinema	Três ou mais vezes por mês	23	5	28
	Duas vezes por mês	24	12	36
	Uma vez por mês	17	22	39
	Quase nunca	22	18	40
	Nunca	0	2	2
Total		86	59	145

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,007

2.4.2.4. Expectativas de vestibular e de trabalho

Aproximadamente 70% dos estudantes afirmaram que já sabem que profissão desejam seguir, ainda que nem sempre a resposta afirmativa tenha vindo acompanhada de uma resposta afirmativa em relação ao vestibular, quando muitos dos alunos relataram não terem participado da seleção, por muitas razões, sendo a mais freqüente a alegação de despreparo. Além disso, nem sempre a escolha por determinada profissão passava pelo ingresso na universidade, ou seja, algumas carreiras informadas pelos alunos não dependiam de um diploma universitário, como soldador, fotógrafo, produtor de eventos, dentre outros (ver no anexo I as carreiras escolhidas). Do total de 105 (ou, 71,4%) estudantes que já se decidiram sobre a carreira que desejam, 67 deles prestaram o vestibular, ou seja, mais da metade dos casos. Quando perguntados sobre a dificuldade em conseguir se estabelecer na profissão que escolheram, quase 54% dos estudantes afirmaram ser “difícil”, seguidos de 13%, “fácil”, e 9%, “muito difícil” (valores aproximados).

Os cursos de nível superior escolhidos foram muitos, sendo os mais freqüentes Direito, Medicina, Engenharias, Administração e Publicidade e Propaganda. Percebe-se altas expectativas de carreira por parte dos estudantes que já se decidiram, apesar da percepção de dificuldade em ter sucesso nestas escolhas. Esta idéia de dificuldade vem acompanhada de algum sentimento de despreparo, o que pôde ser constatado através do Teste de diferença de

médias realizado, conforme se verifica na tabela abaixo, na qual se observa que há diferenças de médias estatisticamente significativas quando o aluno pretende ou não fazer o exame de vestibular:

Tabela 10 – O quanto o estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA se sente preparado segundo seu interesse em ingressar na universidade

O quanto se sente preparado para o vestibular (escala de 1 a 10)					
		Número de casos	Média	Mediana	Desvio-padrão
Se pretende fazer o vestibular esse ano	Sim, pretende	88	5,42	5,00	1,792
	Não, não pretende	50	4,48	4,50	2,178
	Total	138	5,08	5,00	1,986

Nota: Teste de diferença de médias, com p-valor = 0,007

Outro dado interessante diz respeito às expectativas dos estudantes sobre o que fariam após a conclusão do ensino médio. Veja a tabela a seguir:

Tabela 11 – Expectativas dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA acerca do que pretendem fazer após o ensino médio

	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
APENAS TRABALHAR	6	4,1
APENAS ESTUDAR	12	8,2
TRABALHAR E ESTUDAR	126	85,7
NÃO SEI	2	1,4
TOTAL	146	99,3
EM BRANCO	1	0,7
TOTAL	147	100

A absoluta maioria dos estudantes (85,7%) afirmou que tem a expectativa de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o que confirma o relato de uma das professoras entrevistadas, quando afirmou que os alunos do CEJA, em geral, após o término do curso, ingressam no mercado de trabalho. Entretanto, apenas 4% afirmaram que pretendem apenas trabalhar, e quando mapeamos quem são estes estudantes, vemos que eles manifestam interesse somente pelo mercado de trabalho, melhor dizendo, que manifestam de forma aberta o não interesse no

ensino superior; e há os casos daqueles que desejam, que não alegam desinteresse, e sim, despreparo e indecisão.

Sobre o que pretendem fazer com o diploma após concluído o ensino médio, quase 59,2% dos estudantes afirmaram que pretendem “fazer matrícula na universidade”, seguidos de 36,1% que pretendem “arranjar um emprego”. Observemos a tabela abaixo:

Tabela 12 – Relação de estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA que desejam se matricular na universidade e arranjar um emprego

		O aluno pretende fazer matrícula na universidade		
		Sim	Não	Total
O aluno pretende arranjar um emprego	Sim	25	28	53
	Não	62	31	93
	Total	87	59	146

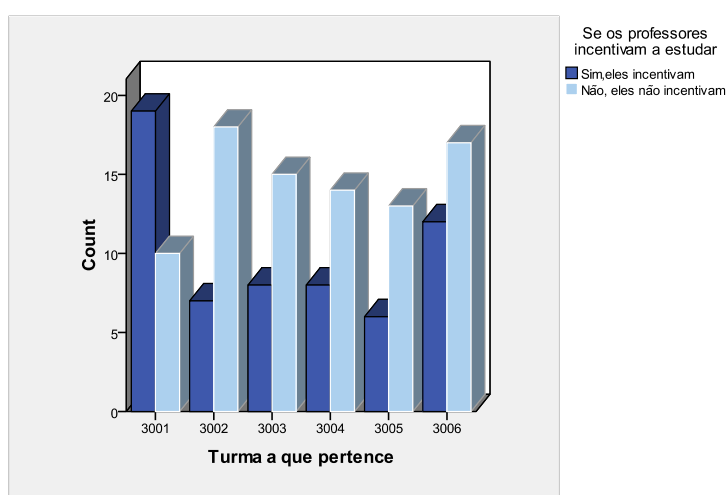
Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,021

Note-se que o número de alunos que pretende fazer matrícula na universidade e trabalhar é o menor da tabela. No entanto, os alunos que não pretendem trabalhar e que aspiram ingressar na universidade correspondem ao maior valor, ou seja, a maior parcela dos alunos tem por objetivo apenas estudar, sendo o grupo daqueles que pretende estudar e trabalhar reduzido. É curioso como 85,7% dos estudantes, como mencionado acima, informaram que desejam trabalhar e estudar, e como, nesta tabela, a maioria afirma que não pretende arranjar um emprego. Se a expectativa da professora relatada acima, de que os alunos do CEJA em geral ingressam no mercado de trabalho se confirmou anteriormente, aqui, seu discurso não se alinha aos dados, pois, acredita-se que os alunos deste colégio ingressem no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio, entretanto, a expectativa dos estudantes aparece de forma diferenciada. Talvez, estejamos diante do evento “o que farei efetivamente” e “o que gostaria de fazer”. É possível que antes, quando informaram que vão trabalhar e estudar tenham expressado o que efetivamente acreditam que ocorrerá, de modo que na análise seguinte, estaria presente aquilo que ele aspira fazer, que é não trabalhar, e sim apenas estudar. Não se pode também deixar de assinalar um tipo de expectativa que a própria escola manifesta sobre esse aluno, afirmando que irão direto para o mercado de trabalho; porém, há indícios que apontam que o desejo destes estudantes difere destas expectativas do corpo docente.

2.4.2.5. Incentivo aos estudos: a participação da família e da escola

As respostas dos questionários revelaram que 83,0% dos estudantes recebem incentivos das mães, seguidos dos pais (55,8%) e dos professores (40,8%). Cruzando-se as variáveis incentivo por parte dos professores” e “turmas”, é visível uma diferença entre elas. Enquanto a maioria dos alunos pertencentes à turma 3001 expressou que recebem incentivo por parte dos professores, todas as demais afirmaram estritamente o contrário. Dos 29 alunos da turma 3001, 19 deles, mais do que o dobro, afirmaram que se sentem incentivados pelos professores que os acompanham no colégio. Interessante quando pensamos que, durante as entrevistas, ou conversas mais informais com alguns professores, foi-me informado que a turma 3001 tinha alunos brilhantes, extremamente participativos, e que teriam muito sucesso. Os próprios professores já cultivavam um tipo de expectativa em relação àqueles alunos, e de alguma forma, isso parece traduzir-se em forma de maior ou menor incentivo. As representações que os professores lançam sobre determinadas turmas ou alunos podem se traduzir em atos e práticas, pois sobre algumas turmas o discurso foi o oposto, de que eram alunos “desinteressados”, que “não queriam aprender” ou que “não participavam”, e isso parece de alguma forma interferir na configuração do gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Percepção dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre o incentivo dado pelos professores para os estudos segundo a Turma



Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,069

Apesar de claramente observarmos que os alunos da primeira turma se sentem muito mais incentivados do que os das demais, ao cruzar a variável incentivo dos professores e as aspirações dos estudantes, o resultado não foi significativo, o que foi frustrante. Novamente, após transformar as variáveis que outrora se encontravam separadas (pai, mãe, irmão ou irmã e outros parentes), e agregá-las como a variável “incentivo da família”, e, as do segundo grupo (professores, direção, coordenação e funcionários da escola) em “incentivo da escola”, esta última não mostrou, na percepção dos estudantes, ter muita influência sobre as suas aspirações, enquanto o incentivo da família, sim, de modo que os alunos que se sentem incentivados tendem em sua maioria a desejarem cursar a universidade, conforme disposto abaixo:

Tabela 13 - Aspiração dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA segundo Incentivo que recebem das suas famílias

Aspiram fazer universidade				
		Sim	Não	Total
Se sentem incentivados por suas famílias	Não	0	4	4
	Sim	87	55	142
Total		87	59	146

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,014

Ou seja, por mais que tenhamos literaturas no campo da educação que apontem que a escola exerce influência sobre as expectativas de vida e aspirações dos estudantes, estariam os alunos percebendo de forma diferente? Para eles, o incentivo por parte da escola não seria *sine qua non*, e ao longo da pesquisa, o que se percebe é que para alunos, nem mesmo a classe social seria tão central. A resposta seria um terceiro fator, o esforço pessoal⁵³. Haverá um retorno sobre este tópico, na segunda rodada de discussões, porém, pode-se antecipar que os professores ocupam um papel fundamental nesta trama social.

“Varia muito do esforço da pessoa. É só botar as caras que consegue, as pessoas é que colocam muitas barreiras, acho que não tem nada a ver isso.” (Aluna 1 da turma 3005.)

“Eu acho que eu consigo mudar meu futuro.” (Aluno 2 da turma 3004.)

“Entre os amigos sim, mas na escola e em casa, muito pouco.” (Aluno 2 da turma 3004, quando perguntado se se sente incentivado).

⁵³ Veremos que é possível que mesmo a resposta *esforço pessoal* esteja associada ao efeito-escola, pois, a instituição poderia estar promovendo valores meritocráticos, neste caso.

Ao serem indagados sobre a percepção que tinham sobre si próprios como alunos, a resposta mais freqüente foi “bom aluno”, seguido de “aluno na média”, conforme se nota a seguir:

Tabela 14 – Como os pesquisados se percebem como alunos

	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
EXCELENTE ALUNO	13	8,8
BOM ALUNO	71	48,3
ALUNO NA MÉDIA	58	39,5
MAU ALUNO	5	3,4
TOTAL	147	100

Não houve variações significativas entre as turmas em relação a estas respostas. Porém, especialmente em relação à turma 3004, o que se observa é que a resposta “aluno na média” é mais freqüente, não tendo acontecido o mesmo com as demais, pois a resposta “bom aluno” se fez mais assídua nestas. É essencial lembrarmos que a turma 3004 foi aquela apresentada anteriormente que teve o maior número de estudantes que trabalhavam, correspondendo à metade da turma. Seria esta uma das razões que levaria uma boa parcela da turma a se classificarem como alunos medianos, pois, em virtude de suas rotinas, dedicar-se-iam menos à escola? Bem, ao que parece, não. O cruzamento entre a representação que os estudantes fazem de si próprios e “se trabalham” rejeitam hipótese de associação. Por fim, registra-se também o baixíssimo número de estudantes que se consideraram maus ou excelentes alunos em todas as turmas.

2.4.2.6. Expectativa dos pais em relação às trajetórias dos filhos

Aproximadamente 67% dos estudantes acreditam que seus pais possuem a expectativa de que ingressem na universidade. Em seguida, em torno de 26% responderam que os pais esperam que trabalhem e estudem ao mesmo tempo. É importante atentar que mesmo quando os pais possuem a expectativa de que os filhos trabalhem, as respostas mais freqüentes apontavam que isso deveria ser feito em concomitância com os estudos. Somente 13% dos alunos responderam que achavam que seus pais esperavam que apenas trabalhassem. A

hipótese de associação entre a escolaridade dos pais e as expectativas dos pais é rejeitada, entretanto, tal análise carece de maior pesquisa. Havia um palpite inicial de que a escolaridade dos pais exercesse alguma influência sobre suas próprias expectativas em relação aos seus filhos, na medida em que tenderiam a valorizar as oportunidades de escolarização em menor ou maior grau em função de suas próprias trajetórias, o que não se mostrou real. Entretanto, a expectativa que estudantes pensam que seus pais possuem sobre seus futuros exerce uma influência sobre suas próprias aspirações, conforme veremos páginas adiante, na ocasião da discussão do modelo de regressão logística. Abaixo, tabela de frequência das respostas dos estudantes:

Tabela 15 –Percepção dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre as expectativas que acham que seus pais possuem após terminarem o ensino médio

EXPECTATIVA DOS PAIS	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Arranjem um emprego	20	13,6
Façam curso técnico e trabalhem depois	20	13,6
Façam universidade	98	66,7
Trabalhem e estudem ao mesmo tempo	38	25,9
Ajudem em casa ou em outra atividade	2	1,4
Outros	1	0,7

2.4.3. Questionário – Parte 3: Falando um pouco sobre a sua escola.

2.4.3.1. Por que está no Colégio Estadual João Alfredo?

Sobre que razões levaram os estudantes a se matricularem no CEJA, os mesmos responderam, em sua maioria, mas não de forma absoluta e sim balanceada, que foi onde conseguiram vaga (36,7%) e porque é uma boa escola (35,4%). Em seguida, uma resposta mais operacional, porque era perto de casa (23,8%) e outras respostas de frequência menos expressiva. Apesar de não constar uma pergunta que, no decorrer da pesquisa de campo pareceu-me pertinente⁵⁴, que seria “o CEJA foi sua primeira opção de escolha no site da

⁵⁴ Isso porque durante as entrevistas, quase todos os estudantes mencionaram que não haviam escolhido esta escola no site, e que foram encaminhados pelo Estado. Os critérios variam, mas definitivamente não dizem respeito apenas à proximidade, pois há vários alunos que moram distante da escola, que não escolheram o CEJA de forma preferencial, mas ainda assim foram destinados à matrícula lá.

Secretaria Estadual de Educação?”, pode-se por aproximação deduzir que destes 36,7% que alegam terem ido estudar no João Alfredo porque foi onde conseguiram a vaga, possivelmente se enquadraram nesta situação, ou em situação similar.

2.4.3.2. O que os alunos pensam sobre a escola

Em relação aos aspectos da escola avaliados pelos alunos, têm-se que organização (4,70), beleza (4,73), segurança (4,84), merenda (5,19), limpeza (5,41) e disciplina (5,42) foram os itens que apresentaram as menores médias, segundo a tabela a seguir.

Tabela 16 – Notas atribuídas pelos estudos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a certos aspectos da escola

	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Organização	4,70	5	2,267	1	10
Beleza	4,73	5	2,648	1	10
Segurança	4,84	5	2,648	1	10
Merenda	5,19	5	2,897	1	10
Limpeza	5,41	5	2,308	1	10
Disciplina	5,42	5	2,139	1	10
Direção e coordenação	6,33	7	2,570	1	10
Qualidade de ensino	6,53	7	2,204	1	10
Professores	7,17	8	2,099	1	10

Nota: Teste de diferença de médias, com p-valor = 0,000 para todos os itens

Quanto à beleza e à limpeza, cabe uma breve nota. Como mencionado em páginas anteriores, esta escola possui uma arquitetura privilegiada. Importante escola à época de sua fundação, foi desenhada especialmente para fins educacionais, seguindo as tendências ditas mais modernas para a época. Apesar da degradação que vem sofrendo ao longo dos anos, o CEJA ainda é uma escola muito bonita, mas pelo jeito, tal beleza não cativa os alunos a ponto de aplicarem uma melhor pontuação. Não sei se em função do não apreço pelo antigo,

considerado apenas um prédio velho onde funciona a escola, ou em virtude dos poucos cuidados e reparos a ela dispensados. Talvez, a pontuação mediana tenha se dado mais pelas condições precárias em que ela se encontra, com algumas paredes, tetos e portas em estados lastimáveis do que pela baixa apreciação pelo prédio histórico e sua beleza arquitetônica. Sobre a limpeza, é curioso como os estudantes recorrentemente se queixam, mas repetidamente também cometem grandes faltas de educação, jogando lixo pelo chão, latas de refrigerante, copos descartáveis e pacotes de biscoito. Isto é um indício de que possam ter baixo zelo e estima pela escola, na medida em que não valorizam seu espaço como querido e merecedor dos seus cuidados. Entretanto, esta suposição precisa vir acompanhada de outros dados.

Essa nota média aplicada aos itens acima muda quando falamos dos professores, direção e coordenação, e, qualidade de ensino, tendo em vista que estes itens foram os melhores avaliados. O item “professores” foi o melhor avaliado, com mediana igual a 8 e média igual a 7,17, recebendo, também, uma avaliação muito parecida a direção e a coordenação, seguidas das avaliações sobre a qualidade de ensino, com medianas iguais a 7, e médias 6,33 e 6,53, respectivamente.

Ao serem consultados sobre como viam sua escola em comparação a outras escolas públicas da região, predominou a resposta “melhor”, seguida de perto de “igual”, como aponta a tabela abaixo:

Tabela 17 – Percepção dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA quanto à sua própria escola em relação a outras (públicas) da mesma região

Avaliação da escola se comparada a outras (públicas) da região	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
MUITO MELHOR	21	14,3
MELHOR	53	36,1
IGUAL	49	33,3
PIOR	13	8,8
MUITO PIOR	1	0,7
NÃO SEI	9	6,1
TOTAL	146	99,3
EM BRANCO	1	0,7
TOTAL	147	100

O entendimento de que esta escola é melhor do que as demais da região não é compartilhada pela maioria dos estudantes. Se por uma lado, foi a resposta mais freqüente, por outro, a grande maioria dos estudantes afirmou não sentir orgulho da escola em que estudam. É possível que muitos daqueles que afirmaram ser a escola melhor em comparação com as outras tenham dito que não sentem orgulho do CEJA. De fato, isolando as respostas “muito melhor” e “melhor” em comparação a outras escolas e “orgulho pela escola”, o que percebemos é exatamente o sugerido acima. Mesmo dentre os estudantes que classificaram a escola como melhor, muitos afirmaram não se orgulhar da instituição, ainda que o número de estudantes que se orgulham seja maior dentre aqueles que também a classificam mais positivamente ($p\text{-valor} = 0,002$).

Vejamos abaixo a tabela que diz respeito ao sentimento que o estudante possui pela escola na maior parte do tempo. Neste caso, o tópico era “orgulho”:

Tabela 18 – Se os estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sentem orgulho da escola

SENTE ORGULHO DA ESCOLA?	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim, sente orgulho	43	29,3
Não, não sente orgulho	104	70,7
Total	147	100

Mas a que características os alunos associam quando fazem tal afirmativa? Pode-se especular que esse sentimento diga respeito a um conjunto de aspectos que eles esperam que a escola abarque, como a qualidade do ensino, por exemplo? Pensando nisso, buscou-se conhecer a média de pontos atribuída ao item “qualidade de ensino” para os alunos que se disseram orgulhosos e não orgulhosos da escola. Tal análise apontou que os estudantes que se sentem orgulhosos pontuaram melhor a qualidade de ensino oferecido na escola.

Tabela 19 – Relação entre a pontuação atribuída à qualidade do ensino pelo estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA e se sente orgulho da escola

		Pontuação do estudante sobre a qualidade de ensino			
Na maior parte do tempo, o aluno sente orgulho da escola?		Número de casos	Média	Mediana ⁵⁵	Desvio-padrão
	Sim, se sente orgulhoso	42	7,55	8,00	1,797
	Não, não se sente orgulhoso	104	6,12	6,00	2,227
	Total	146	6,53	7,00	2,204

Nota: Resultado do Teste de diferença de médias, com p-valor = 0,000

Por seu turno, se realizarmos o mesmo teste substituindo a variável qualidade do ensino pela avaliação feita sobre os professores, teremos algo parecido, pois novamente os estudantes que sentem orgulho da escola tenderam a avaliar mais positivamente seus professores. Os dados desta análise podem ser apreciados abaixo:

Tabela 20 - Relação entre a pontuação atribuída aos professores pelo estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA e se sente orgulho da escola

		Pontuação do estudante sobre os professores			
Sente orgulho pela escola		Média	Mediana	Número de casos	Desvio-padrão
	Sim, sente orgulho	7,69	8	42	2,101
	Não, não sente orgulho	6,96	7	104	2,071
	Total	7,17	8	146	2,099

Nota: Resultado do Teste de diferença de médias, com p-valor = 0,057

Note-se que a pontuação dada sobre os professores cai um ponto quando o educando não sente orgulho da instituição, do mesmo modo que aqueles que expressaram orgulho avaliam de forma mais positiva.

Ressalta-se que, em pesquisa realizada em/sobre as escolas de ensino médio que apresentaram os melhores resultados, sendo assim consideradas mais eficazes, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010, p. 67) relatou como é o comportamento de professores destas ditas melhores escolas:

⁵⁵ Neste caso, optou-se pelo uso da mediana em detrimento de média em função das pontuações terem variado muito. Para estes casos, sugere-se o uso da mediana, pois, ao contrário da média, ela não é influenciada por valores extremos.

Os educadores entrevistados têm uma boa imagem dos alunos que, ao perceberem a escola como exigente, valorizam o fato de nela estudarem e de serem capazes de enfrentar as demandas que ela lhes coloca. A boa imagem da escola, por sua vez, reafirma a autoimagem dos alunos, de modo que aí estudar promove orgulho pessoal e eleva as expectativas dos próprios estudantes em relação a seu desempenho. Tudo isso leva à crença, bastante disseminada, de que os alunos darão continuidade a seus estudos.

Fica evidente que esta variável “orgulho” aparenta ser muito importante para a compreensão das expectativas de vida dos estudantes, na medida em que se sugere que ela esteja associada a outros fatores que tendem a interferir de forma contundente sobre as aspirações dos mesmos.

Procedeu-se da mesma forma em relação a cada um dos aspectos da escola pontuados, no que se observou que o cruzamento com todos os itens não rejeita a hipótese de dependência com a variável “orgulho”. De forma geral, confirmou-se o esperado, que os estudantes avaliassem mais positivamente a escola quando manifestassem orgulho pela instituição.

Além disso, é evidente que se um aluno sente orgulho pela sua escola, é porque gosta dela. Os alunos que responderam que sentem orgulho afirmaram, em seguida, gostar bastante ou um pouco da escola. Dentre os estudantes que afirmaram não gostar da escola, não houve sequer um que afirmou ter orgulho, o que é elementar. Quando perguntados como se sentem nesta escola, os alunos que afirmaram, em sua maioria, sentir-se “bem” ou “muito bem” (p -valor = 0,000), sentiam orgulho do colégio, também.

As respostas abertas dos questionários fornecem algumas dicas interessantes para conhecer mais profundamente a que se referem quando afirmam que gostam ou não gostam da escola. Quando gostam da escola, com maior frequência mencionam as amizades como um aspecto significativo. Há também o relato de alunos, de turmas bem específicas, que mencionam “alguns” professores como sendo o que mais gostam na/da escola. Em contrapartida, a Direção figura entre um dos itens que menos os estudantes gostam, com alguma variação entre as turmas. A falta de estrutura é apontada também em quase todas as respostas como algo negativo, e nisso, englobam o estado dos banheiros e das salas de aula, por exemplo.

É importante ressaltar que os estudantes da turma 3001, por exemplo, turma esta já mencionada como uma turma bem quista e incentivada pelos professores, assinalaram de forma positiva a participação dos professores, no que se refere ao que mais gostavam na escola. Avançando na leitura dos questionários isso se modifica com muita clareza, quando se inverte, e os professores passam a figurar mais no tópico do que menos gostam, com

variações entre “dos professores”, ou, “de alguns professores”. A seguir, algumas respostas que pareceram importantes de serem compartilhadas:

Tabela 21 – O que os alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA mais gostam na/da escola

O QUE MAIS GOSTAM NA ESCOLA
“Nada, exceto os amigos.” – aluna da turma 3001
“Dos professores e da direção.” – aluna da turma 3001
“Dos amigos e da hora da saída.” – aluna da turma 3001
“Do sinal de ir embora e dos amigos.” – aluno da turma 3001
“A construção antiga.” - aluna da turma 3001
“Da história dela e dos professores.” - aluna da turma 3001
“Nada.” - aluna da turma 3002
“Qualidade dos professores.” – aluna da turma 3002
“Biblioteca.” – aluna da turma 3003
“Tudo! Como ela é e as pessoas.” - aluna da turma 3003
“Qualidade de ensino.” – aluna da turma 3004
“O espaço e sua beleza.” – aluna da turma 3005
“De algumas aulas.” – aluno da turma 3005
“De alguns professores e da diretora.” – aluno da turma 3006

Tabela 22 – O que os alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA menos gostam na/da escola

O QUE MENOS GOSTAM NA ESCOLA
“Dos favelados.” – aluna da turma 3001
“Dos funcionários.” - aluna da turma 3002
“Das pessoas desagradáveis.” – aluna da turma 3002
“O resto da turma.” – aluna da turma 3002
“Da hora da saída.” – aluna da turma 3001
“A má conservação das dependências da escola.” - aluna da turma 3001
“Nunca consigo falar com a diretora.” - aluna da turma 3001
“A maneira de alguns professores darem aula.” - aluna da turma 3001
“Dos professores que não sabem dar aula direito.” – aluna da turma 3001
“Tudo.” – aluna da turma 3002
“Organização e professores desmotivados.” – aluna da turma 3003
“O atraso de alguns professores.” – aluna da turma 3003

“Desinteresse de alguns professores.” – aluna da turma 3003
“Das pessoas mal educadas.” – aluna da turma 3003
“A falta de estímulo aos alunos.” – aluno da turma 3001
“A falta de interesse dos professores com relação aos alunos.” – aluna da turma 3004
“Da quantidade de aulas vagas.” – aluna da turma 3004
“A negligência.” – aluna da turma 3005
“A quadra e os alunos que fumam.” – aluna da turma 3005
“Do professor de ***, pois ele nem quer saber de vir dar aulas.” – aluna da turma 3006
“Falta de informação para os alunos.” – aluna da turma 3006
“Opressão da diretora.” – aluno da turma 3006

Diante da repetição de respostas dos estudantes, a primeira listagem ficou menor, pois foram muitas as respostas sobre amigos e amizades. Na segunda, tem-se uma variação de temas, ainda que muitos deles relacionados aos professores e à própria gestão da escola, mas que despertam pelas palavras selecionadas por eles no momento da escrita. *Negligência*, *desinteresse*, *falta de estímulo*, *professores desmotivados*, *opressão*, são palavras que imprimem uma semântica muito negativa, em especial a última delas. É evidente que cada caso deve ser observado como um caso específico, e vale salientar que esta última resposta sequer se repetiu mais uma vez, podendo ser algo específico do relacionamento deste aluno com a direção. Ressalta-se também a queixa sobre a quantidade de aulas vagas, o que sugere que haja muitas faltas por parte dos professores, pois, já que estes alunos do 3º ano possuem a grade curricular bem densa, esta seria a explicação mais coerente.

São frequentes as reclamações sobre infra-estrutura, sobre o relacionamento com os demais colegas da turma ou com funcionários, mas em especial, alta frequência de queixas sobre o corpo docente. Chegam muitas vezes a nominar os professores ou informar o nome das disciplinas, e isso não é informação aleatória. Quando afirmam que gostam de “alguns professores”, é porque, em suas percepções, possuem a clara finalidade de assinalar que nem todos são elogiáveis.

Na pergunta 42 do questionário (apêndice), os alunos foram consultados sobre o que sentiam na maior parte do tempo na/da escola. Os dados encontram-se dispostos de forma adaptada e resumida a seguir:

Tabela 23 – Como os alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA se sentem em relação à escola

EM RELAÇÃO À SUA ESCOLA, NA MAIOR PARTE DO TEMPO VOCÊ SE SENTE:								
	SIM		NÃO		EM BRANCO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ORGULHOSO(A)	43	29,3	104	70,7	0	0	147	100,0
SATISFEITO(A)	83	56,5	64	43,5	0	0	147	100,0
ESTIMULADO(A)	80	54,4	65	44,2	2	1,4	147	100,0
INTERESSADO(A)	102	69,4	45	30,6	0	0	147	100,0
CANSADO(A)	102	69,4	45	30,6	0	0	147	100,0
CONSTRANGIDO(A)	15	10,2	129	87,8	3	2	147	100,0
AJUDADO(A)	94	63,9	52	35,4	1	0,7	147	100,0
INCENTIVADO(A)	101	68,7	45	30,6	1	0,7	147	100,0

Os dados que se destacam negativamente dizem respeito a *orgulho* e *cansaço*, conforme mostra a tabela. É interessante registrar que os itens *incentivado*, *interessado*, *constrangido* e *ajudado* se evidenciam pela discrepância das porcentagens, ao passo que *estimulado* e *satisfeito* apresentam números mais aproximados, não sendo tão expressiva a diferença, havendo algum equilíbrio entre o número de estudantes que responderam *sim* e *não*. Se observarmos, por exemplo, a pergunta sobre *incentivo*, veremos que quase 70% dos estudantes se consideram incentivados na escola.

É interessante que um número tão expressivo de estudantes tenham-se considerado incentivados pela/na escola, sobretudo pelo fato de, anteriormente, ter-lhes sido perguntado algo semelhante (incentivo do pai, da mãe, dos professores, da direção etc.), e o número de estudantes que se disse incentivado por membros da comunidade escolar não ter sido alto, mesmo em relação aos professores, quando 59,2% dos alunos não se consideraram incentivados por esses profissionais. Poderia-se dizer que ao responder de forma tão positiva a esta pergunta, com 70% dos estudantes afirmando-se incentivados, podemos especular que estejam considerando o apoio e incentivo por parte dos seus amigos da escola? Ao que parece, não. A porcentagem de estudantes que afirmou receber incentivo destes foi muito baixa, o que aponta para a possibilidade de que este grupo que respondeu positivamente (70%), esteja sendo influenciado pelos professores, pois foram os únicos que se destacaram estatisticamente. Entretanto, haveria diferenças significativas entre as turmas, não sendo a distribuição das respostas homogênea? Ao cruzar as variáveis “incentivado(a)” e “turma”, o p-valor apresentado foi de 0,002, o que não anula a possibilidade destas duas variáveis terem

associação. Com exceção da turma 3002, todos as demais apresentaram frequência maior de estudantes que afirmaram se sentirem incentivados, com ênfase para as turmas 3001 e 3006, nas quais praticamente toda a turma respondeu positivamente. É curioso como a turma 3002, ao mesmo tempo em que a maioria de seus componentes não se diz incentivada, consegue ser, ainda assim, a turma que apresenta o menor índice de reprovados ou dependentes, conforme já dito.

2.4.3.3. Os relacionamentos com os membros da comunidade escolar

Sobre o relacionamento entre os membros da comunidade escolar, tem-se que de uma forma geral, os estudantes afirmaram ter relacionamento “bom” ou “muito bom” com os amigos e professores; e, com a direção, coordenação e demais funcionários, “bom” e “mais ou menos”, o que é em certa medida reflexo dos comentários dos estudantes, segundo dados já compartilhados. É surpreendente como os estudantes afirmam se sentirem incentivados, ou de que possuem bom relacionamento, e ao mesmo tempo criticam severamente as práticas de alguns professores.

Quando um estudante avalia um professor, que aspectos ele considera para formar sua opinião? A perícia do professor na disciplina, a simpatia não apenas pelo professor, mas também pela própria matéria que ele leciona, sua capacidade em transmitir os conteúdos, sua frequência e pontualidade, enfim, talvez possamos especular vários outros aspectos⁵⁶, sendo o relacionamento, um destes. Quando cruzamos a avaliação do estudante sobre o professor e relacionamento com o professor, a associação não só não pode ser rejeitada, como fica muito claro que alunos que melhor avaliam os professores são aqueles que consideram ter melhor relacionamento com eles, conforme tabela abaixo:

Tabela 24 – Relação entre a pontuação atribuída pelos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA aos professores e o seu relacionamento com eles

Pontuação do estudante sobre os professores					
Como classifica o relacionamento na		Número de casos	Média	Mediana	Desvio-padrão

⁵⁶ Parece uma frente de pesquisa interessante, buscar conhecer as percepções dos estudantes sobre que aspectos eles elegem como importantes na hora de formalizar sua opinião sobre um professor, e de que forma isto implicaria em melhor ou pior rendimento escolar.

escola com os professores	Muito bom	37	8,14	9,00	1,903
	Bom	79	7,34	8,00	1,753
	Mais ou menos	29	5,69	6,00	2,156
	Ruim	1	1,00	1,00	.
	Total	146	7,17	8,00	2,099

Nota: Resultado do Teste de diferença de médias, com p-valor = 0,000

Fica evidente a associação entre ter bom relacionamento e a avaliação realizada por partes dos estudantes, o que traz alguns indícios sobre que aspectos foram considerados, e que não dizem respeito apenas à capacidade técnica do professor, mas também à sua simpatia, empatia, à sua capacidade de interação, de se importar, de cultivar amizades, dentre outros. Note-se que há clara diferença de médias de pontuações atribuídas. A avaliação daqueles que afirmaram ter um relacionamento “muito bom” com os professores chega a ter aproximadamente 3 pontos a mais do que a daqueles alunos que disseram ter um relacionamento “mais ou menos”.

Em relação ao relacionamento com os professores e a aspiração do estudante em ingressar no ensino superior, alunos que afirmaram ter um relacionamento melhor com seus professores, responderam mais frequentemente que desejam ingressar na universidade, consoante a tabela abaixo:

Tabela 25– Relação entre a expectativa do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA de ingressar na universidade e como classificam o relacionamento com seus professores

		Pretende fazer matrícula na universidade após terminar o ensino médio		
		Sim, pretende fazer matrícula	Não, não pretende fazer matrícula	Total
Como classifica o relacionamento com os seus professores	Muito bom	27	9	36
	Bom	47	33	80
	Mais ou menos	13	16	29
	Ruim	0	1	1
Total		87	59	146

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,053

Em entrevista, uma das estudantes da turma 3001 informou como era o comportamento de um dos professores da escola:

“O ensino é muito bom mesmo, não tenho nem o que reclamar [...], mas dos professores, tinham uns professores mais antigos, que pediram para sair. Eles explicavam mais, tinham mais paciência... Hoje não, esses professores que estão entrando não têm muito paciência para explicar, não têm, ou senão, metade da turma entendeu, ou uma minoria entendeu, aí, dão mais atenção para minoria que entendeu [...]. Para eles tanto faz, se quer ou não quer aprender, não estão nem aí, ele não quer saber se você está aprendendo ou não, ele chega, dá a matéria, faz a chamada e acabou.”

“Ela dava aulas mas é como se ela tivesse dando aula para as paredes. Ela perguntava as coisas e ninguém respondia. Ela chegava a perguntar quanto é dois mais dois, gente, e ninguém respondia... Ela respirava fundo, olhava para a janela e continuava. Mas tudo isso porque ela não tinha afeto nenhum com a gente, ninguém queria participar.”

*“O professor de ***, são os dois primeiros tempos, e ele só chega no final do segundo. Vem, não traz o diário, não temos as notas de nenhum bimestre, ele não está nem aí e faz questão de dizer que não gosta de trabalhar.”*

“Eu mudaria de escola se pudesse, não agora no terceiro ano, mas mudaria [...], por causa dos professores, por causa disso.” (Aluna 1 da turma 3001).

O que a aluna sugere é que a qualidade do ensino poderia melhorar ainda mais se tivesse um comportamento mais positivo e pró-ativo por parte dos professores, que, segundo ela, adotam uma atitude de indiferença, que é retribuída por parte dos alunos, criando um grande mal estar e tornando o ambiente de aprendizagem muito ruim. Mas, outro aluno ressalta: *“nem todos são assim.”*

“Não pode botar a culpa nos professores, porque nem todos são ruins. Falta incentivo desde o ensino fundamental”. (Aluno 2 da turma 3002)

Observa-se também em um dos relatos algum sofrimento por parte de uma das professoras em questão, que, ao que parece, também vivia um momento de experiência muito negativa em sala de aula. Para Nosella (1998, p. 182), *“este profissional do trabalho perdeu a referência precisa do que exatamente deve saber, de como deve ensinar e avaliar. Assim, perdeu a essência de sua identidade profissional”*. O professor não se importa porque os alunos não se importam, ou os alunos não se importam porque o professor não se importa? Bem, é duro desatar esse nó, mas é sabido que no jogo de direitos e deveres no qual tanto professores e estudantes participam, fica evidente quem tem a maior função de educar quem, ou de quem se espera mais maturidade para lidar com as adversidades.

Sobre o tratamento dispensado às turmas, 68,0% dos estudantes acreditam que não haja diferenças de tratamento. Outros 15,6% acreditam que sim, e que sua turma recebe um tratamento “melhor” em relação às demais, e, 10,9%, um tratamento “muito melhor”. Em entrevista, alunas da turma 3004 compartilharam que a percepção delas é que essas diferenças de tratamento existem. Na ocasião, disseram que com a chegada da feira que aconteceria na escola, algumas turmas estavam sendo mais exigidas que outras e segundo elas, a resposta seria:

“Nós fazemos as coisas, participamos e levamos a sério. Os professores estão nos procurando para apresentar trabalhos na feira, e tem turma que eles nem lembram que existe. A nossa turma sempre ganha elogio, e os professores comentam na sala que tem turma ruim.” (Aluna 3 da turma 3004)

A estatística aponta para a não diferenciação de tratamento, mas ainda assim parecem bem interessantes os relatos daqueles que pensam o contrário. Ressalta-se ainda que do total de estudantes, apenas 4,8% afirmaram que sua turma recebia um tratamento “pior” dos professores e da equipe da escola.

Ao agregar as respostas “muito melhor” e “melhor” em uma única resposta, fica visível a diferença de alunos que achavam que à sua turma dispensavam melhor tratamento. A turma 3001, novamente, figura no topo, seguida das turmas 3005 e 3003.

Tabela 26 – Percepção dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre o tratamento dispensado à sua turma em relação às demais

			Tratamento que o estudante acha que a sua turma recebe em relação às demais			
			Muito melhor ou melhor	Igual	Pior	Total
Turma a que pertence	3001	Núm. de alunos	13	16	0	29
		%	44,8%	55,2%	,0%	100,0%
	3002	Núm. de alunos	3	20	2	25
			12,0%	80,0%	8,0%	100,0%
	3003	Núm. de alunos	6	17	0	23
			26,1%	73,9%	,0%	100,0%
	3004	Núm. de alunos	2	19	1	22
			9,1%	86,4%	4,5%	100,0%
	3005	Núm. de alunos	8	10	1	19
			42,1%	52,6%	5,3%	100,0%
	3006	Núm. de alunos	7	18	3	28
			25,0%	64,3%	10,7%	100,0%
Total		Núm. de alunos	39	100	7	146
			26,7%	68,5%	4,8%	100,0%

Nota: Resultado do Teste qui-quadrado, com p-valor = 0,023

2.4.3.4. Felicidade em relação à escola e às condições socioeconômicas

Consultados sobre como se sentiam em relação à escola, com variação de “bastante feliz”, “feliz”, “pouco feliz”, “nada feliz” e “não sei”, 52,4% dos alunos afirmaram se sentir felizes, seguidos de pouco felizes, 34%. Os alunos que mais frequentemente responderam bastante felizes ou felizes, foram aqueles que melhor pontuaram o item *qualidade de ensino* (mediana igual a 7 e média igual a 7,71), conforme tabela abaixo. Observa-se que as notas atribuídas à qualidade do ensino aumentam na medida em que aumenta também a felicidade do estudante em relação à escola:

Tabela 27 – Associação entre a pontuação atribuída pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA sobre a qualidade do ensino e o sentimento de felicidade em relação à escola

		Pontuação do estudante sobre a qualidade do ensino			
		Número de casos	Média	Mediana	Desvio-padrão
Pensando em todos os aspectos relacionados à escola, os alunos se sentem:	Bastante feliz	7	7,71	7,00	1,890
	Feliz	76	7,00	7,00	2,053
	Pouco feliz	50	6,04	6,00	2,109
	Nada feliz	9	5,00	5,00	2,449
	Não sei	4	5,00	5,00	3,266
	Total	146	6,53	7,00	2,204

Nota: Resultado do Teste de diferença de médias, com p-valor = 0,005.

Verificou-se que o mesmo ocorria em relação a como os estudantes avaliavam os professores, (com p-valor = 0,028), sendo possível admitir associação entre estas variáveis, com uma lógica parecida com a da tabela acima. A análise apontou que os alunos que mais frequentemente responderam felizes foram aqueles que novamente melhor avaliaram seus professores. Pareceu interessante verificar o mesmo em relação a todos os demais aspectos avaliados pelos estudantes.

Tabela 28 – Relação entre a pontuação atribuída pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a certos aspectos da escola e o quanto se sente feliz na instituição

		Lim- peza	Bele- za	Segu- rança	Disci- plina	Organi- zação	Meren- da	Profes- sores	Direção e Coorde- nação	Quali- dade do ensino
Bastan- te feliz	Média	6,71	6,57	8,14	7,57	7,71	6,29	8,86	9,14	7,71
	Nº de casos	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Desvio- padrão	2,059	1,813	2,268	1,813	2,360	2,059	1,215	1,069	1,890
	Mediana	7,00	7,00	9,00	7,00	7,00	6,00	9,00	9,00	7,00
Feliz	Média	5,84	5,25	5,42	5,62	5,25	6,04	7,45	6,71	7,00
	Número de casos	77	77	77	76	75	76	76	77	76
	Desvio- padrão	2,213	2,104	2,397	1,911	2,047	2,854	2,125	2,465	2,053
	Mediana	6,00	5,00	5,00	6,00	5,00	5,50	8,00	7,00	7,00
Pouco feliz	Média	4,96	4,02	3,86	5,14	3,88	4,02	6,76	5,70	6,04
	Número de casos	50	50	50	50	50	49	50	50	50
	Desvio- padrão	2,222	2,124	2,347	2,321	2,027	2,562	1,756	2,393	2,109
	Mediana	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	7,00	6,00	6,00
Nada feliz	Média	3,22	3,22	2,22	4,22	3,00	4,00	6,00	4,67	5,00
	Número de casos	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	Desvio- padrão	1,787	1,641	1,716	2,048	1,871	3,240	2,449	2,828	2,449
	Mediana	4,00	3,00	1,00	4,00	3,00	3,00	7,00	5,00	5,00
Não sei	Média	5,25	4,00	6,00	4,25	3,25	4,25	6,75	5,75	5,00
	Número de casos	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Desvio- padrão	3,304	3,830	3,916	2,217	2,062	2,986	3,862	3,594	3,266
	Mediana	5,50	3,00	5,50	5,00	3,50	4,00	8,50	6,50	5,00
Total	Média	5,41	4,73	4,84	5,42	4,70	5,19	7,17	6,33	6,53
	Número de casos	147	147	147	146	145	145	146	147	146
	Desvio- padrão	2,308	2,243	2,648	2,139	2,267	2,897	2,099	2,570	2,204
	Mediana	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	8,00	7,00	7,00

Nota: Resultado dos Testes de diferença de médias apresentou p-valores significativos

A tabela indica que os alunos que se sentem mais felizes na escola são aqueles que melhor pontuam os itens acima discriminados. Quando percorremos as pontuações atribuídas

pelos estudantes que se declararam bastante felizes e aqueles que afirmaram que se sentem nada felizes, vemos que é grande a diferença de médias dos itens pontuados.

Sobre a felicidade em relação às suas condições socioeconômicas, por mais uma vez os estudantes expressaram estarem “felizes”, com 58,5%, em seguida, 21,8%, “pouco felizes”. Entretanto, a tentativa de encontrar a possibilidade de associação entre esta variável e renda estimada foi frustrada.

2.4.4 Questionário – Parte 4: Sobre melhorar de vida

2.4.4.1. Importância atribuída à escola e à classe social a que pertence para melhorar de posição social e ter sucesso profissional

Quando perguntados sobre a importância de pertencer a uma família com boas condições financeiras para melhorar de vida, 49% dos estudantes responderam que seria tão importante quanto estudar em uma escola boa e de prestígio. Em seguida, 21,1% afirmaram não fazer diferença a classe social de origem, e em terceira posição, 29% dos estudantes acreditam ser menos importante do que estudar em uma boa escola, o que demonstra que parte dos alunos creditam menos importância às condições sociais e econômicas de origem. Para complementar, em seguida lhes foi apresentada uma tabela, na qual deveriam preencher de acordo com o grau de importância que atribuíam a alguns itens para ter sucesso na vida escolar e profissional. A seguir, as frequências encontradas:

Tabela 29 – Importância atribuída pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a aspectos relacionados ao esforço, ao acaso e a questões financeiras para ter sucesso na vida

	IMPORTÂNCIA PARA SE TER SUCESSO NA VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Em branco	Total
Estudar muito	0,0%	1,4%	19,7%	78,9%	0,0%	100,0%
	0	2	29	116	0	147
Trabalhar duro	1,4%	3,4%	45,6%	49,7%	0,0%	100,0%
	2	5	67	73	0	147
Fazer cursos extras	0,0%	3,4%	49,0%	47,6%	0,0%	100,0%
	0	5	72	70	0	147
Dar sorte	9,7%	34,5%	34,5%	21,4%	1,4%	100,0%

	14	50	50	31	2	147
Ser inteligente	2,7%	10,3%	42,5%	44,5%	0,7%	100,0%
	4	15	62	65	0	147
Ser “afilhado” de alguém importante/ ser “peixe”	23,6%	47,9%	16,7%	11,8%	2,0%	100,0%
	34	69	24	14	3	147
Ter boa aparência	9,5%	27,2%	41,5%	21,1%	0,7%	100,0%
	14	40	61	31	1	147
Conhecer as pessoas certas	6,2%	22,1%	49,7%	22,1%	1,4%	100,0%
	9	32	72	32	2	147
Ter boas condições financeiras	13,7%	43,8%	30,1%	12,3%	0,7%	100,0%
	20	64	44	18	1	147

Fica evidente a importância que os estudantes dispensam a estudar para ter sucesso na vida. Quase 80% dos alunos responderam que é algo muito importante a ser feito por alguém que queira ser bem sucedido. Trabalhar duro, fazer cursos extras, figuram também como itens importantes para este sucesso, mas se distribuem de maneira mais uniforme entre importante e muito importante.

O que parece mais interessante é como os alunos atribuem pouco valor a ter boas condições financeiras, uma vez que a maioria afirmou ser este tópico pouco importante, ao lado de dar sorte e ser “afilhado” de alguém. Disso se depreende a valorização atribuída pelos estudantes aos estudos, como um meio de alcançarem o sucesso na vida e de como suas expectativas de serem bem sucedidos parecem se apoiar mais sobre seus esforços pessoais, em especial relacionados ao estudo, do que sobre quaisquer outros aspectos, inclusive aqueles relacionados às condições de classe social.

Em relação às suas aspirações, foi-lhes perguntado se se sentiam favorecidos ou desfavorecidos em estudar no CEJA. Do total de estudantes que respondeu, 48,3% afirmaram se sentir favorecidos, e 37,2%, desfavorecidos. Quando consultados o quão satisfeitos se encontravam, 60,3% dos estudantes disseram estar parcialmente satisfeitos, e a justificativa para tal resposta na maioria das vezes se revezava entre reclamações em relação à educação pública de um modo em geral, e ao modo como alguns professores davam suas aulas. Veja os exemplos abaixo:

“Há professores que realmente se preocupam, trazendo exercícios e nos preparando para o vestibular.” (Aluna 1 da turma 3006)

“Porque os professores acabam perdendo o prazer de dar aulas por causa de certos alunos.” (Aluna 1 da turma 3005)

“O pouco que ensinam dá para o gasto.” (Aluno 2 da turma 3004)

“Porque eu julgo fraco para o ensino público.” (Aluna 1 da turma 3003)

“Pessoas da rede particular têm mais base e aprendizado.” (Aluno 2 da turma 3003)
“Ele diz: se não entendeu não tem problema não, vamos para outra. Não é aquela coisa de você entender, não é assim. Sabe por que a maioria das pessoas passou? Ele dá dez folhas, quanto mais folhas ele dá, mais pontos você tem. A gente vai lá, cola, cola, cola, e passa. A gente vai tirar dúvidas com os professores, eles não tiram.” (Aluna 1 da turma 3001)

A pergunta 55 se referia aos aspectos tidos como mais importantes para o sucesso escolar do aluno. Ao analisarmos item por item, vemos alguns pontos destacáveis. Sobre a qualidade do ensino, 82,2% dos estudantes afirmaram ser algo muito importante, o que vem corroborando com tudo aquilo que os estudantes vinham apontando. Quanto à dedicação do professor à turma, 80,1% dos alunos consideraram algo muito importante, ao passo que apenas 1,4% dos alunos afirmaram ser algo nada importante.

Sobre o turno, 42,5% dos estudantes sinalizaram que é um elemento importante para o sucesso escolar, seguidos de perto por 35,6% dos estudantes que afirmaram ser um item pouco importante. Em conversa, alunos que migraram de turnos comentaram que há alguma diferença entre os turnos da manhã e da tarde, ainda que não soubessem de forma discursiva por quais razões além daquelas relacionadas ao distanciamento dos amigos.

A respeito da turma em que se estuda, 50% dos estudantes declararam ser um diferencial, apesar de terem relatado anteriormente, em boa maioria, que as turmas recebem tratamento igual. Quanto à escola em que se estuda, 45,9% dos discentes disseram que é importante, e que a escola em que se está matriculado tem influência sobre o sucesso escolar do estudante, e 37,7% dos alunos disseram ser muito importante.

Se por um lado, quase 80% dos alunos acreditam que a escola é um fator que pode colaborar para o sucesso ou insucesso do aluno, fazendo diferença a instituição em que você estuda, por outro, 98,5% dos estudantes responderam ser a dedicação do estudante muito importante ou importante, superando todos os demais resultados. Este dado estatístico vem junto da máxima, da frase clássica repetida inúmeras vezes: *“quem faz a escola é o aluno”*. Desta maneira, uma frente interessante ganha força, que é aquela que diz respeito à ação do próprio indivíduo, sentindo-se ele o maior responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Uma parte muito significativa dos alunos entende que a escola em que se estuda ocupa um papel importante para o sucesso escolar, mas praticamente todos os estudantes, quase unanimemente, crêem que a dedicação do estudante é um determinante muito importante para alcançar o sucesso.

Novamente, o que se pode observar é a valorização do papel ativo do estudante em sua trajetória, no sentido de atribuir a ele mesmo a capacidade para vencer ou não na vida, e menos sujeito a fatores externos. Evidente, que os estudantes também atribuem alto valor ao

papel dos professores e à escola, em especial, pelas respostas às perguntas abertas, o que se vê é a certeza de que a maior parcela de responsabilidade cabe a eles mesmos. Mesmo quando dizem que não vão prestar vestibular ou que não se sentem preparados e afirmam “*O Estado não dá o apoio necessário*” (aluna 1 da turma 3006), eles de alguma forma deixam escapar que apesar disso, também confiam em seus potenciais, e que para conseguirem o que almejam, apesar da escola, apesar de considerarem a qualidade da educação ofertada mediana, eles podem conseguir com uma ou duas doses a mais de esforços o que querem, seja passar no vestibular ou em um concurso público, ou conseguir o emprego desejado etc. É como disse um estudante:

“Quando se tem um objetivo nada se torna impossível.” (Aluno 2 da turma 3006)

“Nessa turma aqui eu acho que todos vão para a faculdade. O esforço mesmo, a maioria está no pré-vestibular.” (Aluna 1 da turma 3005)

As três perguntas a seguir confirmam as idéias acima comentadas. Para os alunos, estar matriculado especificamente nesta escola, levando em consideração suas chances de melhorar de vida é, para 42,4% dos estudantes, indiferente. Em seguida, e muito próximo, 37,4% dos alunos afirmaram ser algo positivo. Para eles, estar matriculado no CEJA nem os ajudaria de alguma forma, como também não lhes atrapalharia. Já em relação ao grau de dedicação que alunos com boas condições socioeconômicas deveriam ter, os alunos disseram em maior frequência que seria a mesma que alunos mais desprovidos financeiramente. Ou seja, novamente, os estudantes estão demonstrando que a condição de classe social não é determinante na vida do indivíduo. Mais de 70% dos estudantes responderam “*a mesma dedicação aos estudos que alunos mais pobres*”, isto é, para estes, a classe social não é um determinante tão central, e que independente do nível socioeconômico do aluno, se ele não se esforçar, não conseguirá chegar aonde deseja, e, isso, valeria para pobres e ricos. Segundo os estudantes, as pessoas mais favorecidas financeiramente não partiriam nesta corrida em vantagem por sua condição de classe, pelo contrário, se não se dedicarem na medida correta, não avançarão.

Quando inquiridos sobre o que pensavam das trajetórias dos seus colegas de classe, 48,3% dos estudantes afirmaram que apenas alguns deles teriam sucesso, e a resposta? A mesma. Uns se dedicam, outros não. Uns querem ser “*alguém na vida*”, outros não. Fica evidente que para uma boa parcela dos alunos, o esforço pessoal, a determinação, a perseverança, são os elementos que mais condicionam o tipo de trajetória que se desenhará ao saírem da escola. Para eles, uns se esforçam, outros não. Quando perguntados como seria o futuro dos colegas, justificavam suas respostas, conforme exemplos a seguir:

“Falta de dedicação em geral.” (Aluna 1 da turma 3004)
“Porque nem todos se interessam.” (Aluna 1 da turma 3004)
“A maioria é muito esforçada.” (Aluno 2 da turma 3004)
“Os que se dedicam, sim!” (Aluna 1 da turma 3003)
“Porque depende da dedicação de cada um.” (Aluna 1 da turma 3003)
“É só perseverar.” (Aluna 1 da turma 3002)
“Porque a turminha do meio não terá.” (Aluna 1 da turma 3002)
“São poucos os que se dedicam.” (Aluna 1 da turma 3001)
“Porque nem todos procuram o sucesso.” (Aluna 1 da turma 3001)
“Porque nem todos querem um futuro promissor.” (Aluna 1 da turma 3001)
“Alguns querem melhorar de vida.” (Aluna 1 da turma 3006)
“Isso dependerá da vontade de cada um.” (Aluna 1 da turma 3006)

Vejamos como é curioso o comentário de uma das alunas, que diz que nem todos querem um futuro promissor ou o sucesso. É difícil pensar que cada um não queira para si um futuro de sucesso. Ao ler esta frase, imediatamente pensei no livro de Willis (1991), mencionado em um capítulo deste trabalho, no qual ele diz que é bem difícil que expliquemos o insucesso dos estudantes pelo fato de eles quererem para si o insucesso. Quando ele discursa de como filhos de operários acabam assumindo empregos como operários depois do período escolar, ele alerta justamente para o fato de que é muito improvável que os estudantes façam essa escolha de forma tão racional e premeditada, simplesmente porque desejam. Portanto, partindo de uma idéia semelhante à desenvolvida no trabalho de Willis (1991), acredito que estes alunos queiram ter um futuro promissor, mas que provavelmente existam interferências que de alguma forma os levaria a adotar um comportamento arreadio, indiferente, por vezes indisciplinado e desanimado em relação à sua rotina escolar, à sua hierarquia, aos seus saberes, enfim, à sua cultura.

2.4.4.2. Expectativas de melhorar de vida

A grande maioria dos estudantes tem expectativa de ter um vida bem melhor (45,2%) ou um pouco melhor (39,0%) que a de seus pais, o que já era esperado. Um grupo muito pequeno de 4,8% afirmou que suas vidas serão iguais a de seus pais, sem melhoramento algum. Quando perguntados o que consideravam mais positivo, pensando em suas chances de melhorar de vida, dentre as respostas “escola em que estuda”, a “classe social”, “nenhuma das duas” e “outros”, 38,8% dos alunos responderam que nenhuma das duas, nem a escola e nem a classe social a que pertencem são positivas, o que é muito interessante. Logo atrás, 32,7% dos alunos afirmaram ser a escola em que estudam o fator mais positivo, seguido da classe

social. Mais uma vez, quando buscamos conhecer que respostas foram fornecidas no campo “outros”, o que vemos é o esforço pessoal figurando como um componente essencial para melhorar de vida, na percepção dos estudantes. O apoio da família aparece em algumas respostas, mas maciçamente, dos estudantes que marcaram o campo “outros”, quase 80% afirmaram ser o esforço e a dedicação de cada um os fatores que mais determinam a trajetória do indivíduo e suas chances de melhorar de vida.

Já em relação ao que é mais negativo, novamente a resposta “nenhuma delas” ganhou a preferência, quando 57,1% dos alunos escolheram-na, seguido de 20,4%, “a escola em que estuda”, e 15,6%, “a classe social” a que pertence. Ao que parece, as condições socioeconômicas não são vistas como empecilho, sequer como um ponto negativo pela maioria dos estudantes, apesar de suas rendas familiares não serem altas. Antes mesmo de considerarem a classe social como algo negativo, escolheram a escola em que estudam, o que revela algum grau de insatisfação, mas não a ponto de elevá-la à primeira posição de escolha. Se, em um esforço parecido com o do parágrafo anterior verificarmos as respostas fornecidas no campo opcional “outros”, o que vemos são respostas semelhantes. Aqui, quase todos os estudantes que escolheram essa opção acreditam que o mais negativo é falta de esforço pessoal, ou, como informaram, a desistência dos seus objetivos.

Os estudantes definitivamente atribuem um valor secundário ao papel da classe social de origem dos indivíduos. Quando consultados se a condição financeira das suas famílias era algo positivo, negativo ou indiferente, considerando suas chances de melhorar de posição social, 46,9% responderam que é indiferente, e, em seguida, 40,7% acharam ser um ponto positivo.

Ainda em comparação aos pais, foi-lhes perguntado se achavam que teriam condição salarial e posição/ *status* social melhores, iguais ou piores que os deles. Novamente, os estudantes responderam afirmativamente. Com 78,6%, a resposta mais escolhida foi “melhor”, disparadamente, para a primeira questão, e 68,3% para a segunda, sendo que 20,7% alegaram acreditar que terão uma posição/ *status* social parecidos com os de seus pais. Ou seja, os alunos possuem aspirações de futuro positivas, e acreditam na possibilidade de um porvir diferente.

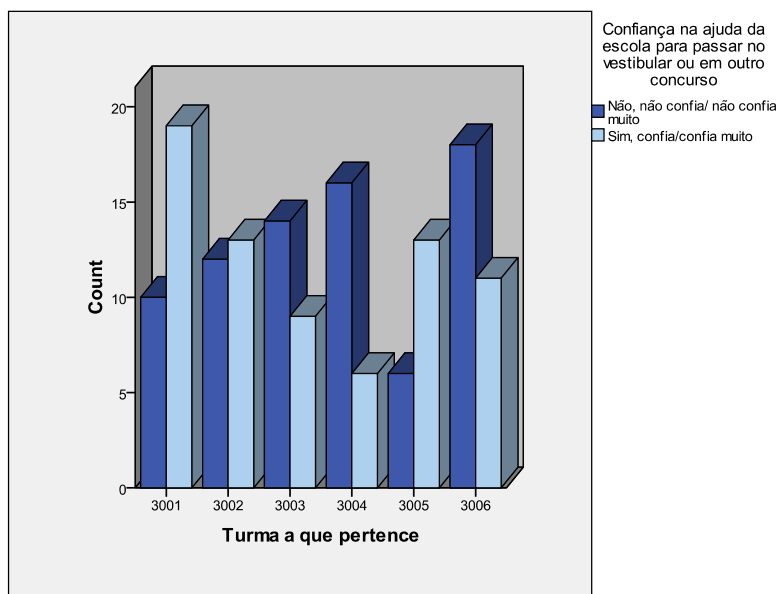
Considerando a situação financeira de suas famílias, foi-lhes pedido que respondessem o quão importante era estudar para melhorar de posição social. Sem surpresas, em virtude de tudo que vimos apresentando até aqui, 84,0% dos estudantes afirmaram ser muito importante, confirmando o papel que os estudos ocupam no imaginário dos estudantes como uma ferramenta para melhorarem de vida.

Finalizando esta etapa, constavam perguntas sobre a confiança que os alunos depositavam em suas escolas para quatro itens: “passar no vestibular ou em algum concurso público”, “ter um bom emprego”, “ter um bom salário” e “melhorar de vida de uma forma em geral”. As respostas mais freqüentes foram “confia” e “confia pouco”. Com exceção do vestibular ou passar em outro concurso, todas as demais expressaram confiança, ainda que se deva considerar a proximidade dos valores percentuais dos alunos que responderam que confiavam pouco. Quanto ao vestibular, 40,0% dos alunos afirmaram que confiam pouco na ajuda da escola, ou em sua capacidade de ajudar-lhes com esta conquista.

Considerando a possibilidade de que as turmas sejam estratificadas, uma pergunta se impõe: os alunos de turmas diferentes expressariam de modo diferenciado confiança na escola? A análise aponta que há associação entre as turmas e as três primeiras perguntas. Para a última, “melhorar de vida de uma forma em geral”, não há (p -valor = 0,253), ao passo que nas demais, sim: passar no vestibular ou outro concurso público (p -valor igual 0,012), ter um bom emprego, (p -valor igual a 0,021) e ter um bom salário (p -valor igual a 0,066). Isso quer dizer que é admissível a associação entre as freqüências das respostas obtidas e as turmas, não sendo possível rejeitar a hipótese de dependência entre elas. As turmas 3005 e 3001, nesta ordem, foram aquelas que mais apresentaram regularidade das respostas confia muito e confia para passar no vestibular. Atente-se ao fato de que, novamente, a turma 3001 esteja entre aquelas que fornecem as percepções mais positivas sobre os mais variados aspectos da escola.

Em busca de elaborar um gráfico que retratasse de forma expressiva a informação que se deseja passar, as respostas “confia muito” e “confia” foram transformadas em uma única resposta. Quando feito este procedimento, vemos com clareza que a turma 3005 detém a maior freqüência de respostas positivas (68,4%), seguida da turma 3001 (65,5%). A turma 3002, por sua vez, dispõe de dados mais equilibrados, ao passo que as turmas 3003, 3004 e 3006 relataram com maior freqüência que não confiam ou não confiam muito nesta ajuda. Com isso, podemos perceber como as turmas fornecem dados tão diferentes sobre uma mesma questão.

Gráfico 5 – Confiança do aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA na ajuda da escola para passar no vestibular por turma



Nota: Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,039

Da mesma maneira, ao cruzar a confiança quanto ao vestibular e se sentem orgulho da escola, a análise revela a existência de associação (p-valor = 0,000). A maior parcela de alunos que respondeu que confia pouco na escola foi exatamente aquela que com maior frequência afirmou não sentir orgulho da escola. Em contrapartida, os alunos que afirmaram confiar ou confiar muito foram aqueles que com maior frequência afirmaram sentir orgulho do colégio em que estudam.

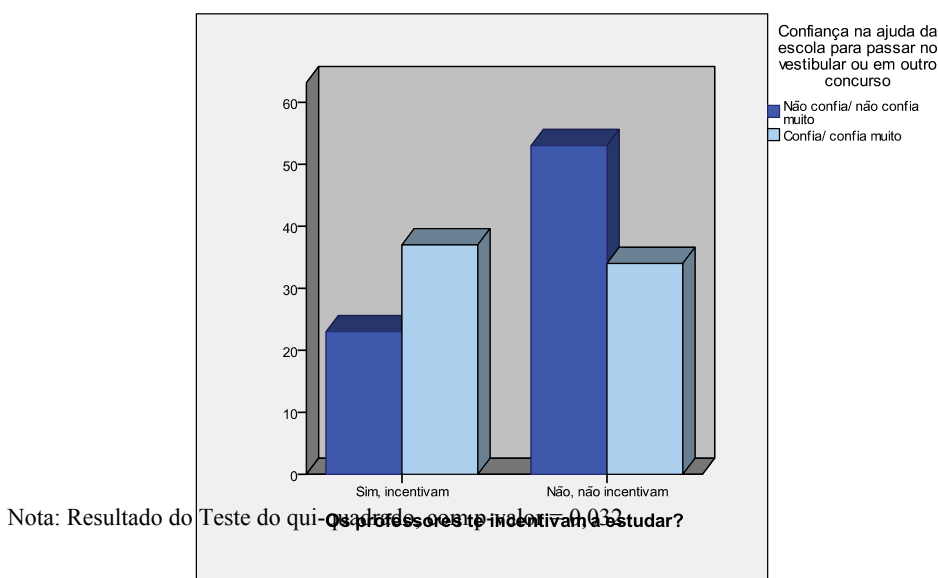
Também não se pode rejeitar a possibilidade de dependência entre as variáveis “confiança em relação ao vestibular” e se se sente “estimulado” na/pela escola (p-valor = 0,038). Dentre aqueles que afirmaram que confiam ou confiam muito, foi maior o número de estudantes que afirmou se sentir estimulado, ao passo que, entre aqueles que confiam pouco ou não confiam, foi maior o número de alunos que afirmaram não se sentirem estimulados de alguma forma pela instituição.

Por sua vez, considerando esta mesma variável e cruzando-a com a variável de “incentivo por partes dos professores”, por mais uma vez vemos o papel importante que os docentes ocupam em relação às representações que os estudantes fazem da escola.

Após adotar o mesmo procedimento descrito acima, de transformar as respostas “confia” e “confia muito” em uma única resposta, vemos que os alunos que se dizem incentivados por seus professores respondem com maior frequência que possuem confiança

no apoio dado pela escola para passarem no vestibular. Rigorosamente, o inverso acontece quando os estudantes se dizem não incentivados pelos docentes, quando, com maior frequência, passa a figurar a resposta que não sentem confiança ou muita confiança na escola⁵⁷.

Gráfico 6 – Relação entre a confiança que o estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA possui na ajuda da escola para passar no vestibular e se recebem incentivo dos professores



Em nova empreitada, concentrando-se sobre os itens *organização*, *professores*, *direção e coordenação*, e, *qualidade de ensino*, o Teste de diferença de média foi significativo, indicando que a pontuação atribuída varia conforme a confiança dos alunos na escola quanto à aprovação no vestibular, conforme se observa a seguir:

Tabela 30 – Pontuações atribuídas pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA segundo confiança que sentem na ajuda da escola para passarem no vestibular

		Disciplina	Organização	Professores	Direção e Coordenação	Qualidade de ensino
Não confia/ não confia	Núm. de casos	75	74	75	76	75
	Média	4,65	4,07	6,72	5,75	5,76

⁵⁷ Adotando este procedimento, significa dizer que quando a resposta do aluno é “não confia/ não confia muito”, ela está distribuída, na tabela original, entre “confia pouco” ou “não confia”.

muito	Mediana	5,00	4,00	7,00	6,00	6,00
	Desvio-padrão	2,010	2,063	2,166	2,664	2,168
Sim, confia/muito	Núm. de casos	71	71	71	71	71
	Média	6,24	5,37	7,65	6,96	7,34
	Mediana	6,00	5,00	8,00	7,00	8,00
	Desvio-padrão	1,975	2,294	1,928	2,326	1,949
Total	Núm. de casos	146	145	146	147	146
	Média	5,42	4,70	7,17	6,33	6,53
	Mediana	5,00	5,00	8,00	7,00	7,00
	Desvio-padrão	2,139	2,267	2,099	2,570	2,204

Nota: Resultados dos Testes de diferença de médias, com p-valores que funcionam com 99% de confiança.

Se atentarmos para a tabela acima, veremos que os estudantes que confiam na escola para passarem no vestibular pontuaram de forma mais positiva os itens acima. O que se percebe é que a qualidade do ensino aumenta 2 pontos de avaliação na percepção do aluno quando o mesmo confia na instituição.

2.5. O que os resultados sugerem?

2.5.1. A percepção dos alunos sobre as contribuições da classe social a que pertencem sobre suas chances de melhorar de vida

“Estudar, ter uma educação melhor abre as portas.” (Aluna 1 da turma 3005)

Ferrão e Fernandes (2003, p. 1) apontam que todos os estudos no Brasil que buscaram a associação entre os resultados escolares e o capital humano e/ou capital financeiros das famílias confirmaram “a *tendência para a reprodução das desigualdades na formação do capital humano das gerações futuras*”, ainda que ressaltem a existência de evidências que sugerem que as escolas podem embaralhar esse determinismo. Conforme fora discutido, há um número expressivo de publicações e de teorias desenvolvidas que enfatizam a importância e a participação da classe social de origem do estudante na conformação de suas trajetórias de vida, e de como esta interferiria nas aspirações que o aluno viesse a ter, sendo a classe social um determinante que afetaria até mesmo o nível das escolhas pessoais, em uma espécie de antecipação e previsão de até aonde ele seria capaz de chegar. De certo, a variável “classe

social” continua a desempenhar um papel de grande destaque, sendo um dos elementos explicativos do sucesso ou insucesso na trajetória dos indivíduos. Em especial no Brasil, país onde os problemas na área da educação estão longe de serem dirimidos, e os problemas sociais, tampouco foram contornados, as condições socioeconômicas dos estudantes ainda fazem jogo nessa trama social.

“Eu acho que o comprometimento, não é nem com a escola, é com os estudos, e a realidade de vida dele. Quais são as condições de vida dele, isso mexe muito no emocional.” (Professor 1)

Interessante como nem sempre a percepção do indivíduo envolvido converge com o que a literatura apregoa. Quem está certo ou mais próximo da verdade? Definitivamente, a proposta deste trabalho se distancia desta meta (nem mesmo trabalha com o ideal científico de “verdade”), antes, busca discutir que fatores podem estar colaborando para o aparecimento deste tipo de resposta por parte dos alunos, respostas estas que longe de serem heterogêneas, ainda que não unânimes, mostraram-se muito parecidas, sendo possível perceber, em certos momentos, padrões de respostas, comportamentos e expectativas frente aos diferentes questionamentos realizados.

Os estudantes do CEJA estão longe de considerarem a classe social a que pertencem um elemento negativo, pois estes alunos parecem tratá-la em segundo plano, desdenhando da possível interferência deste aspecto sobre suas trajetórias. De todo modo, se não consideram um fator negativo, tampouco consideram como primeira resposta a opção “positiva”, conforme sugere a tabela abaixo:

Tabela 31 – Como os estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA percebem sua situação financeira considerando suas chances de melhor de vida

Em relação às chances de melhorar de vida, como considera sua situação financeira	Frequência	Porcentagem
É um ponto positivo	59	40,1
É um ponto negativo	18	12,2
É indiferente	68	46,3
Total	145	98,6
Em branco	2	1,4
Total	147	100,0

Ao analisarmos se existe a possibilidade de associação entre a variável “expectativa do estudante” sobre o que deseja fazer após terminar o ensino médio, e, as rendas familiares, vemos que há diferenças significativas que não nos permitem rejeitar a hipótese de que haja dependência entre elas. Se por um lado, em perguntas mais diretas, mais objetivas, nas quais se questionou se é positivo, negativo ou indiferente sua própria situação financeira, considerando suas chances de melhorar de posição social, os alunos responderam com maior frequência que era indiferente, atribuindo importância a outros aspectos de suas vidas para explicar o possível sucesso ou fracasso no futuro; por outro, quando cruzamos alguns dados, vê-se que a classe social de origem, em especial neste caso, representada pela questão da renda familiar estimada, não pode ter sua associação rejeitada, por exemplo, quanto à aspiração do estudante de ingressar na universidade. Embora devamos afirmar com apenas 90% de confiança ($p\text{-valor} = 0,089$), ainda é possível admitir que haja associação entre estas duas variáveis. Os estudantes que relataram renda familiar maior, são aqueles que, com maior frequência, tendem a aspirar mobilidade educacional através do ingresso no ensino superior. As análises apontam para a rejeição da associação entre a escolaridade ou ocupação dos pais e as aspirações de futuro dos filhos. Entretanto, como vimos, admite associação em relação à renda. Aqueles que desfrutam de uma condição socioeconômica mais favorável figuram mais frequentemente entre aqueles que desejam entrar para a universidade.

Um exemplo peculiar e merecedor de destaque é este: lembremos da tabela compartilhada acima, na qual aproximadamente 46% dos estudantes afirmaram que suas condições financeiras eram indiferentes, nem um empecilho, nem um elemento propulsor, e 40% afirmaram ser um ponto positivo. Buscando fracionar e estabelecer uma associação entre as respostas fornecidas e as rendas familiares, o que se percebe é uma tendência absolutamente visível. Na medida em que as rendas fornecidas aumentam, cresce também a frequência da resposta “positivo”. À exceção dos dois casos que responderam receber um salário mínimo, a tendência inversa também se revelou verdadeira, ainda que de forma discreta.

Já quanto à pergunta que dizia respeito ao valor que atribuíam às suas condições de vida, se observarmos a resposta “indiferente”, o que se percebe é que estudantes com rendas familiares maiores admitem com menor frequência esta opção, na contramão dos estudantes cujas famílias que percebem menores valores, que tenderam a afirmar com maior frequência ser a situação financeira da família um fator indiferente, considerando suas chances de melhorar de posição social. Em virtude da maior dificuldade financeira, possivelmente, estes

alunos adotem outras estratégias visando desfrutarem de um futuro melhor, estratégias estas baseadas, provavelmente, no esforço pessoal.

“Quando os pais não têm como patrocinar, você fica por conta de você mesmo.” (Aluno 2 da turma 3004)

O que se depreende disto é que, ainda que a princípio os estudantes nos informem com maior frequência que a condição de classe nem é um fator positivo, que lhes ajuda e lhes amplia as chances de melhorar de vida, nem mesmo lhes atrapalha, ou lhes impede de alcançar o que almejam, por outro lado, ao fracionar estas respostas em termos de renda familiar, conhecemos que há uma tendência de que estudantes oriundos das famílias que recebem renda maior tendam a valorizar mais a questão financeira, atribuindo uma carga positiva, ou seja, em outras palavras, entendem que é um fator que em alguma medida, pode lhes ajudar a chegar aonde querem, seja através de insumos, de financiamento de cursos e qualificação, seja na aquisição de bens e materiais necessários. Já aqueles cujas famílias percebem renda menor, tendem a tirar o peso deste aspecto, não atribuindo um valor negativo, o que seria sinônimo de assumir um certo pré-determinismo social, muito pelo contrário, minimizam a importância deste aspecto, pondo em destaque outros, como o esforço pessoal, por exemplo.

Quando perguntados como achavam que seriam suas vidas comparadas as de seus pais, 84,2% dos alunos responderam “bem melhor” ou “melhor” que as deles. Novamente, se observarmos um cruzamento entre esta pergunta e a renda, a hipótese de associação foi rejeitada. No entanto, quando cruzamos novamente a variável renda com o quão importante o estudante acredita ser estudar, considerando a situação financeira de sua família, a dependência entre as variáveis não pode ser rejeitada ($p\text{-valor} = 0,009$).

O que fica evidenciado é que em primeiro lugar, há uma tendência geral em enxergar a educação como investimento valioso para alcançar uma melhoria de vida. E isso ocorre em todas as faixas de renda. Todavia, é manifesto que os estudantes cujas famílias percebem valores maiores de renda afirmaram quase por unanimidade que estudar é algo muito importante. Como dito, isso aconteceu em todas as faixas de renda, com exceção daqueles que afirmam receber apenas um salário (são dois casos, no total). A todo tempo se percebe a valorização das oportunidades educacionais, e do reconhecimento e tratamento da educação como investimento pessoal, e ponte para alcançar o futuro que desejam.

Não se pode rejeitar também a dependência entre as variáveis “renda” e a percepção do estudante sobre a posição/ *status* social que terá quando comparado aos dos seus pais (p -

valor = 0,072). De igual forma, estudantes com maior renda tendem a apresentar respostas mais positivas, como terá uma posição ou *status* social melhor que os dos seus pais. O mesmo ocorreu com a expectativa de condição salarial que possuem comparada a de seus pais: os estudantes com maior renda tenderam a responder que terão condição salarial melhor que a deles (p-valor = 0,094).⁵⁸

É muito interessante quando examinamos as respostas (já discutidas em outro momento) sobre o que consideram mais positivo e negativo em relação às suas chances de melhorar de vida. Vejamos as tabelas abaixo:

Tabela 32 – O que o aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA considera mais positivo: classe social, escola ou nenhuma delas

Sobre suas chances de melhorar de vida, o que considera mais positivo?	Frequência	Porcentagem
Classe social	23	15,6
A escola em que você estuda	48	32,7
Nenhuma das duas	57	38,8
Outros	15	10,2
Total	143	97,3
Em branco	4	2,7
Total	147	100,0

Vemos que em primeiro lugar, figura a resposta “nenhuma das duas”, seguida de “a escola em que você estuda”. Apenas 15,6% acreditam que a classe social a que pertencem seja um fator positivo, ao passo que “nenhuma das duas” e “outros”, se somadas, correspondem a quase 50% do total de respostas. Ou seja, metade dos estudantes não atribui valor positivo nem à classe a que pertencem, nem mesmo à escola em que estão matriculados. Em outra oportunidade, foram compartilhadas as respostas opcionais fornecidas no campo aberto “outros”, que dizem respeito à própria ação do indivíduo, ao seu poder de manobra, de alcançar o que deseja a partir dos seus esforços, foco, perseverança e dedicação, o que em várias ocasiões pôde ser observado em respostas abertas ou entrevistas, como o trecho abaixo:

“Vou usar um pouquinho a questão econômica de algumas famílias. Alguns têm sangue azul, outros não têm esse sangue. Digamos que um filhinho de papai [...] esse garoto e garota vai ter uma família rica, uma família já com uma história de sucesso. Digamos para um emprego o pai consegue uma recomendação com um amigo, e já consegue, mas uma pessoa pobre vai ter desde sempre que estudar, estudar, trabalhar, trabalhar [...]. Sempre vai ser difícil, sempre vai ter um luta.” (Aluna 1 da turma 3006)

⁵⁸ Observe-se que estas afirmações apenas podem ser feitas com 90% de confiança.

“Vai depender muito mais de mim, da minha força, de como eu vou lutar por isso [...] se não vou parar no meio do caminho.” (Aluno 2 da turma 3006)

“Entre 1 a 10, acho que teria 8 de chance, acho que é uma coisa nossa. Se eu lutar pelo que eu quero, eu vou conseguir.” (Aluno 2 da turma 3006)

Mais uma vez, a classe social não aparece como a grande protagonista, tampouco, antagonista na opinião dos alunos, como podemos notar na tabela a seguir:

Tabela 33 – O que o aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA considera mais negativo: classe social, escola ou nenhuma delas

Sobre suas chances de melhorar de vida, o que considera mais negativo?	Frequência	Porcentagem
Classe social	20	13,6
A escola em que você estuda	30	20,4
Nenhuma das duas	84	57,1
Outros	10	6,8
Total	144	98,0
Em branco	3	2,0
Total	147	100,0

Aqui, a discrepância é ainda maior. Mais da metade dos estudantes afirmou que “nenhuma das duas”, nem a classe social, nem a escola em que estudam são fatores negativos diante das suas chances de melhorar de vida. Dito de outro modo, para seus objetivos, seu meio social não poderia atrapalhá-los, posto que para estes alunos, se não ajuda, se não tem uma contribuição e uma participação positiva, também não aparece como um impeditivo para alcançarem o que almejam. Nem mesmo a escola escapou da percepção crítica dos estudantes, que de forma semelhante, também ficou de fora, com uma margem de participação reduzida. Novamente, o campo “outros” dá o tom da percepção dos estudantes quanto ao que viria a ser negativo: é desistir, é não se dedicar, não querer, não correr atrás ou não se esforçar.

Não foram vistas associações entre estas respostas fornecidas e a renda familiar dos estudantes, não havendo diferenças estatísticas expressivas, ou seja, alunos com renda familiar mais privilegiada não forneceram respostas mais positivas ou negativas em relação à classe social ou à escola, não podendo ser observada nenhuma tendência de respostas, que se apresentaram bem distribuídas, com predominância daquela que relegava ao segundo plano estas opções, predominando a percepção de que estes aspectos são fatores pouco importante, e que não fazem jogo ou não interferem de maneira tão determinante sobre suas chances de melhorar de posição social.

Considerando os dados apresentados, e somando-se ao fato de 57,1% dos estudantes terem afirmado que ter boas condições financeiras é nada ou pouco importante, as dicas vão nos conduzindo a pensar na possibilidade de que a percepção dos estudantes, ao serem indagados sobre perguntas que dizem respeito à sua classe social, tendem a desprezar a importância deste aspecto. A admissão de que a classe social possa ser um elemento que contribui ou atrapalha seus percursos escolares, ou suas aspirações de vida é vista com distanciamento, estando fatores mais ligados ao empenho e ao interesse individual sendo postos em relevo, afirmando, com isso: *“nosso futuro depende só de nós”*. Para eles, não importa se você vive em um meio sócio-econômico mais favorecido, sua dedicação deve ser a mesma, sob o risco de perder oportunidades para aqueles que buscam uma trajetória de sucesso a partir de seus esforços e diligência.

Porém, o cruzamento dos dados aponta que estudantes com renda maior tendem a ter uma percepção de que a renda é um fator que pode influenciar neste processo, no caso destes, de forma mais positiva. A percepção de que a renda é um fator que não interfere ou pouco interfere se concentra mais entre os estudantes que possuem renda menor, pois aqueles que possuem renda familiar maior tendem a valorizar a oportunidade de viver em um meio sócio-econômico mais favorecido, não tratando da matéria com a mesma indiferença ou de forma tão secundária como os demais o fazem.

Para além da questão econômica, há aspectos que também constam nas falas dos estudantes e que parecem ganhar destaque por eles, que é o apoio da família, o incentivo e o estímulo, ainda que nem sempre estejam fazendo menção ao apoio específico da família, referindo-se também aos professores, em alguns momentos. Para Ferrão e Fernandes (2003, p. 9):

O entendimento do papel da família e a sua relação com a educação das crianças é importante, para não se criar uma expectativa super dimensionada do tipo de contribuição que a escola pode oferecer ao desempenho escolar do aluno. Não se pretende repassar às famílias a responsabilidade pelo sucesso/insucesso educativo do aluno, mas é fundamental que os pais e encarregados de educação tomem consciência que qualquer atitude pró-educativa da família (tal como cobrar a realização dos trabalhos de casa, garantir o cumprimento dos horários escolares, conversar sobre o que se passa na escola e ajudar a dignificar o papel do professor) potencializa o efeito-escola.

Vejamos os comentários dos estudantes abaixo:

“A gente não consegue um incentivo bom. O atleta não é nada sem o patrocinador. Quer dizer, o apoio da família.” (Aluna 1 da turma 3006, referindo-se ao incentivo, não necessariamente ao aspecto financeiro).

“Dos amigos, parentes dando força também. É muito bom você ter alguém que fale: você vai conseguir. Se a pessoa disser que é muito difícil, que você não vai conseguir, isso vai diminuindo. Não depende só de você. Depende 90% de você, se você disser que vai conseguir, você consegue.” (Aluno 2 da turma 3006)

“Todo mundo tem condições, mas depende de cada um.” (Aluna 1 da turma 3006, referindo-se aos colegas de classe)

“O apoio da família, a sua força de vontade e saber o que você quer.” (Aluna 1 da turma 3002)

“De que adianta meu pai ter condições de pagar um concurso para mim, e eu não passar, como a prova da UERJ, que eu não passei?” (Aluna 1 da turma 3006)

“Minha mãe só fez uma parte do fundamental e meu pai terminou o fundamental. Eu já estou no ensino médio [...], já avancei mais do que eles. Então, já passei um nível maior que eles, então, acho que vou ter um futuro muito melhor.” (Aluno 2 da turma 3006)

O que se infere é que por mais que eles considerem a importância de ter boas condições financeiras, definitivamente isto não condiciona ou determina seus futuros. Antes, tomam para si a responsabilidade disso, com os bônus e ônus dessa caminhada, admitindo que o apoio recebido seja bem vindo e que este estímulo muitas vezes empurra-lhes para frente, mas que se o próprio indivíduo não decidir se empenhar, é possível que nada aconteça. Os estudantes acreditam que possuem grande margem para atuação, a despeito da classe a que pertencem, do meio social e cultural em que vivem, ou da escola em que estudam, se pública, privada, de maior ou menor prestígio.

Estudo de Galvão (2007) sinalizou que no Colégio Pedro II, os alunos cujos percursos escolares são mais bem sucedidos são aqueles que apresentam vantagens socioeconômicas e culturais. De acordo com a autora, estudantes dotados de rendas familiares maiores, com menor frequência de responsáveis desempregados, e mais responsáveis exercendo profissões que exigem formação acadêmica, tendem a construir uma trajetória escolar de sucesso. A sociologia desenvolvida nas décadas de 60 e 70 mostrou fartamente correlação estatística entre a origem social dos estudantes e suas trajetórias escolares. Estas, por sua vez, quando bem sucedidas, atuam sobre as aspirações de futuro dos alunos, em conjunto com outros fatores.

Apesar de este tema ser ainda hoje largamente discutido, retomado e reelaborado, e de que as conclusões apontem com frequência que a origem social dos estudantes é um fator que interfere nas chances de vida, a percepção dos alunos do CEJA diverge do que estas literaturas advogam. Quando o enfoque é de caráter mais financeiro, a tendência é de que este fator adquira um papel mais coadjuvante. Quando falamos da origem social, e o enfoque é dado ao apoio familiar, ou às oportunidades de expandir o capital cultural, através do acesso a espaços, a cursos, enfim, a oportunidades diversas, começa a aparecer um pouco mais essa influência, mas sempre com ressalvas, pois, para eles, o indivíduo seria o senhor de seu futuro. Se o apoio e o incentivo contam, eles não adquirem importância central, antes, é a vontade do aluno que determinaria suas chances de êxito.

“Isso vai da determinação da pessoa, das oportunidades e do incentivo que ela recebe, se ela não recebe, fica desmotivada e acaba desistindo.” (Aluna 1 da turma 3005)

“Apesar de não poderem me apoiar financeiramente, eles me incentivam.” (Aluna 1 da turma 3005)

“Estão sem visão. Isso vai desde a criação [...], a cultura que os pais passam, o ambiente em que você convive, tudo isso faz você ver um futuro maior ou no mesmo nível que o dos seus pais.” (Aluno 2 da turma 3004, quando perguntado por que alguns alunos “querem” mais, estudam mais)

2.5.2. A percepção dos alunos acerca das contribuições da escola em que estudam sobre suas chances de melhorar de vida

Como resposta aos resultados fornecidos pelo Relatório Coleman, cujos dados divulgados se mostraram pessimistas e apontaram para o fato de as escolas não fazerem diferença, sendo o meio social e econômico do estudante uma variável que exerceria forte influência sobre as trajetórias escolares dos estudantes, surgiram os estudos sobre o efeito-escola (ANDRADE e SOARES, 2008, p. 381). Os estudos assentados neste campo de discussão indicam que a escola pode fazer diferença, *“ainda que sozinha não possa nem ser responsabilizada por todas as dificuldades dos alunos, nem por todos os seus sucessos”* (ANDRADE e SOARES, 2008, p. 381). Elas seriam instituições com participação significativa nos processos de escolha e nas aspirações dos estudantes, bem como, desempenhariam um papel importantíssimo sobre as trajetórias dos alunos, em especial aqueles oriundos das classes mais desfavorecidas, conforme aponta Setton (apud GALVÃO, 2007, p. 13), quando afirma que *“a articulação das configurações familiares e as estratégias pedagógicas potencializam trajetórias de êxito acadêmico entre alunos oriundos de segmentos com baixa escolaridade.”*

Conforme discutido anteriormente, estudos recentes (ANDRADE e SOARES, 2008; COSTA, 2006; COSTA ; GUEDES, 2004; SOARES, 2004) demonstram que no Brasil, a escola faz diferença. Porém, estariam as percepções dos estudantes em consonância com os resultados obtidos nas pesquisas sobre o efeito-escola? Nem mesmo a resposta para esta questão é tão simples. Tudo indica que quando perguntados sobre a importância da escolarização, alto valor é atribuído a ela, no entanto, quando falamos diretamente da escola, relegam-na ao segundo plano. Acreditam na hipótese de que pessoas que estudam muito, e que se esforçam, tendem a obter sucesso, todavia, quando questionados sobre a participação de sua escola neste processo, o discurso tende a ganhar diferentes ares, como logo veremos.

Primeiramente, vamos analisar a importância atribuída à escola. Isto pode ser observado a partir de suas rotinas de estudos, dentro e fora dela, se recebem encorajamento, se se sentem motivados, como é a participação nas aulas, esforço despendido com sua própria educação, enfim, elementos que nos permitem visualizar como é o clima na escola e como os alunos interagem nela.

2.5.2.1. Esquadrinhando a resposta “Nenhuma delas”

Um contato primário com esta resposta poderia conduzir o trabalho a um rumo diferente daquele que penso seguir. As tabelas acima participadas demonstram a indiferença com que os alunos pensam tratar as questões de classe social e escola. Por que pensam? Porque por mais que adotem um discurso de que estes fatores nem atrapalham nem ajudam, e que teriam outros aspectos que estariam acima destes em grau de importância, especialmente vinculados ao desejo e à garra do próprio indivíduo, deixam pistas de que elementos da escola em que estudam possam afetar suas trajetórias e aspirações. A resposta “nenhuma delas” faz sombra e pode levar o pesquisador a uma interpretação equivocada. Se em relação à classe social, desdenham do fator econômico, não apenas relegando-o a segundo plano, mas quase que desconsiderando seu poder de atuação e interferência sobre suas chances de melhorar de vida, no caso da escola, parecem atribuir um pouco mais de importância, mesmo que, novamente, o esforço pessoal esteja acima de qualquer outro fator. Talvez a escola apareça de maneira mais contundente em virtude de ser ela a oferecedora da escolarização de que eles tanto mencionam. Para eles, estudar muito é a chave para a ascensão social, para alcançar patamares de qualidade de vida melhores. Não a escola em si, mas o seu produto. Entretanto, não há escolarização formal sem a escola, e não há ensino/ transmissão do saber escolar sem o professor, e, por isso, estes aspectos acabam aparecendo nas percepções dos estudantes. Talvez, a escola não figure de maneira tão expressivamente positiva no imaginário dos estudantes em virtude de não sentirem orgulho dela, pelo menos mais de 70% dos estudantes. Parecem não apreciar muito a escola, mas reconhecem a fundamentalidade de estudar para vencer na vida. Se na pergunta em questão, em vez dos itens classe social e escola em que estuda aparecessem classe social e escolarização/ estudos, talvez os dados se apresentassem de modo diferenciado.

Se por um lado demonstram atribuir grande valor à escolarização, por outro, seus hábitos de estudos são muito ruins. Conforme já compartilhado, a maioria dos estudantes afirmou não se dedicar com frequência às tarefas escolares quando estão em casa, apesar de mais de 80% dos estudantes terem afirmado que se sentem encorajados por suas mães e de 98,6% dos alunos terem dito que para ter sucesso, estudar muito era “importante” ou “muito importante”. Uma possível explicação tem a ver com o que os próprios estudantes defendem, que é o interesse do próprio aluno. Quando cruzamos as variáveis “dedicação aos estudos em casa” e o sentimento que alimenta pela escola, não vemos possibilidade de associação entre elas, salvo no caso da resposta “interessado” (p-valor =0,045). Alunos que se disseram mais interessados na escola, apresentaram uma discreta dedicação maior aos estudos.

A “dedicação do aluno em casa” e a ajuda que recebe em casa são variáveis que não admitem associação, conforme já descrito, portanto, esta ajuda a que o aluno se refere realmente tem a ver com a ajuda advinda da própria escola. É uma dedução, mas que se confirma pelo fato da resposta “ajudado(a)” dizer respeito a uma pergunta sobre a própria escola, o que nos permite afirmar, segundo a análise, que alunos que se sentem menos ajudados pela/na escola costumam se dedicar menos em casa. A relação do aluno com a educação é afetada por este fator, o que corrobora com a fala dos estudantes, que denota como o recebimento de apoio, de ajuda por parte da escola faz diferença no imaginário dos estudantes.

“A escola pode te dar um grande incentivo, ou te deixar totalmente desestimulado.” (Aluno 2 da turma 3004)

Podemos supor que quando o aluno acredita não se sentir ajudado ou estimulado, tenderia a assumir duas trajetórias: ou desistir, ou se compreender sozinho, dependendo exclusivamente de si para ter êxito. Esta pode ser uma das explicações para o fato de os alunos atribuírem tanta importância ao esforço pessoal. Entretanto, ao defenderem a importância de estudar muito, e correr atrás, parecem não perceber que não estão fazendo aquilo que eles mesmos valorizam, posto que se dedicam pouco, apesar de se considerarem bons alunos, em sua maioria. E mais, essa baixa dedicação encontra uma das explicações na falta de ajuda que recebem, ou seja, por trás de todo esse cenário, inevitavelmente, a escola aparece. Portanto, ao defenderem tanto o poder da ação individual, pondo em destaque a importância da escolarização e da dedicação pessoal, desnudam um dado: se é tão importante, por que não o fazem? Dentre muitas outras possíveis razões, duas delas são a falta de ajuda por parte da escola, ou o desinteresse pela escola. O que nos conduz a outros questionamentos: como é o clima de trabalho nesta escola, seria o ambiente da aprendizagem

favorável, poderiam estes fatores interferirem nas aspirações dos estudantes ou em suas percepções de chances de melhorar de vida?

2.5.2.2. As práticas docentes como um elemento constituinte do clima escolar: as percepções dos estudantes

“Quando não há um bom clima, a tendência é você desanimar também, cair na real e ir por si só.” (Aluna 1 da turma 3004).

“Eles são aqueles professores que não estão nem aí para o aluno. Tem professor que pelo menos faz um esforço para decorar o seu nome.” (Aluna 1 da turma 3001).

Segundo Brunet (apud ÁQUILA ET AL., 2009, p. 1707), *“o clima escolar resulta dos comportamentos e das políticas dos membros que a integram (especialmente os dirigentes)”*. Este tipo de abordagem costuma dar ênfase aos aspectos relacionados à liderança da escola. Já Cunha e Costa (apud BRITO ; COSTA, 2010, p. 501) afirmam que a melhor definição para o termo clima escolar diz respeito ao *“conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional”*. Brito e Costa (2010, p. 501) afirmam que há muitas definições sobre o que é o clima escolar, mas que em meio às divergências, há uma concordância: a forma como os indivíduos percebem e experimentam o ambiente em que estão inseridos influenciaria de forma expressiva o comportamento dos mesmos. Para Costa (2008, p. 457):

A composição social do alunado, os padrões de relacionamento entre os diversos atores, a interação pais-escola, a configuração do corpo docente, os recursos disponíveis e seu uso efetivo e a gestão/organização do trabalho educacional são outras dimensões potencialmente explicativas dos quadros observados que compõem o sintético conceito de clima escolar.

Um dos elementos constituintes do clima escolar são os relacionamentos que se estabelecem na escola. Em média, os estudantes falaram com mais frequência que o relacionamento com os membros da comunidade escolar era bom ou muito bom. Entretanto, quando se busca junto aos alunos avaliações mais discursivas sobre esses relacionamentos, aparecem alguns imbróglios, alguns nós que simplesmente não seriam abarcados na análise se ela não contemplasse também entrevistas.

“Eu não tenho nenhuma relação com nenhum professor. Ano passado, eu tinha intimidade com alguns professores, esse ano, não.” (Aluno 2 da turma 3006).

A dedução de que o ambiente da aprendizagem fica empobrecido quando se estabelecem relações frágeis e conflituosas como esta é elementar. Um contexto de sala de aula, de troca de experiências e saberes, onde não se estabelece uma relação de afeto, respeito e amizade mútua, fica, no mínimo, improdutivo. Por muito tempo, as pesquisas educacionais priorizaram os aspectos mais cognitivos relacionados à aprendizagem, relegando a instâncias menos importantes o papel do afeto no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, deixam de mencionar a influência que a motivação e a afeição exercem sobre as trajetórias dos estudantes, colocando em destaque aspectos mais racionais e conscientes, em detrimento dos aspectos afetivos e emocionais. Miras (2004, p. 210) aponta que:

A maioria das aproximações atuais da análise da dimensão emocional e afetiva dos processos educacionais escolares compartilha alguns pressupostos básicos, algumas noções e alguns conceitos que evidenciam pontos de contato e possibilidades de integração de suas respectivas colaborações. Entre eles, destacam-se os conceitos vinculados às representações que construímos sobre nós mesmos e sobre os demais.

A maior fonte de informação sobre os tipos de representações mútuas de alunos e professores, possivelmente, seja a sala de aula. O modo como o conhecimento é transmitido, a satisfação com a qual ambos interagem e experimentam as aulas, os modos de tratamento utilizados para se relacionar, são alguns aspectos que devem ser analisados. Vejamos o exemplo abaixo:

“Eu acho que a diferença está no interesse que o professor tem pela turma. Tem uma professora que todo mundo é louco por ela. Mas ela sabe o nome de todos os alunos, ela conversa com todos os alunos, dá uma aula que, eu tenho seis tempos com ela, mas quando acaba, eu falo, acabou? Entende tudo. Ela acabou a matéria, e tem professor que acabou a matéria, e está faltando, chega aqui e diz, não quero fazer nada. Ela não, ela diz, hoje vou dar uma aula para vocês sobre o terceiro ano e o mercado de trabalho.” (Aluna 1 da turma 3001)

A satisfação desta aluna em participar da classe é evidente, do mesmo modo é claro como ela designa a este clima favorável e agradável como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, quando afirma que “entende tudo”. O tempo passa de forma a não se percebê-lo. São valorizados, são estimados, são reconhecidos, possuem nomes, não são números em uma ficha de chamada. A prática desta professora é absolutamente intencional e premeditada (e sincera). Ela é sabedora do papel que o afeto exerce sobre o desempenho escolar e o interesse do aluno. Em entrevista, ela comentou:

“Tenho alunos com muitas dificuldades. Mas eu faço com que se apaixonem por mim. Eu amo antes. Primeiro, vem o afeto, depois a disciplina e o conteúdo. Eu sempre digo aos alunos que o único modo de melhorar de vida é através dos estudos.” (Professora 2)

Esta professora é extremamente afetuosa, simpática, interessada, conhece a todos pelo nome, não se esquia do contato físico e sabe com detalhes sobre a vida dos estudantes, quem trabalha, quem está fazendo concurso, quem está em processo de seleção, e tudo isso com muita dedicação. Ela admite que trabalha muito, e que ganha muito menos nesta escola estadual do que ganha no setor privado, mas de longe isso não serve como desestímulo tampouco como desculpa para a realização de um trabalho inconsistente e negativo. Conforme já mencionado, o INEP (2010) elaborou um documento, buscando conhecer as melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil. Um dos aspectos característicos destas escolas é o tratamento entre seus integrantes, e as expectativas mútuas que possuem. Segundo eles (2010, p. 68):

Educadores que atuam nessas escolas, ao mesmo tempo em que exigem muito dos alunos (sinalizando que acreditam em sua competência), manifestam também cuidados e interesse por eles, indicando-lhes que são pessoas importantes, com as quais se preocupam. Em todas as escolas, o corpo discente afirma que é tratado com amizade e de maneira respeitosa pela maioria dos professores. Sinais de interesse e cuidado são mencionados: quando os alunos faltam, a escola mobiliza-se para saber o que está ocorrendo, sendo frequentes os telefonemas para a família quando ocorrem faltas sem que a escola tenha sido avisada; a oferta de aulas de reforço e a disponibilidade para esclarecer dúvidas ou o empenho em buscar e trazer, para a escola, informações sobre o vestibular ou sobre opções profissionais.

Parece que esta professora do CEJA fez o seu dever de casa. Porém, como na percepção dos alunos, há professores incentivadores, e há outros, que ostentam a fama de incompetentes e desinteressados. Com frequência, as justificativas dizem mais respeito ao tratamento dispensado às turmas, ao relacionamento superficial e hostil, e muito menos em relação ao conhecimento técnico da disciplina, como podemos ver abaixo:

*“Eu tenho uma professora de ***, que ela ensina muito bem e é ótima professora. Ela interage com a turma, eu sei que não é a obrigação dela. Mas têm professores que são muito ignorantes, parece que brigam em casa e querem descontar nos alunos. Têm os professores que parecem que querem te diminuir, ficam falando, o meu filho estuda no melhor colégio...” (Aluna 1 da turma 3005)*

*“Têm professores que realmente estão comprometidos com a gente, se preocupam se a gente vai tirar nota baixa, se preocupam. Tem o professor de ***. Ele se mostra muito grosso, ele devia ter o mínimo de respeito, diz que quem manda na sala é ele, é autoritário. Mas têm outros professores, que dão dicas para o vestibular, incentivam mais a gente. Melhor do que o professor autoritário, o professor em cima e o aluno embaixo.” (Aluno 2 da turma 3004)*

*“No primeiro ano eu gostava muito de ***, pensei até em ser professor de ***. Mas, quando chegou o primeiro ano, eu deixei de gostar porque meu professor de *** não era muito amigável, então, eu perdi muito a vontade de estudar ***.” (Aluno 2 da turma 3002)*

“O carisma, vontade de dar aula, gostar do que faz, ser alegre dando aula apesar dos problemas. Por mais problemas que tenha, se o professor gostar de dar aula ele vai conquistar o aluno.” (Aluno 3 da turma 3002)

Segundo Brito e Costa (2010, p. 500), pesquisas internacionais, como as de Mortimore (1997, apud BRITO ; COSTA, 2010), sinalizam que os professores exercem papel muito

importante e de grande influência nas trajetórias escolares dos estudantes. Evidente que o sucesso ou insucesso escolar não podem ser creditados apenas a este aspecto, mas estas pesquisas já demonstram que os professores, ao adotarem determinadas práticas, podem contribuir para o estabelecimento de um clima escolar fértil e propício à aprendizagem. Apesar da importância desta discussão, os autores acima destacam que as pesquisas nacionais ainda não discutem esta temática a partir deste enfoque, priorizando, antes, a discussão que envolve a formação e qualificação dos docentes, e que geralmente giram em torno de um debate sobre a inadequação dos cursos de formação de professores à realidade da escola atual, via de regra, enfatizando o despreparo destes profissionais em lidar com os desafios da escola presente. Porém, deixa-se de evidenciar aquilo que diz respeito ao comportamento, ao relacionamento, ao incentivo por parte dos professores, o que nem sempre está diretamente ligado à capacidade técnica, à perícia do professor, mas que diz respeito a aspectos mais subjetivos, de tratamento com o outro, de participação, de empatia em relação aos estudantes, bem como o tipo de expectativa que ele possui acerca dos próprios estudantes.

Rosenthal e Jacobson (BRITO ; COSTA, 2010, p. 506) destacam que quando professores possuem baixas expectativas em relação aos seus alunos, é provável que estas expectativas se tornem realidade, “*por atuarem como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*”. Ou seja, a participação do professor está longe de ser secundária, pelo contrário, suas atitudes e expectativas em relação ao aluno, a uma turma, podem limitar ou expandir os sonhos dos estudantes, bem como afetar de maneira veemente seu rendimento acadêmico. Para Miras (2004, p. 215):

As diversas representações que professores e alunos elaboram nesse contexto geram expectativas com relação ao andamento previsível da atividade conjunta e seus resultados. Assim, o professor desenvolve algum tipo de previsão sobre o que pode esperar ou não esperar de um determinado aluno, e o aluno, por sua vez, sobre o que pode esperar ou não esperar de um determinado professor ou de um determinado colega.

No âmbito da sociologia, foi cunhado por Merton (apud MIRAS, 2004) o termo “profecia de auto-cumprimento”, quando os indivíduos passam a se comportar baseados nas expectativas que têm, aumentando a probabilidade de que se cumpra a profecia, daquilo que se esperava que acontecesse. Portanto, se um professor tem baixas expectativas em relação aos seus alunos, de acordo com esta teoria, tenderá a adotar uma conduta que gere resultados próximos daquilo que imaginava que aconteceria. Se um professor acredita que determinada turma é incapaz, ou que terá rendimentos abaixo do esperado, é possível que isto aconteça, ainda que a realidade não se revele de forma tão linear e mecânica assim. O documento do

INEP (2010) já citado versa de forma muito enriquecida sobre as características gerais encontradas nas escolas que adotam práticas mais positivas e que apresentam rendimentos mais satisfatórios. Um dos itens diz respeito às expectativas que não apenas professores, mas diretores, coordenadores e demais funcionários ligados ao andamento das atividades pedagógicas da escola possuem sobre os alunos. O trecho abaixo elucida e resume a idéia principal do tópico:

Uma escola possui expectativas elevadas sobre o desempenho dos estudantes quando, tendo um elevado conceito sobre si mesma, confia na capacidade de aprender de todos os alunos, acompanhando seu nível de exigência. Nesse sentido, é muito menos presente nessa escola a naturalização dos fatores externos – socioeconômicos e culturais e aqueles relativos ao gênero, à cor e à presença de deficiência – como determinantes do sucesso ou do fracasso na trajetória educacional. (INEP, 2010, p. 65, 66)

Ao se lançar sobre uma turma uma representação positiva, como, por exemplo, a turma 3001, é possível que os alunos tentem adotar padrões de condutas, comportamentos e interesses que correspondam e atendam a estas expectativas. Visivelmente, percebemos é que se espera mais de umas do que de outras turmas, e de alguma maneira, isso pode influenciar no tipo de prática empregada pelo docente em sala de aula.

*“Eu acho que poucos têm condições de fazer uma faculdade. É uma exceção.” (Professor 1)
“Sempre os de número menores são as pessoas que nunca foram reprovadas, estão na sequência normal do curso, e as últimas, estão na faixa etária maior, que vêm de uma reprovação, mas o que eu acho que o que diferencia um pouquinho, é o comportamento e o comprometimento destas turmas, muito maior, garotada visando mais o estudo que as outras.” (Professor 1)*

Entretanto, vejamos que dado interessante, que já foi mencionado, mas que merece ser retomado. As turmas 3002 e 3003 realmente apresentam os menores índices de reprovação. As turmas 3004, 3005 e 3006, apresentam índices mais elevados. Mas a maior surpresa é esta: a turma 3001 é a que possui maior número de reprovados no terceiro ano da manhã. Entretanto, é também a turma mais bem quista do turno, e aquela que recebe maior incentivo por parte dos professores, conforme dados divulgados aqui. A turma 3001 é apontada como uma turma que, por ser de numeração menor, possui alunos com maior comprometimento; porém, ela está recheada de reprovados, como explicar, então, as representações que os professores fazem das demais turmas, justificando que são menos comportadas ou comprometidas pelo fato de estarem defasados na relação série-idade e por serem reprovados? Na medida em que os professores lançam representações sobre a turma, a classe pode

assimilar estas representações e passar a se comportar as considerando. Vejamos os relatos de alunos desta turma:

“Não depende de mais ninguém, só de mim. Estou me esforçando, estou tentando. Eu tenho certeza que vou conseguir alguma coisa sim, porque estou correndo atrás para isso.” (Aluna 1 da turma 3001)

“Todos eles correm atrás, fizeram cursos também, está todo mundo correndo atrás de inscrição de prova, e quem não vai fazer faculdade, está correndo atrás de concurso para trabalhar, por isso eu acho que vão ter um bom futuro.” (Aluna 2 da turma 3001)

Seriam os conteúdos abordados de forma diferente e em níveis de exigência desiguais entre as turmas? As classes menos prestigiosas receberiam um conhecimento mais simplificado, com menores expectativas e exigências? Rist (apud COSTA e KOLINSKI, 2006) discute a teoria da rotulação (*labeling theory*), buscando apreender como os rótulos que professores assumem sobre determinados alunos afetam o desempenho, o rendimento e as aspirações dos estudantes. Para Rist (apud COSTA ; KOLINSKI, 2006, p. 139):

Se o tratamento dos professores é constante ao longo do tempo e os alunos não resistem aos rótulos a eles atribuídos, o comportamento e performance dos alunos vão conformando-se ao que deles foi originalmente esperado. Através dessas interações cotidianas e contingências de situações específicas, nas quais os rótulos vão sendo aplicados, o indivíduo vai mudando sua autodefinição e, conseqüentemente, sua motivação para a performance e suas aspirações futuras.

Se os professores acreditam que a turma 3001 é uma turma de destaque e com alunos brilhantes, é possível que novos alunos, mesmo aqueles que vêm de fora, na medida em que ouvem esse discurso, provavelmente passarão a adotar um comportamento que seja compatível com o que se espera deles, e é capaz que seja deste modo que se perpetua uma representação sobre determinada numeração de turma. Uma hora, os alunos se formam, e outros chegam para ocupar esses lugares vagos. Quando chegam, são completos anônimos, e a única informação que se sabe deles é o histórico escolar e dados pessoais. Como explicar, então, ao longo da história, melhores desempenhos e comportamentos tão homogêneos desta turma? Não são os mesmos alunos, são outros, com histórias de vida e trajetórias escolares diferentes. No entanto, ao tomar conhecimento de que as expectativas lançadas sobre a turma em que ingressou são mais positivas, é possível que passem a agir de modo a atingir este ideal, ainda que seja evidente não poder desconsiderar o papel exercido pela triagem, que busca informalmente alocar os estudantes, mesmo novatos, em turmas com alunos que possuam trajetórias escolares semelhantes às suas.

Há um caso já citado, de um professor de determinada disciplina que foi mencionado em praticamente todas as entrevistas. Alunos comentaram que perderam todo o prazer pela

disciplina e que estão tendo péssimos rendimentos. Há relato de um aluno que afirmou se interessar tanto pela disciplina que pretendia cursá-la na universidade, desejo este que ele abandonou, após conhecer este professor em questão. Portanto, é mais do que razoável sugerirmos que o modo como os professores se relacionam com os estudantes afete de forma contundente suas escolhas, suas expectativas e seus rendimentos acadêmicos.

*“O professor de *** é um professor que não só eu, mas muitos alunos têm dificuldades, e, problemas, praticamente a turma inteira. Quase ninguém se dá bem em ***.” (Aluna 1 da turma 3006)*

*“Eu tenho um professor de *** que são os dois primeiros tempos e eles só chega no segundo, ele diz que não vai chegar no primeiro. A gente está sem nota desde o primeiro bimestre porque simplesmente ele não deu nossa nota. O que eu aprendi de *** no terceiro ano? Nada, nada, nada. Falta de interesse e envolvimento, ele não está nem aí, não tem nenhum envolvimento. Essa é a diferença, vai da pessoa também.” (Aluna 2 da turma 3001)*

“Eu acho que é porque a diferença de agora para eles é que eles tinham um tratamento que não era só de professor e aluno, tinha amizade, perguntavam sobre como a gente estava.” (Aluna 2 da turma 3001, falando sobre seus professores do ensino fundamental e os atuais).

“Os professores eram mais dedicados com a gente. Aqui não, eu vejo um pouco de distanciamento dos professores, eu acho que eles só vêm aqui para fazer o trabalho deles e pronto.” (Aluno 2 da turma 3004)

Para Áquila et al. (2009), vários são os tipos de violência no ambiente escolar, sendo a incivilidade uma delas. Mas o que seria incivilidade? Descortesia, grosseria, falta de polidez e indelicadeza são alguns termos sinônimos que traduzem o ambiente desta escola, na percepção dos estudantes. Esta descortesia parte de ambos os lados, de alguns professores e de alguns alunos, conforme vemos a seguir:

“Há um problema de convívio. Está faltando os professores respeitarem mais os alunos e os alunos também respeitarem mais os professores. Nós temos professores que o convívio é muito bom, e outros, que não têm convívio bom. Por exemplo, o professor de certa matéria, a turma toda não se dá bem, e professor de outra matéria, a turma toda se dá bem.” (Aluna 1 da turma 3006)

“Existem aqueles alunos que não valem a pena nem conversar. Por exemplo, tiveram dois alunos que foram expulsos por suspeita de roubo. Tem uma professora que todo mundo sabe que ela tem problemas, o desrespeito que os alunos têm com ela é imenso, brincadeiras de mau gosto, xingar professor, para mim quem faz isso pode fazer muito pior, então, prefiro nem conversar.” (Aluna 2 da turma 3001)

“Eu acho que a diretora faz o que pode, mas não depende só dela. Os professores em geral também, mas óbvio, têm exceções, professores que você vê e que não gostam de dar aula. Eu acho que o problema daqui é só os alunos, que não conseguem dar valor nem ao prédio nem ao ensino, não conseguem respeitar os professores, não conseguem se respeitar.” (Aluna 2 da turma 3001)

“E o lance é comportamental mesmo. Os alunos acham tudo normal, ficam de costas para o professor.” (Professor 1)

De acordo com Abramovay (apud ÁQUILA ET AL., 2009, p. 1710), as incivildades se processam no espaço escolar através de determinadas atitudes, como a desvalorização do outro, quer esse outro seja aluno, professor, ou outro funcionário, com preconceitos e humilhações, *“tornando a escola inversa ao seu objetivo, um local de ‘antieducação’ e de difícil acesso à aprendizagem”*. Quando um aluno debocha de um problema enfrentado por um professor, ou dá as costas enquanto ele fala, desvalorizando seu trabalho dentro da sala de aula, quando os alunos não se respeitam entre si, com brincadeiras destrutivas, cujo objetivo é apenas a ofensa, ou quando os professores humilham seus estudantes ou tratam-nos como incapazes, tudo isso é violência.

Além destes problemas de convívio, parece que a escola se encontra em estado de retranca e alerta. Em virtude dos problemas sérios de violência ocorridos, aparentam ter adotado uma postura de defesa, de cautela, na tentativa de conter novos conflitos, talvez tenham pesado demais a mão sobre os estudantes que restaram (e confesso não saber até que ponto isso seria feito de forma racional e calculada, ou tacitamente). Desta maneira, há professores que adotam uma postura de distanciamento, que escolhem não se envolver, e, por causa de alguns alunos desrespeitosos, os demais sofrem as conseqüências.

“Têm alunos que tiram onda com a cara dos professores. Então, ela pensa que se chegar perto dos alunos, todos os alunos vão tirar onda com ela.” (Aluna 1 da turma 3001, referindo-se a uma professora)

Somado a isso, Abramovay (apud ÁQUILA ET AL., 2009) salienta que as incivildades são portas abertas para violências ditas mais fortes, e, talvez, mais difíceis de serem contidas e mediadas. Os relacionamentos travados no ambiente escolar dizem muito sobre o clima da instituição. Este clima, por sua vez, pode vir a afetar o processo de ensino-aprendizagem, bem como motivar ou desmotivar os estudantes em suas trajetórias, limitando seus sonhos e aspirações. O modelo de regressão logística que será em breve compartilhado dá conta desta afirmação. Para Abramovay (apud ÁQUILA ET AL., 2009), um clima escolar ruim pode gerar desencanto pela escola, criar distanciamentos entre seus integrantes, sentimento de falta de pertencimento, e enfraquecer as relações de solidariedade e amizade.

O já citado estudo de Brito e Costa (2010) revelou que as escolas de menor prestígio são indicadas como escolas de convívio social mais difícil. E não apenas mais difícil para os alunos, mas também para os professores, pois é preciso considerar também as percepções que os mesmos alimentam sobre esse ambiente e sobre os indivíduos com os quais interagem.

*“Falta de incentivo ao professor. O professor que trabalha em três ou quatro lugares **aturando** [grifo meu], ou melhor, estando com aluno em sala de aula, está muito difícil para o professor. Eu vejo aqui o desgaste do professor. Têm professores que eu acho que não têm condições físicas e psíquicas para estarem dentro de uma sala de aula. Enquanto não mudarem essa política salarial do professor, eu acredito que esses números vão ser só números. Às vezes, eu vejo o Estado olhando a escola de um prisma, de um ângulo, mas quem está aqui é outra coisa.” (Professor 1)*

*“Tem professor que é muito difícil de se lidar, por temperamento mesmo, de você não conseguir nem conversar [...], você está ali **aturando** [grifo meu] o professor a semana toda, do mesmo jeito que ele **atura** [grifo meu] a gente, a gente tem que **aturar** [grifo meu] ele. (Aluna da turma 3003)*

Percebe-se pelo uso do verbo **aturar** como as relações entre professores e alunos são fragilizadas, e como parecem, em alguns casos, apenas se tolerarem.

Se os estudantes reclamam de falta de infra-estrutura, é fácil deduzir que da mesma maneira os professores enfrentam os mesmos problemas, talvez de forma até mais aguda, em virtude do desenvolvimento do seu trabalho depender disso. Por isso, é preciso também considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores e os dilemas pessoais e profissionais que vivenciam, ainda que isto não possa ser considerada justificativa para a adoção de práticas inadequadas dentro e fora das salas de aula, estes fatores influenciam as trajetórias profissionais dos docentes. Se admitirmos que fatores extra-escolares, como conflitos familiares e condições financeiras podem influenciar a trajetória escolar do estudante, devemos, por simples lógica, admitir o mesmo sobre os professores. Porém, são fatores que precisam ser ponderados e jamais serem usados como justificativa ou desculpa para um comportamento profissional inadequado.

“Tem aquele excelente professor, bom na matéria e bom de relacionamento. Aqui a gente está cheio deles. Mas é aquilo que eu falei, muitos já não deveriam estar em sala de aula. Se viesse um grupo de médicos, psicólogos, e analisassem as aulas, diriam, poxa, esse cara precisa dar uma descansada.” (Professor 1)

“Assim como em qualquer outra área, professor não é diferente. Têm excelentes professores que o comportamento dele em sala de aula, a forma de se expressar, de falar com os alunos, o stress, já não agüentar mais o seu dia a dia. Mas às vezes pode ter o “monstrinho” professor também, e o “monstrinho” aluno também.” (Professor 1)

“Eu avalio regular, não é bom, está longe de ser perfeito, mas também não é horrível. Assim como têm professores que estão aqui só para fazer o trabalho deles, têm professores que são mais esforçados com a gente. O relacionamento é bom em parte, alguns professores, a gente não tem relacionamento. Mas eu fico do lado dele. Porque ele passa trabalho para a turma e ninguém faz, dizem que têm dificuldade, mas não procuram mudar esse quadro, continuam na bagunça e na conversa.” (Aluno 2 da turma 3004)

Cerdeira (2007), em estudo sobre o perfil docente das escolas de prestígio, listou algumas características em comum que professores destas instituições possuem. Condições de trabalho e de atuação pedagógica diferenciadas, inclusive com infra-estrutura escolar adequada aos trabalhos desenvolvidos; remuneração mais elevada que as demais escolas, o que lhes confere um nível sócio-econômico mais favorecido; hábitos culturais e de lazer como leitura de livros, ida ao cinema, participação em eventos científicos, dentre outros; maior

experiência docente, estabilidade e permanência em determinada instituição escolar; interesse, dedicação, exigência, e baixo absenteísmo, ou seja, os professores se ausentam ou se atrasam pouco no ambiente de trabalho.

Seu estudo mostrou que em escolas que possuem professores que se ausentam muito do ambiente de trabalho, o funcionamento da instituição é pior, e o rendimento dos estudantes acompanha a mesma tendência. Para Cerdeira (2007, p. 9), as escolas de mais prestígio costumam ter professores mais disponíveis e incentivadores, o que influi nos relacionamentos entre professores e alunos, que tendem a ser muito mais saudáveis e produtivos. E a autora conclui (2007, p. 11):

Podemos detectar que os professores de escolas de elite, além de disporem de condições de trabalho muito melhores que a média nacional, em termos de salário, estrutura da escola, etc., estes professores parecem ter sido cuidadosamente selecionados: dispõem de capital cultural e econômico mais alto, provêm de famílias mais abastadas e se diferenciam também pela trajetória escolar em escolas consideradas de maior qualidade na sociedade. A circularidade virtuosa se faz presente não só entre os alunos como também entre os professores dessas instituições.

Portanto, é preciso projetar luz sobre as dificuldades também enfrentadas pelos professores do CEJA. Possuem baixa remuneração, de modo que para complementar a renda precisam trabalhar em mais de uma escola, gerando desgastes físicos, emocionais e familiares; trabalham em uma escola cuja infra-estrutura não é a mais adequada; em virtude do tempo gasto trabalhando, sobra pouco tempo em suas rotinas para investimento em qualificação, assim como lhes sobra pouco tempo para desfrutar de momentos de lazer e descanso. Todos estes elementos precisam ser apreciados, pois as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do magistério podem afetar de forma contundente suas práticas em sala de aula.

Destarte, há sempre o lado A, o lado B e o lado certo. É evidente que todos têm parcela de responsabilidade, por isso, parece que estão envolvidos no que Brandão, Manderlet e Paula (2005) denominaram como *círculo vicioso*. Os alunos lançam representações negativas sobre os professores, os professores respondem com uma representação igualmente negativa. Os estudantes se dizem desinteressados porque os professores não se interessam e são desmotivados. Estes, por sua vez, afirmam que cada vez mais estão desiludidos com a carreira docente porque os estudantes não se interessam. Uma representação negativa alimenta a outra, e assim, ficamos sem saber o que veio primeiro.

“Os professores até falam, mas eles falam mais pra aqueles alunos que eles estão vendo que vão conseguir alguma coisa, que querem alguma coisa. Quando eles vêem que aquela pessoa está tirando nota alta, está correndo atrás da matéria, aí eles dão as informações para os alunos, para aqueles que vão até ele.” (Aluno 2 da turma 3004)
“Alguns até incentivam, mas como eles acham que a maioria não quer nada com nada, nem falam.” (Aluno 2 da turma 3004, sobre os professores)

Estudo de Costa e Kolinski (2006, p. 146) sugere que os procedimentos internos adotados pela instituição escolar podem de alguma maneira afetar as expectativas de futuro dos estudantes.

Em sintonia com o estudo destes autores, os dados da presente pesquisa revelam que estudantes que se relacionam melhor com os professores têm as chances de quererem ingressar no ensino superior ampliadas em relação àqueles que não possuem bom relacionamento. Os dados mostraram também que das seis turmas, apenas a turma 3001 afirmou com maior frequência que se sente incentivada por seus professores. Os estudantes que possuem orgulho da instituição tendem a avaliar melhor os aspectos da escola, como o item “professores”. Ou seja, os estudantes que sentem orgulho, lançam representações sobre seus professores mais positivas, ao que é possível que haja uma relação de mutualidade, que essas representações sejam correspondidas.⁵⁹

“Não sinto orgulho nem vergonha. Eu sentiria orgulho se a qualidade do ensino fosse melhor, se a estrutura do colégio fosse melhor, se o relacionamento com a turma fosse melhor.” (Aluno 2 da turma 3004).

Não se pode negar que os professores ocupam posição de destaque na vida dos estudantes e que esta relação extrapola os objetivos do ensino, da transmissão dos conteúdos. A palavra de um professor, um elogio proferido, um estímulo, uma palavra de conforto ou incentivo, enfim, um relacionamento positivo, não favorece apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas abrange outras instâncias da vida do aluno, como o seu interesse ou predileção por uma carreira, sua auto-estima e sua confiança.

Em estudo publicado há dois anos, Lee (2010, p. 477) aponta para a necessidade de uma “*responsabilidade coletiva para o aprendizado*” por parte da equipe docente, e de como a adoção desta prática estimula o envolvimento dos alunos. Não é apenas a sala de aula que deve ser educativa. Como já comentei, achei extremamente interessante como os estudantes reclamaram da limpeza da escola, alegando que o serviço era feito, mas de forma

⁵⁹ Conhecer se as expectativas que professores possuem acerca do futuro de seus alunos, ou de suas turmas, ou se elas variam entre as escolas de alto e baixo prestígio, e as influências destas expectativas sobre as aspirações dos estudantes aparenta ser um campo fértil de estudo, e de muita pertinência. Infelizmente, no contexto deste trabalho, esse questionamento não foi contemplado. Seria interessante observar se haveria possibilidade de associação entre essas variáveis.

insatisfatória, posto que havia sempre algum lixo no chão. É óbvio. Alguns alunos, mesmo depois do chão limpo, tinham a audácia de jogar pacotes enormes de biscoitos, latinhas de refrigerante e copos descartáveis em todos os lugares, inclusive naqueles onde a limpeza acabara de ser feita. Isso, além de mostrar pouco apreço pela escola, com ausência de zelo com o espaço, revela também a necessidade de outras pessoas adotarem uma intervenção mais educativa, assumindo posição de educador, e, no caso dos inspetores, desmistificando a idéia de que são algozes e delatores de infrações. Toda a escola precisa ser envolvida em um projeto único. O clima escolar é resultado também do alinhamento de idéias, do envolvimento da comunidade da escola com o projeto mais amplo de educação na qual a instituição se inscreve. A conjunção deste envolvimento, de estruturas e processos é o que desenha os tipos de climas que as escolas experimentam.

Nada mais oportuno do que concluir este tópico compartilhando que, hoje, se estou buscando avançar a níveis mais elevados de escolarização, com expectativas de doutorado, e interesse pela carreira acadêmica, devo isto a um professor de graduação, chamado Ozias, que diante de um relatório de estágio disse: “Você tem potencial para mestrado e doutorado, sabia? Acho que você deveria investir”. Isto foi dito em um momento em que eu já havia desistido deste caminho, por acreditar ser complicado e difícil demais. Eu teria avançado sem estas palavras? Nunca saberemos, mas que elas foram decisivas à época, sem dúvida, foram. Talvez, outros alunos também o fizessem caso tivessem recebido incentivo semelhante, como prever? Se isto aconteceu com alguém adulto, imagine um adolescente. Imagine o impacto das palavras “vocês não querem nada mesmo”, “não vou perder meu tempo com vocês”, conforme relatado por alunos. Se um professor, formado para ensinar, não quer perder seu tempo me ensinando, é provável que eu não seja realmente *ensinável*. Talvez, esta seja a percepção de muitos destes alunos que compartilharam seus relatos.

“Ele percebia você, sabia que você existia e ia atrás de você. Ele não interage com os alunos. Os alunos se abriam com os professores, mas aqui não.” (Aluno 2 da turma 3006)

“A maioria dos meus professores fica incentivando, falando para a gente ir para a faculdade.” (Aluna 1 da turma 3005)

*“Eles chegam na sala e desacreditam nos seus próprios sonhos. Falam que é melhor ser taxista... Não que seja um emprego ruim. O professor de *** desanima muito, ele diz que não está a fim de dar aula. Ele não está animado pelo que faz e isso influencia muito na vida do aluno.” (Aluno 2 da turma 3002)*

2.5.2.3. O fenômeno “matar aula” como um elemento constituinte do clima escolar.

*“Os professores são assim, quer assistir as aulas, assiste, se não quer, se vira para passar.”
(Aluna 1 da turma 3001)*

Um sintoma bem presente e que não deve ser desconsiderado: matar aulas. Existem detalhes que apenas a permanência no campo é capaz de revelar sem embaraço. A estadia no campo é extremamente produtiva, mesmo naqueles momentos em que você não fotografa, não conversa, não entrevista, não aplica questionários, ou seja, naqueles momentos em que você julga não estar fazendo objetivamente algo produtivo para a pesquisa. Mesmo estes momentos, em que você simplesmente senta no pátio da escola e por ali fica, vinte, trinta minutos, olhando ao redor, vendo o movimento dos alunos, dos professores, dos funcionários, retribuindo os cumprimentos, vendo o entra e sai das salas, são importantes. São muitas vezes nesses instantes, quase poéticos, diria, que certos *insights* acontecem, e de repente, algo se desvela sobre seu olhar e você parece enfim, ter ajustado o foco no ângulo correto.

Assim se sucedeu quando enfim compreendi a centralidade da questão de “matar aulas”, como dito na expressão mais usual. Esta atitude, imortalizada e romantizada em muitas obras literárias, vista como uma forma de rejeição à escola, de burlar regras, de negação da autoridade e das obrigações instituídas, é entendida pelos próprios integrantes desta comunidade como um problema insolúvel dentro da escola. Durante minha permanência no campo vi muitos pais comparecerem à escola na tentativa de “pegar em flagrante” o filho, ou simplesmente para conhecer detalhadamente a grade curricular para se certificar de estar sendo ou não enganado pelo filho. Vi também pátios lotados, em pleno horário de trabalho escolar, e inspetores circulando sem uma atitude intervencionista, o que mais tarde vim a compreender os porquês disso ocorrer.

As razões pelas quais se escolhe não estar em aula são muitas, preferindo o aluno ou perambular pela escola, na maioria das vezes, ou sair da escola sob alguma justificativa, o que sempre é mais difícil, porque requer um talento especial para a mentira, para enganar ou para elaborar uma boa história que seja convincente o suficiente para conseguir ser liberado (ainda que tenha visto, também, com alguma assiduidade, alunos saindo da escola fora de horário sem intervenção na portaria). Mas é preciso observar que nem sempre as razões que levam o aluno a se ausentar da classe têm a ver de forma clara e direta com certo tipo de rejeição à escola e às suas normas. Por vezes, isso tem mais a ver com a própria sociabilidade juvenil, pelo prazer do bate-papo, das risadas, das piadas, das imitações, das trocas de músicas, o que não minimiza a gravidade do delito, já que isso poderia ser feito em qualquer outro horário que não fosse o das aulas. Então, por que no horário das aulas? Por que, para alguns alunos, as melhores recordações da escola são aquelas de quando eles mataram as aulas, ou seja, de

quando estavam fora de sala de aula? Na medida em que fui ouvindo, fui compreendendo a importância desse problema dentro da escola, pois ele revela certo estado de apatia geral que acometeu alguns membros da comunidade escolar, o que gerou alguma dose de desinteresse pelos assuntos da escola.

Contrariando algumas falas, apenas três alunos informaram que estudantes ficam fora de sala de aula por ausência de professor. Esta justificativa foi fornecida por uma funcionária, quando afirmou que os alunos não matam aulas, eles na verdade estão em tempo vago “forçado”, pela ausência de algum professor. É bem verdade que os professores faltam muito ao trabalho nesta escola, mas outros professores costumam adotar estratégias de antecipar tempos de aula, de modo a ocupar os alunos e liberá-los mais cedo.

Na percepção dos alunos, a ausência dos professores não é a principal razão. Uma pequena parcela informou que não sabia a resposta, ou que dependia do aluno, ou que se tratava de alunos já reprovados e que não tinham objetivos na vida, o que é muito interessante, pois, uma vez que esgotadas suas expectativas, os alunos não mais se envolveriam com os objetivos da escola. Contudo, as duas maiores fatias foram as dispostas abaixo. A partir das respostas fornecidas, foram criados dois grupos, nos quais as respostas que diziam respeito diretamente ao professor foram separadas daquelas relacionadas aos próprios alunos.

Tabela 34 – Relação de razões pelas quais se “mata aula” na escola segundo a percepção dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

A QUEM ATRIBUEM RESPONSABILIDADE POR “MATAR AULA”	
GRUPO 1 – AOS PROFESSORES	GRUPO 2 – AOS ESTUDANTES
Aula chata/ não atrativa	Desinteresse
Falta de controle	Falta de esforço
Simplesmente “professores”	Falta de compromisso
	Mau comportamento
	Más companhias

“A cultura da escola se materializa na forma como os professores e alunos se tratam” (SOARES, 2004, p. 91). Desta maneira, as relações sociais dentro da escola, denominados como *“efeitos contextuais”* (SOARES, 2004, p. 91), podem ser potencializadores de sucesso. Quando os membros da comunidade acadêmica se assumem como parte essencial do projeto maior desenvolvido pela escola, e compartilham de uma agenda comum, as contribuições são muito grandes, tanto no processo ensino-aprendizagem, favorecendo a constituição de um

campo fecundo e vigoroso de troca de experiências e compartilhamento de conteúdos, bem como exercendo influência sobre o clima institucional, conforme apontado acima. O bom clima por sua vez, novamente exerce influência sobre as trajetórias estudantes, constituindo um *círculo virtuoso*. Assim, Soares (2004, p. 91) sugere que não seria demais afirmar que uma escola seria definida pelo tipo de relacionamento que cultiva e pelas interações existentes entre as pessoas que a constituem. Para o autor (2004, p. 91):

O comportamento dos alunos na sala de aula merece consideração especial. Primeiramente, o ambiente na sala de aula está diretamente ligado aos resultados na aprendizagem dos alunos. Afinal, todo o tempo gasto em garantir um ambiente adequado à aprendizagem poderia ser dedicado a atividades mais relevantes. Um clima de ordem na sala de aula, no entanto, não pode estar dissociado da alegria e certamente não significa autoritarismo. Idealmente, um ambiente tranqüilo deve ser obtido através do reforço às regras e normas claras, conhecidas por todos e por todos implementadas.

O clima em sala de aula, portanto, fala muito sobre a própria escola. A sala de aula é espaço privilegiado para a disseminação e apreensão de saberes e conteúdos. Para tanto, espera-se a presença do professor e do aluno, que não existem separadamente. Se um deles falha ou se ausenta, se se esquivar de seus deveres, a função do outro fica esvaziada e sem sentido. Se por um lado, o professor causa um efeito substantivo sobre o aprendizado dos alunos, quer seja através dos seus conhecimentos, quer seja através do seu envolvimento, a recíproca também é verdadeira. O comportamento do estudante parece, pelo menos neste caso, afetar também a conduta do docente em sala de aula, motivando-o ou desmotivando-o em sua carreira e no cumprimento dos seus deveres e papéis. Soares (2004, p. 91) acredita que “*a principal função da estrutura gerencial da escola é facilitar a ação deste profissional*”, tamanha a relevância deste relacionamento, conforme discutido no tópico anterior. E esta convivência não se dá de forma mecânica ou técnica. Antes, abarca elementos mais sutis e subjetivos, por exemplo, “*sua expectativa sobre o futuro dos alunos, seu envolvimento e conseqüente entusiasmo em relação ao ensino na turma, sua motivação e traços de personalidade.*” (2004, p. 92).

“Esse ano em relação aos professores está mais frio. Os professores vinham falar com você, ver se você estava bem. Tinha uma interação um pouco melhor.” (Aluna 1 da turma 3006)

“Para ver como ele era um professor legal, ele veio se despedir [...], todo mundo gostou dele, ele falava com todo mundo.” (Aluna 1 da turma 3006, referindo-se a um professor muito querido que saiu da escola)

Vemos que a perícia sequer é mencionada, e sim fatores que dizem respeito ao tratamento, ao carisma, ao interesse e carinho por parte do professor. Com efeito, da tabela anterior, vemos respostas muito interessantes, mostrando certo equilíbrio entre as respostas que responsabilizam o docente e aquelas que responsabilizam os estudantes. Vejamos algumas respostas selecionadas⁶⁰, e observemos como os discursos se dividem, conforme sinalizado acima:

Tabela 35– Relação por turma das razões pelas quais se “mata aula”, segundo a percepção dos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

TURMA 3001
<i>“Porque às vezes há desinteresse por parte dos alunos e as aulas não são agradáveis.”</i>
<i>“Porque existem aulas chatas e professores insuportáveis, por isso é melhor ficar no pátio.”</i>
<i>“Porque são alunos desinteressados e que não pensam nem um pouco no futuro. Apenas pensam na diversão, pensam em aproveitar o presente, esquecendo do futuro.”</i>
<i>“Porque as aulas não são atrativas para quem tem interesse em crescimento profissional. ”</i>
<i>“Porque há muitas aulas chatas. Tem que colocar aulas diferentes. ”</i>
<i>“Porque na maioria das vezes, as aulas não são muito interessantes.”</i>
<i>“Porque não gostam do professor e não estão a fim de assistirem a diversas aulas chatas. ”</i>
TURMA 3002
<i>“Porque não estão interessados, ou não gostam de tal matéria ou de tal professor.”</i>
<i>“Porque há falta de interesse por parte desses, que acabam repetindo de ano ou pendurados em algumas matérias. Falta mais rigor por parte da escola.”</i>
<i>“Às vezes, não gostam de alguma aula ou professor ou por pura ‘sacanagem’”.</i>
<i>“Por não terem vontade ou não almejar algo melhor para as suas vidas acabam se ferrando.”</i>
<i>“Porque as aulas são chatas e não há controle dos professores em relação aos alunos.”</i>
TURMA 3003
<i>“Porque têm alguns que não têm responsabilidade com a vida. Quando chegarem na fase adulta, vão se arrepender.”</i>
<i>“Seria a falta de interesse, ou os professores que também não têm interesse e o aluno acaba não tendo também, ou então porque não querem nada com a vida mesmo, só brincar.”</i>
<i>“Porque não há interesse no que é ensinado dentro das salas.”</i>
<i>“Desinteresse pela educação e irresponsabilidade.”</i>
TURMA 3005
<i>“Porque as aulas não são estimulantes, os professores não nos animam e não querem estar em sala.”</i>
<i>“Porque têm aulas que não valem a pena assistir, já que não se entende a matéria.”</i>
<i>“Porque eles não gostam de estudar.”</i>

⁶⁰ Não há respostas da turma 3004. A aluna decidiu me ajudar, distribuindo os filetes, os alunos responderam à pergunta, entretanto, não vi mais a estudante na escola, de modo que ela não pôde devolver meus papéis.

“Porque o pátio é mais interessante. Simples!”

“Porque não estão interessados nas aulas, preferindo ficar com os amigos conversando.”

“Porque algumas aulas não são interessantes.”

TURMA 3006

“Gostam de se divertir, fumar e não vêm para a escola com o objetivo de estudar. Na maioria das vezes, é só uma fase da adolescência.”

“Porque têm aulas que não são desejáveis de serem assistidas.”

*“Porque certas aulas como as de *** são insuportáveis.”*

“Porque alguns alunos não querem nada da vida.”

Tabela 36 – Relação das razões pelas quais se “mata aula”, segundo a percepção dos funcionários que trabalham no CEJA

PROFESSORES E COORDENADORES

“Por falta de maturidade, por acreditar viver só no presente.”

“Não tenho nenhuma ciência deste fato, desconhecendo.”

“Falta de aulas mais interessantes, falta de comprometimento do aluno.”

INSPETORES

“Além da falta de interesses, acredito que pelo fato de algumas aulas não suprirem suas expectativas.”

A participação da equipe docente foi muito baixa. Muitos não devolveram o filete, ou disseram que preferiam responder depois, o que não aconteceu. O mesmo aconteceu com os inspetores, dos quais, apenas de um obtive retorno.

Na percepção dos estudantes sobre esta matéria, professores e alunos seriam co-responsáveis pela existência de tantos alunos que matam aulas. Se por um prisma, os alunos são vistos como desinteressados, por outro, os professores não são percebidos como facilitadores da aprendizagem, com aulas criativas, aprazíveis e significativas, sendo qualquer outro espaço mais interessante que o da sala de aula. Por muitas vezes, as aulas foram consideradas chatas, desagradáveis, pouco atrativas, insuportáveis, desmotivando ainda mais aqueles que possivelmente já estivessem desanimados com a escola. Possivelmente, já sejam estudantes que se sintam desestimulados e sem muitas expectativas. Um estudante observou que um fator possível seja a falta de controle por parte dos professores, o que é provável. Esta conivência com o erro, traduzida em forma de lassidão da cobrança às normas e regras, bem como o afrouxamento das exigências, pode ser reflexo de um possível estado de desgaste do profissional, que preferiria, neste contexto, a pseudo-paz à cobrança e ao embate direto com o estudante. Com frequência, também, notam-se respostas que dizem respeito diretamente às

relações sociais entre os envolvidos, como “não gosta de algum professor”. Mais uma vez, o tipo de relacionamento existente pode estar atuando no sentido de gerar distanciamentos não apenas entre os indivíduos envolvidos, neste caso, professor e aluno, como também o distanciamento dos alunos com os conhecimentos escolares, prejudicando sua trajetória acadêmica.

Se matar aulas tem a ver com o desinteresse de alguns professores e alunos e com a apatia que se instalou, gerando um clima escolar pouco propício à aprendizagem e aos relacionamentos mais saudáveis, e os comportamentos de ambas as categorias envolvidas se retro-alimentam, vemos novamente o fenômeno do *círculo vicioso*. Os alunos não assistem às aulas porque as aulas são desinteressantes e os professores não se dedicam, pelo fato de alguns estudantes serem desinteressados? Por tratar-se de um círculo, descobrir o ponto de origem requer habilidade extra de análise, e tempo despendido em trabalho de campo, a fim de buscar dados mais profundos que respondam a este questionamento.

Sobre as respostas dos professores, o próprio número reduzido e a resposta evasiva fornecida são reflexo do tabu no qual esta prática discente está inserida. Em especial, a pessoa autora desta fala se mostrou incomodada, fez queixa a mim, alegando que a frase era tendenciosa, fazendo-a admitir a existência desta prática por parte dos estudantes, coisa que ela desejava negar, como o fez. Entretanto, o pátio estava sempre muito cheio. Não me recordo de ter chegado à escola em horário de aula e ter encontrado o pátio vazio. Definitivamente, é um assunto que precisa ser discutido se não o foi ainda, ou reelaborado e constante na pauta permanente do colégio.

Ou seja, novamente, o que percebemos é que professores e estudantes se influenciam mutuamente, criando representações e expectativas igualmente mútuas. As condutas e práticas adotadas pelos professores possivelmente se correlacionam às práticas experimentadas pelos estudantes, sendo o contrário também possivelmente verdadeiro. Matar aulas nesta escola é mais do que uma estratégia de subversão à ordem, de burlar ou espoliar as normas da instituição, tendo em vista que isto não é feito de forma escondida ou disfarçada, e sim, sob as barbas da gestão da escola. Pode ser mais. Podemos considerar essa prática um elemento fundamental e prova mais cabal de como é o clima da instituição. Um dos inspetores afirmou:

“Tinham muitos professores que se importavam com o bem estar dos alunos, Hoje em dia não são todos. Se você entrar na sala, entrou, se não entrar[...]. Às vezes, tem um monte de aluno do lado de fora, e a gente vai pôr para dentro, quando bate lá, está o professor lá dentro. E aí? Não cabe à gente, inspetor, falar do professor, correto. Até porque aqui fora quem sabe é a gente, lá dentro da sala, é ele. E como fica essa questão se ele estava na sala, e o aluno saiu, o professor não tem autonomia, não tem voz, voz de comando, sei lá o quê.” (Inspetor 1)

“Quando tem muito aluno, pode dar uma olhada, o professor está dentro de sala de aula. O trabalho tem que ser conjunto.” (Inspetor 1)

Os inspetores afirmam que buscam cumprir sua tarefa, encaminhando os estudantes para as salas de aula. Entretanto, disseram que ao chegar lá, encontram um professor apático e indiferente ao evento. Um dos inspetores afirmou que, freqüentemente, o mesmo aluno é visto fora de sala novamente. Por isso, ele afirma que sem um trabalho conjunto, jamais serão bem sucedidos na resolução deste imbróglio. Se na percepção deste inspetor, os professores mostram sonolência na resolução deste problema, é possível que os mesmos possuam baixas expectativas em relação a estes alunos, dada a passividade com que vêm a banda passar, fleumáticos, vendo tudo acontecer, sem uma intervenção mais efetiva no sentido de conter esse assalto.

Mais do que um mecanismo de rebeldia, o ato de matar aulas é tradutor do clima institucional que impera no colégio, onde os modos de se relacionar precisam ser revistos, sob o risco de a escola sequer cumprir seu objetivo máximo: educar. É fundamental destacar que Costa e Guedes (2009, p. 105) sugerem que o *“clima institucional pode contribuir para que os estudantes possuam perspectivas de futuro mais/menos elevadas. Busca-se analisar as expectativas dos alunos diante do efeito das instituições em que estudam”*.

Até mesmo uma parcela dos colegas possui expectativas sobre aqueles que matam aulas, tratando-os como alunos irresponsáveis, preocupados apenas com o presente, sem grandes aspirações de vida e que irão futuramente se arrepender. Até mesmo entre os colegas estas expectativas vão sendo construídas, modelando e limitando as aspirações daqueles sobre os quais são lançadas representações mais negativas.

2.5.2.4. Fatores que podem influenciar as aspirações de vida dos estudantes: construindo uma análise a partir de um modelo de regressão logística.

Enquanto outros modelos de regressão admitem uma variável resposta quantitativa, a regressão logística trabalha com variáveis categóricas (AGRESTI e FINLAY, 2009). Em virtude da grande quantidade de respostas que geravam variáveis discretas, optou-se pela utilização deste modelo. A partir dele será possível verificar a Razão de Chances (RC) de um estudante aspirar ingressar no ensino superior, controlando por alguns fatores explicativos.

A variável que se desejava examinar era aquela que dizia respeito à expectativa do estudante após terminar o ensino médio, concentrando-se sobre o interesse do aluno em experimentar mobilidade educacional, através do ingresso no ensino superior. Esta variável resposta permitia dois tipos de respostas: 0 para não, e 1 para sim. Desta maneira, as variáveis independentes ou explicativas foram escolhidas, de modo a buscar explicar, utilizando outras variáveis, a maior ou menor probabilidade de um estudante aspirar ingressar no ensino superior, o que implicou em realizar testes de qualidade do ajuste, a fim de conhecer quais delas deveriam compor o modelo de regressão logística. Esta tarefa, apesar de trabalhosa, pois foram testadas todas as variáveis constantes no questionário aplicado aos estudantes, permitiu conhecer e afirmar de forma mais contundente que variáveis deveriam entrar ou não entrar no modelo. Este processo foi feito também com alguma dose de frustração, pois se esperava ansiosamente (e convictamente) que determinados cruzamentos fossem significativos, como, por exemplo, em relação ao incentivo por parte da escola ou dos professores e as aspirações dos alunos. De todas as variáveis testadas, as únicas que se apresentaram significativas, foram:

Tabela 37 – Relação das variáveis explicativas do modelo de regressão logística com a expectativa de entrar na universidade, e seus respectivos níveis de significância e categorias

Variáveis explicativas	Categorias	P-valores
Relacionamento do estudante com o professor	Muito bom	0,053 (<i>Teste do qui-quadrado</i>)
	Bom	
	Mais ou menos	
	Ruim	
	Muito ruim	
O quanto se sente preparado para o vestibular	Escala de 1 (para nada preparado) a 10 (para bastante preparado)	0,001 (<i>Teste de diferença de médias</i>)
Faz curso extra	Sim, faz curso extra	0,022 (<i>Teste do qui-quadrado</i>)
	Não, não faz curso extra	
Expectativa que os estudantes pensam que seus pais possuem de que ingressem na universidade	Sim, ingresse na universidade	0,003 (<i>Teste do qui-quadrado</i>)
	Não, não ingresse na universidade	
Frequência com que o estudante vai ao cinema	Três ou mais vezes por mês	0,007 (<i>Teste do qui-quadrado</i>)
	Duas vezes por mês	
	Uma vez por mês	
	Quase nunca	
	Nunca	

Todos esses cruzamentos já foram devidamente explorados anteriormente, e, nesta final, apresento o modelo de regressão logística construído, a partir da observação destas análises mencionadas e discutidas.

Tabela 38 – Estimativas da regressão logística

		Estimativa	Erro Padrão	Wald Qui-quadrado	Grau de Liberdade	P-Valor	Razão de Chances
Intercepto		-2,96	0,741	15,96	1	0,000	0,05
Relacionamento com o professor	Bom	0,86	0,471	3,31	1	0,069	2,36
	Mais ou menos ou ruim	0	.	.	.	.	1,00
O quanto se sente preparado para vestibular	Em uma escala de 1 a 10; 1= nada preparado, 10 = bastante preparado	0,27	0,105	6,47	1	0,011	1,31
Faz curso extra	Faz	0,86	0,395	4,70	1	0,030	2,36
	Não faz	0	.	.	.	.	1,00
Expectativa dos pais - ingresse na universidade	Os pais têm	0,95	0,405	5,44	1	0,020	2,57
	Os pais não têm	0	.	.	.	.	1,00
Frequente cinema	Mais de uma vez ao mês	0,79	0,411	3,71	1	0,054	2,21
	Uma vez ou menos	0	.	.	.	.	1,00

Tabela 39– Teste de ajuste do modelo

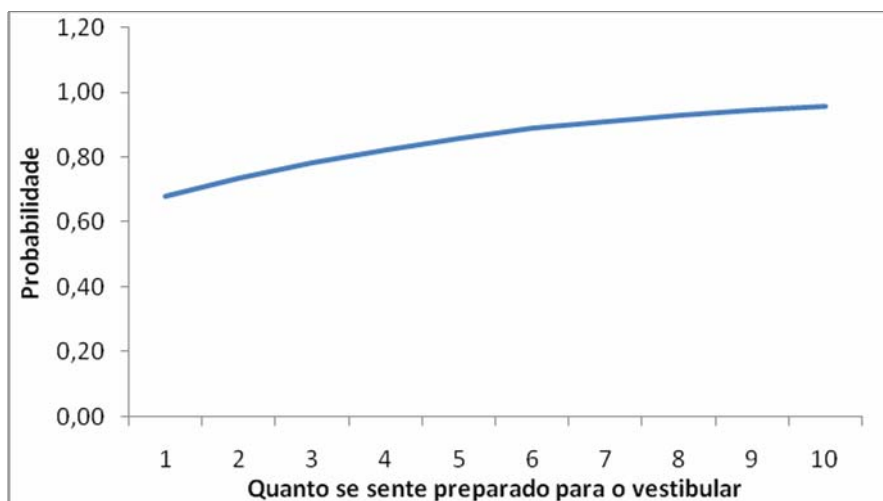
	Type III		
	Wald Chi-Square	df	Sig.
Intercepto	4,676	1	,031
Relacionamento com o professor	3,314	1	,069
O quanto se sente preparado para o vestibular	6,473	1	,011
Faz curso extra	4,705	1	,030
Expectativa dos pais de que ingresse na universidade	5,442	1	,020
Frequente cinema	3,709	1	,054

Os dados acima denotam alguns dos resultados previamente sugeridos. Percebemos que os estudantes que possuem relações sociais mais estimulantes com seus professores têm 2,36 mais chances de aspirarem ingressar na universidade do que alunos que não possuem um

bom relacionamento com estes profissionais. Este dado corrobora as considerações promulgadas em etapa anterior deste trabalho. Isto deixa clara a existência do *efeito-professor* fazendo jogo nessa trama.

Em relação à variável “o quanto se sente preparado para o vestibular”, vê-se que quanto mais o estudante se considera preparado para o exame, maior a probabilidade de ele querer ingressar na universidade, conforme vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Probabilidade do aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA aspirar ingressar na universidade segundo o quanto ele se sente preparado para o vestibular



No eixo horizontal se encontra a escala de 1 a 10, que diz respeito a quanto o estudante se sente preparado para o vestibular. O que se observa é que na medida em que o sentimento de estar preparado para o vestibular cresce, vai ampliando gradativamente a probabilidade de que este aluno tencione ingressar na universidade. Toda a discussão anterior apontou que fatores colaborariam para esse sentimento de preparo, e que diziam respeito, além da qualidade de ensino, a muitos outros aspectos.

Em relação à variável “fazer cursos”, o que se nota é a mesma razão de chances da variável “relacionamento com os professores”, ou seja, 2,36. Do mesmo modo, os estudantes que fazem algum curso extra-curricular têm 2,36 vezes mais chances de desejarem ingressar no ensino superior do que os que não fazem nenhum curso, de modo que a importância de realizar cursos extra-curriculares se confirma como diferencial, no que diz respeito às expectativas e ambições dos estudantes.

Há tendências gerais que mostram que quando os pais possuem altas expectativas de mobilidade educacional para seus filhos, estas expectativas têm propensão a serem reproduzidas, e que os filhos assumem também para si o mesmo desejo. Não apenas a sociologia já vem salientando a existência deste fenômeno, como também a própria psicologia se ocupa com recorrência deste tema. As expectativas dos pais podem afetar não apenas as escolhas dos alunos, suas aspirações de futuro, como também, o seu desempenho escolar presente. Quanto à expectativa dos pais que os filhos ingressem na universidade, constatou-se que, quando elas são altas, quando desejam que o filho ingresse na universidade, há 2,57 mais chances de que o aluno deseje avançar em escolaridade, se comparado àqueles cujos pais não alimentam o mesmo interesse.

Para Chapulsky e Coles (apud FRAIMAN, 1997, p. 34), *“quanto mais as expectativas dos pais forem percebidas, tanto mais positiva a atitude geral dos alunos frente à escola”*. Engendra-se de modo semelhante o mecanismo pela qual as expectativas dos pais podem acabar influenciando as aspirações dos filhos, sem contar toda a questão do apoio e incentivo que, via de regra, é possível que esteja por trás disso. Pais que esperam muito de seus filhos, tendem a cobrá-los mais, com altas exigências, mas também tendem a ser aqueles que mais apóiam e investem.

E, por último, dos aspectos concernentes aos hábitos culturais e de lazer, apenas “freqüentar cinema” teve destaque e significância. Poder-se-ia questionar por que cinema, e não teatro, já que o segundo tem uma capacidade maior de discriminar. No contexto desta escola, não se mostrou relevante, porque a freqüência se revelou extremamente baixa, com aproximadamente 85% dos estudantes afirmando nunca ou quase nunca irem ao teatro. Em virtude disto, não foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as aspirações dos estudantes.

Já sobre o cinema, há 2,21 vezes mais chances de que estudantes que têm o hábito cultural e de lazer de freqüentá-lo manifestem interesse por continuar os estudos, em relação àqueles que não freqüentam. Isto indica que possa haver questões relacionadas à renda operando sobre estas chances, mas também que pessoas que desfrutam deste tipo de lazer, podem se sentir mais confiantes, não simplesmente pelo fato de irem a cinemas, mas devido ao tipo de linguagem, experiência, contexto a que ficam expostos. Interessante notar como estudantes que freqüentam cinemas são aqueles que mais costumeiramente acessam a internet, por exemplo, sendo possível ver que, por trás disso, há uma rede de possibilidades de razões que, trabalhando em conjunto, tenderiam a afetar as aspirações dos alunos. Confesso que fiquei tão surpresa com a entrada desta variável no modelo tanto quanto fiquei quando soube

que outras que julgava mais importantes não entrariam. É um dado interessante, e disso se depreende a importância dos hábitos de lazer cultivados pelos estudantes sobre suas vidas escolares, suas trajetórias e suas expectativas, através da operação de um capital cultural diferenciado, confirmando de modo tangencial tantas afirmativas de Bourdieu (2009).

3. CONCLUSÃO

Os dados apontaram a existência de alguns padrões. Observou-se que para os alunos, o fator explicativo mais importante do sucesso (escolar e profissional) parece ser o esforço pessoal, ou seja, a conquista meritocrática, que coloca o indivíduo no centro de suas escolhas, sendo ele o maior responsável pela sua própria trajetória. Costa e Guedes (2009, p. 111) sugerem que:

A questão do esforço pessoal para se alcançar uma profissão e as expectativas de estudo mais elevadas declaradas pelos jovens pertencentes às escolas de alto prestígio podem expressar a tendência do efeito-escola em promover um incentivo maior aos estudos e aos valores meritocráticos para o alcance da profissão almejada.

No caso desta instituição, seria este dado resultado de um *efeito-escola*? As percepções sobre esforço pessoal seriam produto de um incentivo por parte da escola? É possível que sim, considerando que quase 70% dos estudantes afirmaram se sentir incentivados pela escola. Entretanto, se sim, não pareceu funcionar para todas as turmas. Se por um lado, a maioria dos estudantes apontou os fatores meritocráticos como fundamentais, nem todos afirmaram se sentirem incentivados pela escola como um todo, e, pelos professores, em especial. Pelo contrário, recordemos que quando cruzamos a variável “incentivo da escola para os estudos” e “aspiração do estudante de ingressar no ensino superior”, essa análise não foi significativa, ao passo que a variável “o professor te incentiva a estudar” por “turma” apontou que apenas a classe 3001 disse que sim. Estariam estas percepções em consonância ou em discordância com o que os estudos em voga sobre o *efeito-escola* defendem?

Este trabalho revela que há lacunas importantes a serem preenchidas ainda. Há investigações que carecem de maior atenção do campo educacional, como, por exemplo, a importância do professor sobre a constituição das percepções de futuro dos estudantes. Ainda que seja fundamental a discussão que perpassa a questão da qualidade da formação destes profissionais, aparenta ser também muito precioso o debate sobre outras características, mais ligadas a comportamentos, interesses e relacionamentos travados dentro e fora de sala de aula. Aqui, percebeu-se que o *efeito-professor* se aplica, tendo em vista as análises acima propostas. Portanto, “novas” preocupações devem entrar na pauta, priorizando além das questões relativas à perícia do professor na disciplina ou à sua perícia didático-pedagógica,

também o modo como o professor e o aluno experimentam essa relação, e as afetações disso sobre o rendimento e expectativas dos educandos.

Brito e Costa (2010, p. 501), em estudo sobre as práticas e percepções docentes, apontaram como o clima escolar, quando positivo, favorece o processo pedagógico, incluindo os rendimentos escolares dos estudantes. Parece um campo de investigação profícua buscar compreender a relação entre o clima escolar das instituições, que passa pela questão dos relacionamentos, dentre outros aspectos, e as expectativas dos estudantes, não apenas de ingressarem no ensino superior, como também, de obterem um emprego bem remunerado e valorizado socialmente. Alunos matriculados em escolas com bom clima escolar teriam expectativas mais positivas do que aqueles matriculados em escolas que apresentam um clima escolar pior? Para tanto, devido ao caráter relacional de tal estudo, seria necessário mobilizar um conjunto de escolas e investigá-las, bem como construir um modelo analítico bem ajustado, o que nem sempre é fácil, devido ao conceito *clima escolar* ser etéreo, de difícil mensuração e observação. Segundo Costa e Guedes (2009, p. 111): “há fortes indícios de que práticas, valores, clima acadêmico e características marcadas de ambientes escolares exercem papel relevante no condicionamento das expectativas futuras dos alunos”.

Neste estudo, percebemos como um elemento deste clima escolar, que é o relacionamento entre professores e alunos, pode gerar, além de desconforto e mal estar, desinteresse pela disciplina e mau aproveitamento acadêmico. Também como a confiança e o orgulho que o estudante sente pela escola atravessam a questão da qualidade de ensino, abarcando também outros aspectos, de relacionamento e de envolvimento pessoal. De igual modo interessante é o estudo sobre as expectativas recíprocas que professores e alunos possuem, e de como elas podem funcionar como profecias autorealizadas, na medida em que é provável que o comportamento adotado se alinhe às expectativas que se possui, de modo a potencializar as chances daquilo que se esperava acontecer.

Ainda no âmbito do *clima escolar*, vimos como essas expectativas recíprocas podem culminar em *círculos viciosos* ou *virtuosos* (BRANDÃO, MANDELERT; PAULA, 2005). O fenômeno “matar aula”, que não apenas diminui o tempo que seria destinado à aprendizagem, como também torna os relacionamentos fragilizados, foi muito importante para a compreensão do *clima escolar* desta instituição.

A questão do uso do tempo escolar também carece de mais investigação. Isto se relaciona não apenas pelo fato de muitos professores faltarem continuamente, deixando suas turmas sem os conteúdos necessários, e estimulando o fenômeno acima citado, como também diz respeito ao uso deste tempo escolar com outras práticas, que podem potencializar o

aprendizado, o sentimento de orgulho e estima em relação à escola, e por sua vez, o interesse pelos estudos, ou pela continuação deles. A existência de projetos, feiras, campeonatos, aulas-passeio, tornam o clima agradável e favorável à aprendizagem, e, de acordo com os estudantes, é prática cada vez menos regular nesta escola. Estudos como o de Cavaliere (2007), sugere que além da ampliação do tempo escolar, é preciso pensar em formas e métodos deste tempo ser qualitativo, e não improdutivo.

Como informado, teria sido muito importante ouvir as percepções de todos os professores que atuam junto ao 3º ano no turno da manhã desta escola. Seria essencial escutar outros pontos de vista, a fim entender como as diferentes percepções se alinham ou desalinham, desenhando trajetórias e relacionamentos diversos, bem como expectativas recíprocas. Na verdade, teria sido mais rico caso a pesquisa se estendesse aos demais turnos, pois, possivelmente, diferentes aspirações poderiam ser observadas, já que é prática comum das escolas públicas, a alocação dos estudantes com desempenho mais destacado no turno da manhã.

Por fim, cumpre também ressaltar a importância das expectativas que os alunos pensam que suas famílias possuem sobre suas aspirações de ingressar no ensino superior. Porém, é interessante como o fator extra-escolar, neste caso, o incentivo dos pais, aparece mais no sentido de motivação, apoio e estímulo, e menos a ver com a questão financeira, que não pareceu ganhar muito destaque nas percepções dos estudantes. Além disso, poder-se-ia considerar que a questão financeira costuma ser um fator importante para a possibilidade de realização de cursos extras, o que no caso desta pesquisa, não parece se aplicar, posto que, conforme já fora apontado, a “renda familiar estimada” e a “se realiza cursos extras” foram variáveis que rejeitaram a hipótese de dependência entre si. E mais, não houve possibilidade de associação entre as variáveis “incentivo da mãe” e “incentivo do pai” e “renda familiar”, de forma que não é factível afirmar que pais com melhor poder aquisitivo são aqueles que mais incentivam seus filhos.

REFERÊNCIAS

- AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. **Statistical methods for the Social Sciences**. 4.ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2009.
- ALMEIDA, W. M. Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade: elementos para repensar a inclusão no ensino superior. In: MONTEIRO, Aida Maria. (org.). **Educação para a diversidade e cidadania**: concurso nacional de monografias MEC/SECAD; ANPED. 1.ed Recife: Ed. do Organizador, 2007. p. 175-229.
- ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun. 2007.
- ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v.22, n.2, p. 435-473, maio/ago. 2007.
- ANDRADE, Carla Coelho de; SILVA, Enid Rocha. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: ANDRADE, Carla Coelho de; AQUINO, Luseni Maria; CASTRO, Jorge Abrahão (Org). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- ANDRADE, Renato; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.
- ÁQUILA, Tatiane et al. Cultura Organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. In: ENCONTRO NACIONAL SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Paraná. **Políticas e práticas educativas**: desafios da aprendizagem. 2009.
- AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: ANDRADE, Carla Coelho de; AQUINO, Luseni Maria; CASTRO, JORGE ABRAHÃO (Orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras**, Brasília, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). 10.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- _____, Pierre. Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola. **Pensamento contemporâneo**. n.1, 2002. Rio de Janeiro: EdUERJ, 98 p.
- BRANDÃO. Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 41-48, jan. 2000.

BRANDÃO, Zaia; MANDERLET, Diana; PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n.126, p. 747-758, set./dez/, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília, 2010.

BRITO, Márcia; COSTA, Marcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista brasileira de educação**, v. 15, n.45, set./dez. 2010.

BRUNI, Adriano. **SPSS Aplicado à Pesquisa Acadêmica**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
CASSIOLATO, Maria Martha [et.al.]. Situação educacional dos jovens brasileiros. In: ANDRADE, Carla Coelho de; AQUINO, Luseni Maria; CASTRO, Jorge Abrahão (Org). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1015-1-35, out. 2007.

CERDEIRA, Diana. Escolas de prestígio: construindo um perfil docente. **Boletim soced sociologia da educação**, n. 4, p. 1-13, 2007.

COSTA, Marcio; Silva, Grazielle. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Educação**. jan./ fev, n. 22. São Paulo, Brasil, p. 101-120, 2003.

COSTA, Marcio; KOLINSKI, Mariane. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.31, jan./abr. 2006.

COSTA, Marcio; GUEDES, Reginaldo. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. **Revista São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v.23, n.1, p.101-114, jan./jun. 2009.

COSTA, Marcio. Jovens estudantes do Rio de Janeiro: hábitos, valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas. **Boletim Soced: sociologia da Educação**, n. 1, p. 1-33, 2005.

COSTA, Marcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.39, set./dez. 2008.

CUNHA, Marcela; COSTA, Marcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** 2009.

DUBET, François. A exclusão e a escola. **Cadernos de pesquisa**, n.119, p.29-45, julho, 2003.

FERRÃO, Maria Eugénia; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança : dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. Vol.1, n.1, 2003.

FERRARO, Alceu. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista brasileira de educação**. n. 12, Set. /dez, 1999.

FERREIRA, Rosilda. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista lusófona de Educação**, 2006, 7, 105-120.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 1998, Caxambu. **Constituição brasileira, Direitos Humanos e Educação**. 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Resenha de:

FRANCO, Alécia. **Educação e filosofia**, 11 (21 e 22), p. 305-310, jan./dez, 1997.

FRAIMAN, Leonardo. *A importância da participação dos pais na educação escolar*. 1997. 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Revista educação & sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 965-987, out, 2007.

GALVÃO, Maria Cristina. A Jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa? *Boletim*

_____, Maria Cristina. Quem são os alunos que vencem o percurso escolar numa escola pública de prestígio? O caso do Colégio Pedro II. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, Caxambu, 30, 2007.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLDENBERG, Mírian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZALEZ, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: ANDRADE, Carla Coelho de; AQUINO, Luseni Maria; CASTRO, JORGE ABRAHÃO (orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

GRELET, T. **Niveau, spécialité et region:** des facteurs clés de l'insertion professionnelle: analyses et débats. Paris: Economica, 1997.

HAMLIN, Cynthia. Boudon: agência, estrutura e individualismo metodológico. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo n.48, dec, 1999.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Série Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n.27. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2009.

LEE, Valerie. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Palestra proferida no Encontro Temático – Pesquisa Longitudinal em Educação**. Tradução de Mariana Lapeiz Bueno Reimberg. Minas Gerais, 26 de agosto de 2010.

LEON, Fernanda; MENEZES-FILHO, Naércio. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p. 417-452, dez, 2002.

MADEIRA, F. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. Tradução de Maria da Graça Barbedo. In MANNHEIM, Karl. *Sociologia do conhecimento*, v.2, Porto: RES-Editora, p.115-176, 1928.

MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. .289-300, maio-ago, 2004.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*, v.2, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOTA, Alda. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p.. 225-250, maio-ago, 2010.

NERI, Marcelo. Equidade e eficiência escolares. *Aymará cidades*, Rio de Janeiro, n.3, P. 58-59, 2011.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PARENTE, Eduardo. *Relação entre o desempenho no vestibular e algumas variáveis de capital cultura: uma questão de política da educação*. 2000. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.383-399, maio-ago, 2004.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Saindo da Inércia?** Boletim da Educação no Brasil. Washington, DC, 2009.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Quantidade sem qualidade**: relatório sobre a educação na América Latina, Washington, DC, 2006.

SANTOS, Aparecida de Fátima. Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, Caxambu, 25, 2002.

SEBASTIÃO, João. As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA MUNDO SOCIAIS SABERES E PRÁTICAS . Lisboa, n. 316, PP. 1-9, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n. 46,p. 1-12, abr.-jun, 1990.

SOARES, José Francisco Soares. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Elctrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*. Madri, v. 2, n.2, p. 83-104, 2004.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.5, p. 37-52, maio./dez, 1997.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Resenha de: SILVA, Denise de. *Sociedade em debate*, Pelotas, 5(3), nov., p. 101-105, 1999.

APÊNDICE - Questionário aplicado aos estudantes do 3º ano do ensino médio (turno da manhã) do CEJA

Olá! Meu nome é Aline, sou estudante de Mestrado da UERJ, e estou aqui para pedir a sua colaboração em participar da minha pesquisa, que tem como objetivo compreender a importância que vocês atribuem à classe social e à escolarização para melhorar de vida. Para isso, peço que:

1. Leiam atentamente cada pergunta, e tentem responder da forma mais aproximada da sua realidade.
2. Não rasurem.

IMPORTANTE: Isso não é um teste! Você não está sendo avaliado, e nem mesmo precisa se identificar.

1. Escola _____
2. Qual a sua idade: _____
3. Sexo: ()Feminino ()Masculino
4. Como você classifica sua cor: ()Branca ()Preta ()Parda ()Indígena ()Oriental ()Não sei

FALANDO SOBRE AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DA SUA FAMÍLIA...

5. Em que bairro você mora? _____
6. Em relação à sua casa: A) ()É própria ()É alugada ()Outras situações _____
B) Quantos cômodos ela possui? _____
7. Você estima que sua renda familiar seja (some os salários de todos que trabalham e/ou têm alguma renda, e moram com você): _____
8. Quem são as pessoas que moram com você:
() Pai () Mãe () Padrasto/Madrasta () Avô e/ou avó () Irmãos. Quantos? _____
() Filhos. Quantos? _____ () Outros parentes. Quantos? _____
() Outra situação. Qual _____
9. Marque com um X o(s) item(itens) que você possui em sua casa:
() Geladeira () Freezer () TV plasma/LCD () Máq. de lavar roupas () Microondas () Computador
() Impressora () Máq. lava-louças () Ap. de ar condicionado () Home theater () Ap. de DVD
() Carro () Moto
10. Marque com um X o(s) serviço(s) a que você e sua família tem (têm) acesso:
() Tel. residencial () Tel. Celular () TV a cabo () Internet discada () Internet banda larga
() Serviços de condomínio () Empregada doméstica () Plano de saúde
11. Sua família faz parte de algum programa do Governo (como o Bolsa-Escola, Bolsa-Família etc.):
() Sim. Qual? _____ () Não
12. Você já viajou para fora do país:
() Sim. Para qual(is) lugar(es): _____ () Não
13. Quantos livros você acha que haja em sua casa, excluindo os livros escolares?
() Nenhum () Entre 1 e 10 () Entre 11 e 30 () Entre 31 a 50 () Mais que 50



14. O seu pai estudou:

- ☐ Não estudou
☐ Até a 4ª série
☐ Da 5ª à 8ª série (Ensino Fundamental completo)
☐ Até o Ensino Médio (2º grau)
☐ Até a Universidade ou mais
☐ Não sei

15. No momento, seu pai está:

- ☐ Empregado. O que ele faz? _____
☐ Trabalha por conta própria. O que ele faz? _____
☐ Desempregado
☐ Aposentado
☐ Não sei

16. A sua mãe estudou:

- ☐ Não estudou
☐ Até a 4ª série
☐ Da 5ª à 8ª série (Ensino Fundamental completo)
☐ Até o Ensino Médio (2º grau)
☐ Até a Universidade ou mais
☐ Não sei

17. No momento, sua mãe está?

- ☐ Empregada. O que ela faz? _____
☐ Trabalha por conta própria. O que ela faz? _____
☐ Desempregada
☐ Do lar
☐ Aposentada
☐ Não sei

18. (Caso você não more com seu pai e/ou sua mãe). O seu(sua) responsável estudou:

- ☐ Não estudou
☐ Até a 4ª série
☐ Da 5ª à 8ª série (Ensino Fundamental completo)
☐ Até o Ensino Médio (2º grau)
☐ Até a Universidade ou mais
☐ Não sei

19. (Caso você não more com seu pai e/ou sua mãe). No momento, o seu(sua) responsável está?

- ☐ Empregado(a). O que ele(a) faz? _____
☐ Trabalha por conta própria. O que ele(a) faz? _____
☐ Desempregado(a)
☐ Aposentado(a)
☐ Não sei

20. Neste momento, você trabalha?

- ☐ Sim. Em que você trabalha? _____ ☐ Não
 Quanto ganha por mês? _____

21. Considerando que existem pessoas com condições socioeconômicas diferentes, como você definiria a sua situação?

22. Mas se você tivesse que escolher dentre as opções abaixo, qual você acha que mais se aproximaria da sua situação de vida:

- () Classe Alta () Classe Média alta () Classe Média () Classe Média Baixa
() Classe Baixa () Nenhuma delas () Não sabe

FALANDO UM POUCO SOBRE VOCÊ...

23. Você faz algum curso fora da escola (idiomas, informática, artes, esportes etc.):

- () Sim. Especifique o(s) curso(s): _____ () Não

24. Marque com um único X a frequência com que você se dedica às tarefas da escola quando está em casa?

1 x por semana	2 x por semana	3 x por semana	4 x por semana	5 x por semana	6 x por semana	7 x por semana
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

25. Você possui um espaço para estudar em casa?

- () Sim, e satisfatório () Sim, com dificuldades () Não, impossível estudar em casa

26. Já repetiu de série ou ficou em dependência:

- () Sim. Qual(is) série(s)? _____ () Não

27. Você recebe apoio em casa para os afazeres da escola?

- () Sim, sempre () Sim, algumas vezes () Sim, quase nunca () Não, nunca recebo ajuda

28. Marque um X na melhor opção, preenchendo a tabela abaixo:

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Navega na internet					
Lê livros					
Lê jornais e revistas					
Assiste TV					
Faz tarefas domésticas					
Faz tarefas escolares					
Joga vídeo game					
Fica na rua com seus amigos					
Ouve música					

Se exercita (pratica esportes, vai à academia)					
	Três ou mais vezes por mês	Duas vezes por mês	Uma vez por mês	Quase nunca	Nunca
Vai a restaurantes					
Vai ao cinema					
Vai ao teatro					
Vai ao shopping					
Vai a baladas					
Vai à praia					
Vai a shows					

29. Você já se decidiu sobre que profissão que deseja seguir?

() Sim. Que profissão seria essa? _____ () Não.



30. Se já decidiu a profissão que deseja seguir, você acha que alcançar este objetivo será:

() Muito difícil () Difícil () Fácil () Muito fácil () Não sei

Justifique: _____

31. Você pretende prestar o vestibular este ano:

() Sim. Qual curso? _____

() Não. Por quê? _____

32. De 1 a 10, o quanto você se sente preparado para competir no vestibular à vaga que deseja?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Justifique _____

33. Depois de concluir o Ensino Médio, sua expectativa é de:

() Apenas trabalhar () Apenas estudar () Trabalhar e estudar () Não fazer nada () Não sei

34. Ao fim do Ensino Médio você obterá um diploma. O que pretende fazer com o seu diploma:

() Fazer matrícula na Universidade () Fazer concurso público () Arranjar um emprego

() Fazer nada () Outras opções _____



35. Quem são as pessoas que mais te incentivam a estudar (pode marcar mais de um X):

() Seu pai () Sua mãe () Irmão(s)/irmã(s) () Outros parentes () Vizinhos () Professores

() Coordenação da escola () Direção da escola () Funcionários da escola () Amigos da escola

() Outras pessoas _____

36. Você se considera, em relação aos seus colegas do 3º ano:

() Excelente aluno () Bom aluno () Aluno na média () Mau aluno () Péssimo aluno

37. Completar o Ensino Médio tem sido para você:

() Muito difícil () Difícil () Nem difícil nem fácil () Fácil () Muito fácil

Justifique sua resposta: _____

38. Em relação ao seu futuro, qual a expectativa que você acha que os seus pais ou responsáveis têm de você?

- () Que você arranje um emprego após terminar o Ensino Médio
 () Que você faça um curso técnico para trabalhar depois
 () Que você ingresse em uma Universidade
 () Que você trabalhe e estude ao mesmo tempo
 () Que você os ajude em casa ou em algum tipo de trabalho que eles tenham
 () Outras. Especifique _____

FALANDO UM POUCO SOBRE A SUA ESCOLA...

39. Por que você entrou nesta escola (pode marcar mais de uma opção):

- () Para encontrar seus amigos () Porque era mais perto de casa () Porque foi onde conseguiu vaga
 () Porque é uma boa escola () Porque seus pais decidiram () Porque foi a escola que te aceitou
 () Outra _____

40. Em relação a alguns aspectos da sua escola, atribua de 1 a 10 aos seguintes itens abaixo:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Limpeza										
Beleza										
Segurança										
Disciplina										
Organização										
Merenda										
Professores										
Direção e coordenação										
Qualidade de ensino										

41. Em relação às outras escolas públicas da região, você acha que a sua escola é:

- () Muito melhor () Melhor () Igual () Pior () Muito pior () Não sei

42. Em relação à sua escola, na maior parte do tempo você se sente:

	SIM	NÃO
Orgulhoso(a)		
Satisfeito(a)		
Estimulado(a)		
Interessado(a)		
Cansado(a)		
Constrangido(a)		
Ajudado(a)		
Incentivado(a)		

43. Você gosta da sua escola? () Sim, bastante () Sim, um pouco () Mais ou menos () Não, não gosto

44. Como você se sente nesta escola? () Muito bem () Bem () Mais ou menos () Mal () Muito mal

45. O que MAIS você gosta em sua escola? _____

46. O que MENOS você gosta em sua escola? _____

47. Como você classifica o seu relacionamento na escola com:

	Muito bom	Bom	Mais ou menos	Ruim	Muito ruim
Os seus colegas					
Os seus professores					
A coordenação da escola					
A direção da escola					
Os outros funcionários da escola					

48. Comparando às outras turmas do turno da manhã, você acha que a sua recebe um tratamento:

() Muito melhor () Melhor () Igual () Pior () Muito pior

49. Pense, por favor, em todos os aspectos relacionados à sua escola. Tudo somado, diria que se sente:

() Bastante feliz () Feliz () Pouco feliz () Nada feliz () Não sei

50. Pense, por favor, em todos os aspectos relacionados à sua condição socioeconômica. Tudo somado, diria que se sente:

() Bastante feliz () Feliz () Pouco feliz () Nada feliz () Não sei

SOBRE MELHORAR DE VIDA...

51. Para melhorar de posição social e ter sucesso profissional, pertencer a uma família com boas condições socioeconômicas é:

- () MAIS importante do que estudar em uma escola boa e de prestígio
 () TÃO importante quanto estudar em uma escola boa e de prestígio
 () MENOS importante do que estudar em uma escola boa e de prestígio
 () Não faz diferença alguma

52. Para ter sucesso na vida escolar e profissional, é preciso (marque um X conforme sua opinião):

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Estudar muito				
Trabalhar duro				
Fazer cursos extras				
Dar sorte				
Ser inteligente				
Ser “afilhado” de alguém importante/ ser “peixe”				
Ter boa aparência				
Conhecer as pessoas certas				
Ter boas condições financeiras				

53. Tendo em vista suas aspirações educacionais e profissionais, estar nesta escola faz com que você se sint(a):

- () Uma pessoa favorecida/ em situação de vantagem () Uma pessoa desfavorecida/ em situação de desvantagem
 () Outros _____

54. Em relação aos seus objetivos educacionais e profissionais, a qualidade do ensino de sua escola é:

- () Satisfatória () Parcialmente satisfatória () Parcialmente insatisfatória () Insatisfatória

Justifique sua resposta: _____

55. Sobre os seguintes aspectos de uma escola, preencha com um X a tabela abaixo, considerando a importância de cada item para ter sucesso escolar:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
A qualidade do ensino				
A dedicação do aluno				
A dedicação do professor com a turma				
O turno no qual se estuda				
A turma na qual se estuda				
A escola onde se estuda				

56. Em relação às suas chances de melhorar de posição social, você acha que estar matriculado nesta escola:

() É um ponto positivo () É um ponto negativo () É indiferente () Não sei

57. Em sua opinião, para ter sucesso no futuro, alunos com boas condições socioeconômicas precisam ter:

- () MAIOR dedicação aos estudos que alunos mais pobres
 () A MESMA dedicação aos estudos que alunos mais pobres
 () MENOR dedicação aos estudos que alunos mais pobres
 () Não sei

58. Você acha que seus colegas de classe terão um futuro educacional e profissional de sucesso:

() Todos eles () A maioria deles () Alguns deles () A minoria deles () Nenhum deles

Justifique sua resposta: _____

59. Comparado aos seus pais/responsáveis, você acha que a sua vida será:

() Bem melhor que a deles () Um pouco melhor que a deles () Igual a deles () Um pouco pior que a deles () Bem pior que a deles () Não sei

60. Pensando nas suas próprias chances de melhorar de vida, o que você considera mais POSITIVO:

() A sua classe social () A escola em que você estuda () Nenhuma das duas () Outros _____

61. Pensando nas suas próprias chances de melhorar de vida, o que você considera mais NEGATIVO:

() A sua classe social () A escola em que você estuda () Nenhuma das duas () Outros _____

62. Em relação às suas chances de melhorar de posição social, você acha que a condição financeira da sua família:

- () É um ponto positivo () É um ponto negativo () É indiferente

63. Comparando-se aos seus pais, você acha que terá:

- () Uma condição salarial MELHOR que a do seu pai e/ou que a da sua mãe
 () Uma condição salarial PARECIDA com a do seu pai e/ou com a da sua mãe
 () Uma condição salarial PIOR que a do seu pai e/ou que a da sua mãe
 () Não sei

64. Comparando-se aos seus pais, você acha que terá:

- () Uma posição social/ um status social MELHOR que o do seu pai e/ou que o da sua mãe
 () Uma posição social/ um status social PARECIDO com a do seu pai e/ou com o da sua mãe
 () Uma posição social/ um status social PIOR que o do seu pai e/ou que o da sua mãe
 () Não sei

65. Considerando a situação financeira de sua família, você acha que:

- () É MUITO IMPORTANTE estudar para melhorar de posição social
 () É IMPORTANTE estudar para melhorar de posição social
 () É POUCO IMPORTANTE estudar para melhorar de posição social
 () NADA IMPORTANTE, estudar não mudará nada mesmo
 () Não sei

66. Qual a sua confiança de que esta escola vá te ajudar com as seguintes conquistas abaixo:

	Confia muito	Confia	Confia pouco	Não confia
Passar no vestibular/ outro concurso público				
Ter um bom emprego				
Ter um bom salário				
Melhorar de vida de uma forma em geral				

MUITO OBRIGADA!Caso queira anotar, meu email é linebborges@gmail.com

ANEXO A

Tabela – Frequência, percentual e média de idade dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

Idade dos alunos	Frequência	Percentual
16	7	4,8
17	62	42,2
18	47	32,0
19	18	12,2
20	6	4,1
22	2	1,4
24	1	,7
29	2	1,4
35	1	,7
Total	146	99,3
Em branco	1	,7
Total	147	100,0

Em relação à idade dos alunos	Válidos	146
	Em branco	1
Média		18,05
Mediana		18,00
Desvio-padrão		2,245
Mínimo		16
Máximo		35

ANEXO B

Tabela – Idade dos alunos do 3º ano (turno da manhã) do CEJA segundo Turma

	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	p-valor
Entre grupos	22,553	5	4,511	,892	,488
Intra grupos	708,111	140	5,058		
Total	730,664	145			

ANEXO C

Tabela – Níveis de significância do cruzamento entre a renda familiar e itens de bens e serviços

Variáveis	Nível de significância (Teste do qui- quadrado) ⁶¹	Rejeita-se a hipótese de associação entre as duas variáveis analisadas
Renda/ Geladeira	Todos os alunos informaram possuir este item, portanto, não foram computadas estatísticas	SIM
Renda/ Freezer	0,396	SIM
Renda/ TV de plasma	0,002	NÃO
Renda/ Máq. de lavar roupas	0,174	SIM
Renda/ Microondas	0,514	SIM
Renda/ Computador	0,705	SIM
Renda/ Impressora	0,131	SIM
Renda/ Máq. de lavar louças	0,169	SIM
Renda/ Ar condicionado	0,007	NÃO
Renda/ Home theater	0,061	NÃO (com 90% de confiança)
Renda/ Ap. de DVD	0,776	SIM
Renda/ Carro	0,03	NÃO
Renda/ Moto	0,077	NÃO (com 90% de confiança)
Renda/ Tel. residencial	0,005	NÃO
Renda/ Plano de Saúde	0,04	NÃO
Renda/ Tel. celular	0,268	SIM
Renda/ TV a Cabo	0,534	SIM
Renda/ Internet discada	0,814	SIM
Renda/ internet banda larga	0,133	SIM
Renda/ Condomínio	0,039	NÃO
Renda/ Empregada doméstica	0,222	SIM
Renda/ Plano de Saúde	0,004	NÃO

⁶¹ Para $p\text{-valor} \leq 0,05$ – rejeita-se a hipótese nula/ e aceita-se a hipótese da dependência das variáveis/ presença de associação (intervalo de confiança de 95%)

Para $p\text{-valor} \geq 0,05$ - não se rejeita a hipótese nula/ independência das variáveis/ hipótese de não-associação (intervalo de confiança de 95%)

Tabela detalhada de cada Item doméstico disponível ao estudo segundo Renda familiar

(Continuação do ANEXO C)

			Estimativa do estudante sobre a renda de sua família						Total
Itens disponíveis ao estudante			Até 1 salário mínimo - 545,00	Até 2 salários mínimos - 1090,00	Até 3 salários mínimos - 1635,00	Até 4 salários mínimos - 2180,00	Acima de 4 salários mínimos (acima de 2180,00)	não respondeu	
Geladeira	Sim	Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Freezer	Sim	Count	1	15	8	15	14	17	70
		%	1,4%	21,4%	11,4%	21,4%	20,0%	24,3%	100,0%
	Não	Count	1	13	18	11	19	15	77
		%	1,3%	16,9%	23,4%	14,3%	24,7%	19,5%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
TV plasma/ LCD	Sim	Count	1	12	9	17	22	7	68
		%	1,5%	17,6%	13,2%	25,0%	32,4%	10,3%	100,0%
	Não	Count	1	16	17	9	11	25	79
		%	1,3%	20,3%	21,5%	11,4%	13,9%	31,6%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Microondas	Sim	Count	1	18	18	19	28	24	108
		%	,9%	16,7%	16,7%	17,6%	25,9%	22,2%	100,0%
	Não	Count	1	10	8	7	5	8	39
		%	2,6%	25,6%	20,5%	17,9%	12,8%	20,5%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Máq. De lavar roupas	Sim	Count	2	21	22	26	30	30	131
		%	15,6	16,0	16,8	19,8	22,9	22,9	100,0
	Não	Count	0	7	4	0	3	2	16
		%	0,06	43,8	25,0	0,0	18,8	12,5	100,0
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4	19,0	17,7	17,7	22,4	21,8	100,0
Computador	Sim	Count	2	25	24	26	31	30	138
		%	1,4%	18,1%	17,4%	18,8%	22,5%	21,7%	100,0%
	Não	Count	0	3	2	0	2	2	9
		%	,0%	33,3%	22,2%	,0%	22,2%	22,2%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Impressora	Sim	Count	1	14	22	19	24	22	102
		%	1,0%	13,7%	21,6%	18,6%	23,5%	21,6%	100,0%

	Não	Count	1	14	4	7	9	10	45
		%	2,2%	31,1%	8,9%	15,6%	20,0%	22,2%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Máq. De Lavar	Sim	Count	1	1	6	3	3	4	18
		%	5,6%	5,6%	33,3%	16,7%	16,7%	22,2%	100,0%
	Não	Count	1	27	20	23	30	28	129
		%	,8%	20,9%	15,5%	17,8%	23,3%	21,7%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Ar condicionado	Sim	Count	2	18	9	21	23	16	89
		%	2,2%	20,2%	10,1%	23,6%	25,8%	18,0%	100,0%
	Não	Count	0	10	17	5	10	16	58
		%	,0%	17,2%	29,3%	8,6%	17,2%	27,6%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Home Theater	Sim	Count	0	2	2	6	10	3	23
		%	,0%	8,7%	8,7%	26,1%	43,5%	13,0%	100,0%
	Não	Count	2	26	24	20	23	29	124
		%	1,6%	21,0%	19,4%	16,1%	18,5%	23,4%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Ap. De DVD	Sim	Count	2	26	23	25	32	29	137
		%	1,5%	19,0%	16,8%	18,2%	23,4%	21,2%	100,0%
	Não	Count	0	2	3	1	1	3	10
		%	,0%	20,0%	30,0%	10,0%	10,0%	30,0%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Carro	Sim	Count	0	6	5	11	21	11	54
		%	,0%	11,1%	9,3%	20,4%	38,9%	20,4%	100,0%
	Não	Count	2	22	21	15	12	21	93
		%	2,2%	23,7%	22,6%	16,1%	12,9%	22,6%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Moto	Sim	Count	0	1	2	0	5	0	8
		%	,0%	12,5%	25,0%	,0%	62,5%	,0%	100,0%
	Não	Count	2	27	24	26	28	32	139
		%	1,4%	19,4%	17,3%	18,7%	20,1%	23,0%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%

Tabela detalhada de cada Serviço disponível ao estudo segundo Renda familiar

(Continuação do ANEXO C)

Serviços disponíveis para o estudante em sua residência			Estimativa do estudante sobre sua renda familiar						Total
			Até 1 salário mínimo - 545,00	Até 2 salários mínimos - 1090,00	Até 3 salários mínimos - 1635,00	Até 4 salários mínimos - 2180,00	Acima de 4 salários mínimos (acima de 2180,00)	não respondeu	
Tel. Residencial	Sim	Count	0	21	21	25	29	22	118
		%	,0%	17,8%	17,8%	21,2%	24,6%	18,6%	100,0%
	Não	Count	2	7	5	1	4	10	29
		%	6,9%	24,1%	17,2%	3,4%	13,8%	34,5%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Tel. Celular	Sim	Count	2	27	24	26	33	32	144
		%	1,4%	18,8%	16,7%	18,1%	22,9%	22,2%	100,0%
	Não	Count	0	1	2	0	0	0	3
		%	,0%	33,3%	66,7%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
TV a cabo	Sim	Count	0	15	12	13	20	19	79
		%	,0%	19,0%	15,2%	16,5%	25,3%	24,1%	100,0%
	Não	Count	2	13	14	13	13	13	68
		%	2,9%	19,1%	20,6%	19,1%	19,1%	19,1%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Internet discada	Sim	Count	0	1	3	1	2	3	10
		%	,0%	10,0%	30,0%	10,0%	20,0%	30,0%	100,0%
	Não	Count	2	27	23	25	31	29	137
		%	1,5%	19,7%	16,8%	18,2%	22,6%	21,2%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Internet banda larga	Sim	Count	2	21	20	25	30	24	122
		%	1,6%	17,2%	16,4%	20,5%	24,6%	19,7%	100,0%
	Não	Count	0	7	6	1	3	8	25
		%	,0%	28,0%	24,0%	4,0%	12,0%	32,0%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Serviços de condomínio	Sim	Count	0	2	4	4	13	7	30
		%	,0%	6,7%	13,3%	13,3%	43,3%	23,3%	100,0%
	Não	Count	2	26	22	22	20	25	117
		%	1,7%	22,2%	18,8%	18,8%	17,1%	21,4%	100,0%
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147

			%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%
Empregada doméstica	Sim	Count	0	0	0	3	3	1	7	
		%	,0%	,0%	,0%	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%	
	Não	Count	2	28	26	23	30	31	140	
		%	1,4%	20,0%	18,6%	16,4%	21,4%	22,1%	100,0%	
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147	
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%	
Plano de saúde	Sim	Count	0	6	7	10	22	11	56	
		%	,0%	10,7%	12,5%	17,9%	39,3%	19,6%	100,0%	
	Não	Count	2	22	19	16	11	21	91	
		%	2,2%	24,2%	20,9%	17,6%	12,1%	23,1%	100,0%	
Total		Count	2	28	26	26	33	32	147	
		%	1,4%	19,0%	17,7%	17,7%	22,4%	21,8%	100,0%	

ANEXO D

Tabela – Cruzamento entre a escolaridade do pai e a renda familiar do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

		Renda familiar estimada						
		Até 1 salário mínimo	Até 2 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Até 4 salários mínimos	Acima de 4 salários mínimos	Não respondeu	Total
ESCO- LARI- DADE DO PAI DO ESTU- DANTE	Não estudou	0	0	1	0	0	1	2
	Até a 4ª série	0	6	5	4	3	3	21
	Da 5ª à 8ª série (Ensino Fundamental completo)	1	8	7	9	6	5	36
	Até o ensino médio (2º grau)	1	6	9	8	12	9	45
	Até a universidade ou mais	0	3	3	1	7	8	22
	Não sei	0	5	1	4	5	6	21
Total		2	28	26	26	33	32	147

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,744

Tabela – Cruzamento entre a escolaridade da mãe e a renda familiar do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA

		Renda familiar estimada						
		Até 1 salário mínimo	Até 2 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Até 4 salários mínimos	Acima de 4 salários mínimos	Não respondeu	Total
ESCO- LARI- DADE DA MÃE DO ESTU- DANTE	Não estudou	0	0	0	1	0	1	2
	Até a 4ª série	0	9	5	2	1	4	21
	Da 5ª à 8ª série (ensino fundamental completo)	0	8	6	9	6	7	36
	Até o ensino médio (2º grau)	1	9	10	9	18	11	58
	Até a universidade ou mais	1	1	2	5	6	6	21
	Não sei	0	1	3	0	2	2	8
Total		2	28	26	26	33	31	146

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,287

ANEXO E

Tabela – Frequência das rendas familiares estimadas

	Frequência	Porcentagem
Até 1 salário mínimo - 545,00	2	1,4
Até 2 salários mínimos - 1090,00	28	19,0
Até 3 salários mínimos - 1635,00	26	17,7
Até 4 salários mínimos - 2180,00	26	17,7
Acima de 4 salários mínimos (acima de 2180,00)	33	22,4
Não respondeu	32	21,8
Total	147	100,0

ANEXO F

Tabela – Cruzamento entre a escolaridade do pai do estudante do 3º ano (turno da manhã) do CEJA e a quantidade estimada de livros não-escolares disponíveis em casa

		Quantidade estimada de livros					Total
		Nenhum	Entre 1 e 10	Entre 11 e 30	Entre 31 a 50	Mais que 50	
Escolaridade do pai do aluno	Não estudou	0	2	0	0	0	2
	Até a 4a série	1	9	7	3	1	21
	Da 5a à 8a série (Ensino Fundamental completo)	1	8	13	10	4	36
	Até o ensino médio (2o grau)	0	10	15	6	14	45
	Até a universidade ou mais	0	5	4	5	8	22
	Não sei	1	7	7	1	5	21
Total		3	41	46	25	32	147

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,145

Tabela – Cruzamento entre a variável “renda” e “quantos livros o aluno do 3º ano (turno da manhã) do CEJA acha que possui em casa”

			Quantidade estimada de livros					
			Nenhum	Entre 1 e 10	Entre 11 e 30	Entre 31 a 50	Mais que 50	Total
Renda familiar estimada	Até 1 salário mínimo	Count	0	0	1	0	1	2
		%	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
	Até 2 salários mínimos	Count	0	11	7	5	5	28
		%	,0%	39,3%	25,0%	17,9%	17,9%	100,0%
	Até 3 salários mínimos	Count	1	7	10	6	2	26
		%	3,8%	26,9%	38,5%	23,1%	7,7%	100,0%
	Até 4 salários mínimos	Count	1	7	6	6	6	26
		%	3,8%	26,9%	23,1%	23,1%	23,1%	100,0%
	Acima de 4 salários mínimos	Count	0	8	12	4	9	33
		%	,0%	24,2%	36,4%	12,1%	27,3%	100,0%
	Não respondeu	Count	1	8	10	4	9	32
		%	3,1%	25,0%	31,3%	12,5%	28,1%	100,0%
Total	Count	3	41	46	25	32	147	
	%	2,0%	27,9%	31,3%	17,0%	21,8%	100,0%	

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,879

Tabela – Cruzamento entre a variável “renda” e “se faz parte de algum Programa do Governo

		Se a família do estudante faz parte de algum Programa do Governo		
		Sim	Não	Total
Renda familiar estimada	Até 1 salário mínimo	0	2	2
	Até 2 salários mínimos	5	23	28
	Até 3 salários mínimos	3	23	26
	Até 4 salários mínimos	2	24	26
	Acima de 4 salários mínimos	0	33	33
	Não respondeu	2	30	32
Total		12	135	147

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,208

ANEXO G

Tabela – Cruzamento entre as variáveis “faz curso extracurricular” e “renda familiar estimada”

			Faz algum curso extracurricular		
			Sim	Não	Total
Renda familiar estimada	Até 1 salário mínimo	Count	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Até 2 salários mínimos	Count	20	8	28
		%	71,4%	28,6%	100,0%
	Até 3 salarios mínimos	Count	12	14	26
		%	46,2%	53,8%	100,0%
	Até 4 salários mínimos	Count	16	10	26
		%	61,5%	38,5%	100,0%
	Acima de 4 salários mínimos	Count	17	16	33
		%	51,5%	48,5%	100,0%
	Não respondeu	Count	15	17	32
		%	46,9%	53,1%	100,0%
Total	Count	81	66	147	
	%	55,1%	44,9%	100,0%	

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,373

ANEXO H

Tabela – Cruzamento entre a “renda familiar estimada” do estudante e se já ficou reprovado ou em dependência

		Se o aluno já repetiu ou ficou em dependência			
			sim	não	total
Renda familiar estimada	Até 1 salário mínimo	Count	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Até 2 salários mínimos	Count	6	22	28
		%	21,4%	78,6%	100,0%
	Até 3 salários mínimos	Count	14	12	26
		%	53,8%	46,2%	100,0%
	Até 4 salários mínimos	Count	12	14	26
		%	46,2%	53,8%	100,0%
	Acima de 4 salários mínimos	Count	19	14	33
		%	57,6%	42,4%	100,0%
	Não respondeu	Count	19	13	32
		%	59,4%	40,6%	100,0%
Total	Count	71	76	147	
	%	48,3%	51,7%	100,0%	

Nota: Resultado do Teste do qui-quadrado, com p-valor = 0,048 (não pode rejeitar a hipótese de dependência entre as variáveis)

ANEXO I

Tabela – Descrição das carreiras informadas pelos estudantes do 3o ano (turno da manhã) do CEJA com suas respectivas frequências

CARREIRAS INFORMADAS PELOS ESTUDANTES	FREQUÊNCIA
Policial Federal	1
Administrador(a)	8
Professor(a)	4
Médico(a)	8
Enfermeiro(a)	4
Dentista	1
Engenheiro(a)	8
Publicidade e Propaganda	5
Funcionário(a) público(a)	1
Profissional de Informática	1
Desembargador(a)	1
Músico	2
Oceanógrafo(a)	1
Promotor de Justiça	1
Soldador	1
Profissional de Educação Física	2
Profissional do Direito	2
Psicólogo(a)	2
Militar- Oficial	2
Militar - Praça	2
Esteticista	2
Historiador(a)	1
Empresário	1
Biomédico(a)	1
Assistente Social	1
Arquiteto	1
Farmacêutico(a)	1

Profissional de Letras	2
Museólogo(a)	1
Químico(a) Industrial	2
Comissário(a) de bordo	1
Diplomata	1
Analista de Sistemas	1
Trabalhar em Recursos Humanos	1
Secretariado	1
Fotógrafo	2
Fisioterapeuta	3
Advogado	3
Jogador de futebol	1
Nutricionista	3
Profissional de Computação Gráfica	1
Profissional de Comunicação Social	3
Pedagogo(a) Musical	1
Pesquisadora (Língua Alemã)	1
Técnico em Manutenção de Computadores	1
Profissional de Turismo	1
Biólogo(a)	3
Contador(a)	1
Físico(a)	1
Profissional de Relações Internacionais	1
Policial Civil	1
Produtor(a) de eventos	1
Designer Gráfico	1
Total	104
Em branco	43
Total	147

ANEXO J

Tabela – Testes de diferença de médias das pontuações atribuídas pelos estudantes do 3º ano (turno da manhã) do CEJA a certos aspectos da escola segundo sentimento de “felicidade em estar na escola”

Variáveis	Resultado do Teste de diferença de média (p-valor)
Feliz ou não na/com a escola e LIMPEZA	0,004
Feliz ou não na/com a escola e BELEZA	0,001
Feliz ou não na/com a escola e SEGURANÇA	0,000
Feliz ou não na/com a escola e DISCIPLINA	0,012
Feliz ou não na/com a escola e ORGANIZACAO	0,000
Feliz ou não na/com a escola e MERENDA	0,001
Feliz ou não na/com a escola e PROFESSORES	0,028
Feliz ou não na/com a escola e DIREÇÃO E COORDENAÇÃO	0,001
Feliz ou não na/com a escola e QUALIDADE DE ENSINO	0,005

ANEXO K – FOTOS



Figura 1 - Entrada do terreno onde se encontra o Colégio Estadual João Alfredo. Lá, outras instituições também estão em funcionamento.

Fonte: Extraída do Jornal O Globo de 6 de maio de 2009.



Figura 2 - Foto da fachada do Colégio, datando do ano de 1922. A escola conserva a mesma fachada, mas os estudantes entram por uma via lateral.

Fonte: Extraída de matéria publicada na edição de outubro do jornal “Correio Carioca”.

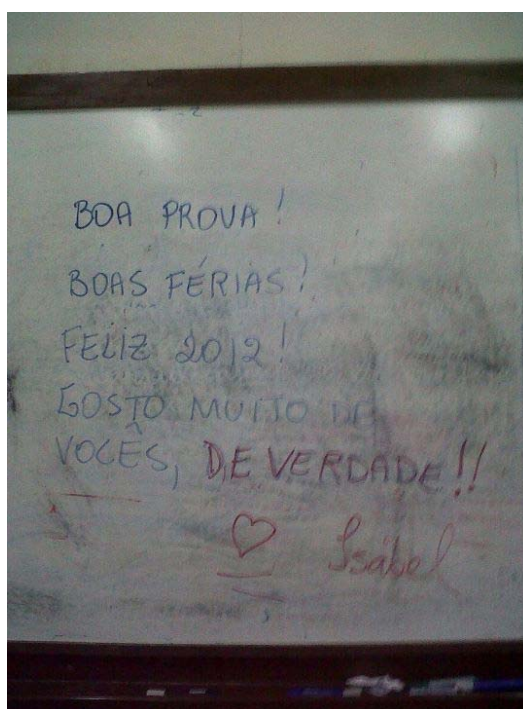


Figura 3 - Mensagem de despedida de uma professora a uma determinada turma. O grifo “de verdade” é bem interessante.

Fonte: Acervo particular de uma aluna



Figura 4 - Manifestação de alunos e funcionários do Colégio Estadual João Alfredo realizada em 2009.

Fonte: Acervo particular de uma aluna.

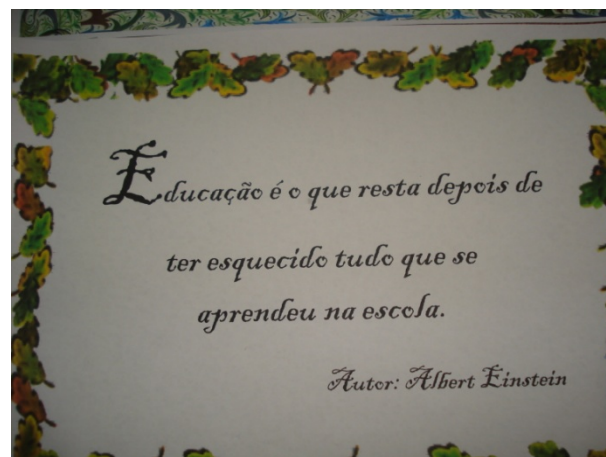


Figura 5 - Cartaz produzido por um dos alunos na aula de Artes. O tema do projeto era “educação”.

Fonte: Acervo pessoal



Figura 6 - Da janela de umas das salas de 3º ano se observa ao fundo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Que distância os separa da universidade?

Fonte: Acervo pessoal