

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA**

**CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS DE  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS NA  
BAHIA E RIO DE JANEIRO**

**RIO DE JANEIRO**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA**

**CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS DE  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS NA  
BAHIA E RIO DE JANEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer.

**RIO DE JANEIRO**

**2020**

### CIP - Catalogação na Publicação

SS729c Souza, Greysy Kelly Araujo de  
Caminhos para o Ensino Superior: Expectativas de  
Estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas na  
Bahia e Rio de Janeiro / Greysy Kelly Araujo de  
Souza. -- Rio de Janeiro, 2020.  
248 f.

Orientadora: Rosana Rodrigues Heringer.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2020.

1. Expectativas de Futuro. 2. Ensino Médio. 3.  
Ensino Superior. 4. Ação Afirmativa. 5. Capital  
Informacional. I. Heringer, Rosana Rodrigues ,  
orient. II. Título.



**GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA**

**CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES  
DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS NA BAHIA E RIO DE JANEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro para obtenção do Título de  
Doutora em Educação.

**Data da Defesa: 09 de abril de 2020.**

**Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Rodrigues Heringer.**

**Banca Examinadora:**

Prof.<sup>o</sup> Dr. José Jairo Vieira (UFRJ)

Prof.<sup>o</sup> Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Hustana Maria Vargas (UFF)

Prof.<sup>o</sup> Dr. André Luiz de Figueiredo Lázaro (UERJ/ FLACSO-BRASIL)

**Suplentes:**

Prof.<sup>a</sup> Dr. Amilcar Araujo Pereira (UFRJ)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO)

À Antônio Bernardo, meu sobrinho, pelas tardes em que nos dividimos entre escrita e brincadeiras.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de uma caminhada de dificuldades e de muitas conquistas. Ao longo dessa trajetória atípica no meu meio familiar, como mulher preta e do Portal do Sertão Baiano, eu ainda sou a primeira representante da minha família a ter diploma de graduação em universidade pública federal, a ter obtido o título de mestrado e agora prestes a obter o título de doutorado.

Por este motivo, início agradecendo à minha família que é a minha base de simplicidade e força, em especial a minha mãe Graça Maria, meu exemplo de mulher que não desiste diante das adversidades, por me encorajar a conquistar meus objetivos; ao meu pai Antônio, pela admiração e orgulho que tem por mim; às minhas irmãs Elly, Géssika e Flávia por todo o apoio que me possibilitou romper as barreiras e alcançar o sonho de estudar; as minhas tias Conceição e Nelci e aos primos/irmãos Kayan, Kayky e Vitor por estarem sempre por perto, por poder contar com vocês em todas as horas.

À Antônio Bernardo, meu sobrinho, por todos os dias que sentou do meu lado para me ver estudar e pelo apoio diário que fizeram a diferença.

À Nelson Montenegro, meu namorado e companheiro, por me apoiar na materialização dos meus projetos de futuro educacionais e profissionais.

Nesta trajetória que desenvolvi na centenária Universidade Federal do Rio de Janeiro, em todo o processo eu pude contar com as amigas e amigos que conheci ao longo da formação e que foram imprescindíveis para o êxito deste doutoramento.

Por este motivo agradeço, em especial a minha orientadora a professora Dr.<sup>a</sup> Rosana Heringer, pela competência e respeito com que conduziu este processo. Pela sua abertura para o diálogo, pela liberdade da criação em todo o nosso trabalho de escrita.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Hustana Vargas (UFF) e Dr. Rodrigo Rosistolato (UFRJ), pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação I e II que foram imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados.

Aos professores Dr. José Jairo Vieira (UFRJ), Dr. André Lázaro (UERJ/ FLACSO), Dra. Eliane Ribeiro (UNIRIO) e Dr. Amilcar Pereira (UFRJ), que compõem os demais membros da banca e a suplência, por terem aceitado fazer parte deste momento de avaliação e reflexões sobre o meu trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE/ UFRJ), toda Direção e demais professores e servidores, em especial a servidora Solange Rosa.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro pelos seus 100 anos de história e resistência, a todos os professores, em especial as professoras Dr.<sup>a</sup> Warley da Costa e Dr.<sup>a</sup> Mônica Hourí.

Agradeço também às Escolas Polivalente de Santo Estevão e Cesar Pernetta do Rio de Janeiro, toda comunidade escolar, direção, professores e funcionários, em especial aos estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa, dividindo conosco suas expectativas de futuro.

Igualmente, não posso deixar de fora dos agradecimentos aquelas e aqueles amigos que me acompanham desde sempre, que fazem parte da minha história.

Por este motivo agradeço ao Observatório da Vida Estudantil (OVE/ UFBA-UFRB), em especial as professoras Dr.<sup>a</sup> Sônia Sampaio, Dr.<sup>a</sup> Georgina Santos, grupo que me formou pesquisadora.

Aos professores e amigos do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em especial as queridas/os Dra. Simone Brandão, Dra. Dyane Santos, Dra. Lys Vinhaes, Dra. Marcela Mary, Dra. Heleni Duarte e Dr. Nilson Weisheimer, que fazem parte da minha trajetória de formação profissional e de vida, por todo o apoio para além do espaço acadêmico.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (LEPES/ UFRJ), por ter sido um espaço importante para o debate sobre os rumos da pesquisa, discussão de textos e troca de experiências que colaboraram para o aprimoramento das análises apresentadas na tese.

Ao PET Conexão de Saberes: Acesso e Sucesso no Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFRJ, a coordenação e a todos os estudantes bolsistas e voluntários, agradeço pela troca, pelo aprendizado e pela experiência docente.

Ao Grupo Estratégico de Análise sobre a Educação Superior (GEA-ES) da FLACSO-Brasil, a todos os seus membros, em especial aos amigos Me. Carolina Castro e Dr. Luciano Cerqueira pelo apoio principalmente na etapa final da tese.

Aos professores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) pelo acolhimento e por me possibilitar um rico debate sobre as Juventudes, em especial as professoras/es Dra. Eliane Ribeiro, Dra. Mônica Peregrino, Dr. Diógenes Pinheiro, Dr. Luiz Souza e Dra. Jane Santos.

Aos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ), pelo debate sobre as Relações Raciais no Brasil, Juventude e Estratificação Educacional que fizeram a diferença na minha formação, em especial os professores Dr. Luiz Augusto Campos, Dr. Ricardo Ceneviva, Dr. Rodrigo Paim, Dr. Wallace Ferreira e Dr. Guilherme Nogueira.

Aos amigos de jornada do doutorado, estes que estiveram comigo neste processo de formação, nos debates teóricos e no aprendizado de cada dia, em especial Dr. Daniel Campos, Dra. Natália Teixeira, Dra. Marlies Costa, Dr. José Alves, Dr. Bernardino Bilério, Dra. Mônica Magalhães, Me. Caroline do Nascimento, Dra. Telma Amorgiana, Dra. Luane Bento, Dr. Joshua Baloi, Dr. Antônio Zucúla, Dr. Carlos Porcino, Dr. André Michel, Dr. Wellington Pereira (Thuthu), Me. Joana Oscar, Dra. Alessandra Pio, Dra. Luanda Morais e Me. Gabriela Alves.

Aos velhos e novos amigos por todo o apoio, em especial Amanda Oliveira, Tiara Melo, Helena Argolo, Naiara Lima, Suelma Costa, Rogilene Bispo, Cristiane Xavier, Ferreol Bah, Kwanza Muzi, Érika Paula.

A Cidade Maravilhosa e os amigos que me fizeram sentir em casa, em especial Lilian Ferreira, Pablo Mello, Sarah Freitas, Sthephanie Mota, Valdylane Oliveira, Francisco Torrão, Fernanda Werneck, Mônica Vazquez, Gabriela Serejo, Patrícia Bastos, Mirka Gerolimich, Mariana Rosa e Ana Silvy de Vasconcelos.

Por fim, aproveito para dedicar esta Tese aos estudiosos do campo das Políticas Educacionais, em especial aos que se dedicam à abertura, interiorização, inclusão e democratização do ensino superior no Brasil.

## RESUMO

SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. Caminhos para o Ensino Superior: Expectativas de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

A presente tese analisa as expectativas de futuro construídas por estudantes do ensino médio de escolas públicas sobre o acesso ao Ensino Superior no Brasil. Observamos que, apesar dos avanços no ensino superior, principalmente em relação a abertura, interiorização e inclusão via Política de Ação Afirmativa e dentre outras políticas e programas, a entrada de jovens ainda ocorre aquém das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Cenário este no qual o ENEM, juntamente com o SISU, tornou-se a porta de entrada para o acesso a este nível educacional. Buscando compreender o fenômeno, estudos têm apontado que para jovens oriundos de famílias populares aquilo que gostariam de fazer no futuro é limitado pelo o que efetivamente poderão alcançar, levando em consideração o lugar social, econômico e cultural que ocupam. A pesquisa de campo realizada em 2017 se debruçou sobre o olhar de estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio em duas escolas públicas estaduais na Bahia e Rio de Janeiro sobre suas expectativas de futuro. Os dados encontrados através da aplicação do questionário *survey*, nos apresentam que um dos principais desafios para a construção de expectativas relacionadas ao acesso ao mundo universitário ainda é o pouco volume informacional que possuem, ou acumulam, sobre mecanismos e políticas de acesso. Dentre estas, identificamos que as informações sobre o ENEM, o SISU e a Política de Ação Afirmativa são dispersas ou ausentes no discurso dos estudantes, mesmo daqueles que declararam ter como expectativa o prolongamento dos seus estudos e acesso a cursos de graduação. Assim sendo, consideramos que: I) dentre os estudantes com expectativas direcionadas, o aspecto informacional é um fator que opera em relação a baixa quantidade de estratégias empreendidas; II) estudantes com expectativas dependentes demonstraram-se preocupados com as condições financeiras de suas famílias e possuem níveis de desconhecimento acentuados, apesar disso estão dispostos a terem dupla jornada de estudo-trabalho para alcançar seus objetivos; e III) estudantes com expectativas indefinidas são os que mais desconhecem, ainda que relatem o desejo de concluir “apenas o ensino médio” e acreditam ter chances razoáveis de acesso ao ensino superior. Diante disso, conclui-se que na zona rural baiana ou na favela carioca, estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais têm construído expectativas de futuro relacionadas ao acesso a graduação e pós-graduação, mesmo quando apresentam dificuldades informacionais, pouco volume de estratégias para inserção no ensino superior e tendências de inconsistências entre as pretensões, as chances e os projetos de futuro declarados. Por fim, destacamos que a dimensão informacional precisa ser observada em estudos que se interessam em analisar trajetórias construídas por jovens que vislumbram o acesso ao ensino superior como expectativa de futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EXPECTATIVAS DE FUTURO. ENSINO MÉDIO. ENSINO SUPERIOR. AÇÃO AFIRMATIVA. CAPITAL INFORMACIONAL.

## **ABSTRACT**

SOUZA, Greysy Kelly Araujo de. Paths to Higher Education: Expectations of High School Students in Public Schools in Bahia and Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2020.

This thesis aims to analyze the expectations of the future built by high school students from public schools on access to higher education in Brazil. We observed that, despite advances in higher education, especially in relation to openness, internalization and inclusion through the Affirmative Action Policy and among other policies and programs, the entry of young people still occurs below the goals of the National Education Plan 2014-2024. In this scenario ENEM, together with SISU, become the gateway to access this educational level. Seeking to understand the phenomenon, studies have pointed out that for young people from popular families what they would like to do in the future is limited by what they can effectively achieve, taking into account the social, economic and cultural place that they occupy. The field research carried out in 2017 focused on the view of 2nd and 3rd year high school students in two state public schools in Bahia and Rio de Janeiro on their expectations for the future. The data found through the application of the survey questionnaire, show us that one of the main challenges for building expectations related to the access to the university world is still the little information they have, or accumulate, about access mechanisms and policies. Among these, we identified that information about ENEM, SISU and the Affirmative Action Policy are dispersed or absent in the students' discourse, even those who stated that they expect their studies to access undergraduate courses. Thus, we consider that: I) among students with targeted expectations, the informational aspect is a factor that operates in relation to the low amount of strategies undertaken; II) students with dependent expectations showed to be concerned with the financial conditions of their families and have marked levels of lack of knowledge, despite their willingness to have a double study-work journey to achieve their goals; and III) students with undefined expectations are the ones who are the most unaware, even though they report the desire to complete "only high school" and believe that they have reasonable chances of accessing higher education. Therefore, it is concluded that in rural area of Bahia or in the outskirts of Rio de Janeiro, high school students from state public schools have built expectations for the future related to access to undergraduate and graduate programs, even when they have informational difficulties, little volume of strategies for insertion in higher education and trends of inconsistencies between the pretensions, chances and the declared future projects. Finally, we highlight that the informational dimension needs to be observed in studies that are interested in analyzing trajectories built by young people who see access to higher education as an expectations of the future.

**KEY WORDS: FUTURE EXPECTATIONS. HIGH SCHOOL. HIGHER EDUCATION. AFFIRMATIVE ACTION. INFORMATIONAL CAPITAL.**

## RÉSUMÉ

SOUZA, Greysy Kelly Araujo de. Les chemins vers l'enseignement supérieur: Attentes des étudiants du secondaire dans les écoles publiques à Bahia et Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Thèse (Doctorat en Éducation) - Programme de troisième cycle en éducation, Faculté d'éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro, 2020.

La présente thèse analyse les attentes des élèves du secondaire des écoles publiques sur l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil. Nous avons observé que, malgré les progrès réalisés dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'ouverture, l'intériorisation et l'inclusion via les politiques affirmatives entre autres, l'entrée des jeunes reste en dessous des objectifs du plan national d'éducation 2014-2024. C'est un scénario dans lequel l'Examen National du Secondaire (ENEM), avec le Système Unique de Sélection (SISU), sont devenus la porte d'entrée à ce niveau d'éducation. Cherchant à comprendre ce phénomène, des études ont indiqué que pour les jeunes issus de familles pauvres ce qu'ils voudraient faire de leur avenir est limité par ce qu'ils peuvent effectivement atteindre en tenant compte de leur situation sociale, économique et culturelle. La recherche sur le terrain réalisée en 2017 s'est penchée sur le niveau de connaissance des moyens d'accès aux études supérieures des élèves en fin de cycle (classes de 1<sup>ère</sup> e T<sup>le</sup>) de l'enseignement secondaire dans deux écoles publiques des états de Bahia et Rio de Janeiro. Les données collectées à travers l'application de questionnaire, nous montrent que l'un des principaux défis en ce qui concerne l'accès au monde universitaire reste le peu de volume d'informations qu'ils possèdent ou accumulent à propos des mécanismes et politiques d'accès. Parmi celles-ci, nous avons identifié que les informations sur l'ENEM, le SISU et les politiques de discrimination positives sont divergents ou absentes dans le discours de ces élèves, même de ceux qui ont déclaré vouloir poursuivre leurs études et accéder aux cours supérieures. Nous avons considéré donc les cas suivants : I) parmi les étudiants ayant des objectifs claires, l'aspect informationnel est un facteur qui opère par rapport à la faible quantité de stratégies entreprises; II) les étudiants ayant des « attentes dépendantes » ont démontré une inquiétude en relation aux conditions financières de leurs familles et ont des niveaux d'incompréhensions élevés, mais sont prêts à avoir une double charge d'étude et de travail pour atteindre leurs objectifs; et III) les étudiants qui ont des attentes indéfinies sont ceux qui n'ont aucune connaissance des moyens d'accès et qui signalent le désir de "terminer seulement l'enseignement secondaire", croyant avoir des chances raisonnables d'accéder à l'enseignement supérieur. En conclusion, il en résulte que dans la zone rurale de Bahia ou à la périphérie de Rio de Janeiro, les élèves du secondaire des écoles publiques ont construit des attentes pour l'avenir liées à l'accès universitaire même s'ils présentent des difficultés d'accès à l'information, peu de stratégies pour leur insertion dans ce milieu et des tendances d'incohérence entre les prétentions, les chances et les projets d'avenir. Enfin, nous soulignons que la dimension informationnelle doit être observée dans des études qui s'intéressent à l'analyse des trajectoires construites par des jeunes qui voient l'accès à l'enseignement supérieur comme un projet d'avenir.

MOTS-CLÉS: ATTENTES POUR L'AVENIR. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. ACTION AFFIRMATIVE. CAPITAL INFORMATIONNEL.

## RESUMEN

SOUZA, Greysy Kelly Araujo de. Caminos a la Educación Superior: Expectativas de los estudiantes de secundaria en escuelas públicas de Bahía y Río de Janeiro. Río de Janeiro, 2020. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro, 2020.

Esta tesis analiza las expectativas del futuro construidas por estudiantes de secundaria de escuelas públicas sobre el acceso a la educación superior en Brasil. Observamos que, a pesar de los avances en la educación superior, especialmente en relación con la apertura, la internalización y la inclusión a través de la Política de Acción Afirmativa y, entre otras políticas y programas, la entrada de los jóvenes sigue estando por debajo de los objetivos de la Educación 2014-2024. Este escenario en el que ENEM, junto con SISU, ambos tienen el camino convertido a acceder a la entrada para este nivel educativo. Buscando entender el fenómeno, los estudios han señalado que para los jóvenes de familias populares lo que les gustaría hacer en el futuro está limitado por lo que pueden lograr efectivamente, teniendo en cuenta el lugar social, económico y cultural que ocupan. La investigación de campo realizada en 2017 se centró en la visión de los estudiantes de secundaria de 2o y 3er año en dos escuelas públicas estatales en Bahía y Río de Janeiro sobre sus expectativas para el futuro. Los datos encontrados a través de la aplicación del cuestionario *survey*, nos presentan que uno de los principales retos para la construcción de expectativas relacionadas con el acceso al mundo universitario es el poco volumen de información sobre los mecanismos y políticas de acceso que tienen. Entre ellos, identificamos que la información sobre ENEM, SISU y Política de Acción Afirmativa están dispersas o ausentes en el discurso de los estudiantes, incluso aquellos que declararon que esperaban la prolongación de sus estudios y el acceso a Graduación. Por lo tanto, consideramos que: I) Entre los estudiantes con expectativas específicas, el aspecto informativo es un factor que opera en relación con el bajo número de estrategias emprendidas; II) Los estudiantes con expectativas dependientes estaban preocupados por las condiciones financieras de sus familias y tienen altos niveles de ignorancia, aunque están dispuestos a tener un doble día de estudio-trabajo para lograr sus objetivos; y III) Los estudiantes con expectativas indefinidas son los que son más inconscientes e incluso si informan el deseo de completar "sólo la escuela secundaria", creyendo que tienen posibilidades razonables de acceso a la educación superior. Por lo tanto, se concluye que en las zonas rurales de Bahía o en las afueras de Río de Janeiro, los estudiantes de secundaria de las escuelas públicas estatales han construido expectativas sobre el futuro relacionadas con el acceso a programas de pregrado y posgrado, incluso cuando presentan dificultades informacionales, poco volumen de estrategias para la inserción en la educación superior y tendencias de incoherencias entre reclamaciones, oportunidades y proyectos futuros declarados. Por último, destacamos que la dimensión informativa debe observarse en estudios que estén interesados en analizar las trayectorias construidas por jóvenes que conciben el acceso a la educación superior como expectativas para el futuro.

**PALABRAS-CLAVE:** EXPECTATIVAS DEL FUTURO. ESCUELA SECUNDARIA. EDUCACIÓN SUPERIOR. ACCIÓN AFIRMATIVA. CAPITAL INFORMACIONAL.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 01: PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO SURVEY.....     | 36  |
| FIGURA 02: JOVENS DE 15 A 29 ANOS NEM- NEM 2018.....             | 80  |
| FIGURA 03: SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS, LEI Nº 12.711/ 2012..... | 145 |

### LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| QUADRO 01: DISPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ESTUDO.....   | 38  |
| QUADRO 02: ESQUEMA DE ASPECTOS E ELEMENTOS PARA IDENTIFICACAO<br>DAS TIPOLOGIAS.....            | 39  |
| QUADRO 03: DIMENSÕES PARA ANÁLISE DOS DADOS.....  | 64  |
| QUADRO 04: DADOS GERAIS DAS ESCOLAS EM 2017.....  | 66  |
| QUADRO 05: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS VERIFICADOS NAS<br>EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO..... | 208 |

### LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 01: RENDA FAMILIAR POR ESCOLARIDADE DA MÃE.....  | 85  |
| GRÁFICO 02: RENDA FAMILIAR POR ESCOLARIDADE DO PAI.....  | 87  |
| GRÁFICO 03: OPINIÃO SOBRE A ESCOLA POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE<br>ALMEJADO.....  | 98  |
| GRÁFICO 04: GOSTAM DE ESTUDAR.....   | 101 |
| GRÁFICO 05: GOSTAM DA ESCOLA.....  | 101 |
| GRÁFICO 06: INFLUENCIAS NAS EXPECTATIVAS DE FUTURO POR ESCOLAS.....  | 105 |
| GRÁFICO 07 CONVERSA COM A FAMÍLIA SOBRE EXPECTATIVAS DE FUTURO POR<br>SÉRIE E TURNO.....   | 107 |
| GRÁFICO 08: CONVERSA COM AMIGAS SOBRE EXPECTATIVAS DE FUTURO POR<br>SÉRIE E TURNO. ....  | 109 |
| GRÁFICO 09: CONVERSA COM PROFESSORES SOBRE EXPECTATIVAS DE FUTURO<br>POR SÉRIE E TURNO. ....   | 112 |
| GRÁFICO 10: CONVERSA SOBRE PLANOS DE FUTURO POR PROFESSORES FALAM<br>IES.....  | 113 |
| GRÁFICO 11: PROPORÇÃO DE PESSOAS RESIDENTES EM DOMICÍLIOS<br>PARTICULARES PERMANENTES COM RESTRIÇÕES AO ACESSO, POR<br>TIPO E QUANTIDADE, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES-2018..... | 117 |
| GRÁFICO 12: ACESSO À INTERNET PARA ESTUDO E PESQUISA.....  | 117 |
| GRÁFICO 13: ACESSO À INTERNET POR SÉRIE E TURNO.....   | 118 |
| GRÁFICO 14: ESTUDANTES DO 2º ANO E INFORMAÇÕES SOBRE IES PÚBLICO NO<br>SEU TERRITÓRIO.....   | 125 |
| GRÁFICO 15: ESTUDANTES DO 3º ANO E INFORMAÇÕES SOBRE IES PÚBLICO NO<br>SEU TERRITÓRIO.....   | 126 |

|   |     |
|---|-----|
| GRÁFICO 16: ACESSAM A INTERNET POR INFORMAÇÕES DE IES PÚBLICAS NO TERRITÓRIO.....       | 127 |
| GRÁFICO 17: ACESSAM A INTERNET POR INFORMAÇÕES DE IES PRIVADAS NO TERRITÓRIO.....       | 131 |
| GRÁFICO 18: REALIZARAM ENEM OU VESTIBULAR POR IDADE DOS ESTUDANTES.....                 | 134 |
| GRÁFICO 19: ESTUDANTES DO 2º ANO E A REALIZAÇÃO DO ENEM OU VESTIBULAR, POR ESCOLA.....  | 135 |
| GRÁFICO 20: ESTUDANTES DO 3º ANO E A REALIZAÇÃO DO ENEM OU VESTIBULAR, POR ESCOLA.....  | 136 |
| GRÁFICO 21: PRETENSÃO SISU 2018, POR SÉRIES.....  | 141 |
| GRÁFICO 22: INSCRITOS ENEM 2017 POR PRETENSÃO SISU 2018.....                            | 142 |
| GRÁFICO 23: REALIZOU ENEM 2016 POR PRETENSÃO SISU 2018.....                             | 143 |
| GRÁFICO 24: AÇÃO AFIRMATIVA POR ESCOLARIDADE DA MÃE.....                                | 147 |
| GRÁFICO 25: AÇÃO AFIRMATIVA POR ESCOLARIDADE DO PAI.....                                | 148 |
| GRÁFICO 26: AÇÃO AFIRMATIVA POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE GOSTARIA DE ALCANÇAR.....     | 149 |
| GRÁFICO 27: AÇÃO AFIRMATIVA POR CONVERSA SOBRE EXPECTATIVA DE FUTURO COM A FAMÍLIA..... | 150 |
| GRÁFICO 28: AÇÃO AFIRMATIVA POR CONVERSA SOBRE EXPECTATIVA DE FUTURO COM AMIGOS.....    | 151 |
| GRÁFICO 29: AÇÃO AFIRMATIVA, INGRESSO NA GRADUAÇÃO E ACESSO À INTERNET.....             | 153 |
| GRÁFICO 30: AÇÃO AFIRMATIVA, INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO E ACESSO À INTERNET.....         | 154 |
| GRÁFICO 31: AÇÃO AFIRMATIVA, INSCRIÇÃO ENEM 2017 E PRETENSÃO SISU 2018.....             | 155 |
| GRÁFICO 32: PRETENSÕES AO TERMINAR O ENSINO MÉDIO, POR ESCOLA.....                      | 160 |
| GRÁFICO 33: CHANCES ENSINO SUPERIOR PÚBLICO, POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE PRETENDIDA.....  | 163 |
| GRÁFICO 34: CHANCES ENSINO SUPERIOR PRIVADO, POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE PRETENDIDA.....  | 164 |
| GRÁFICO 35: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E A ESCOLARIDADE DA MÃE, POR ESCOLA..... | 166 |
| GRÁFICO 36: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E A ESCOLARIDADE DA MÃE, POR ESCOLA..... | 167 |
| GRÁFICO 37: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E A ESCOLARIDADE DO PAI, POR ESCOLA..... | 168 |
| GRÁFICO 38: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E A ESCOLARIDADE DO PAI, POR ESCOLA..... | 169 |
| GRÁFICO 39: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO, POR CONVERSA COM PROFESSORES.....       | 170 |
| GRÁFICO 40: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, POR CONVERSA COM PROFESSORES.....       | 171 |
| GRÁFICO 41: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO, POR INSCRIÇÃO NO ENEM EM 2017.....      | 172 |
| GRÁFICO 42: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, POR INSCRIÇÃO NO ENEM EM 2017.....      | 173 |
| GRÁFICO 43: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO, POR SISU 2018.....                      | 174 |

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 44: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, POR SISU 2018.....                                 | 174 |
| GRÁFICO 45: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO, POR AÇÃO AFIRMATIVA.....                           | 175 |
| GRÁFICO 46: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, POR AÇÃO AFIRMATIVA.....                           | 176 |
| GRÁFICO 47: PLANOS DE FUTURO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA E RIO DE JANEIRO, EM 2017..... | 206 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| TABELA 01: QUANTITATIVO GERAL DE RESPONDESTES POR ESCOLA.....  | 37  |
| TABELA 02: QUANTITATIVO GERAL DE RESPONDENTES POR ESCOLA/SÉRIE...  | 70  |
| TABELA 03: QUANTITATIVO GERAL DE RESPONDENTES POR ESCOLA/ SÉRIE..  | 71  |
| TABELA 04: ASPECTOS DE CLASSIFICAÇÃO DE ESCOLAS POR SÉRIE/ FAIXA ETÁRIA.....                               | 76  |
| TABELA 05: QUANTITATIVO GERAL ESCOLA POR SEXO.....   | 87  |
| TABELA 06: AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL GERAL POR ESCOLA.....  | 91  |
| TABELA 06: AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL GERAL POR ESCOLA.....  | 91  |
| TABELA 07: RENDA FAMILIAR EM SALÁRIOS MÍNIMOS POR ESCOLA.....  | 94  |
| TABELA 10: EXERCEM ATIVIDADE REMUNERADA POR ESCOLAS.....   | 97  |
| TABELA 11: QUANTITATIVO GERAL DE ESTUDANTES COM FILHOS.....  | 98  |
| TABELA 12: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE MÃES POR ESCOLA.....   | 101 |
| TABELA 13: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI POR ESCOLAS.....   | 102 |
| TABELA 14: LOCAL DE MORADIA POR ESCOLAS.....   | 105 |
| TABELA 15: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA, POR ESCOLA..   | 112 |
| TABELA 16: NÍVEL EDUCACIONAL ALMEJADO POR ESCOLA.....  | 114 |
| TABELA 17: CONVERSA COM A FAMÍLIA SOBRE AS EXPECTATIVAS DE FUTURO POR ESCOLA.....                          | 124 |
| TABELA 18: CONVERSA COM OS AMIGOS SOBRE EXPECTATIVAS FUTURAS...  | 127 |
| TABELA 19: CONVERSA COM OS PROFESSORES SOBRE EXPECTATIVA DE FUTURO.....                                    | 132 |
| TABELA 20: ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NAS CIDADES DE SANTO ESTEVÃO- BA E RIO DE JANEIRO- RJ- POR ESCOLAS..... | 142 |
| TABELA 21: ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PRÓXIMO AO LOCAL DE MORADIA POR ESCOLAS.....                            | 145 |
| TABELA 22- ENSINO SUPERIOR PRIVADO NAS CIDADES DE SANTO ESTEVÃO- BA E RIO DE JANEIRO- RJ, POR ESCOLAS..... | 150 |
| TABELA 23: ENSINO SUPERIOR PRIVADO PRÓXIMO AO LOCAL DE MORADIA OU CIDADE, POR ESCOLAS.....                 | 151 |
| TABELA 24: REALIZAÇÃO DE ENEM OU VESTIBULAR POR ESCOLAS.....   | 155 |
| TABELA 25: INSCRIÇÃO NO ENEM EM 2017, POR ESCOLA.....  | 161 |
| TABELA 26: PRETENSÃO DE INSCRIÇÃO SISU 2018, POR ESCOLAS.....  | 163 |
| TABELA 27: CONHECIMENTO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA, POR ESCOLAS.....                                   | 171 |
| TABELA 28: PROJETOS DE VIDA, POR ESCOLA.....   | 190 |
| TABELA 29: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO, POR ESCOLAS.....  | 195 |
| TABELA 30: CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, POR ESCOLAS... ..   | 195 |
| TABELA 31: PROJETOS E EXPECTATIVA DE FUTURO, POR ESCOLAS.....  | 218 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| AA     | Ações Afirmativas  |
| BA     | Estado da Bahia  |
| CAPES  | Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior            |
| CDD    | Cidade De Deus   |
| CEFET  | Centro Federal De Educação Tecnológica Do Rio De Janeiro               |
| CELEM  | Colégio Estadual Luíz Eduardo Magalhães                                |
| CIEP   | Centro Integrado De Educação Pública                                   |
| CNPq   | Conselho Nacional De Pesquisa  |
| EAD    | Educação À Distância   |
| EF     | Ensino Fundamental   |
| EFDE   | Expectativa De Futuro Dependente                                       |
| EFDI   | Expectativa De Futuro Direcionada                                      |
| EFI    | Expectativa De Futuro Indefinida                                       |
| EJA    | Educação De Jovens E Adultos   |
| EM     | Ensino Médio   |
| ENCEJA | Exame Nacional Para A Certificação De Competências De Jovens E Adultos |
| ENEM   | Exame Nacional Do Ensino Médio   |
| FAPERJ | Fundação De Amparo À Pesquisa Do Estado Do Rio De Janeiro              |
| FAPESB | Fundação De Amparo A Pesquisa No Estado Da Bahia                       |
| FGV    | Fundação Getúlio Vargas/ DAPP  |
| FHC    | Fernando Henrique Cardoso  |
| FIES   | Financiamento Estudantil   |
| GTI    | Grupo De Trabalho Interministerial                                     |
| IBGE   | Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística                        |
| IDEB   | Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica                           |
| IFBA   | Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia                    |
| IFES   | Instituições De Ensino Superior  |
| IFRJ   | Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio De Janeiro  |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES   | Instituto Nacional de Educação De Surdos                               |

|                |  |
|----------------|--|
| IPEA           | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                     |
| ISEPAM/FAETEC  | Instituto Superior De Educação Professor Aldo Muylaert                       |
| LDB            | Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional                               |
| MEC            | Ministério Da Educação   |
| MN             | Movimento Negro  |
| OCDE           | Organização Para A Cooperação E Desenvolvimento Econômico                    |
| OPNE           | Observatório Da Política Nacional Da Educação                                |
| OS             | Organizações Sociais   |
| OVE            | Observatório Da Vida Estudantil  |
| PCD            | Pessoas Com Deficiência  |
| PENSE          | Pesquisa Nacional De Saúde Escolar   |
| PNAD           | Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios                                  |
| PNE            | Plano Nacional De Educação   |
| PPGEISU        | Programa De Pós Graduação Em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade |
| PROUNI         | Programa Universidade Para Todos   |
| RELATÓRIO/OCDE | Relatório Education At A Glancer/ OCDE                                       |
| REUNI          | Plano De Reestruturação E Expansão Das Universidades Federais                |
| RJ             | Estado do Rio De Janeiro   |
| SEDUC          | Secretaria De Educação Municipal De Santo Estevão                            |
| SEPPIR         | Secretaria Especial De Políticas De Promoção Da Igualdade Racial             |
| SISU           | Sistema De Seleção Unificada   |
| SPSS           | Statistical Package For The Social Sciences                                  |
| UAB            | Universidade Aberta Do Brasil  |
| UEFS           | Universidade Estadual De Feira De Santana                                    |
| UEMS           | Universidade Estadual Do Mato Grosso Do Sul                                  |
| UENF           | Universidade Estadual Do Norte Fluminense                                    |
| UERJ           | Universidade Estadual Do Rio De Janeiro                                      |
| UEZO           | Fundação Centro Universitário Da Zona Oeste                                  |
| UFBA           | Universidade Federal Da Bahia  |
| UFC            | Universidade Federal Do Ceará  |
| UFFS           | Universidade Federal Da Fronteira Sul  |
| UFGD           | Universidade Federal Da Grande Dourados                                      |
| UFRB           | Universidade Federal Do Recôncavo Baiano                                     |

|        |  |
|--------|--|
| UFRJ   | Universidade Federal Do Rio De Janeiro                 |
| UFTM   | Universidade Federal Do Triângulo Mineiro              |
| UFVJM  | Universidade Federal Do Vale Do Jequitinhonha E Mucuri |
| UNEB   | Universidade Estadual Da Bahia                         |
| UNIRIO | Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro       |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>21</b>  |
| <b>2</b> | <b>OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>  | <b>29</b>  |
| 2.1      | OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....  | 30         |
| 2.2      | DIMENSÕES DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....  | 35         |
| 2.3      | DO UNIVERSO PESQUISADO A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA.....  | 39         |
| 2.3.1    | COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO – BA.....  | 41         |
| 2.3.2    | COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR CESAR PERNETTA (CIEP 326) – RJ.....   | 44         |
| <b>3</b> | <b>DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, AÇÃO AFIRMATIVA E EXPECTATIVAS DE FUTURO JUVENIS.....</b>                                   | <b>48</b>  |
| 3.1      | DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E AÇÃO AFIRMATIVA.....  | 50         |
| 3.2      | EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO JUVENIS.....   | 55         |
| <b>4</b> | <b>EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....</b>   | <b>64</b>  |
| 4.1      | PERFIL GERAL.....  | 70         |
| 4.2      | DIMENSÃO EDUCACIONAL.....  | 92         |
| 4.2.1    | PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA.....  | 94         |
| 4.2.2    | NÍVEL EDUCACIONAL QUE ALMEJA.....  | 96         |
| 4.3      | DIMENSÃO REDES DE SOCIABILIDADE.....   | 102        |
| 4.3.1    | FAMÍLIA, AMIGOS E EXPECTATIVAS DE FUTURO.....  | 103        |
| 4.3.2    | PROFESSORES E EXPECTATIVAS DE FUTURO.....  | 110        |
| 4.4      | DIMENSÃO ACESSO À INFORMAÇÃO.....  | 114        |
| 4.4.1    | INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....   | 120        |
| 4.4.2    | MECANISMOS DE ACESSO E A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA.....  | 131        |
| 4.5      | DIMENSÃO EXPECTATIVAS DE FUTURO.....   | 156        |
| 4.5.1    | CHANCES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....  | 160        |
| 4.5.2    | EXPECTATIVAS DE FUTURO PÓS ENSINO MÉDIO.....   | 177        |
| <b>5</b> | <b>ENTRE SONHADORES E ESTRATÉGICOS: O MEIO DO CAMINHO.....</b>   | <b>185</b> |
| 5.1      | EXPECTATIVAS DE FUTURO EM PESQUISAS NA BAHIA E NO RIO DE JANEIRO.....  | 186        |
| 5.1.1    | EXPECTATIVAS DE CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO (2013) EM CONTRASTE COM A PESQUISA CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR (2017).....  | 186        |
| 5.1.2    | DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (2013) EM CONTRASTE COM A PESQUISA CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR (2017)..... | 193        |
| 5.2      | TIPOLOGIAS DAS EXPECTATIVAS DE FUTURO.....   | 203        |
| 5.2.1    | EXPECTATIVAS DE FUTURO DIRECIONADAS – EFDI.....  | 209        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 5.2.2    | EXPECTATIVAS DE FUTURO DEPENDENTES – EFDE..... | 213        |
| 5.2.3    | EXPECTATIVAS DE FUTURO INDEFINIDAS – EFI.....  | 217        |
| <b>6</b> | <b>CONCLUSÃO .....</b>                         | <b>222</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                        | <b>231</b> |
|          | <b>APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SURVEY.....</b>     | <b>248</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar o futuro pode ser traduzido como um exercício de projeção, no sentido mesmo de lançar-se no mundo. Entre os jovens, dentre as diversas questões que perpassam este fenômeno, o acesso ao ensino superior é um deles. O período de finalização do ensino médio compreende um momento de construção de expectativas de futuro. É nesse período que os jovens se deparam com dilemas e tensões na elaboração de projetos diante dos seus campos de possibilidades. Por isso, refletir sobre tais processos não pode desvincular-se da compreensão dos contextos socioeconômicos, educacionais e culturais que os circunscrevem.

O campo de estudos sobre transições juvenis entre ensino médio e ensino superior tem indicado que, embora as condições juvenis, de fato, delimitem o que o jovem “quer e pode ser quando crescer”, é justamente nesse momento de transição que a construção de estratégias cotidianas para a materialização dos objetivos de futuro, pode e deve colaborar para a ampliação do seu campo de possibilidades. Assim os jovens muitas vezes vão se desenvolvendo entre o desejado e o possível, projetos de futuro alcançáveis (BOUTINET, 2002; WELLER, 2014; ALVES; DAYRELL, 2015; ZAGO, 2006).

Na transição entre ensino médio e ensino superior, principalmente para os estudantes de origem popular, o mundo universitário e o mundo do trabalho vão competir pelas expectativas que vão sendo construídas ao longo das trajetórias juvenis. Segundo Pais (1990), a juventude é ao mesmo tempo marcada por uma multiplicidade de caminhos e possibilidades que devem considerar os diferentes modos de ser jovem e, por outro lado, por uma aparente unidade, que diz respeito à ideia geral de uma fase da vida em que indivíduos de uma mesma faixa etária compartilham medos, desejos, descobertas e “escolhas”.

Aprofundando no tema, identificamos estudos que tem se debruçado sobre a expectativa de futuro de jovens de origem popular, apontando que muitas vezes o que denota uma “não escolha” de continuar estudando, pode ser fruto da ausência de um volume de informações necessárias para que os jovens possam construir estratégias que os ajudem a superar as desvantagens do seu lugar de origem, e assim lograr melhores possibilidades futuras (BOURDIEU, 1966; SILVA, J. 2011; SANTOS; DANTAS et al. 2013; HERINGER, 2013; SOUZA; G. 2013; SILVA; A. 2017).

No entanto, com base no que Santos e Dantas (2013) discutem, é preciso um olhar mais amplo para o fenômeno, já que as escolhas não resultam unicamente do que é vivenciado no Ensino Médio, sobretudo nos últimos anos, e muito menos decorrem apenas de uma simples ausência de informações. É de fundamental importância que os estudantes prestes a concluir a

Educação Básica tenham ciência de quais oportunidades se desenham após o Ensino Médio, das políticas e programas as quais possuem o perfil para acesso. O que as autoras chamam atenção é justamente que para o alcance das possibilidades de futuro entram em cena também os sentidos ou representações atribuídas pelos jovens ao ensino superior, sentidos estes que são construídos ao longo das trajetórias de vida, dentro ou fora da escola (SANTOS; DANTAS, 2013; SANTOS; MACHADO; BRITO, 2011), sendo este um aspecto levado em consideração na construção das expectativas de futuro.

Outros estudos têm destacado as questões socioeconômicas e a emergência da entrada no mercado de trabalho que perpassam as trajetórias dos jovens de origem popular em direção ou não do acesso ao ensino superior (ROMANELLI, 1995; VARGAS; PAULA, 2012; DAYRELL; CARRANO; MAIA 2014). O mundo do trabalho é muito tentador para esta parcela de jovens, já que, diante das condições financeiras suas e de suas famílias, desde muito cedo vão se familiarizando em dividir seu tempo entre estudo e a responsabilidade de colaborar da renda familiar, muitas vezes através de trabalhos informais. Ao mesmo tempo, o trabalho vai funcionar como uma estratégia fortalecedora das suas possibilidades de prolongamento dos estudos, pois é necessário ter condições mínimas de vida, morar, comer, vestir, manter os estudos.

A questão da entrada precoce de jovens de origem popular no mundo do trabalho é um tema vastamente pesquisado, e que merece destaque ainda mais quando desejamos conhecer que expectativas têm sido construídas por estudantes de escolas públicas estaduais localizadas em espaços menos favorecidos, escolas que são formadas quase que unanimemente por jovens pobres.

A abertura do ensino superior nestas últimas décadas trouxe conquistas e também desafios para as Políticas Educacionais. Dentre os aspectos positivos podemos considerar o maior acesso a este nível educacional por parte de uma parcela da juventude menos favorecida, que, apesar disso, segue sub-representada no mundo universitário. Diante desta constatação, políticas de ação afirmativa foram criadas no intuito de assegurar através da reserva de vagas que o maior número de jovens de origem popular, oriundos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, que desejassem prolongar seus estudos, pudessem alcançar o ensino superior no Brasil.

No entanto, nos inquieta o fato de termos atravessado mais de uma década da adoção desta política e ainda enfrentamos dificuldades nos aspectos relativos ao acesso a informações da sua existência, objetivos e aplicabilidade por parte do seu público alvo. Este é um dos motivos principais para o interesse no tema aqui desenvolvido.

A universidade brasileira historicamente se configurou enquanto um espaço elitizado, distante da realidade dos jovens das escolas pública, negros e oriundos das camadas populares (SANTOS, 2009; SOUZA, 2016). Contudo, fruto de um intenso movimento, a universidade passou a ser cada vez mais reclamada como um lugar possível e isso ocorre como resultado de sucesso das políticas de ações afirmativas no Brasil (HERINGER, 2014).

O movimento político que desejou incluir e democratizar este nível educacional, se construiu a partir dos anos 2000 através dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e, em seguida, continuado através do governo Dilma Rousseff. Esse projeto de abertura do ensino superior buscava a valorização do acesso para estudantes de todos os segmentos sociais, sobretudo aqueles que tinham menos representantes nos bancos das universidades públicas. A esta agenda de governo somou-se as lutas já empreendidas pelo movimento negro e demais movimentos sociais, que denunciavam dentre tantos outros direitos negados aos negros na diáspora, a garantia de acesso à educação pública e de qualidade, e a valorização do direito a educação como ferramenta para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais (SOUZA, 2013; SANTOS, D. 2009; HOFBAUER, 2006; HASENBALG, 1995).

A partir de 2003 o governo Lula firmou sua agenda voltada à expansão da educação superior, na intenção de romper com a forte herança da agenda educacional dos anos 1990 (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Entre 1994 e 2002, período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve uma forte abertura de vagas no ensino superior via setor privado.

Apesar do novo rumo na rede pública federal, a revisão bibliográfica desenvolvida no meu trabalho de dissertação (SOUZA, 2016) nos faz compreender que houve no período Lula-Dilma a continuidade de injeção de recursos no setor privado, principalmente via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o que serviu para conservar e incentivar o seu crescimento em paralelo ao setor público.

Sobre os investimentos no setor privado, é importante destacar também a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em 2004, institucionalizado em 2005. Este Programa foi criado para conceder bolsas de estudos nas instituições privadas para jovens que haviam concluído o ensino médio na rede pública ou na rede particular na condição de bolsistas, oferecendo para as instituições interessadas isenções de taxas de tributos. Em 2005 também foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ofertar cursos e programas via educação a distância em parceria com universidades públicas, destinados aos professores da educação básica que ainda não possuíam diploma de nível superior.

Como reflexo de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)<sup>1</sup> criado no começo do mandato, Lula no ano de 2003 firmou um “Pacto da Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo” proposto através de o Relatório Expandir<sup>2</sup>, cujo objetivo era identificar os caminhos para a reestruturação, expansão, interiorização e democratização da educação superior brasileira. Nasceu então em 2006 o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096/2007<sup>3</sup>, com objetivo de um investimento maior na educação superior pública.

O REUNI se configurava pelas ações necessárias para a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em duas frentes cruciais: a criação de novas IFES e a injeção de recursos financeiros em campi vinculados às universidades já existentes. Isso, na prática, significava todo o processo de reformas necessárias para o desmembramento dos campi pertencentes às instituições mais antigas, para que desses prédios se criassem as novas instituições interiorizadas, ou ainda a injeção de recursos para a construção de novas estruturas universitárias principalmente em cidades mais distantes dos grandes centros.

Por conseguinte, em 2007 houve outras ações voltadas às instituições públicas, direcionadas ao combate das desigualdades raciais historicamente acumuladas na educação, na tentativa de garantir a igualdade de oportunidades no ingresso e na permanência na educação superior. Sendo assim, temos em 2008 a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em 2009 houve a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998, que anteriormente tinha a finalidade de apenas avaliar o desempenho dos concluintes da educação básica e que passaria a ser uma ferramenta de ingresso na universidade junto o Sistema de Seleção Unificada (SISU), também criado em 2009.

Em 2012 houve a uniformização dos programas de cotas para acesso às instituições federais de ensino, através da Lei 12.711/2012 de Ações Afirmativas (AA)<sup>4</sup>, que garantiu no mínimo 50% de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte de renda e com as e preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas de cada instituição. O Enem e o Sisu juntos

---

<sup>1</sup> O GTI foi criado através do Decreto de 20 de outubro de 2003. Participaram desse grupo representantes dos Ministérios da Fazenda, do Ministério da Ciência e Tecnologia, e da Secretaria Geral da Presidência da República. O GTI apresentou um relatório de reforma universitária em 2003 chamado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das Universidades Federais e o roteiro para a reforma da Universidade Brasileira” do qual posteriormente nasce o REUNI. Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm)

<sup>2</sup> O Relatório Expandir foi o primeiro passo para a construção do Reuni, pois teve como objetivo analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm)

<sup>3</sup> Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)

<sup>4</sup> Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)

tornaram-se a porta de entrada para a universidade e o principal meio para a operacionalização das ações afirmativas.

Apesar de todo esse processo, os dados observados através dos Censos e Relatórios disponibilizados pelo Ministério da Educação têm indicado que a entrada na educação superior vem se mantendo aquém as metas estabelecidas pelo PNE.

Nesta direção, o Censo da Educação Superior de 2018 referente ao ano de 2017, demonstra que o perfil do estudante que acessa as Instituições de Ensino Superior no Brasil é composto em maioria por estudantes da rede privada. Dos jovens que completaram o ensino médio na rede pública em 2017, 36% acessaram o ensino superior em 2018. Já em relação aos jovens provenientes da rede privada, o percentual foi de 79,2% no mesmo ano. Em relação ao valor do diploma para o mercado de trabalho em 2018, uma pessoa com diploma chegava a ganhar quase que 3 vezes a mais que uma pessoa apenas com o ensino médio (IBGE, 2018).

Já a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019 indicou que, no ano de 2018, da totalidade dos jovens negros (pretos e pardos) entre 18 e 24 anos, 55,6% alcançaram o ensino superior. Da totalidade dos jovens brancos do mesmo período o acesso foi de 78,8%. Esses dados demonstram a existência de desigualdades persistentes, principalmente se comparadas em relação as parcelas de jovens mais pobres e os mais afortunados, entre negros (preta e parda) e brancos.

Outra questão que provocou o desejo de realização desta pesquisa diz respeito aos entraves que o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) vem enfrentando para o cumprimento da meta 12 referente ao Ensino Superior. O Plano prevê 20 metas para a garantia do direito a educação com qualidade e possui diversos relatórios de acompanhamento e monitoramento publicados através da página oficial do INEP e do Governo Federal<sup>5</sup> que apontam dificuldades e atrasos no cumprimento das metas.

A meta 12 diz respeito ao aumento da taxa bruta e líquida das matrículas de estudantes no acesso ao ensino superior em relação a razão entre total de alunos matriculados independentemente da idade e das matrículas da população adequada de 18 a 24 anos para cursar este nível educacional. Sobre o cumprimento das metas, o Relatório de Monitoramento de 2018 (BRASIL, 2018) apontou atrasos, evolução insuficiente e risco de descumprimento da maioria das metas. Fato preocupante é que em 2019 observa-se a estagnação da maioria das metas, dentre elas a meta 12, dado o acentuado desinvestimento na política educacional. Neste sentido, o contingenciamento do investimento da educação de 2016 e os recentes cortes na

---

<sup>5</sup> <https://www.camara.leg.br/noticias/529017-especialistas-lamentam-atraso-no-cumprimento-das-metas-do-pne/>

educação e a evidente perseguição as instituições públicas no atual cenário político tem demonstrado que o alcance das metas levará mais tempo do que o esperado.

Comentando sobre o tema, Heringer (2012), indica que, embora as dificuldades referentes aos problemas no acesso ocorram para todos os jovens, as vivências, questões financeiras e simbólicas são singulares e estão relacionadas ao lugar social que determinados sujeitos ocupam. Quando tratamos de brancos e pretos, ricos e pobres em relação ao acesso ao ensino superior à discrepância é muito grande.

Não podemos deixar de lado a avaliação de que os fatores que implicam na construção de expectativas de futuro relacionadas com o acesso ao ensino superior requerem também novas práticas e olhares sobre as escolas e as instituições de ensino superior, instituições estas que podem participar mais ativamente das discussões sobre o tema, de maneira a colaborar com a comunicação sobre as políticas educacionais existentes e igualmente questioná-las, inclusive através de estudos e pesquisas como a nossa.

As nossas primeiras inquietações sobre o tema “Expectativa de Futuro” surgiram a partir das pesquisas realizadas pelo Observatório da Vida Estudantil<sup>6</sup> (OVE/UFBA-UFRB), as quais participei como estudante de iniciação científica na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) entre os anos de 2011 e 2013. Fruto deste período nascem o Relatório Técnico da Pesquisa Expectativas de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação<sup>7</sup> - BA (SANTOS; DANTAS et al. 2013), uma investigação com concluintes do ensino médio em relação ao novo campus da UFRB, e a minha Monografia sobre Expectativas de Futuro com estudantes concluintes do ensino médio em São Félix - BA (SOUZA, G. 2013).

O resultado dessa experiência de pesquisa acadêmica no campo dos estudos sobre transição entre escola e universidade me atentou para a questão do pouco conhecimento apresentado naquele momento pelos estudantes sobre os mecanismos, as políticas e instituições de ensino superior. Questões estas observadas também em estudos como o de Silva, J. (2011) na Maré, e em pesquisa desenvolvida no mesmo período por Heringer (2013) na Cidade de Deus, ambas no estado do Rio de Janeiro, o que demonstrou que tratava-se de um fenômeno que ultrapassava a questão da recém implantação de instituições públicas naquela região.

Com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) construímos o projeto que culmina na presente tese, com o interesse de voltar ao tema das expectativas, mas desta vez nos direcionando ainda mais para a

---

<sup>6</sup> Coordenado pelas Prof.<sup>as</sup> Dra. Sônia Sampaio (UFBA) e Dra. Georgina Santos (UFRB).

<sup>7</sup> Coordenado pelas Prof.<sup>as</sup> Dra. Georgina Santos e Dra. Lys Vinhaes (UFRB).

questão da informação, justamente para verificar se neste marco temporal entre 2013 e 2017, ano da coleta de dados, encontraríamos outros fatores que de alguma forma implicaria nas expectativas de futuro que os estudantes estariam construindo.

Diante dos estudos e dados encontrados em relação ao acesso de estudantes de famílias de origem popular que haviam concluído o ensino médio em escolas públicas estaduais e as taxas de ingresso no ensino superior, a nossa hipótese indicava que o baixo acesso desse grupo se dava, além das questões sociais, econômicas e culturais, pela permanência do desconhecimento por parte dos estudantes sobre os caminhos que poderiam leva-los até as instituições de ensino superior, mesmo entre aqueles que declaravam que acessar o mundo universitário fazia parte das suas expectativas de futuro.

O momento é demasiadamente favorecedor para pesquisas como a nossa. Primeiro porque, dada a questão temporal da implementação das Ações Afirmativas no Ensino Superior Federal, conseguimos visualizar e questionar aspectos que antes passavam despercebidos ou eram relevados por tratar-se de uma política nova, ainda em processo de desenvolvimento e aplicação. Em segundo porque, dada as transformações do ensino superior brasileiro nacionalmente e a adoção de novas políticas, com os programas e mecanismos de acesso tanto para a rede pública como para a privada no território nacional, é possível que sejam verificados nos mais variados aspectos referentes a sua gestão, financiamento e aplicabilidade considerando as diferenciações territoriais, sociais, econômicas, raciais e culturais do nosso país. Contrastar tais questões a partir de escolas em cidades e regiões diferenciadas possibilita que identifiquemos aspectos relevantes e minuciosos que, somados aos estudos em larga escala e mais panorâmicos, podem trazer uma rica avaliação e conhecimento sobre as políticas educacionais.

Assim sendo, o objetivo geral do nosso estudo é conhecer que expectativas de futuro estão sendo traçadas pelos estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas relacionadas com a entrada no ensino superior, levando em consideração o conhecimento sobre a política de ações afirmativas e demais mecanismos de acesso ao ensino superior.

Mais especificadamente, desejamos:

- a) conhecer as expectativas de futuro relacionadas com o ensino superior construídas por estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais, na Bahia e no Rio de Janeiro;
- b) caracterizar os estudantes e identificar as suas redes de sociabilidade;
- c) identificar quais informações que os estudantes possuem sobre políticas e mecanismos de acesso ao ensino superior, em especial a Política de Ação Afirmativa;

d) reconhecer quais tipologias de expectativas de futuro vem sendo construídas pelos estudantes.

Para responder estas questões, além deste Capítulo I, que corresponde a introdução, dividimos a tese em outros quatro capítulos e a conclusão. Trazemos no Apêndice o questionário utilizado na coleta dos dados. Assim sendo o Capítulo II, “Os Caminhos da Pesquisa”, apresenta os princípios metodológicos, a construção das dimensões e categorias de análise, bem como a descrição das escolas pesquisadas e da experiência de campo. O Capítulo III, intitulado “Desigualdades Educacionais, Ação Afirmativa e Expectativas de Futuro Juvenis” apresenta a revisão dos principais conceitos nos quais a análise dos dados se baseia, com a intenção de indicar os aspectos teóricos que julgamos pertinentes para pensar o fenômeno pesquisado.

Para apresentar o perfil declarado pelos estudantes baianos e cariocas trazemos no Capítulo IV “Expectativas de Estudantes do Ensino Médio” a caracterização dos estudantes participantes da pesquisa a partir da descrição feita pelos mesmos. Em seguida trazemos também informações sobre suas trajetórias educacionais e projetos de futuro através de dimensões de análise subdivididas em: dimensão educacional, dimensão redes de sociabilidade, dimensão acesso a informação e dimensão expectativas de futuro. O Capítulo V intitulado “Entre Sonhadores e Estratégicos: O Meio do Caminho” apresenta a construção do que chamamos de Tipologia das Expectativas de Futuro, no intuito de destacar a existência de graus distintos de dificuldades informacionais, marcados por inconsistências e estratégias que se fazem presentes na construção das expectativas de acesso ao ensino superior, mesmo daqueles estudantes que declaram o acesso ao mundo universitário como principal projeto de futuro.

Por fim a “Conclusão”, onde retomamos a hipótese e os objetivos da nossa pesquisa, identificando os principais resultados alcançados, realizamos um apanhado geral do desenvolvimento da tese e ensaiamos considerações sobre o cenário das expectativas de futuro que vem sendo construídas pelos estudantes do ensino médio das escolas públicas da Bahia e do Rio de Janeiro.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O enfoque principal deste capítulo apresenta os princípios metodológicos e decisões tomadas pela pesquisadora que se refletem em caminhos e descaminhos desta pesquisa. Estes aspectos incluem idas a campo sem sucesso e aqueles poucos “dias de sorte” quando efetivamente conseguimos extrair da realidade que desejamos conhecer alguns fragmentos observáveis e daí então realizar o árduo trabalho dos bastidores.

Questões como a emergência do trabalho, autonomia ou até mesmo como sobreviver em meio a crescente violência urbana, perpassam a vida de muitos estudantes concluintes do ensino médio. A contradição é que, na maioria dos casos, embora os projetos de futuro educacionais continuem aparecendo como horizonte de futuro desses jovens, boa parte deles ainda não possuem ações estratégicas para o alcance dos mesmos, como veremos nos capítulos de descrição dos dados.

Sobre as direções teórico-metodológicas assumidas e os respectivos procedimentos empregados para pesquisa de campo e interpretação dos dados podemos indicar que, em linhas gerais, tratou-se de uma pesquisa que soma procedimentos quantitativos em educação com uma interpretação mais qualitativa em educação. Assim, realizou-se um estudo de caso sobre expectativas de futuro em escolas públicas estaduais, onde o Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão localizado no centro da cidade de Santo Estevão - BA e o Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta, localizado no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro – RJ formam o *loco* da pesquisa.

Nesta direção, levantamos as informações prestadas pelos próprios estudantes do ensino médio sobre seu perfil socioeconômico, familiar e também as visões sobre a trajetória escolar neste importante período em que estão prestes a concluir a Educação Básica e se veem diante do possível prolongamento dos estudos. Apresentamos igualmente as escolas e o seu território, por entender que contextos externos e internos estão interligados e que a comunidade intra e extra escolar tem uma importante participação no processo de construção de expectativas de futuro.

Para a construção das dimensões de futuro levamos em consideração categorias que vem sendo trabalhadas nos estudos desenvolvidos neste campo de conhecimento, principalmente aqueles que são considerados alicerces das expectativas de futuro (ALVES; DAYRELL, 2015) tais como o contexto social dos estudantes, a escolarização do(a) pais, a rede de sociabilidade que acessa e a identificação das chances que possui para alcançar seus objetivos. Acrescentamos

ao conceito de alicerces a questão referente ao volume informacional como um dos mais relevantes marcadores para a construção de expectativas de futuro.

## 2.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Sobre a pesquisa em educação, Gatti (2004) comenta que há uma ausência de tradição sólida ou da utilização mais ampla das abordagens quantitativas em educação, o que segundo a autora prejudica a compreensão dos fenômenos, uma vez que a linguagem matemática muito tem a oferecer ao potencializar pesquisas por meio de inferências, analogias e comparações. Ao mesmo tempo, chama atenção sobre a qualidade dos dados quantitativos e admite que existem limites e possibilidades presentes em quaisquer esferas metodológicas, sendo assim admite a necessidade do uso de uma leitura crítica, contextualizada e, portanto, qualificada dos dados, que ultrapassa a mera leitura superficial dos números. Ou seja:

Estas análises a partir de dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. (GATTI, 2004, p. 26)

Sendo assim, optamos por realizar a investigação com moldes de pesquisa quantitativa, mas com o olhar qualitativo, de forma que nos permitisse a construção de um mapeamento a partir de dados descritivos sobre estudantes do ensino médio. O emprego do olhar qualitativo sobre os dados com base em Triviños (1947), deve ir além da mera demonstração de números, interpretando os sentidos sobre seus projetos de vida e intercalando-os com as discussões teóricas que sustentam o presente trabalho, o que contribui para a interpretação, contrastes e reflexão sobre os achados. Esta opção parte do pressuposto de que pesquisas macro e micro ao serem combinadas podem oferecer a possibilidade de maior compreensão dos fenômenos sociais, empregando uma apreciação aprofundada aos sentidos produzidos pelos atores sociais no seu cotidiano.

Gatti (2004) ainda adverte que estes são instrumentos que auxiliam o pesquisador na construção de informações sobre o universo que deseja investigar, devendo este ter total domínio sobre as técnicas estatísticas sem submeter-se cegamente, considerando-as como verdades absolutas. Este tipo de abordagem se apropria de uma linguagem matemática para

descrever características e causalidades dos fenômenos e que, para Pereira e Ortigão (2016), também possuem um limite de alcance, havendo a necessidade de complementaridade com outros métodos para a realização de boa interpretação de dados. Mais do que meros números soltos traduzem, significam e ilustram a realidade social do fenômeno pesquisado, que pode confirmar, confrontar e/ou provocar antigas e novas teorias, daí sua relevância na construção de panoramas educacionais.

Encontramos no trabalho realizado por Silva e Menezes (2001), um apanhado sobre a pesquisa qualitativa. De acordo as autoras, do ponto de vista da forma de abordagem este tipo de investigação considera a existência de uma dinâmica relação entre o cotidiano e o indivíduo, em outras palavras, relação entre objetividade do mundo e subjetividade dos atores. Sendo assim, o ambiente no qual o indivíduo se insere e onde o fenômeno acontece é considerado por essa perspectiva como espaço privilegiado para a produção dos dados. O pesquisador, ao emergir no campo, pode recolher aspectos e significações ao mesmo tempo em que as ocorrem, o que favorece a sua posterior interpretação dos dados tomando como base o que pode observar no campo.

Além de levarmos em consideração as questões supramencionadas, a opção pela utilização do viés qualitativo na interpretação dos dados deu-se pela dedicação que trata o processo formativo do pesquisador que ocorre nos bastidores do campo. É sabido que os diversos modos de coletar e medir os dados funcionam como diferentes ferramentas que necessitam serem testadas e adaptadas caso necessário. Isso significa dizer que é somente na prática, através de acertos e erros, que o pesquisador tem a possibilidade de pouco a pouco tentar técnicas, *softwares*, observar o que funciona na coleta de dados em determinadas realidades.

Como bem esclarece Josso (2003), a escolha de uma metodologia ocorre dentro do conjunto de experiências formadoras, dentre essas experiências, destacamos os medos, angústias, bem como estratégias buscadas pelo pesquisador na resolução de contratempos que podem surgir no decorrer da prática investigativa, direcionando as técnicas e instrumentos que mais se adéquam a determinada realidade investigada. O direcionamento metodológico adequa as perguntas que o estudo ambiciona responder, ao aspecto que deseja observar, ou seja, o caminho metodológico não é bem uma escolha do pesquisador, este é forjado pelo tipo de estudo realizado.

Segundo Triviños (1947), a maioria dos estudos em educação possui a natureza descritiva, tendo em seu horizonte conhecer valores, sentidos, características de atores, comunidades, instituições, políticas. Pretendem estabelecer uma fotografia do fenômeno

observado e possuem o potencial de superação de simples coleta de informações, pois é possível a partir dos dados estabelecer graus de aproximação entre uma ou mais características observadas. Além disso, o estudo descritivo pode oferecer o conhecimento aprofundado de uma ou mais realidades observadas que, longe de oferecer uma generalização, podem permitir o teste de hipóteses e a identificação de questões pertinentes que podem ser posteriormente verificadas quanto a sua aplicação em outros estudos.

Portando, utilizamos as pesquisas quantitativas em educação (GATTI, 2004) utilizando-se do método da estatística descritiva via aplicação de um questionário do tipo *survey* (GUNTHER, 2003) com base nas experiências de Babbie (2001). O questionário possui 57 (cinquenta e sete) questões objetivas e de múltipla escolha e 01 (uma) questão aberta, subjetiva, onde procuramos conhecer sobre os planos de futuro imediato após o ensino médio em duas realidades escolares distintas, que possuem como ponto de congruência o fato de possuírem estudantes vivenciando a fase de conclusão da etapa final da Educação Básica e que são potenciais concorrentes a entrada na Educação Superior.

Não podemos deixar de dizer que as lacunas e dificuldades que se fizeram presentes no decorrer do trabalho refletem o processo da autora de amadurecimento como pesquisadora, especialmente pela complexidade de desenvolver um projeto de pesquisa que elege como campo escolas inseridas em locais periféricos, bairros menos favorecidos, o que trouxe para o trabalho a possibilidade de observar de perto a heterogeneidade do nosso sistema educacional e a riqueza da multiplicidade dos estudantes que as frequentam. Ao tempo em que essa mesma realidade apresenta uma série de dificuldades que vão desde a violência que impede o estudante de ter aulas a perfis de estudantes que mesmo podendo acessar suas aulas, muitas vezes tem a demanda por conciliar estudo e trabalho, o que acaba por colocar seu projeto de futuro educacional em segundo plano.

Dito isso, faz-se necessário falar das mudanças realizadas no presente estudo, no intuito de situar o leitor para as necessárias e estratégicas decisões metodológicas que tomamos ao longo do desenvolvimento deste projeto, sempre no sentido de conseguir alcançar dados que se mostrassem suficientes e que não comprometessem o rigor da pesquisa.

Sendo assim o projeto inicial aprovado no final de 2015 delimitava o seguinte desenho de pesquisa:

[...] Em relação ao público alvo, o projeto busca atingir estudantes do 3º ano que são os concluintes do ensino médio em duas escolas públicas da rede estadual, uma na Bahia e outra no Rio de Janeiro, a saber os colégios a) Colégio Estadual Prof.º Rômulo Galvão, no bairro Centro, localizado no município interiorano de São Félix - BA, Região do Recôncavo da Bahia e b) Colégio Estadual Pedro Aleixo, no bairro Cidade de Deus, localizada na

XXXVI Região Administrativa da Subprefeitura da Barra e Jacarepaguá,  
município do Rio de Janeiro - RJ.

O processo de mudança no projeto ocorreu de maneira gradativa. O primeiro passo foi dado com a necessidade de mudança de escola no Rio de Janeiro, por motivo de situações de violência que ocorriam na Cidade de Deus (CDD) vivenciava em 2017.

Não é novidade que o território de uma comunidade sofre com a ausência de vários direitos sociais, dentre eles a ausência de segurança pública. Contudo, neste ano em específico a comunidade vivenciou momentos muito críticos onde sobretudo na área das escolas estiveram expostas a armas de fogo. Dados disponibilizados pela Secretaria de Segurança Pública do estado indicaram que entre os anos de 2016 e 2017 houve inúmeras situações de violência, inclusive na região da CDD que reúne 26 (vinte e seis) escolas e creches públicas<sup>8</sup>.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/DAPP) de 2017, diante da violência vivenciada pela CDD abordou os impactos da violência para a educação, onde aponta que há uma dificuldade de isolar efeitos da violência no desenvolvimento de crianças e jovens. Segundo o estudo,

[...] Geralmente, a violência faz parte de uma realidade que está associada a outros fatores reconhecidamente influentes no desenvolvimento de habilidades por parte dos indivíduos. Já é consolidado, por exemplo, que existe uma relação entre o desenvolvimento de habilidades com o nível de escolaridade dos pais, ou com a renda familiar. (FGV, DAPP, 2017)

[...] Observa-se, que as áreas onde geralmente ocorrem tiroteios são áreas de um contexto de vulnerabilidade social. Dessa forma, as crianças e jovens em idade escolar que moram nestas áreas são duplamente penalizadas na questão de desenvolvimento de habilidades. Isso porque as crianças em situação de vulnerabilidade geralmente já não estão sujeitas à mesma qualidade ou quantidade de estímulos ao longo da vida. (FGV, DAPP, 2017)

A realidade dos estudos urbanos e a dinâmica de uma favela se abriram para mim em primeiro momento através da literatura que me possibilitou construir o projeto (HERINGER, 2013; SILVA, J. 2011; COULON, 1995). Apesar de ser oriunda de camadas populares, na minha cidade interiorana do Portão do Sertão na Bahia, não existem favelas propriamente ditas, apesar de haver muitos espaços pauperizados e com a presença da violência no centro ou nos

---

<sup>8</sup> Maiores informações ver <http://dapp.fgv.br/educacao-em-alvo-os-efeitos-da-violencia-armada-nas-salas-de-aula/>

bairros rurais, há muito mais a invisibilidade e o esquecimento traduzidos no desemprego do que jovens armados, diga-se de passagem. As dificuldades e a diferença de ser da zona rural ou da favela foram fazendo mais sentido para mim ao longo da pesquisa de campo.

Para lidar com essa dificuldade de acessar os atores sociais participantes da pesquisa, busquei contatos através da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi então que, através de um contato com um estudante de graduação do curso de Serviço Social, negro e periférico, conversando sobre minha trajetória estudantil e a dele, compartilhei sobre as primeiras dificuldades da pesquisa de campo.

Neste momento o Complexo da Maré me foi apresentado pela primeira vez como possibilidade de pesquisa, já que o estudante era oriundo desta comunidade e pode me contar que lá existiam diversos projetos culturais e cursos preparatórios para o ensino superior.

Em relação a escola estadual em específico, a sugestão se deu pelo fato dele possuir um amigo que atuava como inspetor, também negro e morador de uma das comunidades do Complexo. Me foi dito que este inspetor tinha um bom relacionamento com os alunos. Por ser um estudioso, possuía um blog onde tratava de questões da comunidade sempre no sentido da busca por direitos sociais.

Antes da decisão final, me propus a ir até a comunidade com o estudante de Serviço Social, conhecer o bairro, a escola e o jovem inspetor. Fomos e permanecemos entre o período vespertino e noturno. O contato foi estabelecido com facilidade na escola, após a apresentação da proposta na Coordenação. A direção e os demais professores se colocaram à disposição para me ajudar a aplicar o questionário. Também outro funcionário inspetor se colocou à disposição e, posteriormente, se tornou um contato importante com a escola, dadas as mudanças de coordenação e direção na escola entre 2017 e 2018.

A circulação pela comunidade foi muito chocante. A realidade de jovens e homens adultos circulando armados, parados em esquinas e a vida acontecendo ao mesmo tempo, pessoas circulando, comércio aberto, crianças nas ruas me impactou bastante. Apesar disso, observamos que seria interessante conhecer as expectativas de futuro de jovens que vivem e estudam em uma “comunidade de projetos”. Em conversa posterior com a orientadora, estabelecemos o colégio Estadual Professor Cesar Pernetta – CIEP 326 – RJ, localizado no Parque União do Complexo da Maré como primeiro caso de pesquisa.

Com essa mudança inicial, passamos a refletir na possibilidade de mudança também de colégio baiano. Um dos motivos foi que a escola de ensino médio localizada na cidade de São Félix no Recôncavo da Bahia, por ter uma universidade pública federal muito próxima já vem sendo pesquisada em outros trabalhos. Inclusive o Observatório da Vida Estudantil possuiu por

anos um núcleo do Observatório nesta escola, várias monografias e pesquisas de iniciação científica tiveram-na como campo de pesquisa.

A escolha pelo Colégio localizado na cidade interiorana de Santo Estevão realizou-se como uma possibilidade de conhecer uma realidade diferente, pois trata-se de uma escola urbana no centro de uma cidade que possui mais de 70% de sua área rural, mas que não possui escola para o ensino médio nesse extenso território, por isso os estudantes das escolas do centro são em grande maioria oriundos da zona rural. Estudos tem demonstrado que o trabalho é uma dimensão muito significativa nos projetos de vida de estudantes oriundos dos meios rurais, vale ressaltar que no caso desses jovens a continuidade dos estudos, sobretudo científico/tecnológico, se torna um aspecto também importante pois o prepara para o trabalho no campo ou fora dele. (WEISHEIMER, 2009; 2014).

Assim sendo, passamos a pesquisar escolas de ensino médio estadual localizadas na Bahia no Rio de Janeiro, mais especificadamente em Santo Estevão – BA e no Complexo da Maré – Rio de Janeiro - RJ.

## **2.2 DIMENSÕES DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A construção do questionário para a produção dos dados utilizou como modelo os instrumentos construídos e utilizados nas pesquisas realizadas por Heringer (2013) e por Santos, Dantas e outros (2013), inclusive a fim de contrastar em alguma medida sobre os resultados destas pesquisas e os dados agora produzidos.

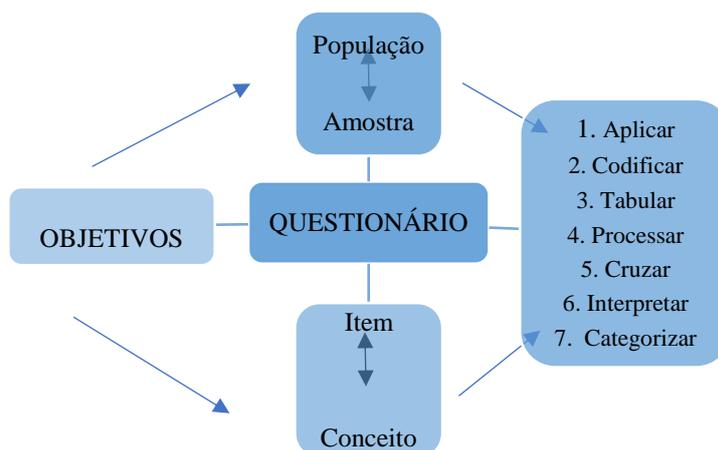
A elaboração do desenho final do instrumento questionário foi orientada pelos estudos realizados por Babbie (2001) e Gunther (2003), que descrevem todo o caminho metodológico e estágios de realização de um *Survey* ao defini-lo como o “método para coletar informações de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira” (FINK e KOSECOFF, 1985 Apud GUNTHER, 2003, p. 01).

Assim sendo, para Gunther (2003), o questionário *survey* possui importantes estágios que se relacionam. Parte, primordialmente, da identificação dos objetivos da pesquisa e em seguida são esses mesmos objetivos que norteiam e delimitam o tipo de abordagem possível para o estudo. No intuito de responder tais questões, o agrupamento estudado passa a ser entendido como representante da população que vivencia este fenômeno.

Esses mesmos objetivos vão sendo dissolvidos em um conceito geral e em seguida desmembrados em itens, que são as questões que compõem o questionário. Por fim, objetivos, grupo em questão e itens se tornam representações do objetivo geral. É assim que

processualmente a população e o conceito da pesquisa são materializados no questionário. Este, por conseguinte, deve ser pensado no seu processo de administração, edição e codificação, tabulação e interpretação dos dados, conforme a figura 01 a seguir.

Figura 01: Processo de elaboração e aplicação do Survey.



Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Gunther (2003).

Nesta direção o questionário contou com 57 (cinquenta e sete) itens divididos inicialmente em 04 (quadro) campos de estudo, a saber: a) perfil pessoal, b) perfil familiar e de trabalho, c) vida escolar anterior e d) vida escolar atual e expectativas de futuro. Contamos com 1 (uma) questão aberta no início do questionário indagando “Quais são seus planos para os 5 (cinco) anos depois que você tiver terminado o ensino médio?”, com o objetivo de realizar uma mediação entre as respostas fechadas e as declarações mais livres sobre seu futuro imediato.

Nesta direção, realizada a tabulação simples das respostas do questionário em programa de *software* para identificação da frequência geral dos dados (SPSS). Esta fase é delicada porque caso haja problemas na transformação dos questionários em relação a sua digitação, poderá comprometer o tempo para rodar o programa e realizar a interpretação dos dados. No caso desta pesquisa, foi exatamente o que ocorreu. A falta de experiência no manejo de programas estatísticos retardou a análise dos dados, necessitando que eu retomasse o estudo das técnicas desse tipo através de leituras, contando com a colaboração da orientadora e demais pares<sup>9</sup> para a realização dos mesmos.

<sup>9</sup> O processo foi possível com a colaboração da minha orientadora, de colegas do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisas no Ensino Superior da UFRJ e com a colaboração de professores da Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

Assim, a tabulação foi realizada em pacote de *software* para criação de modelo estatístico descritivo, sendo ele o *Statistical Package for the Social Sciences*<sup>10</sup> (SPSS), a fim de categorizar e identificar o perfil dos estudantes do ensino médio que participaram da investigação, a partir de características por eles delineadas que nos permite verificar suas constâncias e confrontar suas mediações.

A aplicação do questionário ocorreu *in loco*, por entendermos que o ambiente onde ocorre o fenômeno é fonte privilegiada e repleta de sentidos, onde a pesquisadora além da coleta de dados buscou se aproximar ao máximo do cotidiano escolar e do território no qual estão imersos.

As 25 (vinte e cinco turmas) de 2º e 3º ano regular descritas como existentes nas duas escolas em 2017, ano da aplicação, possuíam o total de 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) estudantes, destas turmas foi possível alcançar 21 (vinte e uma) para a aplicação dos questionários. Assim, a inferência que se tornou possível conta com um agrupamento de estudantes que estavam presentes nos dias da aplicação e se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa ao serem informados dos objetivos do projeto.

O estudo foi composto por 337 (trezentos e trinta e sete) respondentes, estudantes em turmas de 2º e 3º ano regular, dos turnos matutino, vespertino e noturno. Representa 51,6 % da população de estudantes do ensino médio das 21 (vinte e uma) turmas participantes da pesquisa. Conforme explicitado na tabela abaixo, a amostra contém a frequência de 205 (duzentos e cinco) estudantes do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estêvão – BA que corresponde a 60,8% do total geral de respondentes e 132 (cento e trinta e dois) estudantes do Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta, correspondendo a 39,2% do total geral de respondentes.

Tabela 01: Quantitativo geral de respondentes por escola.

| Escolas  | Frequência | Percentual   |
|--|------------|--------------|
| Colégio Estadual Polivalente de Santo Estêvão – BA | 205        | 60,8         |
| Colégio Estadual Prof. Cesar Pernetta – RJ         | 132        | 39,2         |
| <b>Total</b>                                       | <b>337</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

<sup>10</sup>Software disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>

Para a análise dos dados subdividimos a pesquisa em dois momentos. O primeiro momento diz respeito a categorização dos estudantes a partir de suas próprias significações sobre seu perfil e sua trajetória educacional. Por isso construímos uma estrutura da análise que nos permitiu descrever e interpor cruzamentos entre as características declaradas pelos estudantes. Com isso o caminho realizado para pensar as Dimensões foi o seguinte:

Quadro 01: Disposições das Categorias de estudo.

| <b>DIMENSÕES</b>               | <b>ABRANGÊNCIA</b>   | <b>QUESTÕES<sup>11</sup></b>    |
|--------------------------------|--|---------------------------------|
| <b>Perfil Geral</b>            | Descreve aspectos como renda, gênero, cor e moradia  | 01 - 11 / 18 – 21               |
| <b>Educacional</b>             | Percepção e sentidos atribuídos a escola   | 12 - 14 / 22 – 29 / 32, 33      |
| <b>Redes de Sociabilidade</b>  | Aborda as relações com os pares dentro e fora do espaço escolar  | 15 - 17 / 31, 39 / 40 - 43 / 49 |
| <b>Acesso à Informação</b>     | Identifica o alcance ao conhecimento sobre políticas e programas educacionais voltados ao acesso ao ensino superior  | 30 / 34-38 / 41, 48 / 57, 52    |
| <b>Expectativas e Projetos</b> | Apresenta as expectativas de futuro declaradas pelos concluintes do ensino médio e a partir deles identifica que tipo de projeto tem sido desenhado por esses jovens | 44 – 47 / 50, 51 / 53-56        |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Tais dimensões serviram tanto para construir a caracterização mais geral do perfil dos estudantes, quando para visualizarmos características das escolas investigadas. Os cruzamentos e mediações realizadas foram posteriormente utilizados no segundo momento da pesquisa, cujo objetivo foi identificar tipologias das expectativas de futuro e caracterizá-las.

Assim, para pensar expectativas de futuro direcionadas, dependentes e indefinidas levamos em consideração a questão aberta do survey. Neste sentido, dividimos em 03 (três) grandes grupos entre os quais os estudantes elegiam o ensino superior como expectativa de futuro; elegiam o ensino superior como expectativa de futuro, mas também ponderavam outras questões, como o trabalho e a família; e o terceiro grupo que era muito diverso e declararam que naquele momento não possuíam projetos de futuro relacionados com o ensino superior.

Para elaboração dessa estrutura de análise, reunimos os itens do questionário que estariam relacionados com as estratégias para a inserção no ensino superior, com as dificuldades informacionais e com as inconsistências entre seus projetos, suas expectativas e as chances para alcançar os objetivos. Estes compõem o seguinte Quadro 02:

<sup>11</sup> O modelo do questionário Survey utilizado na pesquisa encontra-se no apêndice.

Quadro 02: Esquema de aspectos e elementos para identificação das Tipologias de expectativas de futuro.

| ASPECTOS               | ELEMENTOS   |
|------------------------|---|
| <b>Estratégias</b>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização do Vestibular – Questão 38;</li> <li>2. Realização do ENEM 2017 – Questão 48</li> <li>3. Pretensão em relação ao SISU 2018 – Questão 52</li> </ol>   |
| <b>Dificuldades</b>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informação sobre a Política de Ação Afirmativa – Questão 52</li> <li>2. Informação sobre as Instituições de Ensino Superior - Questão 35 e 37</li> <li>3. Redes de Sociabilidade – Questão 15, 16 e 41</li> </ol> |
| <b>Inconsistências</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nível escolar almejado – Questão 47</li> <li>2. Pretensão ao concluir o Ensino Médio – Questão 50</li> <li>3. Conhecimento sobre cursos e chances – Questão 46, 51 e 53</li> </ol>                                |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

### 2.3 DO UNIVERSO DA PESQUISADO À EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

Neste subitem nos interessa descrever a experiência da pesquisa, tomando como ponto crucial o porquê é viável e importante realizar estudos de casos em realidades tão distintas, mas que em alguma medida compreendem fenômenos sociais passíveis de comparações. Em seguida, iremos descrever os universos pesquisados buscando caracterizar e destacar as peculiaridades que os lócus possuem.

Por isso, os atores sociais que me dedico a conhecer em ambos os casos estão vivenciando o momento de conclusão de uma etapa educacional e possuem o perfil de potenciais usuários das políticas de Ações Afirmativas e demais mecanismos para ingresso na educação superior.

Buscamos aqui ir na direção de uma revolução metodológica nos estudos comparados em educação, conforme propõem Rezende, Isobe e Moreira (2013), Nóvoa (2005 Apud Canário, 2006), Franco (2000). Sendo assim, a comparação aqui realizada não compreende a ideia de modelos ideais, pretende superar os estudos tradicionalistas que historicamente constroem uma lógica homogeneizadora e superficial, desinstituindo os atores sociais e suas vivências das suas condições sócio históricas, geográfica, cultural, política e econômica.

A proposta é que:

À imagem da história, a investigação comparada não deve centra-se sobre os ‘factos’ ou ‘realidades’, mas sobre os problemas. Os ‘factos’ – acontecimentos, países, sistemas, etc. – são, por definição, incomparáveis. É possível iluminar as ‘especificidades’ e as

‘semelhanças, mas não se pode ir mais longe. Somente os ‘problemas’ podem ser erigidos em matéria-prima, o que permitirá produzir novas zonas de olhar que se projetem num espaço que não é delimitado por fronteiras físicas, mas sim por fronteiras de sentido (NÓVOA, 2005 Apud CANÁRIO, 2006, p. 33).

Estudos de casos comparáveis realizados nesta ótica, que disponham tanto de instrumentos quantitativos quanto qualitativos para a produção dos dados, possuem o objetivo de operar com as dissidências e singularidades, dando ênfase as peculiaridades e unicidade de cada contexto social que são resultantes e resultado dos processos educativos na sua relação de espaço-tempo vivenciados, a partir do subsídio do campo histórico. E, ao perceber a riqueza das diferenças a partir do contributo do campo antropológico, situa a compreensão da diversidade dos sentidos atribuídos por diferentes agrupamentos sociais aos seus projetos de vida, por partirem do seu lugar cultural e sociopolítico para elaborar ou não expectativas de futuro em relação a continuidade dos estudos.

Por este motivo a viabilidade deste tipo de procedimento para interpretação dos dados produzidos na pesquisa de campo, bem como do processo de interpretação de conceitos teóricos no estabelecimento de intersecções entre estes, é notável pois este tipo de *modus operandi* traz para a presente tese um olhar mais aproximado as realidades observadas, garantindo uma reflexão que rejeita sobrepor ou hierarquizar sujeitos e que busca contrastar características descritas pelos participantes da pesquisa.

Para tanto, os subitens a seguir abordam diferenças entre as escolas pesquisadas que serviram de subsídios para pensar suas particularidades e compreender o lugar onde os seus respectivos concluintes do ensino médio tem pensado o seu futuro. Tratam-se de escolas públicas estaduais localizadas em dois estados populosos que tem traços históricos muito fortes de resistência e luta por direitos, sobretudo racial, dada sua participação como espaços de poder por terem sido constituídas as primeiras capitais do país e lugar onde boa parte dos povos originários e suas línguas foram silenciadas, africanos transplantados e escravizados, não sem resistência, assim se ergueu uma forte economia baseada na produção açucareira e cafeeira ao preço de suas próprias vidas. Em termos geográficos, a Bahia fica situada na Região Nordeste, sua capital é Salvador – BA, possui 417 (quatrocentos e dezessete) municípios, com a estimativa de aproximadamente 15 (quinze) milhões de habitantes. O estado do Rio de Janeiro, cuja capital é o Rio de Janeiro - RJ, está localizado no Região do Sudeste, possui 92 (noventa e dois) municípios e aproximadamente 17 (dezessete) milhões de habitantes.

No ano de 2017 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em relação ao ensino médio público nacional chegou ao patamar de 3,5 pontos. Em relação as regiões Nordeste e Sudeste, apresenta o quantitativo de 3,2 e 3,6 respectivamente. Mais especificadamente, a Bahia apresentou 2,7 pontos no indicador e o estado do Rio de Janeiro chegou a 3,3. Em relação ao ano de 2015, em 2017 o país de modo geral apresentou um crescimento de 0,1 ponto no IDEB, contudo apresenta taxas aquém das metas projetadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para este nível de ensino, que previa o quantitativo de 4,3 para ser alcançado em 2015 demonstrando que haverá grande dificuldade para alcançar a meta projetada de 5,2 para o ano de 2021.

### **2.3.1 COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO – BA**

O Colégio Estadual Polivalente, criado em 1972, está localizado na Rua Dr. Anísio Moreira Alves, n. 79 no bairro do Centro da Cidade de Santo Estevão – BA. No período de criação atendia somente estudantes de 5º e 8º séries do ensino fundamental (EF), abrindo para estudantes do ensino médio (EM) posteriormente. Ao longo dos anos foi deixando de atender ao público do EF Regular e em 2012 passou a oferecer apenas o EM Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para EF e EM. Segundo o Censo de 2017 atualmente oferece as seguintes etapas de ensino: Educação de Jovens e Adultos – EM Supletivo; Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Integrada; e Ensino Médio – EM Regular. A escola também cede uma sala para uma turma que cursa nível técnico em parceria com o SENAI do estado da Bahia<sup>12</sup>.

A cidade de Santo Estevão localiza-se as margens do Rio Paraguaçu, na Região do Portal do Sertão, microrregião de Feira de Santana, possuía segundo o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 52.413 (cinquenta e dois mil quatrocentos e treze) habitantes em 2018.

É uma cidade que historicamente possuía sua economia baseada na pecuária de pequeno porte e na agricultura familiar, tendo sua população majoritariamente domiciliada na zona rural até os anos 2000. Contudo o Censo IBGE de 2010 apresentou uma mudança que, segundo estudo realizado por Oliveira (2012), diz respeito a chegada de uma indústria de calçados na

---

<sup>12</sup> Em nova visita de campo realizada em maio de 2019, dada a necessidade de entender processos e embates políticos que a escola tem vivenciado com o governo do estado no início deste ano, foi possível identificar a existência de uma turma de ensino técnico em redes de computadores com 30 estudantes, estes possuem o perfil de origem popular e realizaram a inscrição e as demais etapas de seleção para o curso de 1 ano e meio.

cidade que atrai boa parte dos jovens e adultos em idade produtiva. Com esta mudança, apresenta o percentual de 42,17% habitantes localizados na zona rural e o quantitativo de 57,83% localizados na zona urbana.

Características econômicas e sociais, que até 2001 vigoravam no município, passaram por redefinições, tanto na cidade como no campo, sobretudo na cidade. A tímida participação na economia do estado da Bahia, com destaque para a agricultura e pecuária, alterou-se com o incremento de uma maior quantidade de dinheiro em circulação, de trabalhadores que se inseriram no mercado de trabalho formal e proporcionou à economia local uma maior diversificação em termos de oferta de serviço, atração de novos empreendimentos comerciais e fluxo de pessoas. (OLIVEIRA, 2012, p. 111-112)

Sobre esta questão, Weisheimer (2014) aponta que existem pontos importantes que precisam de destaque para pensar juventudes rurais. Segundo o autor, a criação mais voltada para o trabalho é um ponto relevante de diferenciação entre quem nasce ou não no campo. Além da questão de invisibilidade e ausência do acesso a políticas públicas, o que acaba por favorecer o desejo dos mais jovens de saírem do campo.

No que tange a população, esta é composta por uma maioria bastante jovem em relação aos idosos, sendo em média 30% de 0 a 14 anos e apenas 08% com mais de 65 anos. Possui o alto percentual de população jovem-adulta e economicamente ativa na faixa que compreende 15 a 64 anos, que representa cerca de 65 % da população segundo o IBGE no Censo de 2010.

De acordo aos disponibilizados pelo IBGE em 2016, o salário médio mensal da população é de 1,5 salário mínimos. Em relação a população total, apenas 14,5 % de pessoas estavam empregadas. O quadro é mais crítico em relação a renda revela-se quando observamos que 47,55% da população possuía neste mesmo ano rendimentos que não excediam  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, o que demonstra que em grande maioria possui uma população em situação de vulnerabilidade social.

O quadro educacional na cidade registrado através do Censo Demográfico do IBGE em 2010 apresenta que, do total de habitantes da cidade, 6.734 (seis mil setecentos e trinta e quatro) possuem ensino médio completo e superior incompleto, e 741 (setecentos e quarenta e um) pessoas possuem nível superior completo. A escolarização se concentra nos níveis iniciais ou na ausência de instrução dado que há o quantitativo de 26. 629 (vinte e seis mil seiscentos e vinte e nove) pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto e 5. 545 (quinhentos e quarenta e cinco) que possuem fundamental completo e ensino médio incompleto.

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Santo Estevão, no primeiro semestre de 2018 houve o cadastro de 966 (novecentos e sessenta e seis)

jovens santo-estevenses para acessarem o transporte da prefeitura, que disponibiliza traslado para instituições de educação superior em Feira de Santana com o custo da passagem reduzida. Os dados mostram que 897 (oitocentos e noventa e sete) possuem a renda família de até 2 salário mínimos, o que corresponde ao percentual de 92,8% do total de estudantes com renda baixa. Desses, 154 (cento e cinquenta e quatro) cursam a educação superior pública. Ou seja, dos poucos jovens da cidade que acessam a educação superior, a maioria está em instituições privadas e de educação a distância<sup>13</sup> e somente uma parcela muito reduzida consegue acessar as universidades públicas em cidades vizinhas, tais como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Feira de Santana.

Sobre sua estrutura, a escola possui porte grande<sup>14</sup> com 60 (sessenta) funcionários, 13 (treze) salas de aula, dispõe de computadores com acesso à internet para os alunos, dependências adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida dentro outros aspectos estruturais<sup>15</sup>. Em janeiro de 2019 a estrutura foi modificada, houve a comunicação do governo estadual para as escolas sobre a incorporação do então Colégio Estadual Luíz Eduardo Magalhães (CELEM) com a justificativa da criação do Centro Educacional Polivalente de Santo Estevão. Essa ordem de modificação sem a existência de um Decreto, ocasionou a entrada no Ministério Público pelo Colégio CELEM pedindo revisão da incorporação. A informação dada por funcionários das escolas foi que, após a informação em janeiro, houve a derrubada dos muros que separavam as escolas em um dia de domingo no mês de fevereiro, na ocasião pais e alunos formaram uma barricada humana, porém não obtiveram êxito. Atualmente todos os alunos, do CELEM e do Polivalente, encontram-se inscritos na Secretaria Estadual de Educação como sendo alunos do Colégio Polivalente de Santo Estevão.

Na produção dos dados através da pesquisa de campo realizada no ano de 2017 identificamos 15 (quinze) turmas do ensino médio regular, sendo subdividida em 08 (oito) turmas do 2º ano e 07 (sete) do 3º anos. Destas, a totalidade dos alunos era de 538 (quinhentos e trinta e oito) cursando naquele ano, conforme a lista de matrícula disponibilizada pela

---

<sup>13</sup> Outra questão pertinente é que, somente entre os anos de 2016 e 2017, algumas instituições privadas de educação a distância passaram a se instalar na cidade, com cursos voltados para a área da educação como pedagogia e letras, fato que ocorreu junto com a implantação de 01 (um) polo do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) que levou a UNEB EAD, polo este que objetivava alcançar os professores da rede municipal que não possuíam diploma de nível superior.

<sup>14</sup> De acordo ao INEP, escolas de pequeno porte atendem até 50 alunos, as de porte médio são as que atendem a partir de 50 alunos e por fim, as escolas de grande porte possuem mais de 500 matrículas.

<sup>15</sup> Para maiores informações acessar: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

secretaria da escola. Aplicamos o survey em 11 (onze) turmas, com o total de 390 (trezentos e noventa) estudantes, dos quais obtivemos 205 (duzentos e cinco) estudantes respondentes, totalizando cerca de 53% de participantes em relação ao total de alunos matriculados nas turmas.

O processo de produção dos dados nesta escola foi mais complexo do que imaginei que seria dado meu conhecimento dos profissionais que ainda hoje atuam na gestão ou no ensino nesta instituição. Talvez por receio de exposição através das respostas dos concluintes do ensino médio, foi necessário um trâmite mais lento de ida até a escola e conversa com a direção, retorno, apresentação de projeto aos professores. Houve o acolhimento dos professores, o que foi de grande importância para o andamento da pesquisa uma vez que me encontrava domiciliada no Rio de Janeiro e não poderia exceder tanto os prazos da pesquisa de campo. O mesmo se replicou na obtenção de dados sobre os universitários da cidade através da secretaria da educação. Foi preciso a espera de 2 (dois) anos para receber a planilha em arquivo Excel com dados sobre os jovens que usam o transporte da prefeitura para o traslado até as instituições de educação superior. No que tange a coleta de dados irei descrever mais detalhadamente no subitem sobre o levantamento dos dados.

### **2.3.2 COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR CESAR PERNETTA (CIEP 326) – RJ**

O colégio estadual Prof. Cesar Pernetta - CIEP 326<sup>16</sup>, conhecido como Brizolão do Parque União, está localizado na rua Ari Leão, S/n, Parque União, no maior complexo de favela da América Latina – a Maré, da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro – RJ.

Dada a dimensão da Maré, opto por realizar uma breve caracterização com foco maior neste território *lócus* da investigação, ao invés de aprofundar sobre a cidade do Rio de Janeiro neste subitem. Assim, localizada entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, e cortada pela linha amarela, a Maré criada em 1988<sup>17</sup> possui ao todo 16 (dezesesseis) comunidades, nestas estão instaladas 14 (quatorze) escolas públicas, 06 (seis) destas são CIEPs, dentre eles o Brizolão do

---

<sup>16</sup> Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados entre 1983 e 1987 pelo então governador Leonel Brizola e idealizados pelo educador Darcy Ribeiro e tinham como objetivo, oferecer [ensino público](#) de qualidade em [período integral](#) aos alunos da rede estadual do estado do Rio de Janeiro. Para maiores informações acessar: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/>

<sup>17</sup> A Maré teve seu território delimitado pelo Decreto nº 7.980, de [12 de agosto](#) de [1988](#), contudo foi oficialmente reconhecida como um bairro apenas em 1994 através da Lei nº 2.119, de [19 de janeiro](#) de [1994](#), incluiu-o na região administrativa da Maré). Para maiores informações ver: <http://rioonwatch.org.br/?p=23997>, [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21758/21758\\_6.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21758/21758_6.PDF), <http://www.data.rio>

Parque União. Esta também localizada próxima a Ilha do Fundão onde encontra-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A Maré é considerada um dos 09 (nove) bairros mais populosos do município do Rio de Janeiro com cerca de 130 mil (cento e trinta mil) de habitantes. A população é muito jovem, sendo composta por 29% entre 15 e 29 anos, totalizando o quantitativo de 37.131 (triste e sete mil cento e trinta e um) jovens. O Parque União, juntamente com Nova Holanda e Rubens Vaz, corresponde à maior parcela dessa população jovem da Maré, com 30% do total de jovens da comunidade segundo pesquisa realizada por Santos (2016).

Sobre a característica econômica, nota-se através dos dados que 07 (sete) em cada 10 (dez) famílias se mantem com 1 (um) salário mínimo, 70 % dos domiciliados com renda baixa. Sobre a questão da renda, Santos (2011) em pesquisa realizada na Maré declara que no plano estrutural, o elemento explicativo, por excelência, para os casos de curta permanência de jovens na instituição escolar é o fator econômico e ainda assevera que:

Ele limita o campo de possibilidades para a formulação de estratégias escolares de longo prazo, para a invenção do futuro. Nesse sentido, é possível concordar-se com a afirmação de Boudon (1981:37), de que “o fator capaz de reduzir as desigualdades frente ao ensino numa perspectiva não – utópica reside na redução das desigualdades econômicas e sociais”. (SILVA, 2011, p. 125)

Concordando com Santos, observamos que existem outros fatores que se somam ao fator econômico e complexificam ainda mais a vida desses jovens, tais como a questão racial, a violência, a baixa qualidade educacional, o desemprego ou acesso a empregos informais de baixa remuneração. É importante ponderar que o território é um espaço cultural e geopolítico carregado de significados e disputas (SANTOS, 2001), e que por este motivo tem plenas condições de implicar no universo de possibilidades, no tipo de projeto de vida que se pode imaginar e mais ainda no tipo de projeto que de fato se realiza.

Ao realizar pesquisas sobre a Maré, a maioria dos resultados dizem respeito a violência, perigo sobre circular no seu território, marginalização e criminalização. Sobre isso, Cardoso (2015) apresenta que a ideia de busca pela dignidade e respeito é muito presente no discurso da população das favelas. Segundo o autor:

Nos últimos anos tenho apontado que a regularidade com que “respeito” e “desrespeito” aparecem nas narrativas dos moradores dos Pavão-Pavãozinho e do Cantagalo não é fruto de causalidade. Não se tratam de expressões que

surtem de associações livres, opiniões individuais e desconectas. Ao contrário, elas são categorias centrais compartilhadas coletivamente e em torno das quais estas pessoas problematizam e narram suas experiências cotidianas com traficantes e policiais. (CARDOSO, 2015, p. 163)

É nesse contexto complexo e rotineiro da favela que o Colégio Prof. Cesar Pernetta se insere, ofertando turmas de Educação de Jovens e Adultos – EM Supletivo e turmas de Ensino Médio Regular, segundo dados do Censo Educacional de 2018.

Em relação a sua infraestrutura e dependências, dispõe de 17 (dezesete salas) e 67 (sessenta e sete) funcionários, biblioteca, auditório, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dentre outros<sup>18</sup>.

Ao realizar uma reflexão sobre esses números é necessário tomá-los na perspectiva da mediação e compreender por exemplo que é recorrente o fato de ocorrer a suspensão das aulas em territórios como o da Maré, dada as operações policiais que costumam realizar-se no horário escolar, geralmente no período matutino. A qualidade do ensino também perpassa por essas questões e, portanto, é preciso rigor teórico ao olhar números que deslocados da realidade social as quais elas representam pouco ou nada contribuem para a compreensão de fenômenos sociais. Dados do Boletim Direito à Segurança Pública da Maré<sup>19</sup> demonstram que no ano de 2016, das operações realizadas, 52% se concentraram no Parque União.

Na realização da pesquisa de campo em 2017 pude vivenciar de perto a dinâmica escolar em períodos de intervenção policial e alteração dos dias letivos e igualmente no cotidiano da comunidade. Foram inúmeras idas sem sucesso, afinal não era possível entrar na Maré. A suspensão das aulas atingiu o patamar de 40% de aulas suspensas naquele ano. Esses períodos sem aula e o rompimento da rotina de aprendizado eram temas recorrentes das conversas nos corredores do Colégio e também por professores e demais funcionários. O turno matutino de fato é o mais afetado, por isso nota-se que o Colégio Prof. Cesar Pernetta possui no turno noturno grande parte das turmas, principalmente do ensino médio.

A pesquisa de campo foi realizada em 2017, identificamos o total de 10 (dez) turmas de ensino médio regular, sendo 05 (cinco) do 2º ano e 05 (cinco) do 3º ano, totalizando 264 (duzentos e sessenta e quatro) alunos, conforme a lista de matrícula disponibilizada pela secretaria da escola. Atingimos o universo de 04 (quatro) turmas, sendo 2 (duas) de 2º ano regular e 2 (duas) do 3º ano regular, com o total de 138 estudantes, destes participaram da pesquisa o 132 (cento e trinta e dois) respondentes, que correspondem a cerca de 96% do total

---

<sup>18</sup> Acessar <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>.

<sup>19</sup> Material disponível para download através do site <https://redesdamare.org.br>.

das turmas alcançadas. Em relação ao total da escola representou 50% do total geral de estudantes do ensino médio regular naquele período. Dito isso, no próximo subitem descreverei sobre o processo de ida ao campo e como se constituiu a produção dos dados da pesquisa.

Sobre o perfil educacional é possível identificar ainda que em 2010 a taxa de analfabetismo de jovens entre 15 e 29 anos na Maré alcançou o patamar de cerca de 11% em relação a totalidade de pessoas sem instrução no Complexo com idade para estarem cursando séries mais avançadas. Acerca desta questão, de acordo aos dados do Inep de 2018, no Colégio Prof. Cesar Pernetta a distorção idade e série representa 69% por cento do quantitativo de alunos, ou seja, a cada 100 estudantes do ensino médio 69 estavam atrasados em 2 (dois) anos ou mais em relação a série que deveriam estar cursando relativa à sua idade.

Apesar desse cenário educacional complexo, encontramos também na Maré iniciativas interessantes em relação a longevidade escolar. O caso dos cursos pré-vestibulares pode ser um exemplo. De acordo com as informações encontradas através do site da Redes da Maré<sup>20</sup>, desde o ano de 1998 o Complexo foi pioneiro entre as demais comunidades cariocas ao receber cursos pré-vestibulares destinados aos jovens que se interessam em realizar uma preparação e melhor apreensão de conteúdos para a realização de provas de vestibular no intuito de conseguir uma vaga nas instituições de ensino superior. Consta que em 2017 obtiveram a provação de 69 (sessenta e nove) jovens que passaram pelo curso. Em 2018 no primeiro semestre já haviam alcançado 64 (sessenta e quatro) novas aprovações. Informam ainda que, no ano de 1998 houve o percentual de 0,5% jovens moradores da Maré que ingressaram na educação superior. Em 2010 esse percentual foi de 1,6% e em 2018 esse percentual encontra-se em 2,3 % de jovens já em cursos de graduação (CENSO MARÉ, 2018<sup>21</sup>).

### **3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, AÇÃO AFIRMATIVA E EXPECTATIVAS DE FUTURO JUVENIS**

O presente capítulo apresenta os conceitos centrais que baseiam as discussões e análise dos dados pesquisados. Tratam-se de conceitos que se entrelaçam, sendo eles a concepção sobre as desigualdades educacionais que perpassa as trajetórias dos jovens com suas diversificadas condições juvenis. Nesta perspectiva desejamos apresentar também a política de ação afirmativa, esta que surge como uma das principais medidas de enfrentamento as desigualdades

---

<sup>20</sup>Para maiores esclarecimentos: <https://redesdamare.org.br/br/info/40/curso-pre-vestibular>

<sup>21</sup> Dados disponíveis em <https://redesdamare.org.br/br/info/40/curso-pre-vestibular> e [http://redesdamare.org.br/media/livros/Livro\\_Pesquisa\\_ExercitoMare\\_Maio2017.pdf](http://redesdamare.org.br/media/livros/Livro_Pesquisa_ExercitoMare_Maio2017.pdf)

de acesso à educação, por grupos que encontram-se subrepresentados no acesso a este direito social.

Ao longo do capítulo nos deteremos a apresentar sobre a questão do capital informacional, baseado nos estudos de Bourdieu (1966) e Silva, J. (2011), no sentido de compreender que linguagem do mundo universitário ainda se configura como algo distante da linguagem falada pelas diferentes classes, é muito distante das famílias de origem popular. Nesta direção, Vieira, Silva e Viera (2017), pontuam que a educação é fundamental para o desenvolvimento da chamada sociedade da informação e do conhecimento. Ou seja, como bem aponta os autores, quem detém o conhecimento privilegiado, vai deter também as maiores conquistas e vantagens econômicas e culturais tanto na inserção no ensino superior quanto no mundo do trabalho.

Comentando sobre Dias e Sobrinho (2010), Viera, Silva e Viera (2017) ressaltam que embora não alterem o panorama estratificado da educação brasileira, o acesso ao ensino superior pode gerar melhorias nas condições de vida de milhares de brasileiros tradicionalmente marginalizados, o que por conseguinte imprime ganhos para a sociedade e na vida desses jovens representa a elevação da sua autoestima dada as possibilidades de alcançarem melhores posições no mercado de trabalho podendo assim mudar a sua vida e também a das suas famílias.

Para pensar as desigualdades educacionais brasileiras é preciso primeiro ter em mente os aspectos que fundam a nossa Nação. Ainda mais pelo fato de que os estudantes participantes da pesquisa que são em maioria negros (pretos e pardos), de famílias pobres com baixa escolaridade e sem representantes com diplomas de ensino superior, oriundos de espaços historicamente marginalizados tais como os territórios do campo e de favelas.

Vale pontuar que quando observados os dados de acesso à educação, os estudantes com recorte renda e cor são os que mais se destacam com os piores percentuais ou apresentam uma discrepância muito acentuada em relação aos oriundos de famílias dos quintis socioeconômicos mais altos.

De acordo ao Censo da Educação Básica, em 2018 a taxa de estudantes concluintes do ensino médio foi de 61,8% de jovens negros e de 76,8% de jovens brancos. Já em relação a taxa de ingresso no ensino superior foi de 35,4% para negros e 53,2% para brancos (BRASIL, 2019). Segundo a Agência de Notícias do IBGE, em 2018 cerca de 11,8% dos adolescentes com 15 a 17 anos de idade que estavam entre os 20% da população com os menores rendimentos abandonaram a escola sem concluir o ensino básico, um percentual 8 vezes maior que o desse mesmo grupo etário entre os 20% com maiores rendimentos que apresentou a taxa de 1,4%. O percentual de jovens brancos cursando o ensino superior ou que já havia concluído esse nível

em 2018 foi de 36,1%, que significava quase duas vezes o de pretos ou pardos com a taxa de 18,3% (IBGE, 2019).

Observando os dados disponibilizados pela Pnad Contínua de 2019, nota-se que tanto a taxa de escolarização quanto a questão do acesso ao ensino superior no Brasil aparecem de maneiras diferenciadas entre indivíduos de origem social mais ou menos favorecida economicamente. Assim, destacam-se um percentual significativo de indivíduos que não tem acesso à educação, nem ao trabalho (nem-sem), cujo perfil é formado por uma parcela majoritariamente jovens entre 17 e 24 anos, de sexo feminino e negros (pretos e pardos) (BRASIL, 2019). Sendo assim, para jovens de diferentes condições juvenis a possibilidade de prolongar os estudos vai variar de acordo as condições socioeconômicas e culturais de suas famílias e também de acordo ao seu capital informacional e as redes de sociabilidade.

O Brasil é um país que possui sua história marcada por uma herança escravocrata, de exclusão e marginalização da população negra e pobre que ainda se reverbera nos dias de hoje no acesso aos mais variados direitos sociais, dentre eles a educação. Comentando sobre a questão, Munanga (2004) pensa que a ideia de uma suposta harmonia racial conseguiu se enraizar na sociedade brasileira justamente por ter a capacidade de mascarar os conflitos e as desigualdades fincadas na cor que se manifesta nas mais variadas esferas da vida social e educacional, encobrindo e naturalizando a exclusão e a marginalização sob a ótica de problemas meramente econômicos, dificultando a luta do sujeito negro por seus direitos sociais. Ou seja, no Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos a compreensão sobre as desigualdades raciais e, por conseguinte, o debate nacional sobre as políticas de ação afirmativa o que encobriu outros tantos aspectos da estratificação do sistema educacional brasileiro.

Com base no estudo realizado por Ribeiro e Macedo (2018) sobre as políticas públicas para a juventude, compreende-se os processos de exclusões que perpassam a vida dos jovens são resultado por uma medida de afastamento social que provocam inúmeras questões de segregação, pobreza, desemprego, ausência de acesso a educação de qualidade, estas marcadas por aspectos de raça, cor, gênero e também por local de endereço principalmente quando se tratam de jovens oriundos de favelas, periferias, vilas e do campo. Para as autoras, as políticas públicas têm um importante papel diante a ampliação das suas redes de maneira a contribuir com a construção e da mesma forma com alargamento de projetos de futuro juvenis. Sendo assim, é importante que os estudos que se interessem em pensar o acesso dos jovens brasileiros a ensino superior, considerem a avaliação de políticas públicas, tal como a política de ação afirmativa, como um viés interessante para o refletir sobre possibilidades e caminhos para de superação dos entraves na construção de projetos mais exequíveis.

### 3.1 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E AÇÃO AFIRMATIVA

Na revisão realizada acerca dos fatores que acarretam em oportunidades desiguais na educação nos baseamos em estudos de Mont'Alvão (2011) e Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), no intuito de identificar o padrão de desigualdades que tem se manifestado no sistema educacional brasileiro, o que colabora com a compreensão das diferenças entre as trajetórias educacionais dos estudantes participantes da pesquisa. Nos interessa compreender sobre as juventudes e as suas condições juvenis nesse contexto de construção de expectativas de futuro relacionadas com a possibilidade de prolongamento dos estudos.

Estes autores supracitados apresentam aspectos próprios do fenômeno da estratificação educacional, além de trazerem uma análise histórica do cenário educacional brasileiro. Acerca do fenômeno, Mont'Alvão (2011) comenta que a estratificação educacional diz respeito a relação entre as origens sociais dos estudantes e o alcance educacional dentro do sistema.

Ao testar hipóteses de modelos de desigualdades produzidas pelas origens sociais sobre as possibilidades de alcance educacional dos estudantes, Mont'Alvão (2011) indica duas principais teorias do campo da estratificação educacional, sendo elas a Desigualdade Maximamente Mantida - *Maximally Maintained Inequality* (MMI) e a Desigualdade Efetivamente Mantida - *Effectively Maintained Inequality* (EMI).

A MMI diz respeito ao efeito das origens sociais nas transições educacionais. De acordo com esta teoria a desigualdade no acesso declina quando determinado nível educacional atinge a saturação do acesso pelos estudantes das parcelas privilegiadas, deixando de exercer pressão nesses níveis mais baixos, o que ocasiona na sua abertura para os grupos de menor prestígio social. Neste caso há o deslocamento das desigualdades os níveis subsequentes.

A EMI aborda as formas pelas quais os grupos em vantagens socioeconômicas e de capital cultural procuram resguardar as suas vantagens educacionais, garantindo as vantagens futuras. Assim, esta teoria propõe que mesmo nos níveis universalizados existem desigualdades nos tipos e na qualidade da educação que é alcançada por indivíduos mais e menos avantajados sócio economicamente. Sendo assim, uma vez que determinado nível educacional atinge a saturação, em vez de deslocar a competição para o nível subsequente como sugere a MMI, as desigualdades nas chances se tornam mais seletivas e rígidas o que faz com que os grupos privilegiados assegurem as vantagens próprias da sua origem social.

Com base nesta perspectiva, podemos observar que no caso brasileiro há, conforme indica Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), um padrão de desigualdades mistas já que podemos observar a presença destes dois padrões. O padrão MMI se aplica parcialmente no aspecto da

estratificação vertical. Isso porque mesmo a educação básica e depois a educação superior, ambas passando por processos de abertura, expansão, interiorização da oferta ainda assim isso não implica, necessariamente na saturação do seu acesso ou menos ainda na redução das suas desigualdades. Ao mesmo tempo, é possível considerar que a abertura da educação básica transfere para o ensino superior a disputa mais acirrada entre indivíduos mais e menos avantajados em relação a quem de fato tem acessado este nível educacional.

Também se observa que o padrão EMI se aplica muito bem na análise da qualidade da educação que é ofertada e sua estratificação horizontal, nas diferentes escolas dentro da mesma rede e nível educacional. Assim, os caminhos percorridos por estudantes de diferentes grupos sociais dizem respeito a essas diferenciações dos aspectos sociais e culturais das suas famílias e igualmente da educação que podem acessar através das escolhas mais ou menos prestigiosas que frequentam, processos esses que vão influenciar nas suas transições subsequentes de entrada ou não no ensino superior.

Diante disso, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), ao analisar a história recente dos últimos 50 anos das oportunidades educacionais no Brasil, indicam uma diminuição muito significativa de desigualdades de acesso ou oportunidades nos níveis básicos do sistema educacional, a permanência ou estabilidade da desigualdade de acesso e progressão no ensino médio e o aumento das desigualdades de acesso ao ensino superior.

É preciso compreender que as desigualdades educacionais não se dirigem apenas em relação a progressão entre os níveis escolares, manifestam-se também na estratificação que ocorre entre os diversos tipos de escolas e na diferenciação de currículos dentro de um mesmo nível educacional, dentre de uma mesma rede, horizontalmente. Logo, a estratificação educacional brasileira pode ser entendida dentro do padrão de desigualdades persistentes e a expansão do sistema em seus níveis mais baixos pode ser entendida parcialmente nos termos das desigualdades maximamente mantidas.

Com base nessa reflexão entendemos que embora tenhamos experimentado uma abertura e expansão educacional em todos os níveis escolares, jovens oriundos de famílias das classes favorecidas socioeconomicamente continuam mantendo vantagens de progressão no sistema escolar ao longo do tempo. O aumento da disputa por vagas no ensino superior, além de ser resultado de um mercado de trabalho mais exigente e competitivo no qual o valor dos diplomas tem, em algumas situações, uma vantagem diferenciada, ocorre como consequência do deslocamento das desigualdades no nível da educação básica para o ensino superior.

Nesta direção a luta por igualdade de oportunidades de grupos pouco representados no acesso à educação se materializada na adoção das políticas de afirmativas, que representam uma

experiência de sucesso com implicações importantes no novo perfil de estudantes que passaram a ter a possibilidade de acessar e permanecer nas universidades públicas.

No que tange ao seu aspecto histórico, vivenciamos um longo processo de avanços e retrocessos. Assim, Hofbauer (2006) nos diz que a discussão sobre a necessidade da criação de medidas para enfrentamento da discriminação racial ganha espaço a partir da III Conferência Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras formas de Intolerância ocorrida em 2001 em Durban na África do Sul, quando o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) sob pressão do Movimento Negro (MN) sinalizou a intenção de criar alguns mecanismos para combater o racismo no Brasil.

No entanto, a implementação da política de ações afirmativas na educação só começou a receber investimento durante o governo Luís Inácio Lula da Silva e materializada pelo governo Dilma Rousseff. Assim, como resposta do pós-Durban, em 2003 o recém empossado governo Lula, cria uma Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como fruto do amadurecimento da discussão na esfera teórica e das pressões da rua via MN. Em 2004 foi instituído o Projeto de Lei nº 3627, com a criação de um sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, para entrada em instituições públicas federais de educação superior.

Heringer (2003) comenta que as cotas são tidas como estratégias de igualdade raciais, objetivo democrático e ao mesmo revolucionário em prol da promoção da igualdade racial e social, os embates nesse sentido ocorrem diante da realidade de um país que convivia naturalmente com a exclusão e com extensa desigualdade, cuja elite se manteve numa posição distinta da qual não desejara sair, tinha na negação dessa nítida desigualdade um caminho para manter intactos os seus privilégios.

Em 2011 no governo Dilma a SEPPIR, que desde 2008 já possuía o status de Ministério, esteve à frente a Ministra Luiza Bairros que sobre a temática comentou o seguinte:

A criação de um órgão de promoção da igualdade racial no governo federal provocou um impacto em pelo menos dois níveis. O mais evidente tem a ver com o efeito demonstração que isso causou nos governos estaduais e municipais. Há hoje quase 200 órgãos nessas duas esferas que foram criados com esse objetivo. Estamos nesse momento levando a cabo na Seppir uma das determinações do Estatuto da Igualdade Racial, de criação de um Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Sinapir. Por meio dele, vamos sistematizar toda essa experiência da política de promoção da igualdade racial e projetar formas de organização dela dentro do Estado brasileiro, de maneira que as competências dos governos federal, estaduais e municipais estejam bem definidas para trazer benefícios concretos para a vida das pessoas. O exemplo maior hoje é o das ações afirmativas no ensino superior. Elas propiciaram uma entrada em maior número de pessoas negras nas

universidades. Mas nós partimos de um patamar com diferenças tão agudas, que ainda se fazem necessárias medidas mais profundas para desfazer determinados gargalos na trajetória de formação das pessoas negras, especialmente hoje em relação ao ensino médio. (BAIROS, 2011, IPEA<sup>22</sup>)

Este cenário do ensino superior no Brasil começou a ser questionado como resultado de uma série de ações até a adoção das políticas de ações afirmativas somente em 2012 (HERINGER, 2014). O movimento político de “democratização” ou de uma maior abertura da educação superior, que se construiu a partir dos anos 2000, teve como essência a busca da valorização do acesso à educação superior para estudantes de todos os seguimentos sociais, sobretudo aqueles que tinham menos representantes nos bancos das universidades públicas.

Lázaro et. al. (2012) ao descreverem o cenário de inclusão no ensino superior destacam que a luta pela democratização deste nível educacional, que no caso brasileiro teve no movimento negro um de seus principais e mais combativos protagonistas. Nesse sentido desenvolveu-se um processo vitorioso de grande impacto, principalmente na mudança dos estudantes que passaram a ter a possibilidade de acessar o mundo universitário.

Em relação ao processo de transformação do ensino superior tivemos o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)<sup>23</sup>, criado no começo do mandato Lula no ano de 2003 que firmou um “Pacto da Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo” proposto através de o Relatório Expandir<sup>24</sup> no intuito de identificar os caminhos para a reestruturação, expansão, interiorização e democratização da educação superior brasileira, o nascimento do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2006 que foi instituído pelo Decreto 6.096/2007<sup>25</sup>, tencionando maior investimento na educação superior pública.

Baseado nos dados do Ministério da Educação (MEC), o REUNI e se configurava pelas ações necessárias para a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em duas frentes cruciais: a criação de novas IFES e a injeção de recursos financeiros em campi vinculados às universidades já existentes. Isso na prática significava todo o processo de

---

<sup>22</sup> Entrevista disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2675:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2675:catid=28&Itemid=23)

<sup>23</sup> O GTI foi criado através do Decreto de 20 de outubro de 2003. Participaram desse grupo representantes dos Ministérios da Fazenda, do Ministério da Ciência e Tecnologia, e da Secretaria Geral da Presidência da República. O GTI apresentou um relatório de reforma universitária em 2003 chamado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das Universidades Federais e o roteiro para a reforma da Universidade Brasileira” do qual posteriormente nasce o REUNI. Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm)

<sup>24</sup> O Relatório Expandir foi o primeiro passo para a construção do Reuni, pois teve como objetivo analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm)

<sup>25</sup> Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)

reformas necessárias para o desmembramento dos campi pertencentes às instituições mais antigas para que desses prédios se criassem as novas instituições interiorizadas, ou ainda a injeção de recursos para a construção de novas estruturas universitárias principalmente em cidades mais distantes dos grandes centros.

Por conseguinte, em 2007 houveram mais ações voltadas às instituições públicas, direcionadas ao combate das desigualdades raciais historicamente acumuladas na educação, na tentativa de garantir a igualdade de oportunidades no ingresso e na permanência na educação superior. Sendo assim, temos em 2007 a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em 2009 houve a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998, que anteriormente tinha a finalidade de apenas avaliar o desempenho dos concluintes da educação básica e que passaria a ser uma ferramenta de ingresso na universidade e juntamente com criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) também em 2009.

Assim, retomando a discussão, é somente em 2012 no governo Dilma que ocorre a unificação do programa de cotas nos Institutos Federais de Educação Superior através da Lei 12.711/2012 de Ações Afirmativas (AA) que assegura a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos integralmente da educação básica pública, dentre eles negros, indígenas e pessoas com deficiência, em vagas destinadas ao ingresso em cursos de graduação. Neste novo momento da educação superior o Enem e o Sisu tornaram-se a porta de entrada para a universidade e o meio para a operacionalização das ações afirmativas.

O estabelecimento das AA parte da compreensão da necessidade de uma medida que unificasse o combate das desigualdades historicamente acumuladas, na tentativa de garantir a igualdade de oportunidades educacionais. E por este motivo, as ações afirmativas representam “a ideia de compensar, no presente, determinados segmentos sociais pelos obstáculos que seus membros enfrentam, por motivo da discriminação e marginalização no passado”. (ESPIRITO SANTO, 2013, p. 202 Apud SOUZA 2016, p. 78)

Maciel (2007) aponta que as políticas de ações afirmativas representam um avanço em relação às lutas pela valorização do cidadão negro, e os embates acerca da abertura da educação para todos sem discriminação. Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Concordando nesta direção, Vilma Reis (2012) sustenta que:

[...] O marco legal é apenas um primeiro passo da longa caminhada que terá que fazer toda a sociedade brasileira, por dentro e por fora da escola, pois enfrentar o racismo é ir nas entranhas do projeto de nação das elites brasileiras, historicamente protegida pelo privilégio da cor de pele branca e pelo violento silêncio imposto aos outros, a maioria: os não brancos, os povos indígenas, a população negra. (REIS, 2012, p. 131)

Nesse movimento tanto no cenário político quanto educacional uma contradição passou a nos chamar bastante a atenção. Identificou-se que apesar do aumento no número de instituições públicas, criação de vagas nas universidades, além da criação da política de ações afirmativas que garante a entrada dos estudantes com perfil cotista, e inclusive a criação de um sistema de seleção mais amplo através da junção entre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a entrada no ensino superior não ocorre conforme os objetivos a serem alcançados. Nem mesmo para aqueles jovens que possuem o mundo universitário como projeto de futuro.

Vale ressaltar que pensar o futuro não é tarefa fácil, há um jogo de circunstâncias que perpassam os diferentes campos de possibilidades que o estudante tem acessado, no que se remete às suas multifacetadas trajetórias raciais, educacionais, familiares, sociopolíticas e também geográficas.

### **3.2 EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO JUVENIS**

A construção das expectativas e ideias de futuro, requer dos sujeitos o estabelecimento de estratégias que permitam a concretização do que foi almejado (OLIVEIRA; SALDANHA, 2010). Pensar o futuro ou traçar perspectivas de futuro pode ser compreendido como a antecipação, no presente, de metas futuras, referindo-se, assim, ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um indivíduo é integrado ao espaço de vida presente por meio de processos motivacionais, sejam estas metas relativamente próximas, como concluir o ensino médio e passar em alguma universidade, ou mais distantes como engajar-se em um emprego que assegure boa qualidade de vida.

A transição entre ensino médio e ensino superior, que compreende também o fenômeno de transição para a vida adulta, são permeados por uma gama de aspectos tais como a origem econômica e social, gênero, etnia, orientações sexuais, religião, entre outros. Segundo Pais (1990), a juventude é ao mesmo tempo marcada por uma multiplicidade de caminhos e possibilidades que devem considerar os diferentes modos de ser jovem e, por outro lado, por

uma aparente unidade, que diz respeito à ideia geral de uma fase da vida em que indivíduos de uma mesma faixa etária compartilham medos, desejos, descobertas.

O que era considerado de grande fragilidade que antecedia a idade adulta de independência, vai se modificando ao longo do tempo e passa a ser compreendido também como uma fase transitória marcada por maior autonomia, experimentações, até mesmo de (in) definições de percursos. Para alguns é uma preparação para um mercado de trabalho competitivo e/ ou para o ingresso na educação superior, sem que necessariamente esses jovens dispensem à família do seu papel de responsável e mantenedora.

Diante deste cenário de transição, a escolarização assume um papel importante. Torna-se necessário permanecer mais tempo estudando se preparando e aprendendo a ser adulto. A necessidade de maior capacitação para dar conta das demandas da sociedade e do mercado de trabalho, o que faz de instituições como a escola e as universidades e faculdades, espaços de aprendizado, preparação, formação e socialização que acompanha a transição para a vida adulta.

Estudos realizados por autores como Santos e Sampaio (2013), Camarano (2006), Guerreiro e Abrantes (2005), Dayrell (2004), Pais (1993; 1990), Bourdieu (1983), dedicaram-se a compreender, desmistificar, questionar as definições em torno da construção sociológica sobre as juventudes. É baseado nestes estudos que damos alguns passos em direção da compreensão deste conceito.

De acordo com a literatura, compreende-se a necessidade de relativizarmos as definições acerca da juventude, principalmente às que a tomam como uma cultura unitária, experiência comum na vida de todos os jovens. Cabe reafirmarmos então, que existem juventudes no plural, pois não podemos tomar como um mundo completamente diversificados, mundos de indivíduos diversos, que pouco ou nada tem em comum, a não ser o fato de compartilharem desse momento de pensar projetos de vida educacionais ou não. Apesar disso, é preciso considerar ainda que apesar de suas discrepâncias pertencem a um grupo que denominado *jovens* e, portanto, partilham de momentos, incertezas, construções e projetos que possui similitudes.

Segundo Pais (1990), por juventude assinalam-se um agrupamento social diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertencimentos de classes, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, diferentes espaços culturais.

Como vimos acerca das desigualdades de oportunidades educacionais, as questões de acesso ao ensino superior estão muito além de apenas um fator de escolha e que ainda que haja

a existência de políticas que garantam vagas e a possibilidade do acesso a níveis educacionais mais altos, o desejo pelo acesso é fruto de toda uma trajetória social e escolar.

Assim, sendo o que está por traz da desigualdade de condições desses jovens, que é de onde eles partem, da desigualdade de oportunidades, lugar onde a origem social muitas vezes o direciona, e da desigualdade de resultados nas suas trajetórias, espaço para onde de fato foi possível alcançar, são questões de origem, de sociabilidade e de estratégias que podem ser empreendidas quando se possui informações necessárias capazes que minimizar as barreiras muitas vezes invisíveis, que implicam e até mesmo direcionam a o futuro dos jovens estudantes.

Não podemos, portanto, sustentar a ideia da construção de um conceito de juventude homogêneo, que considere apenas o âmbito geracional de uma fase da vida, pois incorre-se no erro de criar uma categoria insustentável, uma vez que não estaríamos considerando as transformações societárias e as diferenciações e desigualdades presentes no cotidiano desses indivíduos. Também seria um erro considerar apenas a vertente classista, que propõe que o conceito de juventude seja pensado unicamente a partir da posição social do indivíduo. A qual, segundo Pais (1990) expressariam sempre problemas compartilhados por jovens de um mesmo lugar social, sendo heterogênea entre classes distintas, mas homogêneas no seu interior desconsiderando distinções simbólicas de cada indivíduo tais como modos de vestir, andar, gostos musicais, refletir, traçar estratégias, expectativas e projetos de futuro que podem fugir dos padrões determinísticos e preestabelecidos.

Compreender as juventudes parte, portanto, da compreensão mais ampla de culturas juvenis. As culturas juvenis podem ser entendidas, como um sistema de valores socialmente atribuídos à juventude, um conjunto de signos, significados, modos de agir, preferências ligadas às questões etárias e aos lugares de pertencimento desses sujeitos (jovem-geração, jovem-resistência-política, jovem-cultura), e que, para além delas, partem da compreensão cotidiana desses jovens sobre o mundo, e dos processos de socialização que vivenciam a partir da sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). São estes os caminhos necessários para pensamos o jovem presente no aluno, considerando as multiplicidades das juventudes.

Cabe pontuarmos sobre a relação da juventude com o trabalho. Isso porque estudos têm destacado que questões socioeconômicas e a emergência da entrada no mercado de trabalho perpassam as trajetórias dos jovens de origem popular em direção ou não do acesso ao ensino superior (DAYRELL, 2007; VARGAS; PAULA, 2013; CORROCHANO, 2014).

Segundo Dayrell (2007) a relação entre juventude e trabalho no Brasil é muito próxima. Isso porque, diferente de países europeus em que a juventude é considerada moratória ao mundo

do trabalho, no nosso caso muitas vezes a condição juvenil só pode ser vivenciada pelo fato de estarem trabalhando. O trabalho vai garantir aos jovens de origem popular e suas famílias as condições materiais mínimas necessárias para viver. O trabalho também vai ser a estratégia para manter-se estudante, uma vez que para estudar também são necessários recursos para os materiais, p deslocamento, dentre outras questões.

Assim, ao comentar Sposito (2005), Dayrell afirma que:

[...] As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (Sposito, 2005). (DAYRELL, 2007, p. 1109)

Em estudo realizado por Corrochano (2014), a autora pontua que a presença do trabalho na vida de jovens brasileiros aparece de maneira desigual. Enquanto que jovens de classes mais favorecidas podem vivenciar o tempo do Ensino Médio como uma etapa direcionada para a sua formação e preparação para o acesso ao ensino superior, onde o trabalho aparece como um projeto de vida a médio e longo prazo, somente depois da formação universitária. Para outros tantos jovens de origem popular, estudo e trabalho competem pelo tempo e combinam-se na sua rotina cotidiana de estudante-trabalhador.

Sobre os perfis dos estudantes que não trabalham, que trabalham e os trabalhadores que estudam, encontramos no trabalho realizado por Vargas e Paula (2013) que ao tomarem como base estudos de Foracchici (1977), Arroyo (1990) e Sposito (2003), descrevem que o estudante não trabalhador é aquele estudante em tempo integral, ou seja que pode dedicar-se as tarefas cotidianas demandadas pelo estudo para além da sala de aula. Em relação ao trabalhador-estudante, comentam que é aquele estudante que trabalha e por isso precisa dividir seu tempo e desdobra-se nas duas atividades. No entanto, neste caso o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, uma atividade que toma o seu tempo de estudo e muitas vezes o coloca em segundo plano. Já no caso dos trabalhadores-estudantes, é o trabalhador que estuda. Neste caso não há uma divisão harmônica do tempo entre as duas atividades, sendo redefinido aos interesses do trabalho sempre que for necessário.

Já em pesquisa realizada por Carrano, Marinho e Oliveira (2015), com jovens do ensino médio de turmas de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro é possível identificar outros aspectos que aparecem sobre a experiência de jovens no mundo laboral. Assim, de acordo aos autores apresentaram maiores perspectivas de futuro de ingressar no ensino superior do que outros jovens que somente estudavam. Para os autores este resultado demonstra que trabalho e escola podem se articular para a elaboração de projetos de vida. Pois, se a condição juvenil de estudo e trabalho representa de fato um desafio na vida para a continuidade dos estudos, por outro lado a experiência de trabalho vai proporcionar experiências diferenciadas em relação a independência, maior autonomia e assim a possibilidade de delinear seus próprios projetos de futuro (CARRANO et al., 2015).

Como abordado ao longo da tese, a escolha pela continuidade dos estudos é um caminho delicado. Assim corresponde a um fenômeno é carregado de sentidos, significados e representações de outros atores que de algum modo podem participar das escolhas, incentivando, ou não, a longevidade escolar. Na busca por obras que tratassem sobre as questões que envolvem a entrada de jovens no ensino superior, encontramos dois termos que de certa forma se aproximam, quais sejam perspectivas e expectativas de futuro. Fez-se, portanto, necessário entendermos as semelhanças e/ou diferenças destes.

Para Oliveira e Saldanha (2010), o tema perspectiva de futuro é assunto recorrente entre os jovens, principalmente os estudantes prestes a concluir o ensino médio. Ao se depararem com um momento de incertezas, inseguranças e indecisões típicos da transição para fase adulta, os jovens têm a tarefa de lidar com novas responsabilidades que esta fase traz consigo e com a necessidade de escolher um caminho profissional.

Um aspecto importante apresentado pelos autores supracitados é que a concepção de um caminho profissional, ou vocacional, vai além de decisões conscientes acerca de escolhas profissionais, trata-se de um processo que acompanha o indivíduo no seu desenvolvimento e que permeado pela participação de familiares, amigos, dentro outros podem ganhar novos rumos visto que a ideia de motivação é ligada ao processo de construção de expectativas de futuro. A ausência desse aspecto simbólico do apoio pode contribuir para a construção de perspectivas de futuro baixas, ao tempo e que poucas expectativas podem consecutivamente enfraquecer as motivações.

Sobre este aspecto de motivação segundo Velho (2003), citado por Weisheimer,

Os projetos individuais sempre interagem com outros projetos dentro de um campo de possibilidades, não operam num vácuo, mas sim a partir de

premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Suas pertinências e relevância serão definidas contextualmente. (VELHO, 2003, Apud WEISHEIMER, 2009, p. 262)

Oliveira e Saldanha tomam os conceitos perspectivas e expectativas como sinônimos. Neiva-Silva (2003 apud OLIVEIRA; SALDANHA, 2010) apesar de fazer menção a crença de realizar ou ver algo realizado no futuro, toma os conceitos perspectivas, expectativas, aspirações ou projetos de vida como conceitos diferenciados. Dessa maneira compreende a perspectiva de futuro como a forma de percepção dos sujeitos sobre os objetivos de vida que desejam atingir, ou ainda, como uma construção de planejamento ou esperança em concretizar algo. Conceito que considera a influência de outras variáveis tais como maturidade profissional e motivação do indivíduo (renda, religião, cultura) que produzem e alimentam aspirações futuras.

Em função da proximidade da conclusão do ensino médio os estudantes são chamados a refletir sobre seus futuros imediatos, e de acordo a Simões (2008) investir nestas expectativas requer dos sujeitos o estabelecimento de estratégias utilizando todos os artifícios que permitam a concretização dos projetos de futuro.

Por expectativas de futuro entende-se uma atitude de espera com certo grau de esperança, que procura determinar onde gostaria de chegar, o êxito que gostaria de atingir, mas que não é dotada de certeza ou exatidão. Assim, como nos adverte Pieron (1989) quando se constrói uma expectativa nem sempre se acredita alcança-la concretamente. Apesar dessa percepção do autor, opção por utilizar o termo expectativas de futuro, justifica-se por considerar a complexidade dos campos de possibilidades e mais ainda considerar os jovens construtores de expectativas como agentes dotado de vontades, desejos, sonhos, escolhem e dosam quando e quanto de esforço aquele sonho merece receber a partir do seu lugar no mundo. Ou seja, vão desejando ao tempo que vão também percebendo como os projetos de vida se tornam mais ou menos possíveis.

A própria concepção do conceito projeto, com sua característica de antecipação do futuro traz, de acordo a Schutz (1979), horizontes em aberto. Esses horizontes que vão sendo preenchidos na medida em que se materializam no tempo, por isso que projetos de futuro são sempre produtos fruto do passado (biografia), presente (expectativas e projetos), futuro (objetivos materializados). No entanto, dada a sua abertura, o produto final dessa antecipação pode conter mudanças em relação ao desejo inicial, afinal o projeto se constrói no tempo e lugar, e o indivíduo se (re) constrói junto.

Essa ideia guarda muito sobre o sujeito social que impacta e é impactado pelo meio no qual interage e do qual tem a possibilidade de responder a partir das experiências e sociabilidades que o seu meio social lhe proporciona – seu campo de possibilidade (VELHO, 2003). Assim, para Dayrell (2003), na vida cotidiana diversas dimensões surgem, agem e interferem na produção de cada um como sujeito social. Ao mesmo tempo na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo é que o saber e também os modos de ser jovem se constrói.

Segundo Boutinet (2002), o processo de socialização desperta no indivíduo níveis sucessivos de aspirações, de satisfação de necessidades e de desempenho de determinados papéis sociais. A integração social e o desempenho vão criar no sujeito expectativas que a sociedade espera ser alcançada por ele, por exemplo, espera-se do garoto uma coisa e da garota outra coisa, do pobre uma coisa, do rico outra, do velho e do novo outra totalmente diferente, e assim sucessivamente. Assim, a adoção de valores, padrões de comportamento e normas, diversificadas conforme lugar social, tempo, cultura, religião que pertence, vai influir nas expectativas dos estudantes que durante toda sua formação sofrem um processo de socialização que os coloca no papel de pessoas que devem alcançar determinadas metas.

Segundo o autor o projeto é assim permeado de tensão e possibilidades, pois trata-se de um importante processo pelo qual os sujeitos lidam com tarefas típicas das diferentes etapas de suas vidas, antecipando desafios e possibilidades do que se espera atingir, delineando estratégias para agir diante a realidade a qual se insere.

O que liga expectativas e projetos de futuro é que os projetos, segundo Leão et al (2011) remetem a uma ação de escolha, dentre as possibilidades, e as expectativas são construídas a partir dos seus campos de possibilidades, podem se transformar tanto em desejos e sonhos tidos como inalcançáveis ou ganhar através de estratégias construídas encontrar caminhos para a sua objetivação e materialidade.

É em função do final de mais um ciclo educacional, conclusão do ensino médio, que o estudante necessita pensar, criar expectativas em relação ao seu futuro imediato. Investir neste caminho de possibilidades requer o estabelecimento de estratégias dispondo de todos os artifícios possíveis, permitindo assim a materialização dos seus projetos de futuro almejados. Acreditamos que ao ampliar os horizontes das expectativas através de instrumentos e mecanismos estratégicos é um caminho interessante de superar os desafios existentes nos campos de possibilidades podendo desta maneira concretizar o objetivo esperado.

É importante destacar que realidades sociais que possuem campos possibilidades mais reduzidos podem limitar a amplitude das expectativas de futuro. Por isso mesmo é que no caso de estudantes do ensino médio, a informação sobre as políticas e programas existentes para o

ingresso daqueles que desejam prologar seus estudos e ingressarem em instituições de ensino superior faz tanta diferença. A informação amplia o campo de possibilidades e se torna nesse caso uma ferramenta estratégica. Usá-la ou não, acessar o ensino superior ou não precisa fruto de uma escolha e não um caminho pré-determinado.

De acordo a Bourdieu (1966), na obra *Escritos de Educação* organizado por Nogueira e Catani (1998), a parte do capital cultural que é mais diretamente rentável em vantagens na vida escolar é constituído pelas informações que são próprias do lugar social que o indivíduo ocupa. Para o sociólogo, as desigualdades informacionais são tão evidentes e conhecidas que dispensa a necessidade de um largo trabalho de descrição das vantagens e desvantagens de possuir esse capital.

A questão muito bem demarcada por Bourdieu é que a cultura da elite é muito próxima da cultura escolar, são atitudes e aptidões que parecem naturais e naturalmente exigíveis, porque constituem a cultura de um lugar social. Há todo um arsenal de capital informacional sobre o mundo universitário, suas instituições, cursos, modo de preparo para acessá-la, que quando um jovem de origem popular que não o possui cogita a hipótese de tentar prolongar seus estudos, necessita de “uma série contínua de sucessos excepcionais, conselhos de professores, de algum membro familiar ou de uma rede estabelecida (BOURDIEU, 1966, p. 45)” para que consiga ao menos ter expectativas de ingressar no ensino superior, dada a distância entre sua origem social e o acesso aos meios sociais mais intelectualizados.

As expectativas são definidas com base no volume do capital informacional que possuem ou que acumulam ao longo da sua trajetória educacional, ou que como alternativa podem ser construídas nos espaços das redes de sociabilidades que acessam. As condições objetivas e as chances que percebem dispor excluem a possibilidade de desejar o impossível, por isso a informação possui grande valor. Já que nas palavras do sociólogo, “oportunidades objetivas se transformam em esperanças ou desesperanças subjetivas (p. 49) ”.

Com efeito, a linguagem se torna a parte mais inteligível e mais atuante de uma classe, já que enquanto sintaxe fornece para seus membros todo um sistema de modos de viver e agir, de se comunicar que é aprendido progressivamente. Assim, torna-se um instrumento de diferenciação e distinção entre indivíduos, é também um artifício de sobreposição para manter, assegurar e garantir espaços privilegiados na competição pela melhor formação educacional e, por conseguinte, pelos melhores espaços no mercado de trabalho. Ou seja, ambos os sentidos aparecem e operam simultaneamente e assim a distinção da linguagem torna-se um pré-requisito para as posições de dominação e trunfos na competição por posição.

Concordamos que a origem social é um delimitador dos campos de possibilidades e por isso para os jovens que desejam romper com esses caminhos preestabelecidos, é preciso de muitos esforços para concretizar os sonhos. Estes vão depender de estratégias traçadas para alcançá-los. Neste sentido, Silva J. (2011) ao se perguntar “porque uns e não outros”, traz um apanhado sobre os caminhos que levam estudantes de origem popular a alcançarem suas expectativas de entrada no ensino superior.

O autor de baseia na discussão do capital informacional de Bourdieu, mas apresenta também a partir de autores da teoria da ação, estratégias que foram empreendidas por jovens do Complexo da Maré no Rio de Janeiro para a invenção dos seus futuros.

De acordo a Silva, J. (2011), a dificuldade para o ingresso no ensino superior decorreria de uma alegada ausência de capital informacional. Os alunos no período da realização do vestibular não dispunham de informações básicas sobre cursos e as instituições, assim como era ausente também a compreensão do sistema vestibular e da própria universidade, inclusive nos aspectos financeiros.

É assim, que as redes de sociabilidade ganham destaque. Nesta direção, estudos realizados por Rosistolato, Helayël-Neto e Xavier (2011) destacam que a entrada na universidade vai depender em alguns casos de mudanças mais profundas do que a construção de um projeto, mudanças estas que são imprescindíveis para a sua materialização. Segundo os autores de trata de ampliar a sua rede de sociabilidade, na qual cursos preparatórios são um bom exemplo de espaços que possibilitam troca entre os pares e espaço de formação. Desta forma, redes podem ser empreendidas pelos jovens de maneira a suprir a ausência das informações que lhes faltam. Os cursos pré-vestibulares, a escola, os professores funcionam como importantes comunicadores das informações que se fazem ausentes na hora de traçar expectativas de futuro, podendo através deles aumentar o volume do capital informacional que dispõem, além de preparar-lhes para as exigências dos exames para acesso ao ensino superior.

#### **4 EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

O presente capítulo apresenta uma descrição geral do perfil dos estudantes do ensino médio das escolas em questão, através das características declaradas pelos próprios estudantes, a fim de demarcar os aspectos sociais, territoriais e familiares que formam seus campos de possibilidades, lugar onde constroem as suas expectativas e vislumbram seus futuros. Funciona como uma fotografia social que destaca os aspectos da moradia, renda, cor e sexo, impressões sobre suas trajetórias escolares e sua visão sobre a escola. Caracteriza os estudantes

participantes da pesquisa ao tempo em que apresenta suas considerações acerca das expectativas de futuro, educacionais ou não.

Esse processo se deu a partir da tabulação, distribuição e identificação de tendências dos dados processados no modelo de análise descritiva em duas ou mais variáveis do software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), com base no desenho de pesquisa, tratamento e procedimento de análise apresentado no Capítulo II. Sendo assim, a fim de conhecer as expectativas e planos futuro dos estudantes do ensino médio nos direcionamos metodologicamente a partir da construção de núcleos temáticos que chamaremos de Dimensões das Expectativas. Do mesmo modo, para a reflexão teórica que baseia o presente estudo foi elaborado um mapa conceitual, abrangendo conceitos e categorias que sustentam o debate aqui realizado. Partimos então da identificação dos seguintes aspectos: 1. Perfil Geral; e, em seguida, as Dimensões que fazem parte da construção de expectativas de futuro dos estudantes do Ensino Médio, como se seguem: 2. Educacional; 3. Redes de Sociabilidade; 4. Acesso à Informação e 5. Expectativas de Futuro, conforme a abrangência explicitada no Quadro 03:

Quadro 03: Dimensões para análise dos dados.

| <b>DIMENSÕES DAS EXPECTATIVAS</b> | <b>ABRANGÊNCIA</b>   |
|-----------------------------------|--|
| <b>1. Perfil Geral</b>            | Descreve aspectos como renda, sexo, cor e moradia;   |
| <b>2. Educacional</b>             | Percepção e sentidos atribuídos a escola;  |
| <b>3. Redes de Sociabilidade</b>  | Aborda as relações com os pares dentro e fora do espaço escolar;   |
| <b>4. Acesso à Informação</b>     | Apresenta o nível de informações sobre os mecanismos de acesso ao Ensino Superior e sobre a Política de Ação Afirmativa; |
| <b>5. Expectativas de Futuro</b>  | Descreve as expectativas declaradas em relação ao nível de escolaridade pretendido.                                      |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para compor este panorama do perfil dos estudantes, realizamos cruzamentos levando em consideração a subdivisão temática presente no questionário conforme pode ser observado no Quadro 04 e também no próprio questionário anexado ao Apêndice 01.

Para facilitar a visualização do perfil das escolas, além da descrição realizada no Capítulo II e dos dados que apresentaremos ao longo desta seção sobre as Dimensões supracitadas, trazemos a seguir o Quadro 04 com alguns dos principais marcadores que julgamos pertinentes para identificar as características, semelhanças e diferenças das duas escolas pesquisadas.

Assim, ambas são escolas públicas da rede estadual, urbanas e de porte médio<sup>26</sup>, ofertaram em 2017 modalidades diversas no escopo do ensino médio (BRASIL, 2018). Ofertaram o EM nos três turnos, apesar da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente ser ofertada no período da tarde e da noite. Em relação a estrutura disponibilizada, ambas escolas apresentam biblioteca, laboratório de informática com computadores disponíveis para o uso dos estudantes e Internet Banda Larga, instrumentos importantes de uso pedagógico no ensino-aprendizagem numa sociedade em que as novas tecnologias têm facilitado o armazenamento, distribuição e compartilhamento de informações e conteúdo.

Dentre os demais marcadores, nos chamam atenção as taxas de Rendimento Escolar e Distorção Idade-série que as escolas apresentaram no ano de 2017. Na escola baiana as taxas de reprovação e abandono apresentaram os valores de 16,4% e 21,1%, respectivamente. No caso da escola carioca, a taxa de reprovação chega ao percentual de 48,8%. Não encontramos dados em relação ao abandono nesse período.

A mesma coisa se repete em relação a distorção idade-série, que é um marcador educacional que traduz os efeitos da reprovação, abandono ou entrada tardia no sistema educacional, por isso apresenta a variação entre a idade estabelecida para cursar uma determinada série e a série cursada. O percentual encontrado para a escola baiana é de 58% de distorção no EM. Ao observarmos as diferenciações das séries do EM, identificamos que o 1º ano é a série, no caso baiano, que apresenta maior distorção idade-série, com o valor de 61%. Já a escola carioca, apresentou no 2º ano uma pequena diferença de 4% a mais de distorção em relação ao 1º ano, com os valores de 72% no 1º ano e 76% no 2º ano do EM.

Foram encontrados dados sobre a participação dessas escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017. Em relação à taxa de inscrição as duas escolas houve baixa participação dos estudantes do ensino médio. Os percentuais são de 44% de participação dos estudantes da escola baiana e 12% de participação dos estudantes da escola carioca, muito discrepantes. Ambas apresentaram um desempenho geral abaixo da média das suas cidades. Entretanto esse cenário oscila quando observamos as notas por área.

---

<sup>26</sup> Foi realizada busca através dos documentos oficiais e também de sites que disponibilizam resumo dos dados e perfil de escolas, tais como: <http://atlasbrasil.org.br/>, <https://cidades.ibge.gov.br/>, <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409-enem-por-escola>, <https://www.escol.as/>, <https://www.qedu.org.br/>, <https://verescolas.com.br/>.

Quadro 04: Dados Gerais das Escolas em 2017.

| MARCADOR                         | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO – BA   | PROFESSOR CESAR PERNETTA – CIEP 326 -RJ   |
|----------------------------------|---|---|
| 1. Rede                          | Pública Estadual  | Pública Estadual  |
| 2. Porte                         | Médio   | Médio   |
| 3. Localização                   | Santo Estevão, BA / Urbana  | Rio de Janeiro, RJ / Urbana   |
| 4. Modalidade                    | Ensino Médio, Ensino Médio – Supletivo e Educação Profissional Integrada  | Ensino Médio e Ensino Médio – Supletivo   |
| 5. Séries                        | 1º, 2º, 3º ano do EM e EJA- Ensino Médio e Educação Especial  | 1º, 2º, 3º ano do EM e EJA- Ensino Médio, Educação Especial   |
| 6. Turnos                        | Manhã, Tarde e Noite / *EJA (somente noturno)   | Manhã, Tarde e Noite / *EJA (somente tarde e noturno)   |
| 7. Equipe                        | 59 Funcionários (incluindo professores)   | 67 Funcionários (incluindo professores)   |
| 8. Instalações                   | 15 salas de aulas   | 17 salas de aulas   |
| 9. Estrutura                     | Biblioteca, Laboratório de Informática, Internet Banda Larga, Auditório, Quadra Esportiva, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Cozinha etc. | Biblioteca, Sala de Leitura, Laboratório de Informática, Internet Banda Larga, Auditório, Quadra Esportiva, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Banheiro, Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Área Verde, Pátio, Cozinha etc. |
| 10. Matrículas                   | Ensino Médio: 879 alunos<br>EJA - EM: 245 alunos<br>Educação Especial - EM: 13 alunos   | Ensino Médio: 692 alunos<br>EJA - EM: 238 alunos<br>Educação Especial - EM: 07 alunos   |
| 11. Rendimento Escolar           | 62,5% - 550 Aprovações<br>16,4% - 145 Reprovações<br>21,1% - 186 Abandonos  | 51,2% - 355 Aprovações<br>48,8% - 338 Reprovações<br>Abandono *taxa não encontrada  |
| 12. Distorção Idade-Série        | 1º ano: 61% - 2º ano: 56% - 3º ano: 58% - Geral: 58%  | 1º ano: 72% - 2º ano: 76% - 3º ano: 59% - Geral: 69%  |
| 13. Participação no Enem         | 44% - 98 Participantes (nos 2 dias de prova)  | 12% - 25 Participantes (nos 2 dias de prova)  |
| 14. Colocação no Ranking do Enem | Escolas Públicas da Cidade: 3ª<br>Cidade: 4ª Estado: 1.101ª Brasil: 22.219ª   | Escolas Públicas da Cidade: 279ª<br>Cidade: 721ª Estado: 1.883ª Brasil: 18.444ª   |

Fonte: Acessada através dos documentos oficiais tais como o Censo da Educação Básica, Censo Escolar, Boletim Escolar e INEP/ ENEM de 2018 e de sites que disponibilizam dados sobre as escolas brasileira. Elaborado pela autora, 2020.

De modo geral, as taxas de distorção idade-série apresentadas em relação as duas escolas convergem com o perfil apresentado no Censo da Educação Básica de 2018 a de Brasil, onde a taxa de distorção também é encontra-se mais acentuada para estudantes nas séries iniciais. De acordo ao documento, a distorção é maior no 1º ano do Ensino Médio em todo o Brasil. Indica também que os estudantes do sexo masculino apresentam maior distorção em todos os níveis educacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Sobre a infraestrutura, o Censo da Educação Básica de 2018 apresenta que recursos como bibliotecas ou salas de leitura são menos encontrados nas Regiões Norte e Nordeste, mostrando que a escola baiana encontra-se acima da média da sua região nesse requisito. Do mesmo modo, os recursos tecnológicos são melhor ofertados em escolas públicas federais e escolas privadas e são mais disponibilizadas em escolas públicas do ensino médio do que em escolas públicas do ensino fundamental. Sendo assim, podemos considerar que tanto a escola baiana Polivalente de Santo Estevão quanto a escola carioca Professor Cesar Pernetta apresentam uma infraestrutura melhor para seus estudantes do que a média das escolas da rede, conforme podemos observar no Quadro 05.

Para refletir sobre os dados é relevante considerarmos o panorama atual da educação no Brasil, tanto no que se refere ao Ensino Médio (EM), última etapa Educação Básica, quanto o cenário das Instituições de Ensino Superior (IES), sem perder de vista os processos e transformações históricas que o acesso à educação tem enfrentado na busca pela sua consolidação como um direito social, sobretudo para a parcela da população que tem se percebido ainda distante do seu alcance – jovens pobres e negros<sup>27</sup> (pretos ou pardos).

É necessário pontuarmos que vivenciamos um momento delicado na consolidação de políticas educacionais, principalmente no âmbito das Instituições de Ensino Superior públicas, estas que tomaram um novo rumo ao longo dos últimos 20 (vinte) anos. Agora temos revivido a sensação da luta para assegurar direitos que julgávamos, de certa forma, já alcançados. Assim, nos referimos ao processo iniciado com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) de 2003 e as demais Políticas e Programas para a interiorização, abertura, criação de novas universidades públicas, abertura de concursos para docentes e servidores técnicos, a criação de cursos - inclusive noturnos, movimento este que implicou no aumento gradual do acesso as IES, tanto públicas como privadas. Momento este que teve na implementação da Política de Ação Afirmativa para o ingresso nas IES públicas federais o impulso necessário para que as desigualdades no acesso à Universidade pública pudessem ser enfrentadas e pensadas para além das reservas de vagas.

A abertura do Ensino Superior influenciou na dinâmica educacional como todo, afinal era necessário pensar também nas condições escolares anteriores, imprescindíveis na formação dos estudantes da Educação Básica, dando condições de competir nas seleções do Enem e vestibulares caso desejem prolongar sua escolarização e acessar o nível superior. O Exame

---

<sup>27</sup> Utilizamos neste estudo a categorização realizada pelo IBGE em relação a Cor/Raça, sendo assim quando nos referimos a negros estamos falando de pessoas pretas e pardas. Há se observar que quando for necessário ambas aparecerão descritas isoladamente e com os seus respectivos percentuais.

Nacional do Ensino Médio (ENEM) amplia a sua função de avaliador do EM a partir de 2009 e juntamente com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) de 2010, se tornam a principal porta de entrada para as IES brasileiras (MARTINS, 2018).

Os estudos realizados sobre a transição escola-universidade, juventudes de origem popular, desigualdade de oportunidades, estudos sobre a estratificação educacional no Brasil, as diferenças qualitativas entre as escolas, inclusive da mesma rede de ensino (CARVALHO; WALTENBERG, 2015; RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015; DAYRELL, 2013; HERINGER, 2013; SANTOS, 2009; SILVA, J. 2011; SOUZA, 2013; ZAGO, 2006) tem nos mostrado que não basta abrir vagas no nível superior, criar políticas de reservas de vagas, ampliar o número de instituições no Ensino Médio, é preciso (re) pensar a educação como um todo, garantindo a qualidade necessária a partir de uma base curricular que abranja as diferentes esferas do conhecimento mas que também se interesse pelo jovem existente no aluno, sua trajetória educacional e suas condições socioeconômicas e territoriais. Estas são questões importantes que perpassam a escola e a universidade, mas que convidam as demais instancias e políticas sociais a participarem da construção de projetos de futuro.

Para pensar esta questão, partimos dos dados do Censo da Educação Básica de 2018, publicado em 2019. Em 2018 houve 48,5 milhões de matrículas, distribuídas nas 181,9 mil escolas em toda a rede da educação básica brasileira. Destas, 7,7 milhões de matrículas foram registras no ensino médio, totalizando 15,8% das matrículas de toda educação básica. Segundo o relatório, a rede pública estadual possui 84,7% das matrículas deste nível educacional, seguida pela rede privada que possui o percentual de 12,1% das matrículas no ensino médio. Lembrando que a maioria das escolas públicas brasileiras estão concentradas nas áreas urbanas (88,7%). A rede privada possui 99% de escolas localizadas em território urbano. Na área rural predominam matrículas nas escolas municipais com 19,5%, estas que ofertam principalmente as séries iniciais da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

Um ponto importante a ser observado é a condição de infraestrutura das escolas, o acesso a recursos tecnológicos, biblioteca, sala de leitura que em escolas públicas federais apresentam mais que 90% de disponibilidade para seus alunos, o que se reflete também nos resultados de desempenho, menor distorção idade-série e, por conseguinte, as melhores notas no Enem. Não é surpresa que os alunos que mais acessam o nível superior proporcionalmente sejam estudantes brancos, oriundos de famílias com maior renda, que cursaram o 3º ano do Ensino Médio de escolas privadas, ou de escolas públicas federais.

Na maioria das vezes, mesmo com a adoção da Política de Ação afirmativa que reserva um percentual de vagas para estudantes de escolas públicas (municipais, estaduais e federais),

com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, que se autodeclaram negros (pretos ou pardos), remanescentes de comunidades quilombolas, indígenas ou pessoas com deficiência (PCD), a entrada no Ensino Superior de jovens com esses perfis não tem acontecido como o planejado. Antes da quase linha de chegada, esses sujeitos vão ficando pelo caminho no gargalo do analfabetismo, do ensino fundamental incompleto, na distorção idade-série do ensino médio ou, quando alcançam a escolarização necessária, apresentam dificuldades em compreender os processos de entrada e não constroem estratégias eficazes que os ajudem a alcançar seus objetivos, sobretudo diante de suas desvantagens sociais, econômicas, e até informacionais, cumulativas (BOURDIEU, 1966). Estas desvantagens não determinam por completo a sua linha de chegada, mas sem sombra de dúvidas criam uma atmosfera – campo de possibilidades - que dificulta seu ponto de partida (VELHO, 1994; SANTOS, 2011).

Ainda que em condições desfavoráveis, estudantes com menos chances também elege a universidade como escolha possível (SOUZA, 2013; HERINGER, 2013). Seja por reconhecer o valor social do diploma ou por, estrategicamente, buscá-lo para melhor auxiliar na disputa por melhores vagas de trabalho e remuneração (SOUZA E VASQUEZ, 2015), o importante é que nos dias de hoje os estudantes do Ensino Médio público querem, inclusive, alcançar cursos da pós-graduação.

Por isso, para “pensar uma Educação Superior que nos cabe”<sup>28</sup> é necessário refletir primeiro qual “democratização” temos vivenciado neste nível educacional, uma vez que observamos a inexistência de uma paridade entre os grupos sociais que ingressam e permanecem no nível superior. A população de estudantes não retrata a sociedade (DUBET, 2015) e determinados grupos se beneficiam muito mais que outros dessa tal abertura do ensino superior.

Em 2018, 55,8% do total de brasileiros se autodeclaram pretos ou pardos, de acordo aos dados do IBGE (BRASIL, 2020). Dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos tínhamos em 2018 a taxa de 55,6% de negros (pretos e pardos) e 78,8% de brancos matriculados no ensino superior de acordo a PNAD Contínua de 2019 (BRASIL, 2020). Assim, observamos que mesmo apresentando uma taxa elevada nas matrículas no ensino superior, as desigualdades de acesso entre negros e brancos é muito gritante. É a partir dessas reflexões sobre desigualdades que se mantém no cenário educacional brasileiro que verificaremos a seguir as expectativas de futuro declaradas pelos estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas na Bahia e Rio de

---

<sup>28</sup> Frase dita pela Prof. Dyane Brito Reis Santos, Diretora do Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL/ UFRB) em palestra na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) sobre a permanência de jovens negros e de origem popular na universidade pública, em 2019.

Janeiro, no sentido de conhecer o perfil dos estudantes e compreender os caminhos para a construção dos seus projetos de futuro.

#### 4.1 PERFIL GERAL

Das 25 (vinte e cinco turmas) de 2º e 3º ano do Ensino Médio regular existentes no Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão – BA e no Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta no ano de 2017, foi possível alcançarmos a participação de estudantes de 21 (vinte e uma) turmas diferentes de ambas escolas. Assim, o presente estudo é composto por 51,6 % do total de estudantes das turmas do 2º e 3º ano dos turnos de aulas matutino, vespertino e noturno. Ou seja, dos 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) estudantes, conseguimos a participação de 337 (trezentos e trinta e sete) respondentes.

Conforme a descrição da Tabela 02, o estudo contém a frequência de 205 (duzentos e cinco) estudantes do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão – BA, o que corresponde a 60,8% do total geral e 132 (cento e trinta e dois) estudantes do Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta, correspondendo a 39,2% do total geral. A maior frequência, portanto, é apresentada pela escola baiana.

Tabela 02: Quantitativo geral de respondentes por escola

| ESCOLAS   | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|---|------------|------------|
| <b>Colégio Estadual Polivalente de Santo Estêvão – BA</b> | 205        | 60,8%      |
| <b>Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta – RJ</b>     | 132        | 39,2%      |
| <b>Total</b>  | 337        | 100,0%     |

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

A distribuição dos estudantes respondentes por turma e turno pode ser observada através da Tabela 03. A maior frequência é encontrada nos turnos matutino e vespertino na escola baiana e no turno noturno na escola carioca. A taxa chega a 51,2% do 2º ano matutino e vespertino juntos e 41% do 3º ano também matutino e vespertino na escola baiana. Para a escola carioca o percentual de estudantes do 3º ano noturno é de 45,5% e do 2º ano noturno é de 35,8%. Sendo assim, a concentração no caso baiano é em turmas diurnas (manhã e tarde) e no caso carioca concentra-se maiormente no período noturno.

Tabela 03: Quantitativo geral de respondentes por escola / série e turno.

| SÉRIE/ TURNO               | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |      | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |       | TOTAL |       |
|----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------|-------|-------|-------|
|                            | N                                 | %    | N                             | %     | N     | %     |
| <b>2º ano – Matutino</b>   | 57                                | 27,8 | 13                            | 9,8   | 70    | 20,8  |
| <b>2º ano – Vespertino</b> | 48                                | 23,4 | 10                            | 7,6   | 58    | 17,2  |
| <b>2º ano – Noturno</b>    | 01                                | 0,5  | 34                            | 25,8  | 35    | 10,4  |
| <b>3º ano – Matutino</b>   | 53                                | 25,9 | 08                            | 6,1   | 61    | 18,1  |
| <b>3º ano – Vespertino</b> | 31                                | 15,1 | 07                            | 5,3   | 38    | 11,3  |
| <b>3º ano – Noturno</b>    | 15                                | 7,3  | 60                            | 45,5  | 75    | 22,3  |
| <b>Total</b>               | 205                               | 100  | 132                           | 100,0 | 337   | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O detalhamento da frequência dos estudantes por série e turma disposto na Tabela 04 demonstra a concentração dos estudantes de cada escola em turnos específicos. Esta distribuição por turnos nos informa sobre o perfil dos estudantes e das localidades pesquisadas, do seu deslocamento até a escola, dentre outras questões como a relação que estabelecem com a escola e o trabalho. Sendo assim, este fenômeno ocorre porque no caso da cidade de Santo Estevão - BA, por serem em maioria oriundos dos bairros com características rurais, sítios e loteamentos, locais mais distantes do centro da cidade onde está localizada a escola em questão, torna-se mais seguro o traslado durante o dia. Outra questão é a demanda por emprego, neste caso estudar durante o dia fica ainda mais viável uma vez que muitos deles podem ajudar na agricultura familiar no período inverso ao escolar, atuar como moto taxi, trabalhar meio expediente em supermercados, atividades estas que boa parte dos jovens realizam na cidade. Um terceiro fator que pode favorecer a concentração dos estudantes durante o período matutino é que estes têm como alternativa a possibilidade de conseguir uma vaga, ainda que de meio expediente vespertino/noturno, na fábrica de calçados instalada na cidade.

A necessidade de buscar esse tipo de emprego de efeito-renda<sup>29</sup> corre porque a estrutura de agricultura familiar, produzindo principalmente feijão, milho, carne bovina e aves, principal fonte de renda e de sustento das famílias, com o passar do tempo foi perdendo suas dimensões

<sup>29</sup> De acordo a Oliveira (2012), o conceito “emprego efeito-renda”, diz respeito ao trabalho que é a base principal da renda do trabalhador, do qual ele depende para sobreviver. Os trabalhadores gastam parte de sua renda adquirindo produtos e serviços diversos, segundo seu perfil de consumo, estimulando a produção de um conjunto de setores e realimentando o processo de geração de emprego num ciclo contínuo.

de terras e se restringindo a pequenos minifúndios. Fazendo com que a renda da cidade gire principalmente em torno da empregabilidade da fábrica de calçados.

Esses minifúndios não possuíam mais a capacidade de sustentar as famílias, embora permaneça sendo uma importante atividade de geração de renda na cidade (OLIVEIRA, 2012). Como consequência dessas mudanças houve a redução da população rural, boa parte dos jovens passaram a migrar para cidades vizinhas. Para enfrentar essa questão, o governo local juntamente com o governo o estado apoiou a chegada da fábrica de calçados no entorno do Centro da cidade de Santo Estevão.

A zona rural não possui escolas de nível médio e a empregabilidade, para além da atividade agrícola, se concentra no centro da cidade, porém a zona rural ainda mantém cerca de 42% da população de acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019). Assim, a questão da escolha do horário escolar pode estar relacionada com o perfil da necessidade de empregabilidade dos jovens da cidade baiana, uma vez que de acordo ao IBGE a maioria da população vive entre menos de ½ até 2 salários mínimos. (BRASIL, 2019)

Já em relação aos estudantes da cidade do Rio de Janeiro - RJ, a opção pelo turno vespertino e, em maior quantitativo, noturno, parece interligada às condições de segurança da localidade. Isso porque, por se tratar de um bairro com perfil de favela/comunidade no qual estavam acontecendo em 2017, no período da pesquisa, inúmeras operações policiais que ocorreram em grande maioria durante o dia e principalmente pela manhã, torna-se melhor estudar em períodos que não tenham seu calendário escolar demasiadamente alterado. A suspensão das aulas aparece como uma forma de preservar a segurança da comunidade escolar, apesar de ter como consequência inúmeros ajustes do calendário de aulas onde “muitas vezes a reposição [das aulas, grifo nosso] não é no mesmo nível<sup>30</sup> das ausências das aulas (Maré de Notícias, 2017). Sobre esta questão, o Censo Maré<sup>31</sup> de 2019 aponta que as escolas ficaram fechadas durante 25 (vinte e cinco) dias em 2016 e 36 (trinta e seis) dias durante o ano de 2017.

---

<sup>30</sup> Durante as visitas na escola percebi que havia um jornal mensal da comunidade que era disponibilizado aos alunos. Passei a também pegar um exemplar e levar para casa para saber sobre as programações culturais mensais e também me inteirar do debate que a comunidade vinha traçando. No mês de outubro de 2017 o Jornal Maré de Notícias (edição n. 81 de outubro/ 2017) traz o debate sobre o Plano Estratégico da cidade e reivindica como pautas principais a garantia de segurança pública e o direito à educação.

<sup>31</sup> O Censo Populacional da Maré é uma iniciativa da Organização Redes da Maré fundada por moradores da Maré, em parceria com a Organização Observatório de Favelas fundada por ativistas e pesquisadores oriundos de favelas, que organizou um estudo com base no diagnóstico da realidade demográfica, sociocultural e econômica, que contou com a mobilização e participação de moradores da Maré no projeto que se desenvolve desde 2013. Para mais informações buscar: <https://redesdamare.org.br/br/publicacoes>

Segundo dados disponíveis no Jornal Maré de Notícias<sup>32</sup> de 2019 houve tiroteios a menos de 100 metros de escolas. Foram 169 (cento e sessenta e nove) tiroteios em 2017 e quantitativo expressivo de 463 (quatrocentos e sessenta e três) até novembro de 2018 (Maré de Notícias, 2019).

Sobre esta questão, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PENSE) de 2015, em termos gerais, aponta que mais da metade de estudantes pretos e pardos (negros) estudavam em estabelecimentos escolares localizados em áreas consideradas de risco em termos de violência. Segundo a PENSE de 2015, 53,9% de jovens negros brasileiros possuem essa experiência na sua trajetória educacional, enquanto em relação aos jovens brancos esse quantitativo foi de 45,75%. Os estudantes negros são mais expostos à escolarização precária, que não possui condições de cumprir o calendário escolar dada as questões de conflitos locais.

E não somente por questões de empregabilidade ou pela violência, o fato é que a oferta de escolas do Ensino Médio é a menor em comparação aos outros níveis educacionais. O Censo da Educação Básica de 2019, referente ao ano de 2018, apontou que a oferta do EM se deu em apenas 15,8% das escolas, o total de 28. 673 (vinte e oito mil, seiscentos e setenta e três) escolas, entre públicas e privadas. Esse mesmo documento revela que os menores percentuais de adequação deste mesmo ano são apresentados nos Estados da Bahia e Mato Grosso, enquanto que os maiores são representados pelo Distrito Federal, Paraná e Amapá.

O fenômeno da distorção idade-série ainda afeta muito a entrada e conclusão dos jovens na escola e com isso consequentemente atrasa seu possível ingresso na Educação Superior. Tomando como base a idade recomendada de matriculados entre 15 e 17 anos no Ensino Médio, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2017 e 2018<sup>33</sup>, o percentual da defasagem dos estudantes das escolas públicas foi 4 (quatro) vezes maior que a dos estudantes de escola privadas, apresentando o quantitativo de 31,1% para estudantes do ensino médio da rede pública e 7,4% para estudantes do ensino médio privado. Em 2017 o total da taxa de defasagem independente da natureza da escola foi de 28,2%. A cidade do Rio de Janeiro apresentou o percentual de 34,15% e Santo Estevão 50,25%, neste mesmo ano. Em 2018 a taxa para este

---

<sup>32</sup> Para conhecer mais sobre a publicação, acessar o site do Jornal Maré de Notícias online na página [http://mareonline.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Mar%C3%A9-de-Not%C3%ADcias\\_97\\_fevereiro.pdf](http://mareonline.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Mar%C3%A9-de-Not%C3%ADcias_97_fevereiro.pdf).

<sup>33</sup> Para informações acessar o Censo da Educação Básica no site do INEP ou a a reportagem do Jornal Agencia Brasil traz um resumo dos dados sobre defasagem deste ano, comparando escolas públicas e privadas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, disponíveis em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf) ou <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/defasagem-entre-idade-e-serie-e-quatro-vezes-maior-em-escolas-publicas>

nível educacional no país reduziu para 28,2%, quanto que no Rio de Janeiro e na Bahia houve um aumento para 36% e 50,5% respectivamente.

Ou seja, essa parcela da juventude das duas localidades tem sido atingida por uma questão de deficiência na oferta do ensino médio e na defasagem idade-série que tem sido recorrente na maioria das regiões do país. Sem sombra de dúvidas as demandas do seu território imprimem sobre eles outras problemáticas, mas vale ressaltar que em Santo Estevão, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2018, das 86 (oitenta e seis) escolas da educação básica entre creches, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF - I e EF-II) e Ensino Médio (EM), apenas 04 (quatro) escolas ofertam o EM. Destas 03 (três) são estaduais e 01 (uma) privada. No caso específico da Maré, o Censo Maré de 2019 indica que das 44 (quarenta e quatro) escolas presentes no território, 05 (cinco) são do EF - I e II e 03 (três) escolas ofertavam o EM. Em 02 (duas) dessas escolas o EM foi ofertado apenas no turno noturno.

Em relação à idade dos estudantes do EM que participantes da pesquisa, conforme é possível observarmos na Tabela 04, a idade se concentra ente 16 e 17 anos no 2º ano regular e 17 e 18 anos no 3º ano regular na escola Polivalente e na faixa etária de 17 e 18 anos para o 2º ano regular e de 18 e 19 anos para o 3º ano na escola Cesar Pernetta, números um pouco acima da faixa prevista para este período de escolarização. Notamos também que existe um percentual de estudantes do 3º ano com a faixa etária que ultrapassa os 20 anos.

Tabela 04: Aspectos de classificação de Escolas por série/faixa etária.

| IDADE POR SÉRIE | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |              | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |              | TOTAL      |              |
|-----------------|-----------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|------------|--------------|
|                 | N                                 | %            | N                             | %            | N          | %            |
| <b>2º ano:</b>  |                                   |              |                               |              |            |              |
| 15 anos         | 06                                | 5,7          | 01                            | 1,8          | 07         | 4,3          |
| 16 anos         | 40                                | 37,7         | 04                            | 7,0          | 44         | 27,0         |
| 17 anos         | 25                                | 23,6         | 22                            | 38,6         | 47         | 28,8         |
| 18 anos         | 13                                | 12,3         | 15                            | 26,3         | 28         | 17,2         |
| 19 anos         | 10                                | 9,4          | 08                            | 14,0         | 18         | 11,0         |
| + 20 anos       | 06                                | 5,7          | 05                            | 8,8          | 11         | 6,8          |
| Sem Resposta    | 06                                | 5,7          | 02                            | 3,5          | 08         | 4,9          |
| <b>Total</b>    | <b>106</b>                        | <b>100,0</b> | <b>57</b>                     | <b>100,0</b> | <b>163</b> | <b>100,0</b> |
|                 | <b>N</b>                          | <b>%</b>     | <b>N</b>                      | <b>%</b>     | <b>N</b>   | <b>%</b>     |
| <b>3º ano:</b>  |                                   |              |                               |              |            |              |
| 16 anos         | 11                                | 11,1         | 01                            | 1,3          | 12         | 6,9          |
| 17 anos         | 33                                | 33,3         | 06                            | 8,0          | 39         | 22,4         |
| 18 anos         | 26                                | 26,3         | 22                            | 29,3         | 48         | 27,6         |
| 19 anos         | 08                                | 8,1          | 23                            | 30,7         | 31         | 17,8         |
| + 20 anos       | 08                                | 8,1          | 15                            | 19,1         | 23         | 13,2         |

|                     |    |       |    |       |     |       |
|---------------------|----|-------|----|-------|-----|-------|
| <b>Sem Resposta</b> | 13 | 13,1  | 08 | 10,7  | 21  | 12,1  |
| <b>Total</b>        | 99 | 100,0 | 75 | 100,0 | 174 | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A Taxa Escolarização Líquida (TEL) de alunos do Ensino Médio em todo o Brasil no ano de 2016, idade-série prevista entre 15 para ingresso no EM e 17 anos para conclusão, foi de 68%. Esse percentual subdividido pelas regiões do país apresentou uma discrepância entre estas, por exemplo no Nordeste o percentual foi de 58,9% e quanto que no Sudeste de 77,9%. No caso do Estado da Bahia esse quantitativo foi de 53,4% e no Estado do Rio de Janeiro de 63,4%, também em 2016<sup>34</sup>. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) nos anos de 2017, 2018 e 2019, o percentual brasileiro de TEL foi de 67,5%, 68,7% e 71,1%, respectivamente. Os 25% mais ricos em 2018 apresentaram o percentual de 90,8% de TEL, quanto que os 25% dos mais pobres alcançaram cerca de 62% (OPNE, 2019).

As escolas apresentam idade modal<sup>35</sup> de 18 anos para as turmas do 3º ano do Ensino Médio. Contudo, em relação ao 3º ano, apenas 29,3% do total dos estudantes apresentaram a idade prevista para a conclusão desta série. Ou seja, os microdados do nosso estudo demonstram percentual significativo de estudantes com mais de 18 anos que estavam cursando o ensino médio, totalizando 31% de estudantes. São pessoas com idades entre 22 e 33 anos em ambas escolas.

De acordo com o Painel Educacional<sup>36</sup> do INEP de 2018, a cidade de Santo Estevão-BA em relação a todas as escolas estaduais que oferecem o 3º ano do ensino médio apresentou Taxa de Distorção Idade-Série em 2016 de 48,7% e em 2017 de 46,6%. No Rio de Janeiro – RJ a taxa apresentou em 2016 o percentual de 35,6% e em 2017 de 33,3%. Assim, embora os dados das cidades apresentem leve redução da taxa entre 2016 e 2017 ainda é persistente a distorção idade-série nessas localidades.

Sobre os aspectos de classificação por sexo dos estudantes, o perfil geral é de maioria feminina, com o quantitativo de 65,5% do total de respondentes. Conforme disposto na Tabela 05, observando por escola separadamente, percebemos que a escola baiana apresenta praticamente o dobro de estudantes respondentes mulheres em relação aos estudantes homens, enquanto que no caso da escola carioca há um maior equilíbrio entre o sexo dos participantes.

<sup>34</sup> Disponível em <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-no-ensino-medio?filters=1,134;10,135;20,135;12,135;23,134>

<sup>35</sup> Idade modal é a maior frequência absoluta, ou seja a idade que mais se repete.

<sup>36</sup> Para maior conhecimento acessar: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>.

Tabela 05: Quantitativo geral Escola por Sexo.

| SEXO             | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |       | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |       | TOTAL |       |
|------------------|-----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
|                  | N                                 | %     | N                             | %     | N     | %     |
| <b>Feminino</b>  | 140                               | 68,3  | 79                            | 59,8  | 219   | 65,0  |
| <b>Masculino</b> | 65                                | 31,7  | 53                            | 40,2  | 118   | 35,0  |
| <b>Total</b>     | 205                               | 100,0 | 132                           | 100,0 | 337   | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dada expressividade feminina dos nossos respondentes, buscamos conhecer alguns dados sobre a inserção de mulheres e homens no cenário educacional brasileiro. De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>37</sup>, em 2016 havia uma frequência líquida de estudantes mulheres na faixa etária de 15 a 17 anos no ensino médio bem maior do que de estudantes homens. O percentual era de 73,5% de estudantes mulheres este nível educacional e a representação de 63,2% de estudantes homens. Ou seja, neste caso 36,7% dos estudantes homens estavam em situação de atraso escolar.

No tocante as questões raciais, os dados do IBGE indicam que, no caso das estudantes mulheres o percentual de 30,7% das autodeclaradas pretas ou pardas com a faixa etária de 15 a 17 anos apresentaram atraso escolar em relação ao ensino médio, já as estudantes mulheres autodeclaradas brancas nesta mesma faixa etária apresentaram o quantitativo de 19,9% de atraso escolar (BRASIL, 2018). Estes dados nos fazem refletir sobre os desafios que estes estudantes enfrentam para permanecer na escola e construir expectativas de futuro. De acordo aos dados do IBGE de 2020 a população brasileira de é composta por 55,8% de negros, pretos e pardas. Em 2020, a cada 10 pessoas, 03 eram mulheres negras (BRASIL, 2020).

De acordo a autodeclaração dos participantes da pesquisa, eles são em maioria negros (pretos ou pardos), o total de 274 (duzentos e setenta e quatro) dos 337 (trezentos e trinta e sete) respondentes. A Tabela 08 traz o quantitativo da declaração étnico-racial dos estudantes por escolas. De acordo com a autodeclaração, os estudantes respondentes são compostos por 35,3% de pretos, 46,0% de pardos e 18,7% de brancos. Sendo assim, 81,3% do total de estudantes se declararam negros, 14,5% se autodeclararam brancos e apenas 2,1% indígenas.

De acordo com o IBGE de 2017, o percentual de autodeclarados pretos no estado da Bahia era de 20,9% e em 2018 foi de 22,9%. Em 2018, 1 em cada 5 pessoas que viviam no estado se autodeclararam preto. Em percentual de pretos, a Bahia se manteve à frente dos

<sup>37</sup> <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>

estados do Rio de Janeiro (13,4%), Tocantins (12,4%), Maranhão (11,9%) e Minas Gerais (11,8%) (JORNAL CORREIO DA BAHIA, 2020). Em relação a Santo Estevão, o dado encontrado do IBGE diz respeito a 2012, de acordo ao Instituto a cidade possuía 72% de negros, deste 18,5% se autodeclaravam pretos.

Se observarmos o alcance das Políticas de Ações Afirmativas para acesso à educação superior, podemos identificar que além do critério de serem todos estudantes de escolas públicas e possuírem baixa renda, temos o destaque para o quantitativo de 83,4% de possíveis candidatos que se enquadrariam no critério étnico-racial.

Tabela 06: Autodeclaração Étnico-racial geral por escola.

| AUTODECLARAÇÃO      | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |       | PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ |       | TOTAL |       |
|---------------------|-----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
|                     | N                                 | %     | N                             | %     | N     | %     |
| <b>Preto</b>        | 86                                | 42,0  | 33                            | 25,0  | 119   | 35,3  |
| <b>Pardo</b>        | 95                                | 46,3  | 60                            | 45,5  | 155   | 46,0  |
| <b>Indígena</b>     | 03                                | 1,5   | 04                            | 3,0   | 07    | 2,1   |
| <b>Branco</b>       | 17                                | 8,3   | 32                            | 24,2  | 49    | 14,5  |
| <b>Não Sei</b>      | 03                                | 1,5   | 03                            | 2,3   | 06    | 1,8   |
| <b>Sem Resposta</b> | 01                                | 0,5   | 00                            | 0,0   | 01    | 0,3   |
| <b>Total</b>        | 205                               | 100,0 | 132                           | 100,0 | 337   | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Sobre questões raciais há um vasto debate no campo das Relações Raciais que trata sobre a construção social e histórica<sup>38</sup> da sociedade brasileira e as ainda presentes consequências da escravidão negra e do extermínio de grande parte dos povos originários. Estas consequências se materializam na baixa escolarização dos brasileiros, majoritariamente negros e pobres, na distorção idade-série principalmente no ensino médio, na baixa representação desses grupos no acesso à educação superior, inclusive nos cursos de pós-graduação.

Levando em consideração esses apontamentos, não é surpresa constatar que muitos jovens, mesmo oriundos de famílias sem trajetórias universitárias, desejam dar continuidade nos seus estudos e ingressar em Instituições de Ensino Superior, até mesmo em cursos de pós-graduação, como veremos nas tabelas a seguir. Mesmo assim, boa parte desses ainda permanecem fora dos bancos das universidades e faculdades. Não é apenas o desconhecimento

<sup>38</sup> A título de conhecimento histórico, no Brasil foi instituída uma lei educacional que decretava que escravos e pretos africanos, ainda que livres ou libertos estavam proibidos de frequentar as escolas públicas através da Lei nº 1 de 1837 e o Decreto nº 15 de 1839, sobre a instrução primária no Rio de Janeiro que em seguida foi replicada em todo o território brasileiro até a metade do século XX. Para maior aprofundamento ver Barros (2016), acesso através da página: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016000300591](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300591)

sobre como acessar as IES que opera sobre o prolongamento dos seus estudos. Neste sentido, ao refletir o cenário educacional, Lima (2015) pontua que dois aspectos precisam ser considerados em relação à função da educação, sendo estes a educação operando como ferramenta para superação das desigualdades e ao mesmo tempo atuando como mecanismo de manutenção. Este duplo fenômeno só ocorre porque a educação tem poder de alterar alguns efeitos e desvantagens da origem social, por isso é campo de disputa entre movimentos que buscam democratizar o acesso a esse bem público e movimentos que desejam proteger as hierarquias sociais e privilégios (LIMA, 2015). É preciso compreender que as questões étnicas e raciais nos colocam o desafio de refletir sobre a situação atual desse grupo no acesso a esta política.

A desigualdade de renda é outro fator preponderante quando o assunto é desigualdade educacional. Basta observarmos as profundas desigualdades de classe que o Brasil ainda apresenta. Isso ocorre, entre outros fatores, porque o estudante de origem popular muitas vezes vai apresentar a necessidade da entrada precoce ao mercado de trabalho para ajudar a família. O fator renda então pode ser considerado um facilitador ou complicador para a construção de expectativas de futuro e entrada na universidade. Vejamos a seguir que os dados falam sobre esta questão.

De acordo aos dados dispostos na Tabela 09, os estudantes das duas escolas possuem a concentração geral de renda familiar de ½ (meio) até 2 salários mínimos. Recortando a renda por escolas, no caso da escola baiana a renda familiar média é de 1 salário mínimo e na escola carioca a renda familiar média é de 1 a 2 salários mínimos. Ou seja, os participantes desta pesquisa compõem o agrupamento dos 25% mais pobres, conforme explicitado na Tabela 07.

Tabela 07: Renda familiar em salários mínimos por escolas.

| SALÁRIOS MÍNIMOS    | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |        | PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ |        | TOTAL |        |
|---------------------|-----------------------------------|--------|-------------------------------|--------|-------|--------|
|                     | N                                 | %      | N                             | %      | N     | %      |
| <b>0 SM</b>         | 11                                | 5,4%   | 03                            | 2,3%   | 14    | 4,2%   |
| <b>1/2 SM</b>       | 40                                | 19,5%  | 10                            | 7,6%   | 50    | 14,8%  |
| <b>1 SM</b>         | 82                                | 40,0%  | 40                            | 30,3%  | 122   | 36,2%  |
| <b>De 1 à 2 SM</b>  | 46                                | 22,4%  | 60                            | 45,5%  | 106   | 31,5%  |
| <b>De 2 à 5 SM</b>  | 21                                | 10,2%  | 16                            | 12,1%  | 37    | 11,0%  |
| <b>De 5 à 10</b>    | 03                                | 1,5%   | 03                            | 2,3%   | 06    | 1,8%   |
| <b>Sem Resposta</b> | 02                                | 1,0%   | 00                            | 0,0%   | 02    | 0,6%   |
| <b>Total</b>        | 205                               | 100,0% | 132                           | 100,0% | 337   | 100,0% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os estudantes que compõem a presente pesquisa possuem, majoritariamente, as seguintes características: são em maioria mulheres, pretas e pardas, com idade média de 17 anos no 2º ano e 18 anos no 3º ano do Ensino Médio, com renda média familiar de até 1 salário mínimo, conforme descrevemos nas Tabelas de 06 a 09. Possuem as características de jovens que ainda estão sub-representados no acesso à educação no Brasil, inclusive quase 20% dos estudantes participantes da pesquisa são os primeiros de suas famílias a concluir o Ensino Médio.

A relevância em conhecer as características econômicas dos estudantes se justifica pela renda ser um fator que afeta significativamente as oportunidades educacionais (RIBEIRO; CENENIVA; BRITO, 2015). Ao avaliar 50 anos de estratificação educacional no Brasil, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) identificaram que, entre 1960 e 2019, houve expansão em todos os níveis educacionais, contudo os indivíduos oriundos de famílias mais afortunadas mantiveram os mesmos níveis de acesso e vantagens ao longo do tempo.

Dito isso, é relevante pontuarmos que as políticas e programas de abertura do Ensino Superior bem como as Ações Afirmativas para ingresso nas IES públicas se mostram imprescindíveis, pois promovem um aumento das oportunidades educacionais para os jovens segundo critérios de natureza escolar, renda, étnico-racial e inclusivo, que diante deste cenário histórico garantem, se ainda não a superação das desigualdades, alguma inclusão.

Dados do IBGE<sup>39</sup> de 2017 apontam que 10% da parcela mais afortunada do país detinha 43% dos rendimentos de todo o Brasil. Os 10% dos mais pobres juntos possuíam apenas 0,7% dos rendimentos. Se observarmos os dados sobre acesso à educação superior entre esses grupos de mais e menos afortunados podemos identificar que a questão da renda acaba por direcionar as possibilidades de projetos de vida dos jovens brasileiros. Por exemplo, segundo o Observatório do Plano Nacional da Educação (PNE) 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos acessaram a educação superior (PNE, 2019). Desses, 41,5% compõem os 25% dos mais ricos e apenas 6,9% são representantes da parcela dos 25% mais pobres.

Na mesma direção, os dados do IBGE em 2019 nos dizem que apesar de representarem 54,9% da força de trabalho do país, o que equivale ao montante de 57,7 milhões de pessoas, a população preta ou parda (negra) em 2018 configurava os 64,2% dos desempregados e 66,1% dos indivíduos subutilizados (BRASIL, 2019) 47,3% das pessoas negras ocupadas estavam em empregos informais (sem carteira assinada ou contrato). Da totalidade de pessoas brancas ocupadas o percentual de informalidade foi de 34,6%. Dos 10% com maior renda no Brasil em

---

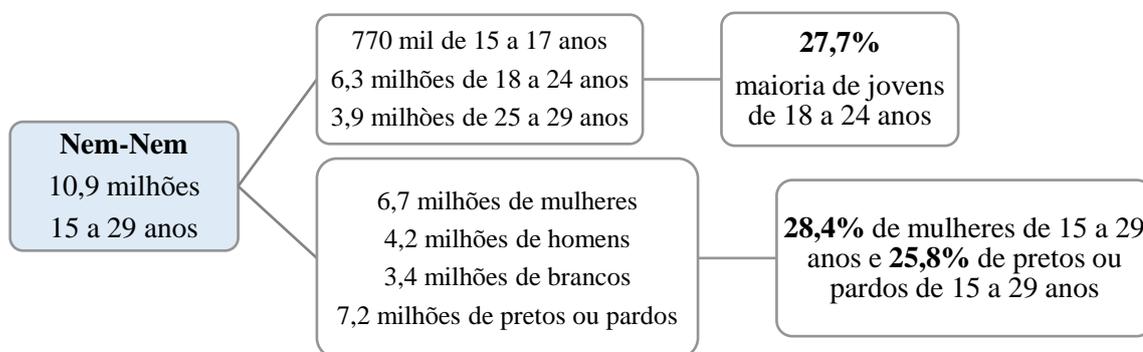
<sup>39</sup> <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>

2018, apenas 27,7% eram pretos ou pardos. Por outro lado, dos 10% com menor rendimento 75,2% eram pretos ou pardos. Assim, a renda média dos indivíduos negros era menor que 1 salário mínimo, já a dos brancos a renda média era de quase 2 salários mínimos.

A agência de notícias do IBGE publicou em 2019 dados da PNAD Contínua sobre o perfil de escolaridade e empregabilidade dos jovens de 15 a 29 anos. De acordo aos dados, o Brasil concentra 47,3 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos. Desses, 13,5% estavam estudando e trabalhando; 28,6% estavam estudando, porém não estavam trabalhando; e 34,9% estavam trabalhando e não estudavam (BRASIL, 2019).

A parcela de jovens que não estão estudando e também não estão inseridos no mercado de trabalho são conhecidos como Nem-Nem (CARDOSO, 2013). Esses representam 23% dos jovens de 15 a 29 anos, o quantitativo de 10,9 milhões de jovens que não estudam e nem trabalham (BRASIL, 2019). Para melhor visualizarmos, trazemos a seguir na Figura 02 a descrição do perfil dos jovens incluídos na categoria Nem-Nem, sendo estes de maioria feminina, negra e com idade de 18 a 24 anos.

Figura 02: Jovens de 15 a 29 anos Nem-Nem em 2018.



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora, 2020. Com base nos dados IBGE/ PNAD 2019.

Sobre o perfil de empregabilidade dos estudantes do ensino médio da escola Polivalente na Bahia e Prof. Pernetta no Rio de Janeiro, os dados na Tabela 08 demonstram que dos 337 estudantes do ensino médio, 218 (duzentos e dezoito) declararam não exercer atividade remunerada, totalizando 64,7% dos estudantes que somente estudam. A soma dos que declaram exercer alguma atividade remunerada totaliza 118 (cento e dezoito) estudantes, com o percentual de 35,3%. Dos que estudam e trabalham, a maioria está em atividades informais para terceiros, recebem em média entre  $\frac{1}{4}$  (um quarto) e  $\frac{1}{2}$  (meio) de salário mínimo e dedicam entre 08 e 20 horas semanais para o trabalho.

Tabela 08: Exercem atividade remunerada por escolas.

| EXERCEM ATIVIDADE REMUNERADA                  | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |       | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |       | TOTAL |       |
|---|-----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
|   | N                                 | %     | N                             | %     | N     | %     |
| <b>Não</b>                                    | 144                               | 70,2  | 74                            | 56,1  | 218   | 64,7  |
| <b>Sim, informal para terceiros</b>           | 34                                | 16,6  | 18                            | 13,6  | 52    | 15,4  |
| <b>Sim, com carteira de trabalho assinada</b> | 06                                | 2,9   | 26                            | 19,7  | 32    | 9,5   |
| <b>Sim, em negócio familiar</b>               | 11                                | 5,4   | 00                            | 0,0   | 11    | 3,3   |
| <b>Sim, estágio</b>                           | 02                                | 1,0   | 07                            | 5,3   | 09    | 2,7   |
| <b>Sim, autônomo</b>                          | 07                                | 3,4   | 07                            | 5,3   | 14    | 4,2   |
| <b>Sem Resposta</b>                           | 01                                | 0,5   | 00                            | 0,0   | 01    | 0,3   |
| <b>Total</b>                                  | 205                               | 100,0 | 132                           | 100,0 | 337   | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observando separadamente segundo as escolas, os dados indicam que, na escola baiana, dos que exercem alguma atividade, a maioria está em atividades informais, sendo o total geral de 22% que trabalham informalmente para familiares ou terceiros. No caso da escola carioca, dos que exercem alguma atividade remunerada a maioria está em atividades formalizadas, 25% que trabalham com carteira assinada ou realizam estágios.

A relevância em considerar essa característica ocorre porque diversos estudos têm indicado que os fatores intra e extraescolares, somados às questões sócio históricas e à conjuntura política, contribuem para o abandono da escolarização por parte de jovens de origem popular no ensino médio e, por conseguinte, a possibilidade de prolongamento e entrada no nível superior. Dentre os inúmeros fatores, apontam que a situação da renda familiar dos estudantes exerce influência considerável sobre suas expectativas educacionais (SOARES et. al., 2015; RIBEIRO, CENENIVA, BRITO, 2015; SPOSITO, SOUZA, SILVA, 2018). A necessidade de acesso ao trabalho se dá no intuito de colaborar com a renda da família e igualmente para a maior autonomia que os jovens nesta fase da vida costumam buscar.

Segundo pesquisa realizada por Soares et. al. (2015) partir dos dados da PNAD, os jovens de conciliam estudo e trabalho no ensino médio tem menos chance de estarem na escola. O percentual de risco chega a 44% em relação aos que apenas estudam. Isso ocorre porque, segundo os autores, trabalhar influencia no desempenho, já que precisam dividir o tempo entre o trabalho e os estudos. É importante reconhecermos que, embora haja consequências desfavoráveis para os jovens que precisam realizar precária e antecipadamente atividades

remuneradas conciliando estudo e trabalho, a relação entre juventude de origem popular e mundo do trabalho é bastante conhecida, tanto é que já se admitiu que no Brasil além da escola (DAYRELL, 2007), também o trabalho faz a juventude (SPOSITO, 2005; 2018). Logo, para boa parte dos jovens pobres o trabalho contribui para a renda familiar e também para seus gastos pessoais e sua autonomia. Vale ressaltar, conforme já abordamos neste capítulo, que o trabalho não é o único fator que pode distanciar os jovens da escolarização e, conseqüentemente, do possível ingresso no Ensino Superior. Inclusive, muitas vezes a capacitação através do ingresso no Ensino Superior representará para os jovens a possibilidade da obtenção de diploma e o preparo para acessar melhores colocações e remunerações no mercado de trabalho ou, para os que ainda não ingressaram, a formação necessária para a empregabilidade.

Em relação aos aspectos relacionados ao estado civil declarado, a maioria dos estudantes se declararam solteiros, com o percentual de 95%. Apenas 5% dos respondentes se declararam casados. Podemos mensurar que a maioria dos estudantes que participou desta pesquisa não são chefes de família. Por conseguinte, 40,1% do total de estudantes declararam morar com mãe, pai e irmãos. O segundo maior percentual é dos estudantes que moram somente com um dos pais, totalizando 21,7% das respostas.

Na mesma direção, observamos que a maioria dos estudantes não possuem filhos. A taxa total é de 93,5% de estudantes que não possuem filhos. Dos que possuem 1 (um) filho, o percentual é de 5,9%. Entre os que declararam possuir 2 (dois) filhos o percentual é muito baixo, de 0,6% do total geral de respondentes. O percentual comparado entre as escolas é similar, conforme demonstrado na tabela 09.

Tabela 09: Quantitativo geral de estudantes com filhos

| FILHOS                | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO – BA |        | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |        | TOTAL |        |
|-----------------------|-----------------------------------|--------|-------------------------------|--------|-------|--------|
|                       | N                                 | %      | N                             | %      | N     | %      |
| <b>Não</b>            | 195                               | 95,1%  | 120                           | 90,9%  | 315   | 93,5%  |
| <b>Sim - 1 Filho</b>  | 09                                | 4,4%   | 11                            | 8,3%   | 20    | 5,9%   |
| <b>Sim - 2 Filhos</b> | 01                                | 0,5%   | 01                            | 0,8%   | 02    | 0,6%   |
| <b>Total</b>          | 205                               | 100,0% | 132                           | 100,0% | 337   | 100,0% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A escolaridade familiar é outro fator importante na trajetória educacional. Diversos estudos têm indicado que, quanto maior o nível educacional da família, maiores as chances de os estudantes realizarem transições educacionais com menor riscos em todos os níveis (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016). Isso ocorre porque ter acesso a níveis mais altos de

escolaridade imputa à família todo um modo de vida, de investimento educacional nos filhos, acesso a capital cultural e informacional (BOURDIEU, 1966; SILVA, 2011) mais elevado, podendo oferecer aos estudantes, além de motivação, todo um aparato de apoio na sua trajetória e expectativa de futuro, o que difere de famílias com menor ou nenhuma escolarização.

Não podemos negar que a influência da renda familiar acarreta um conjunto de características socioeconômicas e simbólicas presentes no ambiente familiar que proporcionam a qualidade de vida e melhor aproveitamento de recursos disponibilizados pelo seu lugar social. Se por um lado consideramos que a trajetória familiar, as condições socioeconômicas, a escolarização dos pais e com ela o tipo de capital cultural e informacional que dispõem funcionam como suporte para a construção de expectativas de futuro, por outro lado, sem desconsiderar essas questões, é preciso compreender que esse condicionamento não opera sozinho, principalmente pensando nas expectativas de futuro desenhadas por jovens de origem popular, negros, estudantes da rede pública do ensino médio. Ao refletirmos sobre a longevidade escolar e possibilidade de acesso ao Ensino Superior é de suma importância levar em consideração que a implicação do contexto atual de crise educacional, as mudanças operadas na estrutura do Ensino Médio e as mutações pelas quais o mundo do trabalho tem atravessado também os atingem de maneira significativa.

Contudo, estudos tais como o de LAHIRE, 1997; CHARLOT, 2000; COULON, 2009; SANTOS, 2009; CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016; HERINGER, 2013; SOUZA, 2013a; SOUZA, 2014b têm apontado que vários jovens contextos sociais desfavoráveis, pobres, negros e oriundos de famílias sem escolarização, apesar de vivenciar grandes entraves para a continuidade dos estudos, desenvolvem expectativas e alcançam com muito esforço altos níveis de escolarização. Estes pontuam que os estudantes, ao longo da sua trajetória educacional, no cotidiano escolar, familiar e nas suas redes de amigos, têm traçado estratégias em favor de sua escolarização, por compreenderem o valor dos diplomas, sobretudo para a melhoria de vida e possibilidade de se inserir em espaços mais valorizados do mercado de trabalho, podendo melhorar a sua vida e de suas famílias. Por isso a ausência de escolarização dos pais, apesar de operar como um fator de grande importância, não pode ser encarada como uma barreira intransponível e que impedirá o acesso dos filhos a outros níveis educacionais. É nesta direção que políticas e programas têm sido implementados na tentativa de enfrentamento e reparação das desvantagens e desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais.

Os dados demonstrados na Tabela 12 nos dizem que o perfil de educacional das mães das escolas Polivalente de Santo Estevão – BA e Cesar Pernetta do Rio de Janeiro – RJ é entre

o Ensino Fundamental I e II, ou seja, são 175 (cento e setenta e cinco) das 337 (trezentos e trinta e sete) mães com este nível de escolaridade, percentual total de 52%.

A proporção das mães com ensino médio é de 28,3%, o total de 96 (noventa e seis) mães. Em relação a cada caso específico, na escola baiana este percentual corresponde a 58 (cinquenta e oito) mães e na escola carioca corresponde ao quantitativo de 38 (trinta e oito) mães que concluíram a última etapa da Educação Básica. Já o percentual de mães que possuem nível técnico e/ou profissionalizante é reduzido nos dois casos, com total geral de 2,7%.

No que tange o acesso ao nível superior, o total geral também apresenta baixa taxa de acesso das mães a este nível educacional. Assim, das 337 (trezentos e trinta e sete) mães apenas 16 (dezesesseis) possuem diploma do Ensino Superior, com a taxa de 4,7% das respostas para este item. Analisado separadamente, a escola baiana possui o quantitativo maior de mães que possuem diploma universitário o que equivale a 13 (treze) casos. O item dos estudantes que não souberam declarar sobre a escolaridade das mães é de 7,4%.

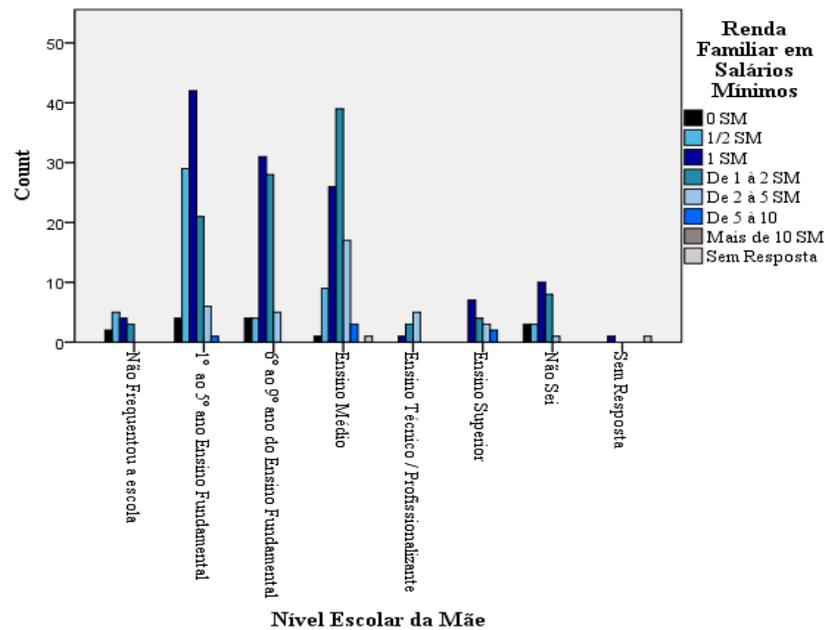
Tabela 10: Nível de escolaridade da mãe por escolas

| ESCOLARIDADE DA MÃE                         | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |        | PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ |        | TOTAL |        |
|---|-----------------------------------|--------|-------------------------------|--------|-------|--------|
|   | N                                 | %      | N                             | %      | N     | %      |
| <b>Não Frequentou a escola</b>              | 10                                | 4,9%   | 04                            | 3,0%   | 14    | 4,2%   |
| <b>1º ao 5º ano - Ensino Fundamental I</b>  | 71                                | 34,6%  | 32                            | 24,2%  | 103   | 30,6%  |
| <b>6º ao 9º ano - Ensino Fundamental II</b> | 34                                | 16,6%  | 38                            | 28,8%  | 72    | 21,4%  |
| <b>Ensino Médio</b>                         | 58                                | 28,3%  | 38                            | 28,8%  | 96    | 28,5%  |
| <b>Ensino Técnico / Profissionalizante</b>  | 07                                | 3,4%   | 02                            | 1,5%   | 09    | 2,7%   |
| <b>Ensino Superior</b>                      | 13                                | 6,3%   | 03                            | 2,3%   | 16    | 4,7%   |
| <b>Não Sei</b>                              | 10                                | 4,9%   | 15                            | 11,4%  | 25    | 7,4%   |
| <b>Sem Resposta</b>                         | 02                                | 1,0%   | 00                            | 0,0%   | 02    | 0,6%   |
| <b>Total</b>                                | 205                               | 100,0% | 132                           | 100,0% | 337   | 100,0% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para melhor compreender o perfil das mães de ambas escolas, realizamos o cruzamento de duas variáveis, escolaridade da mãe e rendimentos da família, conforme demonstrado no Gráfico 01. A renda das mães com Ensino Fundamental se concentra entre 1/2 e 2 salários mínimos. As taxas são de: 19% que possuem renda de 1/2 salário, total 33 (trinta e três) mães; 30,5% que possuem renda de 1 salário, total de 53 (cinquenta e três mães); e 28% que possuem renda de 1 a 2 salários. Destas, apenas 01 (uma) está em família com renda de 5 a 10 salários, percentual de 0,6%.

Gráfico 01: Renda Familiar por Escolaridade da Mãe.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação ao perfil do pai, identifica-se na Tabela 11 a concentração de 47,2% de pais com escolaridade no Ensino Fundamental I e II, com o total de 159 (cento e cinquenta e nove) das 337 respostas. Apesar de apresentarem a mesma média de escolaridade que as mães, existem aspectos que os diferenciam.

Primeiro que a taxa de escolarização de ensino médio das mães é praticamente o dobro em relação a totalidade dos pais neste mesmo nível, ou seja dentre os pais apenas 15,1% possuem este nível escolar. Outro fator é o diploma de nível superior, no caso dos pais apenas 08 (oito) estão neste nível, o total de 2,4% somando as duas escolas.

O dado que merece destaque é o que se refere ao percentual de desconhecimento dos estudantes sobre a escolaridade do pai. O quantitativo geral de ambas escolas chega a taxa de 26,1%, isso significa que 88 (oitenta e oito) estudantes desconhecem a escolarização do seu pai. No caso do desconhecimento das mães, a taxa foi de 7,4%.

Tabela 11: Nível de escolaridade do pai por escolas.

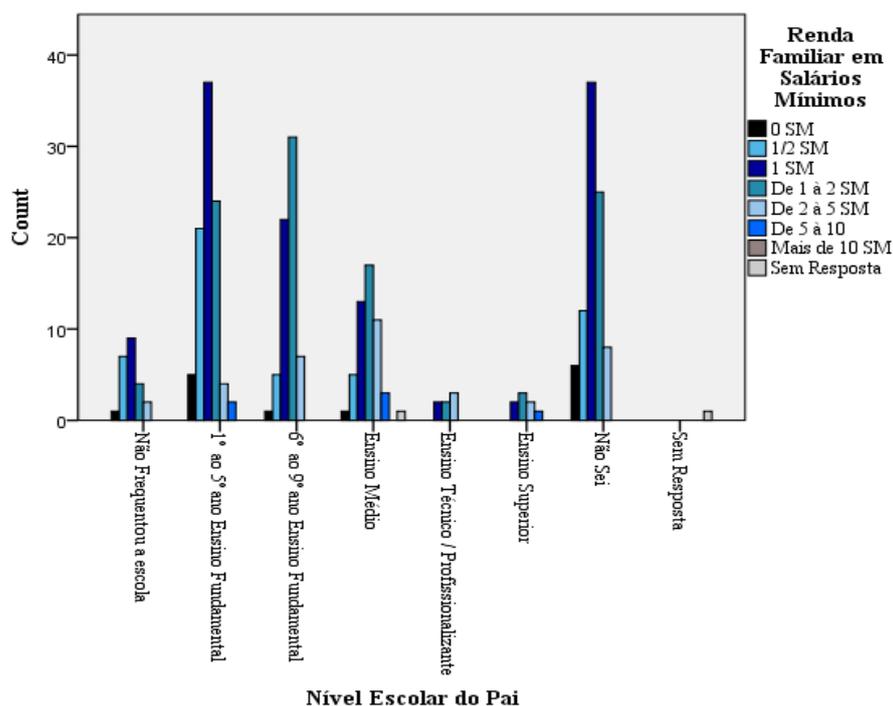
| ESCOLARIDADE DO PAI                 | Polivalente de Santo Estevão - BA |               | Professor Cesar Pernetta – RJ |               | TOTAL      |               |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|------------|---------------|
|                                     | N                                 | %             | N                             | %             | N          | %             |
| Não Frequentou a escola             | 17                                | 8,3%          | 06                            | 4,5%          | 23         | 6,8%          |
| 1º ao 5º ano Ensino Fundamental     | 64                                | 31,2%         | 29                            | 22,0%         | 93         | 27,6%         |
| 6º ao 9º ano Ensino Fundamental     | 38                                | 18,5%         | 28                            | 21,2%         | 66         | 19,6%         |
| Ensino Médio                        | 33                                | 16,1%         | 18                            | 13,6%         | 51         | 15,1%         |
| Ensino Técnico / Profissionalizante | 04                                | 2,0%          | 03                            | 2,3%          | 07         | 2,1%          |
| Ensino Superior                     | 04                                | 2,0%          | 04                            | 3,0%          | 08         | 2,4%          |
| Não Sei                             | 44                                | 21,5%         | 44                            | 33,3%         | 88         | 26,1%         |
| Sem Resposta                        | 01                                | 0,5%          | 00                            | 0,0%          | 01         | 0,3%          |
| <b>Total</b>                        | <b>205</b>                        | <b>100,0%</b> | <b>132</b>                    | <b>100,0%</b> | <b>337</b> | <b>100,0%</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Em relação ao perfil do pai através do cruzamento entre escolaridade e rendimentos da família, o Gráfico 02 demonstra que a maioria dos pais que possuem o Ensino Fundamental, totalizando 159 (cento e cinquenta e nove) respostas neste item, está em famílias com renda entre 1 e 2 salários mínimos. Estes somam 114 (cento e quatorze) pais, com a taxa de 71,7%.

De maneira detalhada, os pais com nível escolar de Ensino Fundamental dividido pela renda apresentam a seguinte divisão: 16,4% estão em famílias com  $\frac{1}{2}$  salários, total de 26 (vinte e seis) pais; 32,2% estão em famílias com 1 salário, total de 59 (cinquenta e nove pais); 34,6% em famílias com até 2 salários, totalizando 55 (cinquenta e cinco) pais com esta renda; 7% deles estão em famílias com a renda entre 2 e 5 salários, 11 (onze) pais nesta condição; e 2 (dois) pais com este nível de escolaridade encontram-se em famílias que possuem a renda de 5 a 10 salários mínimos, o percentual que representa é de 1,3% do total de estudantes em ambas escolas.

Gráfico 02: Renda Familiar por Escolaridade do Pai.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação ao lugar de moradia, os estudantes declararam que suas casas estão localizadas principalmente no Centro da Cidade, Loteamentos populares, Zona Rural, Favela e Periferia. Ou seja, os estudantes de ambas as escolas possuem o perfil de moradia típica de pessoas das camadas populares.

Entendemos estudantes origem popular como um grupo de atores que vivenciam diversas situações de exclusão, seja no âmbito sócio espacial, educacional, racial, econômico e cultural, a partir de lugares materiais e simbólicos de ausências. Como adverte Milton Santos (2001), o território que ocupam não apenas subscreve, desenha, como muitas vezes delimita, as identidades e os horizontes de futuro. Assim, ser jovem em um determinado espaço não se iguala a ser em outros. Não é por coincidência que é possível identificarmos muito facilmente o endereço e tipo de moradia de boa parte dos jovens pobres e negros, salvo raríssimas exceções, quais escolas frequentam, seus espaços sociais de lazer.

As trajetórias educacionais de jovens de origem popular são desenhadas entre suas características particulares e as redes sociais que acessam ao longo de sua caminhada (SILVA, 2011). Esses espaços são delimitados muitas vezes pelas das ausências, ausências de direitos, de segurança pública, de empregabilidade, de escolas consideradas prestigiosas etc. Há, apesar

dessa compreensão, de se realizar o exercício da desconstrução do olhar determinado para esses jovens, onde o que se espera é um fracasso construído quase que naturalmente pelas circunstâncias e seus campos de possibilidades (SILVA, 2011; VELHO, 1994).

Assim, é preciso reeditar o olhar para esses sujeitos e compreender de que maneira e a partir de quais caminhos eles vislumbram os seus futuros educacionais, ou não. Ao também nos perguntamos o “por que uns”, a presente tese visa conhecer como estes têm desenvolvido os caminhos que poderão levá-los aos espaços desejados. Nesta abordagem, a Educação Superior é tida como um lugar que precisa ser possível para todos aqueles que desejam o prolongamento dos seus estudos, sem que sejam retirados do jogo por suas questões de origem. Há a compreensão da educação como um direito social, e é nessa direção que realizamos o exercício de reflexão sobre o acesso ou não acesso de determinados grupos.

Como bem problematiza o debate sobre o mito da desterritorialização (HAESBAERT, 2004), é preciso a compreensão de que os territórios marcados pela exclusão ou inclusões precárias também nos envolvem. Ao superar a ideia do território do outro e conceber a sociedade em sua multiterritorialidade, como partes de um mesmo lugar. Assim, os nossos territórios-rede<sup>40</sup> abrigam também espaços como as cidades rurais, interioranas, comunidades mais pobres, favelas onde a educação, o acesso aos níveis mais altos de escolarização, as oportunidades tanto educacionais como do mundo do trabalho, por exemplo, têm chegado de maneira diferente dos grandes centros. E é nesse incômodo sobre os nossos territórios que reside a pergunta sobre o por que uns e não outros, que nos inspira a pensar como jovens de trajetórias diferenciadas podem também acessar os níveis educacionais mais altos se assim desejarem. Buscamos aqui então, caminhos para refletir sobre a territorialização do acesso à educação.

Nesta direção, a Tabela 14 demonstra percentual distribuição do local de moradia em relação a cada escola. Sendo assim, identifica-se que, na escola da baiana, a distribuição de moradia declarada pelos estudantes aparece concentrada entre a Zona Rural com o quantitativo de 43,4%, depois em bairro do Centro da cidade com 36,1% e por fim as moradias identificadas em Loteamentos Populares ou Conjuntos Habitacionais com o percentual de 12,2%. Com menor expressão aparecem 4,9% que declararam morar em bairro de Classe Média, e alguns representantes de Comunidade Quilombola, Favela/Morro e Periferia, com o percentual de 1,0% cada.

---

<sup>40</sup> Na concepção de que todo o lugar é uma parte do território maior, a sociedade. A ideia de território rede vai neste sentido de tornar menos alheios espaços menos privilegiados, e menos distantes os lugares mais privilegiados – são partes do todo. Assim a pobreza e a desigualdade que ocorre em espaços distantes também nos dizem respeito.

Os estudantes da escola carioca declararam alta concentração de suas moradias em localidades do tipo Favela ou Morro, com o quantitativo de 93,2% das respostas. Os demais percentuais demonstram que apenas 2,3% moram no Centro da cidade e a taxa de 1,5% se repete entre os declarantes que moram em Periferias ou Subúrbio, Comunidade Quilombola, ou bairro de Classe Média.

Tabela 12: Local de moradia por escolas.

| LOCAL DA MORADIA                             | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |              | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |              | TOTAL      |              |
|--|-----------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|------------|--------------|
|  | N                                 | %            | N                             | %            | N          | %            |
| Bairro do Centro da Cidade                   | 74                                | 36,1         | 03                            | 2,3          | 77         | 22,8         |
| Loteamento Popular / Conjuntos Habitacionais | 25                                | 12,2         | 00                            | 0,0          | 25         | 7,4          |
| Zona Rural                                   | 89                                | 43,4         | 00                            | 0,0          | 89         | 26,4         |
| Comunidade Quilombola                        | 02                                | 1,0          | 02                            | 1,5          | 04         | 1,2          |
| Favela / Morro                               | 02                                | 1,0          | 123                           | 93,2         | 125        | 37,1         |
| Periferia / Subúrbio                         | 02                                | 1,0          | 02                            | 1,5          | 04         | 1,2          |
| Bairro de Classe Média                       | 10                                | 4,9          | 02                            | 1,5          | 12         | 3,6          |
| Sem Resposta                                 | 01                                | 0,5          | 00                            | 0,0          | 01         | 0,3          |
| <b>Total</b>                                 | <b>205</b>                        | <b>100,0</b> | <b>132</b>                    | <b>100,0</b> | <b>337</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

A relevância de destacar sobre local de moradia dos estudantes se assenta na compreensão do papel do território na construção social dos sujeitos e de como estes percebem o mundo. Assim, como nos indica Milton Santos (2001), o mundo é aquilo que se vê de onde se está. A partir dessa concepção, é interessante pensar como que, a partir desses espaços muitas vezes estigmatizados, se tecem as possibilidades que cada jovem vai manejar para pensar e ou projetar seu futuro. Tanto na cidade baiana como na carioca o que nos implica é a percepção das características locais que junto com outros fatores formam e constituem as particularidades vivenciadas pelos estudantes do ensino médio. Assim, os lugares em que os sujeitos habitam (MOREIRA; HESPANHOL, 2008), o seu cotidiano e as relações que estabelecem com outros, dão significado as vivências através do seu uso.

Nos casos aqui pesquisados, temos a concentração de localidades periféricas tanto rurais como de comunidades do tipo favelas. São localidades cujas imagens previamente construídas como espaços de ausências s colocam o desafio de irmos além do já conhecido discurso da ausência de expectativas educacionais. No caso da escola baiana a maioria de estudantes são oriundos do meio rural, com 43,4% dos respondentes. Como bem aponta Oliveira (2012), historicamente a cidade de Santo Estevão teve na pecuária e na agricultura as principais

atividades econômicas de sua subsistência. Ainda hoje a produção da agricultura familiar é uma característica da cidade, mesmo com a produção reduzida. Como mencionado, boa parte da população foi influenciada pela possibilidade de emprego com a chegada de indústrias na cidade, principalmente com a chegada da fábrica de calçados.

Segundo o site IBGE Cidades de 2020, dados do Censo de 2010 apontam diversas características da cidade, dentre elas o local de moradia dos seus 47.880 (quarenta e sete mil oitocentos e oitenta) habitantes. Assim, a cidade de Santo Estevão - BA possui o quantitativo de 20.190 (vinte mil cento e noventa) pessoas moradoras na zona rural e na área urbana o quantitativo de 27.690 (vinte e sete mil seiscientos e noventa) e a média de moradores por domicílio foi de 3,63, quase 4 moradores por domicílio. Ou seja, a cidade possui metade dos seus habitantes moradores das áreas rurais, e possui 03 (três) escolas estaduais de ensino médio e 01 (uma) escola privada de ensino médio, todas elas localizadas na área urbana da cidade. A prefeitura disponibiliza ônibus escolar para o traslado dos jovens da zona rural para as escolas.

Sobre a questão rural, Nilson Weisheimer em entrevista no ano de 2018<sup>41</sup>, comenta que primeiro é preciso superar a visão de que esses jovens sejam muito diferentes dos jovens urbanos. Para o sociólogo, os jovens rurais e os urbanos possuem aproximações e semelhanças principalmente em relação os valores, padrões estéticos, e a necessidade de consumo própria das suas gerações. Acrescento que também a questão das expectativas de futuro sobre suas vidas e os caminhos que irão percorrer para a sua maior autonomia e independência, seja pela via do estudo ou do trabalho, são questões que perpassam a existência dos jovens moradores do campo ou da cidade. Outro ponto de aproximação importante na atualidade entre jovens do campo e da cidade são as tecnologias de comunicação (WEISHEIMER, 2018) que estão aos poucos chegando em espaços mais afastados da cidade.

Em relação ao que difere esses jovens entre rurais e urbanos, segundo Weisheimer (2018) os processos de socialização realizam esse movimento. Isso porque os jovens dos meios rurais têm sua socialização voltada para o trabalho e a relação com a natureza muito mais do que o jovem do meio urbano. Assim suas experiências de vida são singulares, dedicando de diferentes proporções o tempo para o estudo, o trabalho e o lazer, ao mesmo tempo em que partilham dessas experiências em um mesmo momento da vida, que é a juventude.

Em relação aos estudantes que descrevem morar em Favelas tivemos o total geral de 26,4% das respostas das duas escolas, a concentração de jovens vivendo nesse tipo de localidade foi a dos estudantes da escola carioca. Dos respondentes cariocas, 93,2% declararam morar na

---

<sup>41</sup> <https://sintibref-minas.org.br/posts/entrevista-com-nilson-weisheimer-a-invisibilidade-de-adolescentes-e-jovens-rurais>

favela da Maré no Rio de Janeiro. Segundo o IBGE Cidades de 2020, sobre os dados disponíveis de 2010, o Rio de Janeiro apresentava 6.320.446 (seis milhões trezentos e vinte mil quatrocentos e quarenta e seis) habitantes, desses todos moravam em localizações urbanas. Destes, 22,03% vivem nas 763 (setecentos e sessenta e três) favelas da cidade. A média de moradores por domicílio foi de 2,93, ou seja, praticamente 3 pessoas por casa.

O complexo de favelas da Maré, com as suas 16 (dezesesseis) comunidades, de acordo ao Censo da Maré de 2018, possuía 139.073 (cento e trinta e nove mil e setenta e três) habitantes desigualmente distribuídos entre essas comunidades. A desigualdade de sua distribuição de acordo com o documento, diz respeito ao processo de construção desse aglomerado populacional, em relação a fatores históricos de constituição dessas comunidades. Assim, o Parque União, onde se localiza a escola pesquisada e onde a maioria dos estudantes mora é considerada uma das cinco maiores e também as mais antigas áreas no território. A média de pessoas por moradia é de 2,91 por domicílio pelo Censo da Maré e 3,11 pelo Censo realizado pelo IBGE. Ambas muito próximas a média da cidade do Rio de Janeiro.

Segundo o Censo da Maré, essa taxa próxima a realidade da cidade demonstra que é importante observar certas generalizações realizadas sobre as favelas, uma vez que representações excessivamente genéricas podem encobrir outras vivências registradas nesses espaços em que, para além das moradias insalubres, da violência, da exclusão coexistem variadas formas de organização familiar e social, de vivência da juventude urbana com riqueza de aspectos culturais, artísticos, religiosos, de representação comunitária e resistência que não podem ser desprezados quando se deseja conhecer e analisar aspectos deste espaço social.

De acordo ao Censo da Maré Pontua por ser localizada em área central da cidade do Rio de Janeiro, a Maré oferece aos seus moradores o acesso a importantes vias de circulação e a quantidade considerável de serviços, faz com que a moradia no Complexo da Maré seja desejável em relação a moradores de outras periferias da cidade muito mais distantes do centro (CENSO DA MARÉ, 2018).

Refletindo sobre a questão da construção de favelas no Brasil, podemos aferir que essa é resultado do processo de industrialização e urbanização que não se preocupou com a produção de suas consequências para os mais pobres e as formas que se daria a sua inclusão excludente (RESCHILIAN, 2004; SANTOS, 2001). Assim, no desenho da inclusão excludente é possível identificarmos uma gama de fatores, dentre eles, e talvez o principal, é o acesso a bens materiais, estruturais e simbólicos que se dá de forma parcial e enviesada, demonstrados no tipo de moradia, nas estruturas das escolas, nos serviços públicos que se instalam no território e da

mesma maneira no âmbito simbólico, em que tipo de segurança, justiça e cidadania é possível nesses espaços.

Parece, portanto, a partir das proposições de Reschilian (2004) que existe a presença de uma política da exclusão, que atua sobremaneira no imaginário social dos indivíduos de dentro e igualmente dos de fora das favelas, que impõe sobre a cidade e sobre as suas condições de cidadania a análise de que são oferecidos os serviços e políticas possíveis e suficientes, medidas pela valorização e prestígio dos espaços sociais. Assim, espaços mais valorizados receberiam mais políticas e mais direitos, compatíveis com seu alto grau de valorização. Estas são questões pertinentes para pensar as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, uma vez que já identificamos que os espaços são construções sociais e que implicam sobre a visão de mundo que os jovens têm sobre si e suas trajetórias, de onde constroem seus olhares no presente sobre o futuro.

Sendo assim, identifica-se que a presente pesquisa traz a particularidade de estudantes concluintes do ensino médio oriundos de espaços periféricos diversificados, sejam eles bairros rurais ou favelas, que possuem características específicas destes espaços já bastante discutidos na literatura sobre origem popular, bem como os dados sociais e educacionais disponibilizados pelo IBGE, INEP, dentre outros. Na favela ou no asfalto, na roça ou na cidade, estudantes têm vivenciado o momento de encerramento de uma etapa educacional e, ao vislumbrar o futuro, as questões sobre a possibilidade de longevidade escolar e/ou acesso ao mercado de trabalho podem fazer-se presentes, necessitando um maior conhecimento dos caminhos para alcançá-los.

## **4.2 DIMENSÃO EDUCACIONAL**

O caminho para a universidade começa bem antes, ainda na escola. Sendo assim, compreendemos o ambiente escolar como um lugar importante para a construção de expectativas e projetos de futuro relacionados, ou não, ao ingresso no Ensino Superior.

A trajetória educacional do estudante, sua origem familiar e as redes de sociabilidades que constrói são aspectos que fazem parte e desenham seus campos de possibilidades. Lugar de onde se pensa e projeta a vida. Nessa direção, a escola tem sido convidada a pensar além de currículos e certificações, colaborar com a elaboração das estratégias necessárias para que os estudantes possam construir expectativas e elaborar estratégias que os ajudem a alcançar os seus objetivos futuros. Sobre esta questão, vários estudos (TFOUNI et. al. 1993; DUBET, 2004; DAYRELL, 2007; YOUNG, 2007; KRAWCZYK, 2011) têm se dedicado a abordar o papel da

instituição escolar diante dos processos de exclusão e marginalização de jovens em relação ao seu acesso. Assim, como já discutido, o ponto de partida é compreendê-la enquanto imersa nas relações sociais, políticas, econômicas da sociedade.

A busca pela escolarização por parte da parcela mais empobrecida da sociedade é justificada pelo valor que o diploma assume no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, regido pela chamada sociedade do conhecimento (CHAUÍ, 2003; KRAWCZYK, 2011). O papel da escola ao mesmo tempo possui um valor social, pensada como formadora e facilitadora de um tipo de saber que promove, além da mobilidade social e melhoria de condições futuras, a formação intelectual e social dos indivíduos.

Dados encontrados por Tfouni et. al. (1993) já demonstravam que até mesmo grupos não alfabetizados atribuem alto valor a instituição escolar, lugar propiciador de melhores condições futuras, fonte de conhecimento e ambiente socializador para o desenvolvimento pessoal e social. No entanto os autores chamam atenção para a supervalorização escolar, onde muitas vezes espera-se que a escola sozinha resolva todos os problemas sociais, ou quando caímos no equívoco de delegar ao professor a resolução de demandas maiores que extrapolam seus muros.

A instituição escolar do Ensino Médio é chamada para participar dessa conversa sobre a construção de expectativas porque é justamente este período escolar que coincide a finalização da escolaridade obrigatória juntamente com o momento de maior autonomia dos jovens, onde passam a se questionar “o que será do amanhã?”.

A educação vem passando por algumas modificações recentes. Em relação a ampliação da escolarização no Brasil, o Ensino Médio tornou-se etapa obrigatória para estudantes entre 04 (quatro) e 17 (dezesete) anos. A Emenda nº 59/2009 ampliou a escolarização prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394 de 1996. A obrigatoriedade desta etapa buscou responder à persistência das baixas taxas de escolaridade dos jovens, ao mesmo tempo que para boa parte dos jovens representa o fim do percurso escolar (DAYRELL, 2007). Já no que tange a restrição, o sistema escolar tem passado por processos de drásticos cortes no seu financiamento através da PEC 241 de 2017, que congelou investimentos em áreas como Educação e Saúde, e na sua estrutura através da Lei nº 13.415 de 2017, que modifica a o currículo do ensino médio dividindo em duas etapas, sendo uma formação básica comum e outra de itinerários formativos de “escolha”. No entanto vale destacar que, devemos refletir sobre os investimentos necessários para que estas escolhas cheguem a todos os estudantes uma vez que, como temos observado historicamente, há diferentes tipos de escolas e que consequentemente oferecem diferentes possibilidades de escolhas.

Todas essas transformações atingem sobremaneira os jovens pretos ou pardos de setores populares, estes que são maioria nas escolas públicas de Ensino Médio em todo o país. Esses grupos populares historicamente alheios ao acesso à educação se apropriam de maneiras diferenciadas do que a escola pode oferecer.

#### **4.2.1 PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA**

A Dimensão da Percepção sobre a escola declarada pelos estudantes tem como intenção identificar os sentidos atribuídos à instituição escolar, principalmente no momento de escolhas de futuro. Isso porque, apesar de enfrentarem diversas dificuldades, parcelas mais pobres da população atribuem grande valor a sua escolarização, sonham com a melhoria de vida através do acesso a este direito. No período da juventude há uma maior pressão da sociedade em relação aos caminhos futuros. Nesse sentido se espera que o jovem desenvolva projetos de vida, sejam eles educacionais ou profissionais e os jovens acabam por demandar desta instituição apoio e acompanhamento na construção de projetos de futuro.

No cotidiano escolar convive uma gama de atores sociais, dentre estes alunos, professores, funcionários e pais, toda uma comunidade escolar além das relações com o território onde essas instituições estão localizadas. Imersos nesse contexto se relacionam, produzem conhecimento, reelaboram sentidos. Todos esses aspectos juntos formam o clima escolar. No emaranhado dessas relações os estudantes podem ter acesso a uma rede de informações que podem contribuir para as suas chances de prolongamento dos estudos, sem falar que é nesta relação que se torna possível traçar estratégias que os façam superar os entraves da sua origem social. Logo, a sociabilidade e o aprendizado para o futuro são processos que também perpassam a escola. Desse modo, o ambiente escolar pode ir além do aprendizado formal e das certificações, e torna-se lugar de aprendizado e preparo para a vida.

Dada essa especificidade, a escola é alvo de muitas expectativas (DAYRELL; DIAS, 2011; DUBET, 2004; LEÃO, OLIVEIRA et. al., 2001; SOUZA, 2013). Por isso quando este ambiente deixa de ser pensado na sua dimensão formadora mais ampliada, abre mão de apoiar, contribuir e aparelhar da melhor maneira os seus estudantes na difícil tarefa de projetar-se.

Conforme apresentado na Tabela 13, a percepção declarada pelos estudantes acerca da escola é de que sua função principal seria a de formar para o acesso ao Ensino Superior. Do total de 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes de ambas escolas, 217 (duzentos e dezessete) afirmam que a escola forma para o acesso ao nível superior de educação. O percentual que representa esse quantitativo é de 64,4% das respostas. Em segundo plano, com 10,7% das

respostas, os estudantes do ensino médio dizem que a escola forma para o mercado de trabalho, sendo 36 (trinta e seis) respostas neste item. E 30 (trinta) estudantes, percentual de 8,9%, não sabiam responder “para quê” a escola forma. Em relação às duas escolas, a escola baiana apresenta a dualidade entre formar para o ensino superior e formar para o mercado de trabalho, já na escola carioca os números se concentram entre formar para o ensino superior e não saber “para quê” a escola forma ou formar para a cidadania. Em ambas escolas as declarações sobre a função de formar para o acesso a cursos técnicos aparecem com percentual baixo.

Tabela 13: Percepção dos estudantes sobre a escola, por escola.

| ESCOLA FORMA PRINCIPALMENTE                  | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |      | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |      | TOTAL |      |
|--|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|-------|------|
|  | N                                 | %    | N                             | %    | N     | %    |
| <b>Para Nada</b>                             | 04                                | 2,0  | 02                            | 1,5  | 06    | 1,8  |
| <b>Acessar Curso Técnico</b>                 | 13                                | 6,3  | 01                            | 7,6  | 23    | 6,8  |
| <b>Acessar o Ensino Superior</b>             | 147                               | 71,7 | 70                            | 53,0 | 217   | 64,4 |
| <b>Para ingressar no Mercado de Trabalho</b> | 21                                | 10,2 | 15                            | 11,4 | 36    | 10,7 |
| <b>Forma a cidadania do estudante</b>        | 08                                | 3,9  | 17                            | 12,9 | 25    | 7,4  |
| <b>Não Sei</b>                               | 12                                | 5,9  | 18                            | 13,6 | 30    | 8,9  |
| <b>Total</b>                                 | 205                               | 100  | 132                           | 100  | 337   | 100  |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Os dados revelam que há, na visão dos estudantes do ensino médio, múltiplas concepções sobre o papel da escola, diferenciações estas que dizem muito sobre o que eles esperam encontrar no interior desta instituição. Para a maioria dos estudantes a principal função da escola hoje seria preparar para a entrada no Ensino Superior, seguida da preparação para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva podemos argumentar que ainda que a escola pública não seja sozinha responsável pelos rumos que os estudantes de origem popular irão percorrer após a finalização da Educação Básica, tampouco sem o seu apoio e orientação escolhas mais seguras e orientadas são desenvolvidas com facilidade. Ainda mais em se tratando do acesso ao mundo universitário, que é distante da realidade da maioria dos estudantes de origem popular com perfis muito próximos dos estudantes participantes desta pesquisa. Por isso é preciso perguntar-se de que maneira a escola pode vir a ser um espaço de educação e ir mais além, na motivação, orientação e acompanhamento no presente pensando junto com seus estudantes sobre o futuro (DUBET, 2004; SOUZA, 2013).

#### 4.2.2 NÍVEL EDUCACIONAL QUE ALMEJA

Sabemos que as condições para o alcance do chamado sucesso escolar não dependem unicamente dos estudantes e das suas famílias, tampouco somente do papel desempenhado pela escola. São um aglomerado de fatores sociais, econômicos, intra e extraescolares que motivam ou desmotivam o prolongamento dos estudos. Sobre esta questão, Zago (2006) comenta que estudos sobre trajetórias atípicas, casos que fogem a tendência do fracasso escolar, abordam um conjunto de situações e ações que explicam o êxito escolar de estudantes pobres.

Há no êxito e no prolongamento escolar até o ensino superior todo um arsenal de dimensões de redes de sociabilidade, motivação, elaboração de estratégias, compreensão dos riscos e dos investimentos necessários por parte dos estudantes e de suas famílias, investimento de tempo e recurso, identificação do saber que precisa ser apreendido para alcançar tal objetivo, das certificações necessárias, das etapas que precisam ser cumpridas para o acesso a este nível educacional.

Ao serem perguntados sobre o nível educacional almejado, conforme podemos observar na Tabela 14, os estudantes de ambas escolas relatam que desejam acessar o ensino superior e alcançar até mesmo os cursos de pós-graduação. Os que desejam acessar a graduação representam 22,6%, já os que desejam acessar a pós-graduação chegam ao percentual de 49,6% do total de respondentes. Há o percentual de 16,3%, 55 (cinquenta e cinco) estudantes que não sabem o nível educacional que almeja após a conclusão do Ensino Médio e 11,3% que desejam apenas concluir esta etapa de ensino.

Olhando entre as escolas, na escola baiana a taxa de estudantes que não sabem até que nível almejam é muito aproximada da taxa dos que desejam acessar a graduação. Já no caso da escola carioca, os estudantes que não sabem até que nível almejam possuem também taxa aproximada aos estudantes que desejam apenas concluir o ensino médio. Sendo assim, é possível ponderar que na escola baiana as dúvidas dos estudantes sobre os passos futuros são divididas com o desejo de acesso ao nível superior de ensino. E na escola carioca, nos parece que as dúvidas sobre os próximos passos dividem espaço com o não prolongamento dos estudos após a conclusão do ensino médio.

Tabela 14: Nível educacional almejado por escola.

| NÍVEL EDUCACIONAL ALMEJADO | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |            | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |            | TOTAL      |            |
|----------------------------|-----------------------------------|------------|-------------------------------|------------|------------|------------|
|                            | N                                 | %          | N                             | %          | N          | %          |
| Concluir o Ensino Médio    | 16                                | 7,8        | 22                            | 16,7       | 38         | 11,3       |
| Acessar a Graduação        | 39                                | 19,0       | 37                            | 28,0       | 76         | 22,6       |
| Acessar a Pós-Graduação    | 112                               | 54,6       | 55                            | 41,7       | 167        | 49,6       |
| Ainda não sei              | 37                                | 18,0       | 18                            | 13,6       | 55         | 16,3       |
| Sem Resposta               | 01                                | 0,5        | 00                            | 0,0        | 01         | 0,3        |
| <b>Total</b>               | <b>205</b>                        | <b>100</b> | <b>132</b>                    | <b>100</b> | <b>337</b> | <b>100</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Conforme demonstra Souza, G. (2016), o desejo de prolongamento nos estudos pode ser explicado como resultado do movimento de expansão da educação superior via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades<sup>42</sup> (REUNI) criado em 2007, o qual entre os anos de 2007 e 2010 proporcionou a criação de 14 (quatorze) novas universidades públicas e mais de 100 (cem) novos campi, possibilitando assim a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação (SOUZA, G. 2016).

De acordo a PNAD Contínua de 2018 (BRASIL, 2018), entre os anos de 2007 e 2012, houve o crescimento de 69,6% das matrículas em cursos de graduação nas IES federais. Dentre as condicionalidades necessárias para o repasse dos recursos do REUNI (DAFLON; FERES; CAMPOS, 2013; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008), as IES deveriam criar e implementar mecanismos de inclusão social dada a baixa representatividade das parcelas mais pobres, pretos, pardos, quilombolas e indígenas no acesso a esse nível de escolarização.

A Política de Ação Afirmativa (AA), adotada em todas as instituições federais de ensino superior através Lei nº12.711/2012 foi implementada como ação estratégica para redução das desigualdades e garantia de oportunidades de acesso, permanência e com isso maior equidade entre os grupos que acessam o Ensino Superior no Brasil. De acordo ao Relatório de acompanhamento da Meta 12 do PNE de 2018 (BRASIL, 2018), em 2012, 68% das IES que aderiram ao REUNI já haviam implementado alguma forma de ação afirmativa, mesmo antes da criação da AA. Ao criar esta Política, houve a unificação das ações em todas as IES Federais.

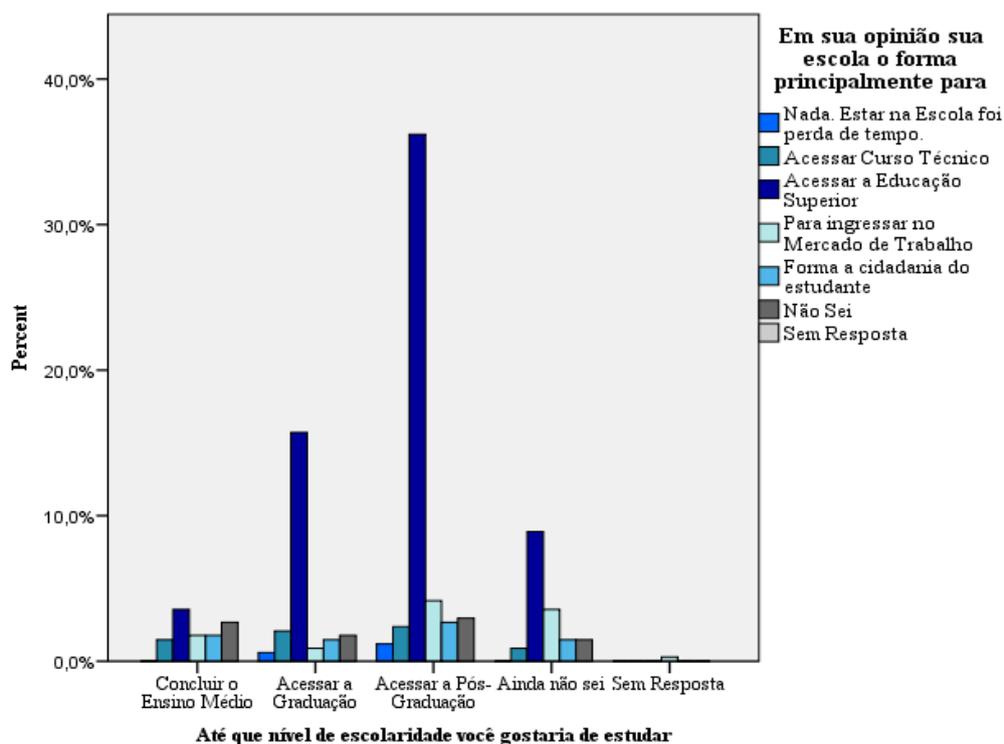
<sup>42</sup> O REUNI destinou recursos para a criação de novas IES, algumas a partir do desmembramento de instituições mais antigas que possuíam campi em mais de uma cidade interiorana como foi o caso por exemplo da UFRB na Bahia, desmembrada da UFBA, e ampliação da infraestrutura das Universidades Federais. Com isso fomentou a abertura de novos cursos inclusive no turno noturno, passos importantes para a interiorização e abertura da universidade para um novo público.

Nesta direção, dos estudantes que desejam estudar no nível superior temos o quantitativo de 72,2% do total de estudantes das duas escolas. Ou seja, dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes 243 (duzentos e quarenta e três) desejam o prolongamento dos seus estudos com o ingresso no Ensino Superior. Ao observarmos como se comporta essa variável no cruzamento com a percepção dos estudantes sobre a sua escola, foi possível identificar que entre os estudantes que declararam o desejo em acessar a graduação e a pós-graduação, a maioria também declarou que em sua opinião a escola forma para o acesso ao Ensino Superior.

Uma questão interessante é que os estudantes que declararam que não sabiam responder em qual direcionamento a escola forma seus estudantes, estão espalhados em todas as opções sobre os níveis de escolaridade que desejam alcançar. Já os que declararam que ela não formaria para nada, declararam que desejam alcançar os níveis de graduação e pós-graduação. Os que declararam que a escola forma para o mercado de trabalho, se dividem entre não saber o nível que desejam alcançar e estudar na pós-graduação, conforme o Gráfico 03.

Diante dessas declarações, percebemos que há uma dificuldade por parte dos estudantes em primeiro identificar o papel da escola, e em segundo identificamos também o quanto tem sido confuso ou até mesmo contraditório os processos de pensar o tempo futuro por parte desses jovens.

Gráfico 03: Opinião sobre a escola por nível de escolaridade almejado



Consideramos o desejo pelo prolongamento dos estudos expresso pelos estudantes participantes desta pesquisa como resultado positivo das políticas de ampliação do acesso<sup>43</sup>, interiorização e ação afirmativa que tem realizado uma mudança no perfil dos jovens que acessam o Ensino Superior, fazendo com que os estudantes do ensino médio de escolas públicas comecem também a se vislumbrar nesse espaço historicamente elitizado. Ainda que na prática muitas vezes não saibam falar ou compreender o que são ou como estão estruturadas essas políticas, eles conseguem ver pessoas a sua volta ingressando no Ensino Superior público ou privado, além de perceberem que o mercado de trabalho tem se complexificado e se tornado cada vez mais competitivo e exigente por formações técnicas e especializadas.

Assim sendo, de um modo geral a ampliação da educação superior tanto pública como privada, juntamente com a implementação da Política de Ação Afirmativa, trouxe para os bancos das universidades estudantes de origem popular um público diferenciado que antes não a acessava com tanta frequência. Estudos tem demonstrado (SANTOS, 2009; SOUZA, 2016) que, ao acessar a educação superior, estes estudantes se tornam representativos nas suas famílias, bairros e comunidades, fazendo com que outros estudantes, mesmo com todas as dificuldades se imaginem também acessando a graduação e indo mais além.

Em 2018 a taxa de conclusão no Ensino Médio de jovens entre 20 e 22 anos foi de 61,8%, para jovens negros e de 76,8% para os brancos. Do grupo que concluiu ao menos o ensino médio e que ingressou no ensino superior independentemente da idade e de ter concluído ou não o curso, a taxa de ingresso para negros foi de 35,4%, enquanto para brancos foi de 53,2% em 2018. Dos quase 11 milhões jovens Nem-Nem no ano de 2019, com idade entre 15 e 29 anos que estavam fora tanto do estudo e do trabalho, a maioria é composta por mulheres, negras e de idade entre 18 e 24 anos, justamente a idade em que este grupo poderia estar se inserindo no nível superior, sendo estes potenciais usuários das Políticas de abertura do Ensino Superior e Ação Afirmativa que as políticas não alcançam (BRASIL, 2019).

De acordo a Agência de Notícias do IBGE ao divulgar dados da PNAD de 2019, as baixas expectativas em relação ao seu estudo têm como base as motivações diferenciadas sobre o prolongamento dos estudos e/ou ampliação da sua formação profissional. Entre os homens a principal motivação foi o trabalho ou a procura por ele, totalizando 47,7% dos jovens. Em relação as mulheres a necessidade de cuidar da casa e dos afazeres domésticos para ajudar na dinâmica da sua casa foi descrita como a principal motivação para o não prolongamento dos estudos por 23,3% delas. O trabalho também é descrito como fator motivador, com a taxa de

---

<sup>43</sup> Reuni, ProUni, UAB, FIES, Política de Ação Afirmativa, Novo Enem e Sisu são exemplos dessas políticas de abertura do Ensino Superior Brasileiro implementadas pelos Governos Dilma e Lula entre 2003 e 2016.

23,3%. Os percentuais ligados diretamente ao mercado de trabalho decresceram entre 2017 e 2018 tanto para homens quanto para mulheres (BRASIL, 2019).

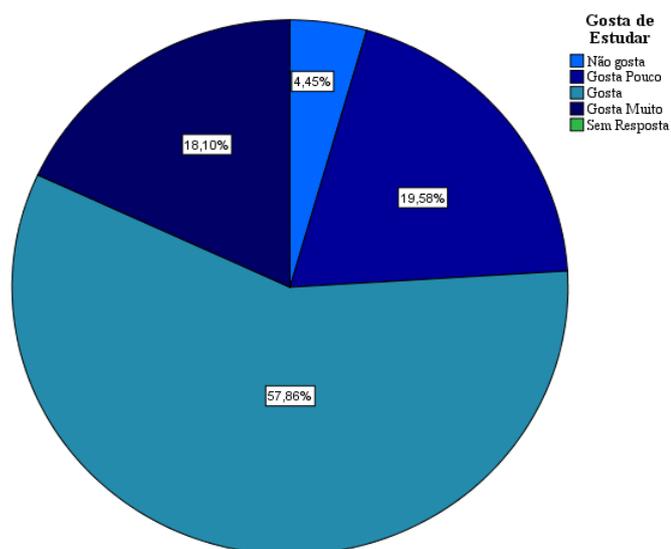
Sobre a pós-graduação, de acordo ao Observatório do PNE de 2020 houve o crescimento expressivo desse nível educacional principalmente entre os anos 2010 e 2016. No ano de 2016 havíamos alcançado a marca de 59.000 (cinquenta e nove) mil mestres e 20.603 (vinte mil seiscentos e três) doutores no Brasil. É importante destacar que em 2015 obtivemos 112 mil estudantes negros acessando a pós-graduação, representando apenas 28,9% do total de estudantes de todo o país. Já o número de estudantes brancos nessa etapa de ensino também aumentou nos últimos 12 anos, passando ao número expressivo de 218,8 mil para 270,6 mil, o dobro dos estudantes negros (OPNE, 2019).

O Relatório Education at a Glance 2019 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) constatou que o percentual de estudantes que alcançam a pós-graduação no Brasil é muito inferior em relação aos outros países. A situação se agrava diante dos cortes que temos vivenciado neste período de recessão na educação. A título de conhecimento em 2019 houve cortes no orçamento da pós-graduação no patamar de 12% relativos as bolsas e 50% no orçamento total da Capes, conforme aponta o relatório. Assim, possui 0,8% das pessoas entre 25 e 64 anos concluíram o mestrado e apenas 0,2% com doutorado (OCDE, 2019).

Estudos sobre o sucesso escolar nos meios populares (LAHIRE, 1997; PORTES, 2001; SILVA, 2011; VIANNA, 2009) tem demonstrado que através de práticas socializadoras por parte da família e escola tem sido possível produzir efeitos positivos sobre novas possibilidades de futuro para esses jovens, enfrentando essa tendência à baixa escolarização jovens de origem popular.

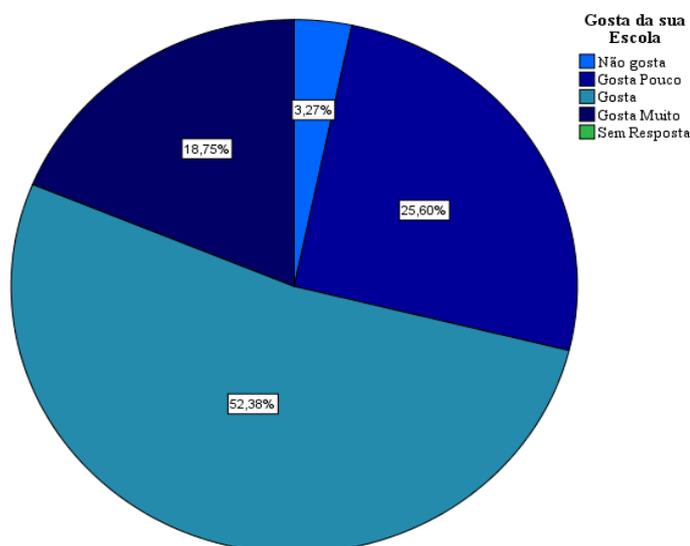
Concordando com esses estudos, os dados dispostos no Gráfico 04 e 05 demonstram que os estudantes do ensino médio das escolas baiana e carioca aqui pesquisados de modo geral declaram “gostar de estudar” com 57,86% e “gostar muito de estudar” com 19,58% das respostas neste item. Juntos, totalizam 77,44% dos estudantes em que estudar é uma atividade que gostam de realizar. E sobre as suas escolas, 52,38% declaram gostar e 18,75% gostar muito da escola, juntos concentram a taxa de 71,13% dos estudantes que aprovam a instituição escolar que estudam. Neste item, há o percentual de respondentes que declaram que suas escolas os desagradam de alguma maneira, eles são 25,60% do total de estudantes.

Gráfico 04: Gostam de estudar.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Gráfico 05: Gostam da escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

A dimensão seguinte irá demonstrar dados sobre a sociabilidade dos estudantes, mas por hora cabe pontuarmos que de modo geral os estudantes participantes desta pesquisa, embora oriundos de famílias de origem social menos favorecida, e possuam em sua trajetória diversos fatores de antecipação de desvantagens educacionais, têm fugido à regra e desenvolvido uma visão e sentidos positivos em relação aos seus processos de escolarização.

### 4.3 DIMENSÃO REDES DE SOCIABILIDADE

Pensar no futuro é uma tarefa complicada. Como tratamos nos capítulos anteriores, a opção por dar ou não continuidade nos estudos depende de uma gama de aspectos sócio históricos, raciais, familiares, escolares, territoriais etc. As redes de sociabilidades formadas pelos “outros”, familiares, amigos, professores que estão presentes no cotidiano social e escolar dos estudantes vão também fazer parte do processo de construção de expectativas e implicar de formas diferenciadas nos seus campos de possibilidade e visão de presente e futuro.

Ancorados nos estudos sobre longevidade escolar em meios populares (LAHIRE, 1997; PORTES, 2001; SILVA, 2011; VIANNA, 2009), levaremos em consideração que existem formas diferenciadas da presença de outros sujeitos na construção de expectativas de futuro. O que isso quer dizer é que concordarmos que as práticas motivadoras, principalmente por parte da família, exercem uma ação diferenciada nas trajetórias dos estudantes e são sem sombra de dúvidas imprescindíveis para o prolongamento dos estudos, mas que sozinhas não são suficientes para que os filhos logrem êxito na escola (VIANNA, 2005), tampouco explicam totalmente os processos de construção de expectativas de futuro e o ingresso no Ensino Superior.

Estudo realizado por Almeida e.t al. (2006), traz alguns pontos interessantes para refletirmos sobre as trajetórias que fogem da direção determinada por sua origem social, gênero e percurso acadêmico, analisando o caso português. Não é de interesse deste estudo estabelecer relações diretas com as questões de acesso ao ensino superior português, já que possui distribuição, organização, financiamento e processos históricos absolutamente diferentes dos vivenciados pelo ensino superior no Brasil.

Nos interessa pensar nos resultados que apresenta indicando que fatores sociais e escolares explicam a variação na escolha de cursos e carreiras mais ou menos prestigiosas, escolhas estas efetuadas dentro dos seus horizontes de possibilidades. Assim, contextos, valores e oportunidades dão o tom dos processos de antecipação do futuro e produzem como efeitos escolhas mais ou menos limitadas.

A opção pela entrada no Ensino Superior implicará o estabelecimento de atitudes inovadoras que levam em conta todo um processo estratégico e necessário do exercício da autonomia, inovação e a atitude por parte dos estudantes de assumirem os riscos na busca de caminhos diferentes dos esperados, levando em consideração seu meio sociocultural. Sendo assim, é possível afirmarmos que numa via de mão dupla os estudantes também realizam práticas socializadoras (VIANNA, 2005). Em outras palavras, ao identificar quais disposições

temporais, práticas e ações se fazem necessárias e favorecedoras da extensão dos seus horizontes de futuro, desenvolvem planos de futuro muito mais direcionados e que colaboram para o alcance da extensão dos horizontes de futuro, independente das desvantagens acumuladas.

Uma ferramenta imprescindível para essa identificação é a informação que os estudantes dispõem, seja sobre o mundo universitário ou sobre o mundo do trabalho. Assim, a escolha passa a ser realizada a partir do que é possível conhecer. A opção pelo ingresso no ensino superior vai se dar na medida do sentido que o estudante atribui a escolarização. É definida pela troca de expectativas entre estudantes e por outro lado, de componentes desse nível de ensino que tem a capacidade de chamar atenção desses jovens, tais como sua comunidade, linguagem, estrutura, elementos organizacionais, localização, prestígio social.

O entendimento sobre este outro mundo, é um fator preponderante no desejo de acessar, permanecer, concluir ou abandonar (IGUE; BARIARI; MILANESI, 2008). Em outras palavras, as questões que influenciam a decisão por parte dos estudantes em ingressar, ou não, nas instituições públicas ou privadas de nível superior, estão relacionadas às informações que os estudantes acessam sobre a instituição (SANTOS et. al., 2011), portanto tais informações podem atuar como agentes motivadores ou desmotivadores da continuidade dos estudos, principalmente no caso de estudantes oriundos dos setores menos representados neste nível educacional.

Nesta perspectiva é importante observar que as decisões tomadas pelos sujeitos não são apenas resultado da sua compreensão sobre o sistema educacional e suas chances de ingresso no nível superior, mas são também resultantes de suas interações com situações cotidianas e, sobretudo, com outros sujeitos. Neste subitem, iremos conhecer como se dá a participação da família, amigos e professores no processo de construção das expectativas dos estudantes do ensino médio das escolas baiana e carioca aqui pesquisadas.

#### **4.3.1 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E AMIGOS NA CONSTRUÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE FUTURO**

As famílias dos jovens de classes populares têm grande participação na relação que eles estabelecem com o futuro, colaborando na construção de um norte a seguir, das suas expectativas e projetos. Assim, de acordo com a literatura visitada, a presença das famílias populares na escolarização dos filhos se expressa a partir de um conjunto de ações conhecidas

como trabalho escolar das famílias ou práticas socializadoras (PORTES, 2001; VIANNA, 2005).

Tais ações podem ser exemplificadas através do estabelecimento de uma ordem moral doméstica que orienta sobre o valor social da escola, a importância da disciplina na realização das tarefas escolares. É todo um esforço para compreender e apoiar sobre uma realidade e nível de escolaridade que os pais de origem popular geralmente desconhecem. Portes (2001) chama de moral doméstica essas práticas familiares voltadas para a compreensão e aprendizado de certas regras próprias das instituições educacionais, as quais mesmo não intencionais, podem exercer papel de destaque nas disposições favoráveis à longevidade escolar.

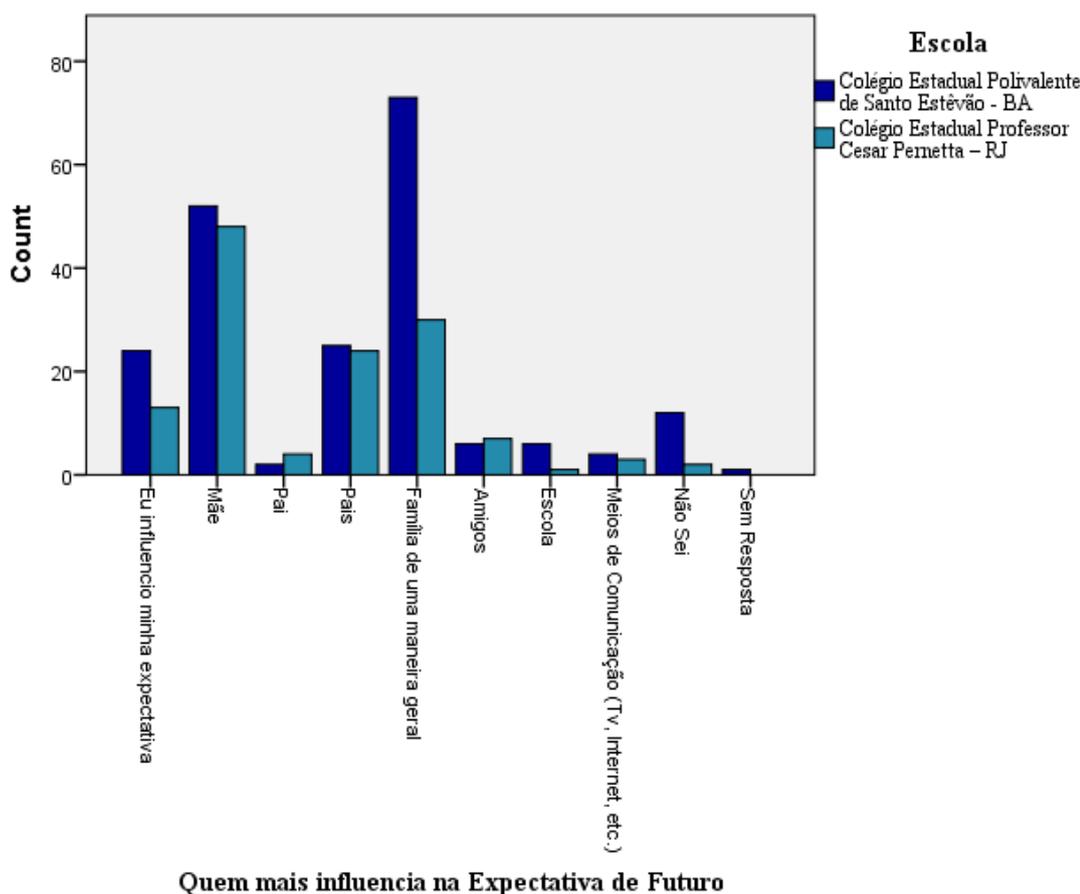
Além da família, considerada pela literatura um dos referenciais mais importantes da socialização e construção de expectativas por parte de jovens de origem popular, a caminhada para universidade pode e deve ser construída fora do ambiente familiar e incentivada por outros sujeitos que se fazem presentes na vida dos estudantes, tais como amigos e a escola através dos professores (SOUZA, 2013).

Silveira O. (2009) em estudo realizado sobre o programa ProJovem a partir do olhar dos seus beneficiários, constatou que, na medida em que o jovem passa a ter contato com outros sujeitos que estão vivenciando um mesmo momento, é inevitável que se deixe influenciar por interesses e expectativas desses pares, gerando a possibilidade de mudanças nas suas atitudes, valores e olhares para o futuro. Assim, as relações que os jovens estabelecem com outros jovens têm muita importância, ainda mais quando se trata da finalização de sua escolarização básica, momento este propício para a construção de expectativas futuras. Neste sentido, apesar das diferenças entre os estudantes e as suas condições juvenis, os jovens de um modo geral compartilham sentimentos de dúvida e demandam por espaços e oportunidades de discussão sobre o seu futuro dentro ou fora dos espaços familiares e escolares. A questão da diferença é que alguns estudantes, dadas suas condições socioeconômicas, origem familiar, redes de sociabilidades que acessa e trajetórias educacionais favorecidas, obterão esse apoio mais facilmente.

Pensando então em quem seriam esses “outros” sujeitos que em proporções diferenciadas participam desse momento de (in) definições na vida dos estudantes do ensino médio, em especial os estudantes de escolas públicas, o Gráfico 06 traz a informação sobre quem mais influencia na expectativa de futuro, segundo as escolas. Logo, é possível identificar que os estudantes do ensino médio das escolas baiana e carioca juntos declaram que as suas famílias de uma maneira geral são quem mais o influenciam. De maneira desagregada, aparece com bastante frequência a forte influência da mãe; a influência da família nuclear composta

pelos pais; e a sua própria influência como ação motivadora das expectativas de futuro que constrói. Em menor frequência aparecem os amigos, a escola e os meios de comunicação (Televisão, Internet etc.). Assim sendo, é possível indicar que os estudantes baianos e cariocas aqui pesquisados recebem maior influência de sua família (mãe, pai, irmãos, tios, avós etc.) com o percentual de 30,6% do total de estudantes. Em segundo, 29,7% dos alunos indicaram que as mães em especial tendem a ter uma influência maior sobre as expectativas de futuro.

Gráfico 06: Influencias nas Expectativas de Futuro por escolas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Não é por acaso que a maioria dos estudantes declararam que conversam sempre com suas famílias sobre suas expectativas de futuro. Dos que sempre conversam, a taxa é de 34,1%, que equivale quantitativamente a 115 (cento e quinze) respostas do total de 337 (trezentos e trinta e sete) participantes da pesquisa. Entre os que conversam frequentemente o percentual é de 17,7% dos estudantes, ou seja, 58 (cinquenta e oito) respostas. Os estudantes que ficaram no

meio termo e declararam conversar as vezes com familiares sobre seu futuro apresentam a taxa de 26,7%, que significa o quantitativo de 90 (noventa) estudantes.

Tabela 15: Conversa com a família sobre as expectativas de futuro por escola.

| CONVERSA COM A FAMÍLIA SOBRE AS EXPECTATIVAS | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |      | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |      | TOTAL |      |
|--|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|-------|------|
|  | N                                 | %    | N                             | %    | N     | %    |
| <b>Nunca</b>                                 | 10                                | 4,9  | 11                            | 8,3  | 21    | 6,2  |
| <b>Raramente</b>                             | 35                                | 17,1 | 18                            | 13,6 | 53    | 15,7 |
| <b>Às Vezes</b>                              | 56                                | 27,3 | 34                            | 25,8 | 90    | 26,7 |
| <b>Frequentemente</b>                        | 33                                | 16,1 | 25                            | 18,9 | 58    | 17,2 |
| <b>Sempre</b>                                | 71                                | 34,6 | 44                            | 33,3 | 115   | 34,1 |
| <b>Total</b>                                 | 205                               | 100  | 132                           | 100  | 337   | 100  |

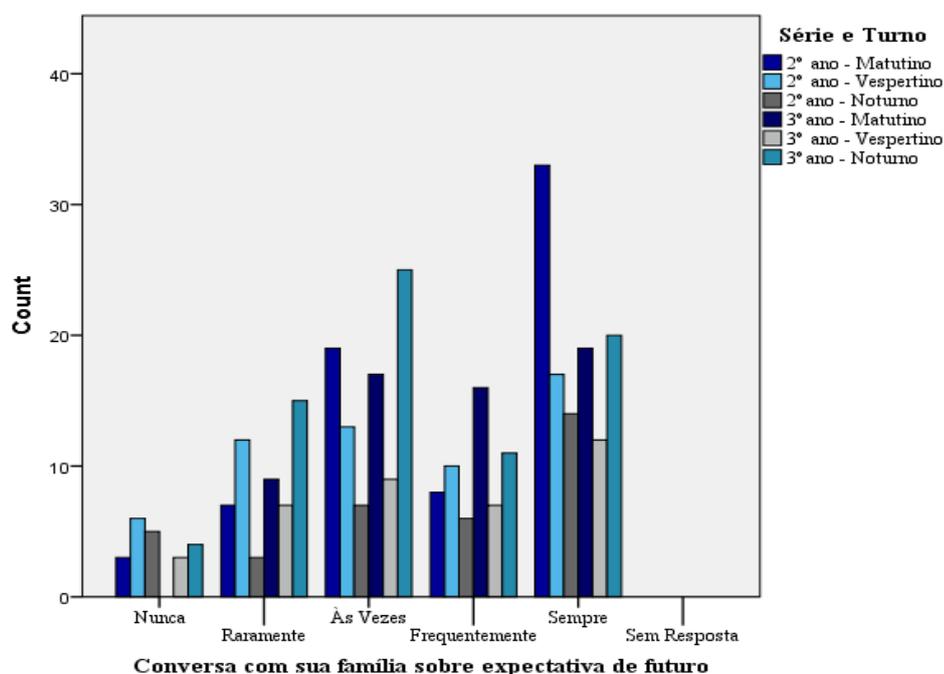
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Os percentuais descritos na Tabela 15 mostram a proximidade entre as respostas dos estudantes de ambas escolas. De modo geral, é possível afirmar que os estudantes têm conversado com seus familiares sobre suas expectativas de futuro. Sendo assim, no nosso estudo a conversa sobre o futuro pode ser tomada como um tipo de prática socializadora realizada pelas famílias.

Ao buscar entender um pouco mais sobre esta questão, realizamos o cruzamento entre as séries e turnos dos estudantes com a frequência que eles afirmam conversar com suas famílias. Assim, o Gráfico 07 demonstra que dos 115 (cento e quinze) estudantes que declararam sempre conversar com familiares, a maioria cursava o 2º ano matutino.

A segunda maior frequência é dos 90 (noventa) estudantes que conversam às vezes, desses a maioria cursava o 3º ano noturno. Já dos 58 (cinquenta e oito) estudantes que declararam conversar frequentemente, a sua maioria é do 3º ano do turno matutino. Os 53 (cinquenta e três) estudantes que afirmaram conversar raramente, são em maioria do 3º ano noturno, mas também possui frequência significativa de estudantes do 2º ano vespertino. E por fim, os 21 (vinte e um) estudantes que declararam nunca conversar são compostos por representante de quase todas as turmas e turnos, menos por estudantes do 3º ano matutino. Ou seja, os estudantes desta série e turno em específico são os únicos que declararam não deixar de falar sobre suas expectativas de futuro com seus familiares.

Gráfico 07: Conversa com a família sobre expectativas de futuro por série e turno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

As relações que os jovens estabelecem com outros jovens têm muita importância, ainda mais quando se trata de um momento delicado que é pensar o de futuro. Por isso, que os amigos desempenham um papel fundamental na trajetória de vida por possuírem similitudes, falarem uma mesma língua, terem anseios próprios da sua geração e, ainda que em contextos diferenciados, atravessarem o momento de estabelecimento de suas identidades e construção de uma maior autonomia em relação as suas famílias e seus projetos futuros. É neste sentido que o jovem se vê no presente diante da tarefa de projetar o futuro.

De acordo com o estudo realizado por Souza, I. (2014), a continuidade dos estudos e o desejo de acessar o ensino superior são influenciados pelas relações construídas no processo de socialização e que se fazem marcados pelas parcerias estabelecidas entre eles e seus pares, amigos, parentes, vizinhos e colegas de escola e trabalho. Assim, ao citar Dayrell (2007), Souza, I. (2014) concorda que é no contato com os pares na dinâmica promovida pelos processos de socialização, que o campo de possibilidade pode ser ampliado. Para a autora quanto maior for a frequência da socialização dos estudantes, maior será a vontade e a possibilidade, dependendo

dos grupos que fazem parte, de acessar ou não o ensino superior. Ou seja, além das características singulares que os sujeitos carregam, outro fator relevante para o prolongamento dos seus estudos são as redes sociais nas quais se inserem.

As redes ocupam papéis centrais nos processos de sociabilidade porque são território no sentido mais amplo da palavra (HAESBAERT, 2004). Isso significa que as redes, constroem um fluxo de apoio mútuo, informações, parcerias, acompanhamento que por elas circulam.

Assim na Tabela 16 é possível verificarmos como se apresentam os dados em relação a conversas com os amigos sobre o as expectativas de futuro. Diferente da relação entre estudantes e suas famílias, no caso dos amigos a maior frequência declarada foi a de que “conversam às vezes” sobre seus horizontes de futuro. Dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes, 120 (cento e vinte) declararam falar sobre seus projetos futuros com seus amigos. Observando por escolas o resultado, o percentual na escola do Rio é maior para a frequência “às vezes”, e a escola baiana possui frequência maior de “sempre”. De modo geral, percentuais dos estudantes que conversam frequentemente e sempre possuem uma taxa bastante significativa, demonstrando que os amigos são importantes na sociabilidade dos estudantes das escolas baiana e carioca.

Tabela 16: Conversa com os amigos sobre expectativas de futuro.

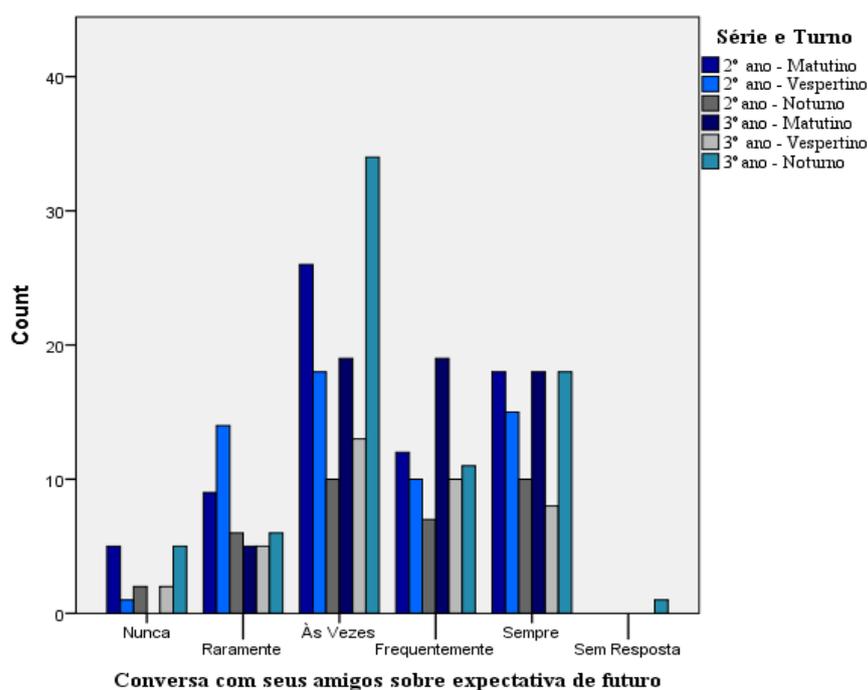
| CONVERSA COM AMIGOS SOBRE AS EXPECTATIVAS | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA |      | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |      | TOTAL |      |
|---|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|-------|------|
|   | N                                 | %    | N                             | %    | N     | %    |
| <b>Nunca</b>                              | 09                                | 4,4  | 06                            | 4,5  | 15    | 4,5  |
| <b>Raramente</b>                          | 28                                | 13,7 | 17                            | 12,9 | 45    | 13,4 |
| <b>Às Vezes</b>                           | 63                                | 30,7 | 57                            | 43,2 | 120   | 35,6 |
| <b>Frequentemente</b>                     | 47                                | 22,9 | 22                            | 16,7 | 69    | 20,5 |
| <b>Sempre</b>                             | 57                                | 27,8 | 30                            | 22,7 | 87    | 25,8 |
| <b>Total</b>                              | 205                               | 100  | 132                           | 100  | 337   | 100  |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

O Gráfico 08 apresenta o cruzamento das séries e turnos dos estudantes com a frequência que eles afirmam conversar com seus amigos. Assim, o Gráfico 08 demonstra que dos 120 (cento e vinte) estudantes que declararam conversar “às vezes” com os amigos, a maioria cursava o 3º ano do ensino médio no turno noturno, também há a frequência significativa de estudantes do 2º ano noturno que compõem este item. A segunda maior frequência é dos 87 (oitenta e sete) estudantes que conversam sempre com seus amigos, desses pelo menos 03 turmas compõe a frequência neste item, sendo elas: 2º ano e o 3º ano do matutino e o 3º ano noturno. Já dos 69 (sessenta e nove) estudantes que declararam conversar frequentemente, a sua

maioria é composta pelo 3º ano matutino. Os 45 (quarenta e cinco) estudantes que afirmaram conversar raramente são em maioria do 2º ano vespertino. E por fim, dos 15 (quinze) estudantes que declararam nunca conversar com seus amigos sobre as expectativas de futuro, possui representação de todas as turmas menos dos estudantes do 3º ano matutino. Assim, o resultado se repete novamente em relação ao 3º ano matutino, sendo assim é possível identificarmos que estes são os únicos que declararam não deixar de falar sobre suas expectativas de futuro com seus amigos ou familiares.

Gráfico 08: Conversa com amigas sobre expectativas de futuro por série e turno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

O Gráfico 06 indicou que os estudantes baianos e cariocas aqui pesquisados, declararam que a maior influência para pensar sobre suas expectativas de futuro é por parte de suas famílias em geral (mãe, pai, irmãos, tios, avós etc.). Assim, sobre as influências temos os seguintes dados: 30,6% dos estudantes declararam receber mais da família em geral; 29,7% declararam receber especificadamente da mãe; 1,8% declararam receber do pai; 14,5% declararam receber mais de ambos os pais. Juntos esses percentuais chegam a taxa de 76,6% pela família em geral. A influência declarada em relação aos amigos apresentou o percentual de apenas 3,9%.

Já nas Tabelas 15 e 16, sobre a frequência da conversa com familiares e amigos, os dados demonstram que em relação à família a maior parte das respostas estão concentradas no

item “sempre converso” sobre expectativas de futuro com a taxa de 34,1% do total de estudantes. Na tabela sobre a conversa com os amigos, a maior parte das respostas estão concentradas no item “converso às vezes” com a taxa de 35,6%. E observa-se ainda que há o percentual de 25,8% que “sempre” conversam com amigos.

Resultados parecidos foram encontrados em estudo realizado por Souza, I (2014). De acordo a autora, 78,8% dos alunos participantes da sua pesquisa indicaram que as suas famílias influenciavam na hora de decidir o que fazer do futuro ao invés dos amigos.

O mesmo ocorre agora com os nossos resultados, pois eles demonstram que a presença da família é importante na construção de expectativas por parte dos estudantes pesquisados. O que ocorre é uma maior abertura para a participação de outros sujeitos que também estão presentes no cotidiano dos estudantes, estes já participam e influenciam em alguma medida tais processos socializadores. Nos resta, entretanto, direcionar essas participações na perspectiva de rede suprimindo as lacunas que a mobilização familiar não consegue abarcar sozinha. Tampouco a escola sozinha conseguiria responder a tais demandas sem a colaboração de uma rede estratégica formada tanto pelos outros sujeitos presentes nos processos socializadores quanto por políticas que pensem a educação básica como o momento excepcional para a construção de projetos e expectativas de futuro, educacionais ou profissionais.

#### **4.3.2 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE FUTURO**

Para Dubet (2004) a escola ocupa um lugar privilegiado e por isso precisa funcionar como apoio aos estudantes no momento de aspirações para o futuro. A relação que os jovens estudantes estabelecem com a escola produz sentidos e significados que ampliam ou delimitam ainda mais os seus campos de possibilidades (DAYRELL et al., 2009; CHARLOT, 2008; VELHO, 1994). Em pesquisa realizada por Santos, Nascimento e Menezes (2012) os autores abordam a importância atribuída às interações sociais no interior das escolas por parte de estudantes de escolas públicas. Os resultados demonstram que os alunos atribuem grande valor a escola, principalmente em relação a sociabilidade que promove.

Já estudo realizado por Romanelli (1995), além de reconhecer a importante contribuição da família nas decisões dos estudantes em relação ao ingresso na universidade, atribui a escola, mais especificadamente ao professor, o papel de destaque frente a essas questões de metas e objetivos de futuro.

Refletir e conversar sobre o futuro, construir projetos e metas educacionais ou não que mais tenham a ver com o perfil de cada estudante. Isso ganha maior importância quando falamos em estudantes oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade, parte das minorias que historicamente têm sido excluídas e fadadas ao destino provável do fracasso, principalmente quando o assunto é a longevidade escolar e acesso aos espaços educacionais mais disputados.

Ao reconhecermos o lugar do professor e da escola na sociabilidade dos jovens, iremos verificar como se apresentam os nossos dados sobre a frequência da conversa sobre as expectativas de futuro entre os estudantes do ensino médio e os seus respectivos professores. Assim na Tabela 17 é possível identificarmos que, tal como a frequência declarada entre os estudantes e seus amigos, o item mais acentuado foi o de que os estudantes “conversam às vezes” com seus professores sobre seus horizontes futuros. Do total de 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes, 131 (cento e trinta e um) conversam as vezes com seus professores, o que significa a taxa de 38,9% do total de respondentes. Os demais se apresentam na seguinte frequência de conversa: Os que “Nunca” correspondem a 25,2%; “Raramente” apresenta a taxa de 24,9%; “Frequentemente” com a taxa de 6,5%; e os que sempre conversam somam apenas 4,5% do total de estudantes em ambas escolas.

Tabela 17: Conversa com os professores sobre expectativas de futuro.

| CONVERSA COM<br>PROFESSORES SOBRE AS<br>EXPECTATIVAS | POLIVALENTE DE SANTO<br>ESTÊVÃO - BA |      | PROFESSOR CESAR<br>PERNETTA – RJ |      | TOTAL |      |
|--|--------------------------------------|------|----------------------------------|------|-------|------|
|  | N                                    | %    | N                                | %    | N     | %    |
| <b>Nunca</b>   | 40                                   | 19,5 | 45                               | 34,1 | 85    | 25,2 |
| <b>Raramente</b>                                     | 52                                   | 25,4 | 32                               | 24,2 | 84    | 24,9 |
| <b>Às Vezes</b>                                      | 85                                   | 41,5 | 46                               | 34,8 | 131   | 38,9 |
| <b>Frequentemente</b>                                | 16                                   | 7,8  | 06                               | 4,5  | 22    | 6,5  |
| <b>Sempre</b>  | 12                                   | 5,9  | 03                               | 2,3  | 15    | 4,5  |
| <b>Total</b>   | 205                                  | 100  | 132                              | 100  | 337   | 100  |

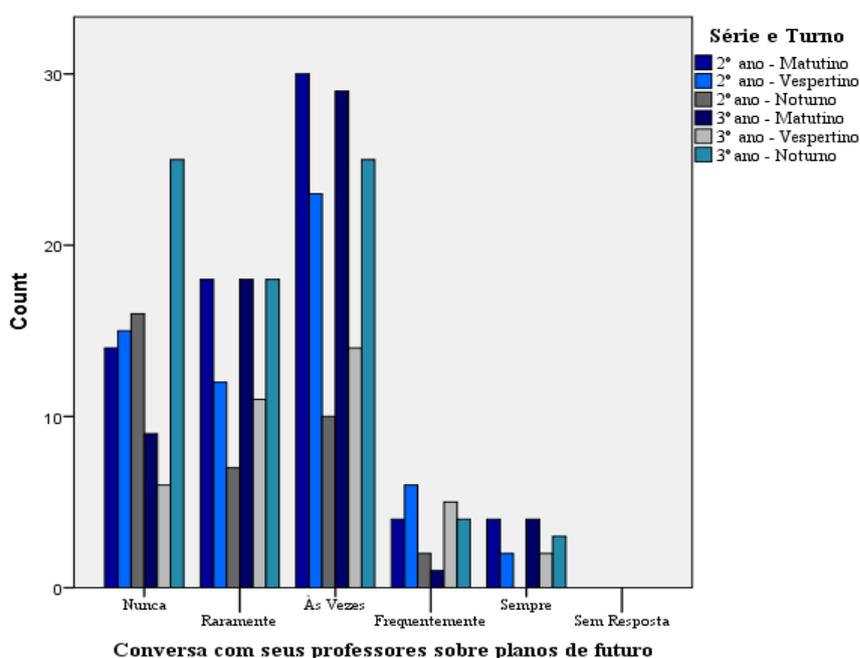
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Para melhor compreender, verificamos a partir das escolas e nota-se que o item “Às vezes” permanece sendo o de maior frequência em cada escola. Observando na diferença entre a distribuição dos demais quantitativos, no caso da escola baiana os itens Raramente e Às vezes possuem as maiores taxas, 25,4% e 41,5% respectivamente. No caso da escola carioca, os itens com destaque são “Às vezes” e “Nunca”, com as taxas de 34,8% e 34,1% respectivamente. Nos dados observados sobre a rede de sociabilidade entre os estudantes e seus familiares, amigos e professores, os últimos foram o que apresentaram taxas acentuadas para os itens “Nunca” e “Raramente”, conforme demonstra a Tabela 17. Esta questão também foi observada na pesquisa

realizada por Heringer (2013) quando mostra que a escola não tem sido o local da informação e discussão sobre o futuro.

O Gráfico 09 apresenta o cruzamento das séries e turnos dos estudantes com a frequência que eles declaram conversar com seus professores. Assim, demonstra que dos 131 (cento e trinta e um) estudantes que declararam conversar “às vezes” com os professores, a maioria cursava o 2º ano 3º ano ambos do turno matutino. A segunda maior frequência é dos 85 (oitenta e cinco) estudantes que “Nunca” conversam com seus professores sobre suas expectativas de futuro, desses a maior frequência é composta por estudantes do 3º ano noturno. A terceira maior é composta por 84 (oitenta e quatro) dos que declaram conversar “Raramente”, formadas por representantes de todas as turmas, mas que se sobressaem os estudantes do 3º ano noturno, 2º ano vespertino e noturno. Por fim, 22 declararam “Frequentemente” conversar e 15 (quinze) estudantes “Sempre” conversam com seus professores, ambos têm a participação de estudantes da maioria das turmas.

**Gráfico 09: Conversa com professores sobre expectativas de futuro por série e turno.**



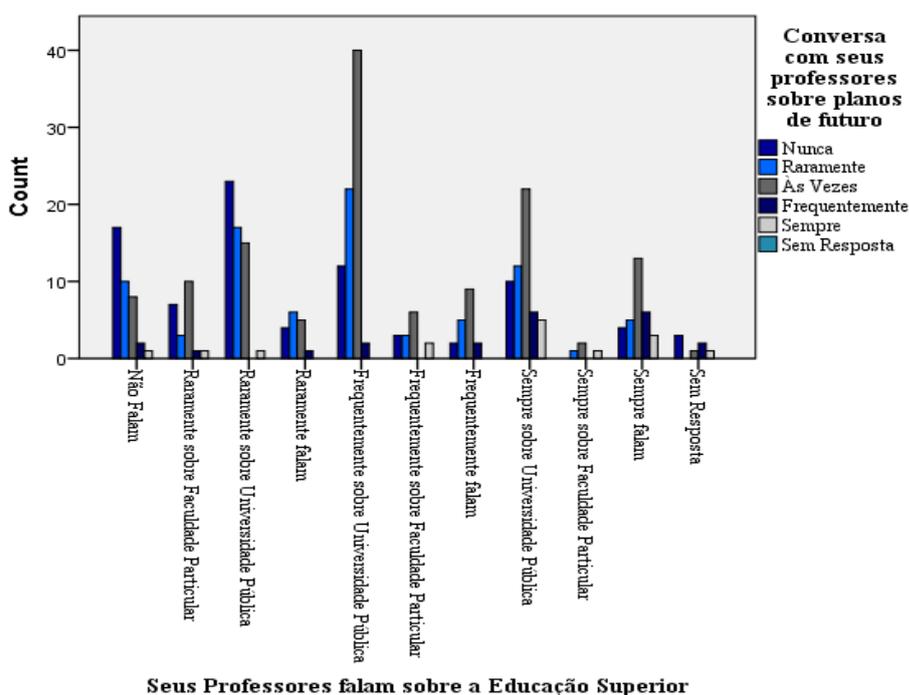
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Como já havíamos assinalado na Tabela 17, houve um percentual acentuado de estudantes que declararam “Nunca” conversar com seus professores sobre suas expectativas de futuro. O Gráfico 09 nos ajuda a conhecer a série, turno e turma da distribuição dos estudantes nesta questão. Assim, os estudantes do 3º ano noturno, composta por maioria de jovens trabalhadores do mercado

informal, declararam que “Não” Falam sobre suas expectativas com os professores. Ao verificar na base de dados o perfil econômico desses estudantes, dos 75 (setenta e cinco) estudantes do 3º ano noturno, 52% declaram trabalhar, a maioria em empregos informais.

Por fim, o Gráfico 10 apresenta o cruzamento entre os estudantes que “Conversam com os professores” e a questão sobre “Seus professores falam sobre o Ensino Superior?”. Das frequências observadas pelo menos quatro cruzamentos se destacam. Olhando para os estudantes que declararam conversar “Às Vezes” com os professores, já que esta é a frequência mais alta que obtivemos, notamos que estes compõem em grande maioria a frequência dos que declararam que os professores falam “Frequentemente sobre Universidades Públicas”, estes também compõem o agrupamento dos que declaram que os seus professores “Sempre falam sobre Universidade Públicas”. Os estudantes que declararam “Nunca conversar com seus professores” compõem a maioria que declarou que professores falam “Raramente sobre Universidades Públicas”; estes ainda compõem parte da frequência a maioria dos que declaram que seus professores “Não Falam” sobre Ensino Superior, público ou privado.

Gráfico 10: Conversa sobre Planos de Futuro por Professores falam IES.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

De acordo com os dados da Tabela 19 e Gráficos 09 e 10, nos parece que as escolas têm aproveitado insuficientemente do seu espaço de sociabilidade. Da mesma maneira, os estudantes parecem não solicitar do ambiente escolar apoio para pensar seus projetos futuros. Por isso parece

que o desafio que se coloca ao espaço escolar, principalmente de estudantes concluintes do ensino médio, com perfil de estudantes-trabalhadores, além dos currículos e certificações, é entender que sentidos e o que esperam para seus futuros. Somente conhecendo o perfil dos estudantes que chegam na escola, conhecendo o jovem contido no aluno que o ambiente escolar pode participar mais ativamente junto com a família e os amigos da sociabilidade destes. Uma vez que é o ambiente escolar que pode exercer um papel importante ao possibilitar o acesso dos estudantes a uma rede de informações sobre o mundo à sua volta. Na escola se estabelece contato com outros jovens, de trajetórias diversas. Quando este espaço deixa de ser pensado a partir destes pressupostos, deixa de possibilitar a reflexão do seu lugar pedagógico na construção de escolhas possíveis e mais conscientes.

É importante destacarmos que práticas como conversar sobre planos de futuro, valorização da escolarização e demais formas de incentivo e apoio na construção de projetos de vida, fazem a diferença em trajetórias educacionais mais prolongadas. Estes aspectos simbólicos são ainda mais relevantes quando se trata de estudantes que não possuem estabelecidas grandes redes de contatos com outras pessoas que ingressaram ou já concluíram a educação superior, dificultando a familiarização com a cultura universitária. Por isso é necessário que informações passadas no ambiente escolar não se restrinjam aos conteúdos curriculares, lhes permitindo conhecer sobre outras questões tais como os direitos sociais, garantindo a possibilidade de pensar e colocar em prática estratégias para a concretização dos planos de futuro.

#### **4.4 DIMENSÃO ACESSO À INFORMAÇÃO**

Diante das transformações no chamado mundo global e suas implicações na construção do conhecimento, estudos têm se dedicado a debater as vantagens e desvantagens trazidas pelas novas tecnologias, principalmente na educação (BURNHAM, 2000; CHAUI, 2003; COUTINHO; LISBOA, 2011).

A internet e as novas tecnologias têm provocado profundos impactos na escola e, em particular, na formação de indivíduos e coletivos sociais de diferentes sociedades (BURNHAM, 2000), uma vez que a velha fórmula “quadro e giz” perde espaço para o atrativo dos quadros interativos, vídeos *on-line*, “*podcasts*” etc. De acordo com Burnham (2000), mesmo nesse atual contexto das tecnologias de informação e comunicação a escola e demais espaços tradicionais de aprendizado continuam com o status de espaços mais educativos da sociedade, porém necessitam absorver essas novas tecnologias como instrumentos que facilitam relação entre os

indivíduos e o conhecimento. Santos (2001) adverte que a informação tem sido tomada como parte de uma fábula da inclusão perversa, isso porque age a partir da ilusão do alcance de todos os indivíduos, quando que na realidade isso ainda não acontece.

O Censo da Educação Básica de 2019 mostra que em relação recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga), as escolas estaduais de ensino médio mesmo sendo em maior número apresentam menor oferta de recursos de infraestrutura não apenas tecnológicos, mas também bibliotecas, salas de leitura, laboratórios de ciências, do que as escolas de ensino médio federais e particulares (BRASIL, 2019). Já entre as etapas da educação básica, o ensino médio apresenta disponibilidade maior desses recursos do que o ensino fundamental. De acordo com o documento, os recursos tecnológicos são encontrados em geral em cerca de 64% das escolas de ensino médio em todas as dependências administrativas. Bibliotecas ou salas de leitura estão presentes em mais de 82% das escolas e passa de 90% nas redes federal e privada.

Embora haja discrepância entre as redes de ensino e dependência administrativa na oferta de acesso as tecnologias na escola, a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2019 apresentou que houve uma rápida evolução no acesso à internet nos domicílios entre 2016 e 2018. No ano de 2016, 68% da população residia em domicílios com acesso à rede de internet. Em 2018 a proporção de domicílios era de 79%. (BRASIL, 2019)

A evolução esteve mais acentuada quando observados os indivíduos mais pobres da população. O avanço do acesso à internet entre a população mais pobre foi de 18 pontos percentuais, de 47,9% para 65,9%, entre 2016 e 2018. E para a população em geral, o aumento foi de 11,9 pontos, de 68% para 79,9%, respectivamente. Ou seja, apesar do aumento, a população mais pobre permanece com percentual abaixo da taxa apresentada ainda em 2016 pela população em geral. É preciso considerar também que o acesso à internet ocorreu por via de outros equipamentos eletrônicos, principalmente do telefone celular e não do acesso ao computador. Tanto que, de acordo ao IBGE em 2018 havia 40,2% do total geral de brasileiros que moravam em domicílios com acesso à internet através do computador. Se recortamos pela renda, os mais pobres apresentavam taxa de apenas 13,1% dos domicílios que possuíam acesso via computador.

Sobre esta questão, foi anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) o projeto Educação Conectada<sup>44</sup> desenhado em 2017. Possui o objetivo de disponibilizar acesso à internet

---

<sup>44</sup> De acordo ao MEC é objeto desse projeto o objetivo de capacitar profissionais, oferecer conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para a conexão e apoiar técnica e financeiramente escolas e redes de ensino. Para mais informações acessar: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/>.

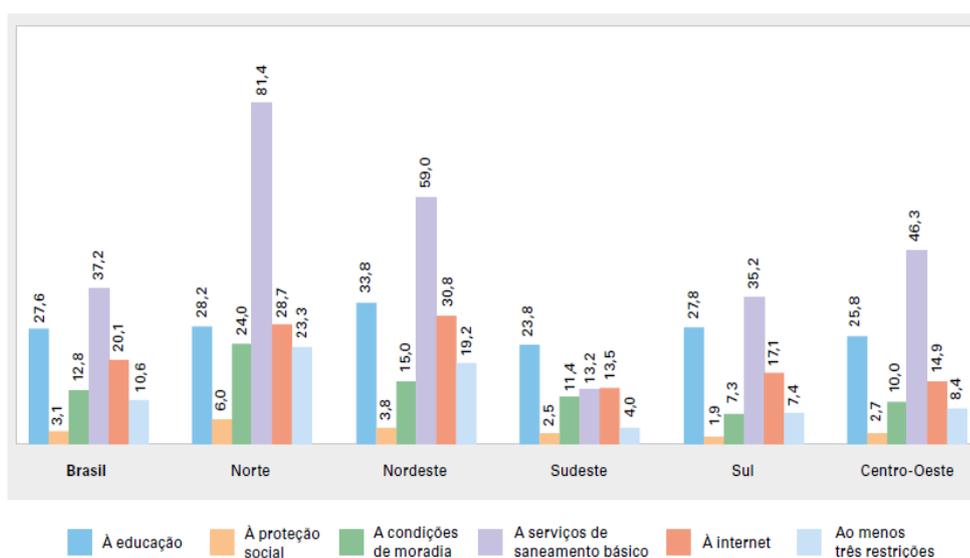
para cerca de 24,5 mil escolas públicas urbanas. Isso significa que 56% das escolas públicas urbanas passarão a estar conectadas no país. A medida deveria beneficiar 11,6 milhões de estudantes, com previsão para o 1º semestre de 2020. De acordo ao MEC, a previsão é que 9,7 mil escolas sejam beneficiadas em 1,4 mil municípios na Região Sudeste; 7 mil escolas em 1,5 mil municípios na Região Nordeste; 1,7 mil escolas em 257 municípios na Região Norte; 1,8 mil escolas em 319 municípios na Região Centro-Oeste; e 4,2 mil escolas em 1 mil municípios da Região Sul. A menor disponibilidade de escolas a serem atendidas na Região Norte é justificada pela dificuldade de acesso por terra.

As escolas na região Norte são mais beneficiadas através da internet via satélite, que não é o foco deste programa. Assim, pelo que é possível verificar o referido projeto está direcionado apenas para escolas urbanas e que possuam condições de receber o tipo de rede internet disponibilizada pelo projeto. Contudo, há de se ponderar que as realidades territoriais do país são muito diversificadas e por isso muitos estudantes ficaram de fora do alcance desse projeto. Nesse sentido é possível observar que o acesso internet é um importante indicador usado nacional e internacionalmente para medir, avaliar e acompanhar o desenvolvimento das Nações.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, em 2018 no Brasil 27,6% das pessoas possuíam restrição à educação, 3,1% à proteção social, 12,8% às condições de moradia, 37,2% aos serviços de saneamento básico e 20,1% à internet (IBGE, 2019). O Gráfico 12 demonstra como esses percentuais são divididos pelas regiões do país, assim em relação a restrição do acesso à internet, a região Nordeste apresenta a maior taxa de restrição com 30,8% e a menor taxa aparece no Sudeste com 13,5% de restrição.

A título de informação o perfil dos moradores desses domicílios com restrições descritos pelo IBGE é de mulheres e homens pretos ou pardos (negros), trabalhadores informais (sem carteira assinada) ou trabalhadores domésticos, com arranjo familiar de casais sem filhos ou formado por mulheres negras sem conjugue e com filhos na faixa etária de 14 (quatorze) anos.

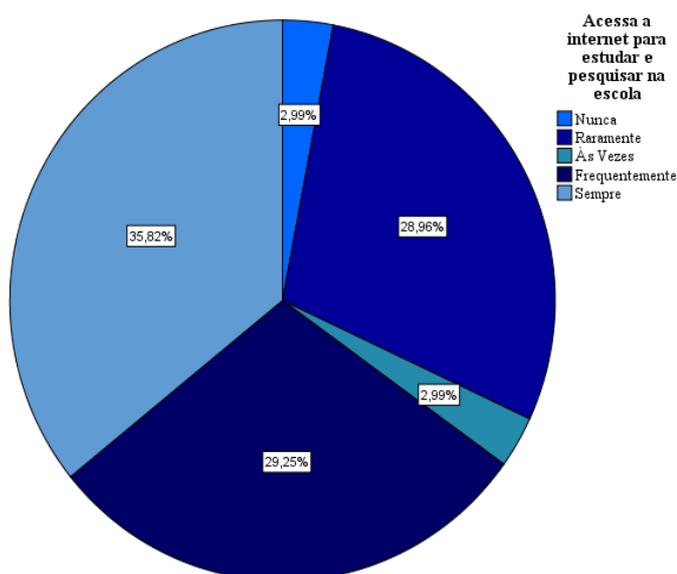
Gráfico 11: Proporção de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes com restrições ao acesso, por tipo e quantidade, segundo as Grandes Regiões – 2018



Fonte: Elaborado pela autora, 2020 Fonte: Com base na PNAD de 2018.

Com base no Censo da Educação de 2019 (BRASIL, 2018) as escolas pesquisadas possuem na sua infraestrutura a oferta de internet e internet banda larga. Nesse sentido ao serem perguntados sobre o uso da internet para pesquisa e estudar na escola, os estudantes responderam de acordo com os resultados apresentados no Gráfico 12:

Gráfico 12: Acesso à internet para estudo e pesquisa.

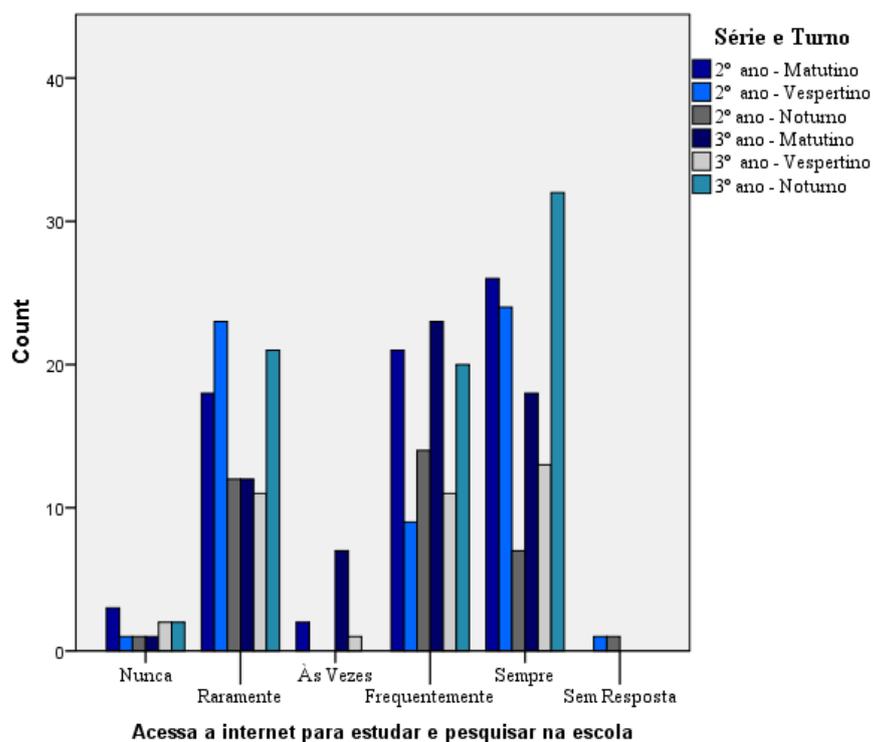


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como demonstra o Gráfico 12, do total de 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa, 35,82% declararam acessar “sempre” a internet para estudar ou pesquisar na escola. O percentual de 29,25% declarou acessar frequentemente a internet. Os que sempre e frequentemente acessam formam um grupo que consideramos “acessar a internet com uma maior frequência”, somadas as taxas esse grupo representa 65% dos estudantes. Ainda assim, taxas consideráveis de estudantes relatam nunca acessar a internet. Esse agrupamento que “acessa pouco ou não acessa” chega ao percentual de 35% dos estudantes.

Se observarmos em relação às séries e turnos que mais acessam, no Gráfico 13 apresentamos a frequência por série e turma demonstrando que as turmas do 3º ano noturno e 3º ano matutino compõem a maioria dos que mais acessam a internet para estudar ou pesquisar. Já as turmas do 2º ano matutino e 2º ano vespertino compõem em maioria o agrupamento dos que menos acessam a internet. As turmas do turno vespertino, tanto as de 2º ano quanto de 3º ano aparecem distribuídas pelas diferentes frequências de acesso conforme veremos a seguir.

Gráfico 13: Acesso à internet por série e turno.



Fonte: A autora, 2020.

Em relação ao acesso à internet em Santo Estevão – BA, dos 13.140 (treze mil cento e quarenta) domicílios segundo os dados disponibilizados pelo IBGE Cidades<sup>45</sup>, 78,7% dos domicílios declararam possuir telefone celular e 14,8% possuíam computador (IBGE, 2010). Desses que possuem computador, total de 1.946 (mil novecentos e quarenta e seis) domicílios, cerca de 71% tinham acesso à internet. Se observarmos entre a população urbana e rural, dos 42% de domicílios rurais na cidade, 5.345 (cinco mil trezentos e quarenta e cinco) domicílios, apenas 4% possuíam computador, o que representava o quantitativo de 210 (duzentos e dez) domicílios. Dos que possuíam computador, 38% tinham internet, equivalente a 79 (setenta e nove) domicílios. Sendo assim, o acesso à internet ainda é bastante desigual quando observado entre as grandes regiões do país, entre as classes sociais e também pensando nas diferenças internas dos territórios. É interessante refletir que a juventude rural é a porta de entrada para a introdução de inovações tecnológicas na agricultura e no meio rural como um todo, tendo, portanto, a função de mediador geracional conforme pontua Weisheimer (2018). Por isso o sociólogo indica que o ensino médio pensado para os jovens precisa oportunizar o aprendizado das novas tecnologias para que estas deem suporte do desenvolvimento dos diversos territórios.

Sobre esta questão o Censo da Maré de 2018 aponta que o acesso às tecnologias é ponto central para a comunicação contemporânea, pois funcionam como meio para a acessibilidade na difusão e recepção de conhecimento. De acordo com o documento, o computador estava presente em menos da metade dos domicílios da Maré, com o percentual de 42,4%. Em 2013 o acesso à internet alcançava 17.515 (dezesete mil quinhentos e quinze) domicílios, o que correspondia a taxa de 36,7% do total. A Região Metropolitana do Rio de Janeiro por sua vez apresentava 56,1% de domicílios com computador e acesso à internet. Se por um lado, o acesso através de telefone celular sinaliza o ingresso crescente de favelas na cena da comunicação digital, por outro demonstra que ainda está aquém da oferta desses serviços que alcançam as regiões centrais e mais privilegiadas da cidade.

Apesar da desigualdade a informação e as novas tecnologias tem sido cada vez mais acessada pela população e pelos jovens em particular e podem servir como instrumento para a abordagem de questões sociais e políticas, não somente para fins econômicos (CHAUÍ, 2003). Ou seja, a informação tomada como um objeto da cidadania pode ser um instrumento de equidade. Informação e educação juntas podem gerar inclusão e o acesso as novas tecnologias

---

<sup>45</sup> O IBGE Cidade reúne uma série de indicadores relevantes de diversos censos e estudos sobre cada cidade, nele é possível realizar comparação entre cidades e regiões. Os dados são de referências de vários anos, estes em relação ao acesso à internet é do ano de 2010, ano em que foi realizado o último Censo Demográfico. Não foi possível reunir dados mais recentes a partir desta plataforma oficial.

pode servir de meio para a divulgação de políticas para a juventude, plataformas e aplicativos que colaborem na divulgação de estratégias e oportunidades tanto para os que desejam o acesso ao nível superior de ensino quanto para os que se direcionam para o mundo do trabalho.

#### **4.4.1 INFORMAÇÕES SOBRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Embora seja considerada como um elemento que informa, encurta as fronteiras, conecta diferentes povos e classes e aproxima culturas, a internet ainda está longe de ser um canal de comunicação horizontal (COUTINHO; LISBOA, 2011). Isso porque deixa de incluir os inúmeros indivíduos que não possuem as novas tecnológicas para o acesso, os que moram em territórios nos quais a internet ainda não chegou, e como bem apontam Coutinho e Lisboa (2011) apenas o acesso à informação não é garantia que disso resulte em conhecimento e, muito menos, aprendizagem sobre determinado assunto.

Essa questão é ainda mais pertinente e observável, já que o acesso às políticas e programas do ensino superior no Brasil, tais como Enem, SISU, PROUNI, FIES, UAB e a política de ação afirmativa, passaram a serem realizadas através do uso das novas tecnologias e da internet. Essa peculiaridade do processo de inscrição, seleção, concessão de bolsas e vagas no caso da Educação Superior brasileira, impõe a necessidade do conhecimento das novas tecnologias e acesso à internet, o que gera uma desvantagem para estudantes que estão localizados nas regiões onde o acesso é mais escasso ou inexistente, aqueles que estão matriculados em escolas que ainda não disponibilizam rede de internet e igualmente aqueles que embora acessem não dominem essas ferramentas. Observamos que há entraves na promoção de acesso ao ensino superior via novas tecnologias diante da não universalidade na oferta da rede internet nas escolas e o não alcance a rede de internet por domicílios.

Sobre as instituições públicas 44,8% dos estudantes de ambas escolas declararam que de modo geral “não há instituições públicas localizadas nas suas cidades”, esse percentual representa o quantitativo de 151 (cento e cinquenta e um) do total de 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes.

Tabela 18: Ensino Superior Público nas cidades de Santo Estevão – BA e Rio de Janeiro – RJ, por escolas.

| ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NA CIDADE    | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |      | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |      | TOTAL |      |
|--------------------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|-------|------|
|                                      | N                                 | %    | N                             | %    | N     | %    |
| <b>Não</b>                           | 141                               | 68,8 | 10                            | 7,6  | 151   | 44,8 |
| <b>Sim, UFRJ</b>                     | 01                                | 0,5  | 62                            | 47,0 | 63    | 18,7 |
| <b>Sim, UERJ</b>                     | 00                                | 0,0  | 17                            | 12,9 | 17    | 5,1  |
| <b>Sim, UEFS</b>                     | 01                                | 0,5  | 00                            | 0,0  | 01    | 0,3  |
| <b>Sim, Polo UNEB (EAD)</b>          | 16                                | 7,8  | 00                            | 0,0  | 16    | 4,7  |
| <b>Sim, outra (Cita IES privada)</b> | 02                                | 1,0  | 04                            | 3,0  | 06    | 1,8  |
| <b>Sim, mas não sabe o nome</b>      | 08                                | 3,9  | 11                            | 8,3  | 19    | 5,6  |
| <b>Não Sei</b>                       | 34                                | 16,6 | 28                            | 21,2 | 62    | 18,4 |
| <b>Sem Resposta</b>                  | 02                                | 1,0  | 00                            | 0,0  | 02    | 0,6  |
| <b>Total</b>                         | 205                               | 100  | 132                           | 100  | 337   | 100  |

Fonte: A autora, 2020.

Se observarmos entre as escolas, 68,8%, dos 205 (duzentos e cinco) estudantes baianos relatam que não há instituições públicas de ensino superior na sua cidade. Dos que desconhecem, 16,6% relataram não saber responder sobre a questão e 1% cita instituições privadas confundindo-as com instituições públicas. Somando todos esses estudantes baianos que de modo geral desconhecem a existência ou não de instituições de ensino superior pública na sua cidade, o total é 17,6%, o total de 36 (trinta e seis) estudantes desta escola.

Os que declaram haver instituições públicas de ensino superior na cidade, juntos formam o percentual de 12,7% com o quantitativo de 26 (vinte e seis) estudantes. Dentre as instituições citadas relataram: a UFRJ (01 estudante), UEFS (01 estudante) e Polo UNEB (16 estudantes). Outros 3,9% (08) declararam haver instituições públicas, mas não sabem identificar.

Na mesma Tabela 17, em relação aos estudantes cariocas 7,6% dos 132 (cento e trinta e dois) estudantes declararam que não há instituições públicas na sua cidade. Os que desconhecem, 21,2% relataram não saber responder sobre a questão e 3% cita instituições privadas, confundindo-as com instituições públicas. Somando todos esses estudantes cariocas que de modo geral desconhecem a existência ou não de instituições de ensino superior pública na sua cidade, o total é 24,2%, o total de 32 (trinta e dois) estudantes desta escola. Em relação aos que declaram haver instituições públicas de ensino superior na cidade, juntos formam o percentual de 71,2% com o quantitativo de 94 (noventa e quatro) estudantes. Dentre as instituições citadas relataram: a UFRJ (62 estudantes) e UERJ (17 estudantes). Outros 3% (04) declararam haver instituições públicas, mas não sabem identificar.

De acordo aos dados, os estudantes cariocas são os que mais conhecem sobre as instituições existentes na sua cidade apresentando mais de 70% das declarações, já os baianos ficaram na média de 12%. Esse resultado já era esperado uma vez que 68,8%, dos estudantes baianos declararam que “não há instituições de ensino superior públicas localizadas na sua cidade”.

Aprofundando sobre esta questão, informações dadas pela Secretaria de Educação Municipal de Santo Estevão – BA (SEDUC) revelam que é muito recente a chegada de uma Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) na cidade. Essa instalação se deu via programa de inclusão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Santo Estevão, que entre 2009 e 2010 abriu vagas destinadas a gestores e professores da rede municipal para que realizassem um curso de especialização na área de Formação de Professores, através da Educação à Distância (EAD). Cabe pontuar que não há na cidade polos de instituições públicas presenciais ou a distância para além do Polo UNEB. Atualmente existem alguns polos de faculdades privadas que ofertam educação à distância e cursos técnicos na cidade.

Apesar disso, a juventude deste território possui certa familiaridade com o ensino superior. É muito comum os jovens irem para a cidade vizinha, Feira de Santana, estudar em instituições privadas e em cursos à distância. São poucos os estudantes que conseguem chegar a instituições públicas estaduais ou federais, mesmo as que se instalaram na Região, como é o caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Por isso faz bastante sentido quando Teixeira (2013) nos adverte que pensar as trajetórias apenas pelo viés da origem é muito frágil para explicar as dificuldades que enfrentam para realizarem a opção pelo ingresso no ensino superior como expectativa de futuro, uma vez que, apesar dos jovens de origem popular carregarem uma história familiar de escolarização incompleta, precária ou fragmentada, e até mesmo não terem instituições de ensino superior nas suas cidades ou próximos a ela, ainda assim muitos têm elegido o mundo universitário como um caminho possível.

Não é nosso interesse desconsiderar a origem social, a escolarização bem como a participação de outros sujeitos nas escolhas de futuro já que identificamos através dos dados de frequência dispostos das Tabelas que abordam a participação que a família, os amigos e os professores possuem nesse momento de pensar o futuro. No entanto, é também importante demarcar o espaço de autonomia dos jovens no qual estes assumem, ou poderiam assumir, um papel ativo na construção de suas trajetórias sejam elas escolares ou profissionais (TEIXEIRA, 2013; SOUZA, 2009). Por isso, Souza (2009) ao investigar o contexto da longevidade escolar nos seringais acreanos, evidencia que o modo de operar e significar o mundo escolar é

desenhado pelo meio social e familiar de origem e também o transcende através de sentidos, ações, experiências e socializações possíveis.

A Tabela 19 apresenta as informações que os estudantes detêm sobre o seu território em relação as instituições de ensino superior (IES) públicas, para isso foi indagado sobre as IES presentes nas cidades vizinhas ou na Região do seu local de moradia. De acordo as declarações, de modo geral os estudantes demonstram conhecimento sobre a existência das IES públicas no seu território, com o percentual de 52,5% somando todos os que declaram conhecer, estes representam 177 (cento e setenta e sete) dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes. Ainda outros 0,9% citam IES privadas pensando ser públicas e 12,2% relatam que existem IES públicas nos seus territórios, porém não sabem dizer quais são. Entre os estudantes que declararam não existir IES públicas no seu território e os que não sabiam responder, apresentam as taxas de 11,9% com 40 (quarenta) estudantes e 22% com 74 (setenta e quatro), respectivamente. Juntos somam o total de 114 (cento e quatorze) estudantes, taxa acentuada de 33,9% dos respondentes.

Para compreender melhor como essa alta taxa de ausência de informação se distribui, observaremos também as frequências por escola através da Tabela 18. Assim, em relação aos estudantes baianos 53,7% dos 205 (duzentos e cinco) estudantes possuem a informação que a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) encontra-se na sua região, isso representa o quantitativo de 110 (cento e dez) estudantes. Aparece também a informação de outras instituições presentes, mas com percentuais menores tais como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com 1%, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) com 0,5% das respostas, o Polo da Universidade Estadual da Bahia (UNEB EAD) em Santo Estevão - BA com 0,5% e até mesmo a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) obteve 0,5% das respostas, instituição que não possui unidades no Estado da Bahia. Ficaram de fora informações sobre a existência de instituições como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), instituições presentes tanto na cidade vizinha Feira de Santana, como nas regiões próximas como o Recôncavo da Bahia e a Metropolitana de Salvador. Igualmente, apesar de alguns esboçarem desejo pelas forças armadas, não indicaram saber sobre a existência de instituições de ensino superior para a carreira militar na sua Região, sendo que boa parte delas encontram se em Salvador-BA.

Tabela 19: Ensino Superior Público próximo ao local de moradia, por escolas.

| ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO TERRITÓRIO | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |       | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |       | TOTAL |       |
|---------------------------------------|-----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
|                                       | N                                 | %     | N                             | %     | N     | %     |
| <b>Não</b>                            | 32                                | 15,6  | 08                            | 6,1   | 40    | 11,9  |
| <b>Sim, UFRJ</b>                      | 01                                | 0,5   | 58                            | 43,9  | 59    | 17,5  |
| <b>Sim, UERJ</b>                      | 00                                | 0,0   | 03                            | 2,3   | 03    | 0,9   |
| <b>Sim, UEFS</b>                      | 110                               | 53,7  | 00                            | 0,0   | 110   | 32,6  |
| <b>Sim, UFRB</b>                      | 02                                | 1,0   | 00                            | 0,0   | 02    | 0,6   |
| <b>Sim, UFBA</b>                      | 01                                | 0,5   | 00                            | 0,0   | 01    | 0,3   |
| <b>Sim, UFF</b>                       | 00                                | 0,0   | 01                            | 0,8   | 01    | 0,3   |
| <b>Sim, Polo UNEB (EAD)</b>           | 01                                | 0,5   | 00                            | 0,0   | 01    | 0,3   |
| <b>Sim, outra (Cita IES privada)</b>  | 01                                | 0,5   | 02                            | 1,5   | 03    | 0,9   |
| <b>Sim, mas não sabe o nome</b>       | 23                                | 11,2  | 18                            | 13,6  | 41    | 12,2  |
| <b>Não Sei</b>                        | 33                                | 16,1  | 41                            | 31,1  | 74    | 22,0  |
| <b>Sem Resposta</b>                   | 01                                | 0,5   | 01                            | 0,8   | 01    | 0,3   |
| <b>Total</b>                          | 205                               | 100,0 | 132                           | 100,0 | 337   | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Em relação aos estudantes cariocas, 43,9% dos 132 (cento e trinta e dois) estudantes possuem a informação de que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) encontra-se na sua região, equivalente a 58 (cinquenta e oito) estudantes como pode ser verificado na Tabela 21. Aparece ainda a informação de outras instituições presentes, mas com percentuais menores tais como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com 2,3% e a Universidade Federal Fluminense (UFF) que obteve 0,8% das respostas. Demonstra-se assim que os estudantes não possuem a informação sobre outras instituições que estão presentes no estado do Rio e que não se encontram tão afastadas do seu entorno, tais como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ou sobre a Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro conhecida como consórcio CECIERJ. Também não relatam informações sobre existência da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), ou o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM/FAETEC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), e demais instituições de ensino superior das forças armadas presentes do estado do Rio de Janeiro.

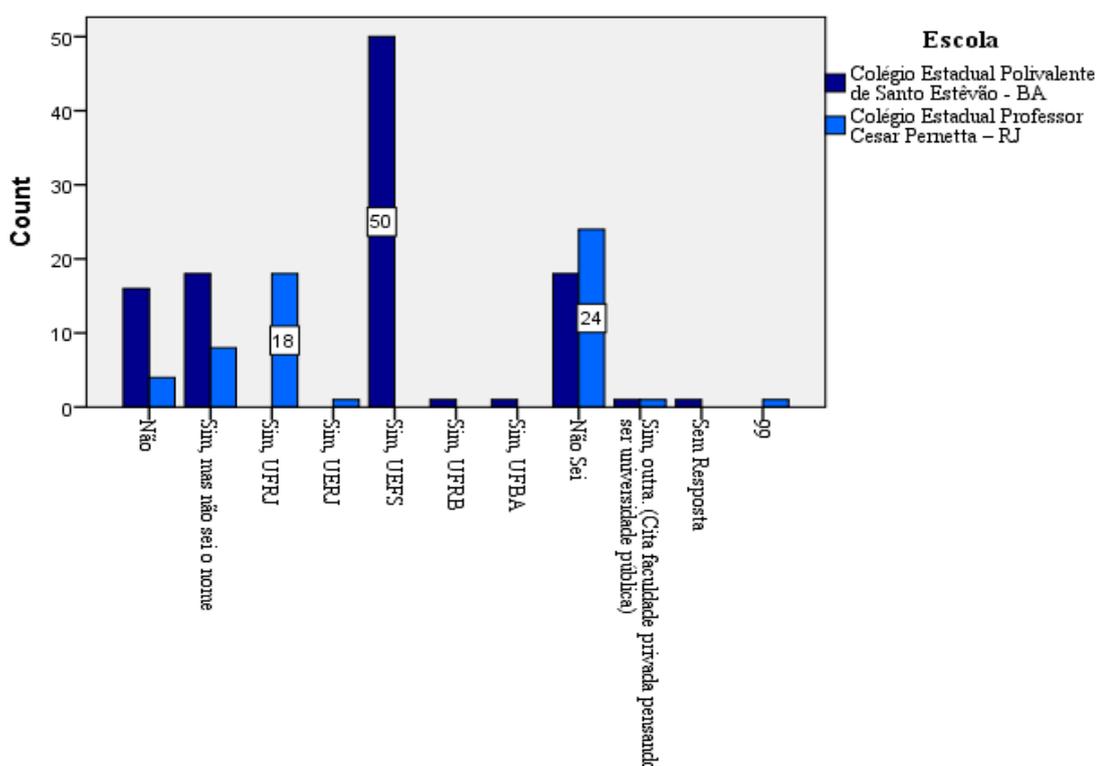
Ainda temos 11,2%, 23 (vinte e três) estudantes baianos, que declararam que há IES públicas na região, mas não sabem quais são. Dos estudantes cariocas, a taxa é de 13,6% das respostas. Em relação aos que declararam que não há instituições de ensino superior público em

seu território, essa taxa representa 15,5%, do total de estudantes baianos e 6,1% do total de estudantes cariocas, conforme podemos identificar na Tabela 21.

Ao somarmos as taxas de todos os estudantes baianos que declaram ter informações sobre o ensino superior público no seu território o percentual dos que “conhecem sobre as IES públicas no seu território” é de 56,2% e dos estudantes cariocas 47%. Já os estudantes que consideramos como os que “desconhecem”, formados por a) aqueles que relatam não haver instituições; b) não sabem responder se há; c) relatam haver, mas não conseguem dizer quais são; e os que c) citam IES privadas acreditando serem públicas, representam 43,4% dos 205 (duzentos e cinco) estudantes baianos e 52,3% dos 132 (cento e trinta e dois) estudantes cariocas.

Diante das altas taxas percentuais dos que “desconhecem” em ambas escolas, buscamos através do Gráfico 14 e 15 observar se haveria alguma diferenciação entre a frequência em relação as séries de 2º e 3º ano. Conforme podemos identificar, há pouca oscilação na frequência entre as séries, apesar de apresentar questões diferentes quando observado por escolas. Na turma do 2º ano do ensino médio, os estudantes baianos continuam indicando a UEFS como instituição que possuem mais informação, já a escola carioca demonstra que a maior frequência desta série aparece na declaração “Não sei responder”.

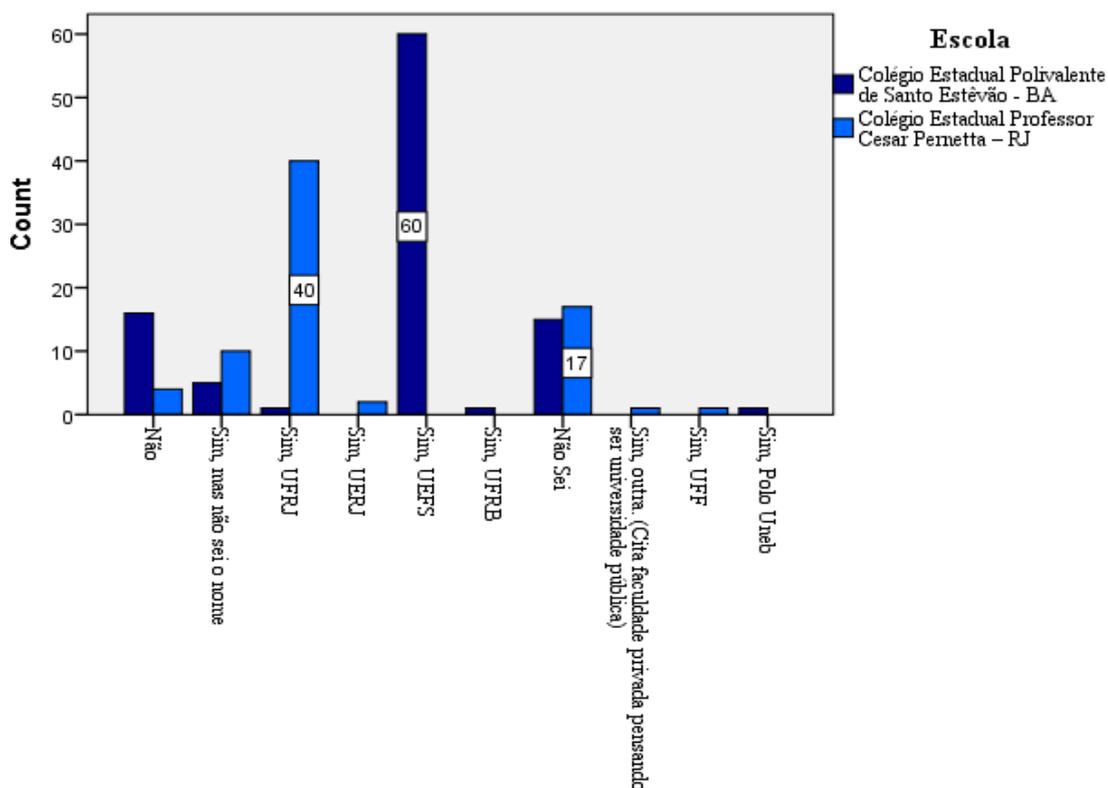
Gráfico 14: Estudantes do 2º ano e informações sobre IES público no seu território.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Já no Gráfico 15 sobre a frequência de respostas dos estudantes de 3º ano, é possível identificar que os estudantes cariocas possuem maior informação sobre a UFRJ como instituição presente no seu território. Os estudantes baianos permanecem com a mesma indicação de frequência do 2º ano indicando a UEFS como IES pública que conhecem, porém os que declaram que “Há instituições, mas não sabem indicar os nomes” possuem menor frequência no 3º ano, quando que no 2º apresenta praticamente a mesma dos que “Não sabem responder”. A constância dos estudantes cariocas na resposta “Não sei” é maior em ambas séries.

Gráfico 15: Estudantes do 3º ano e informações sobre IES público no seu território.

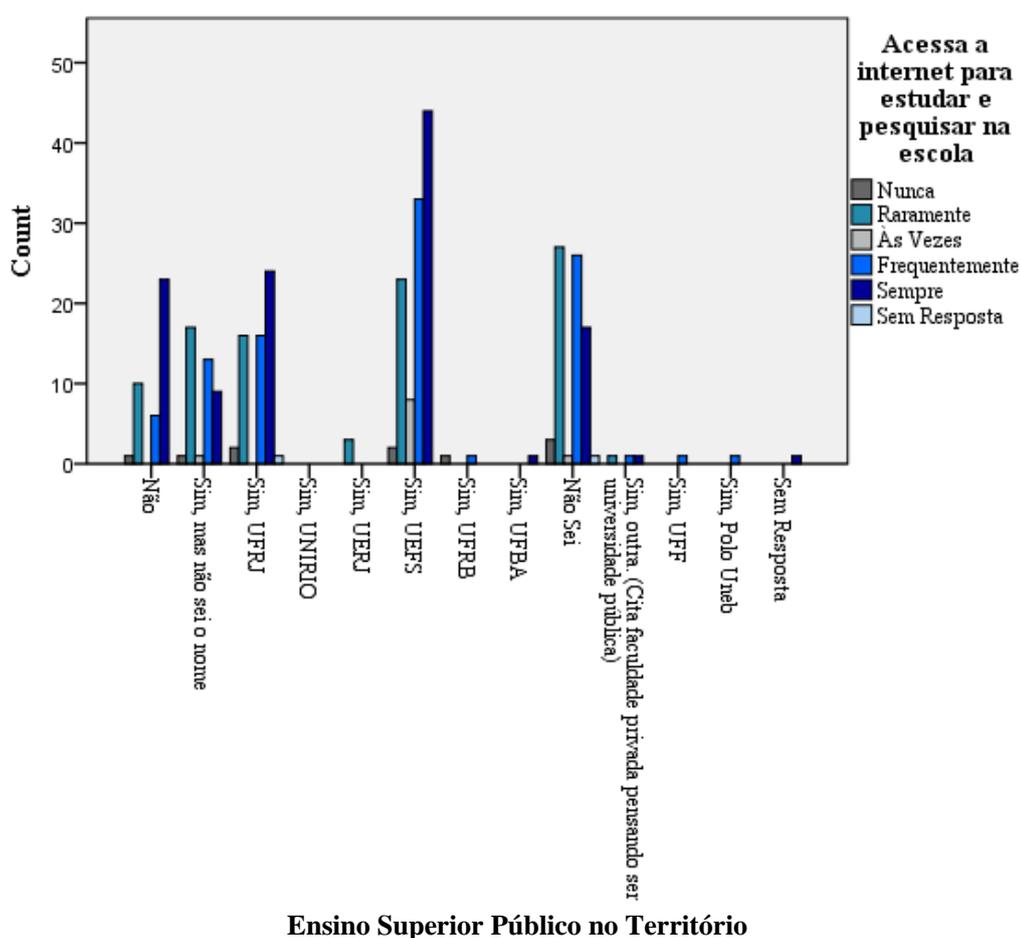


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Também realizamos o cruzamento para identificar se a assiduidade com que os estudantes acessam a internet para pesquisar e estudar na escola implica alguma diferenciação nas informações que os estudantes que possuem sobre as instituições de ensino superior presentes nos seus territórios.

Conforme demonstrado, os estudantes que sempre e frequentemente acessam a internet estão em maior frequência indicando que conhecem as IES públicas do seu território, indicam a UEFS e a UFRJ. Os que raramente acessam aparecem em maioria entre os que não sabem e que sabem que existem IES públicas, mas não sabem dizer quais são. Há ainda, como é possível identificar, uma frequência menor de estudantes que, apesar de acessarem a internet, relatam não saber informar se existem IES públicas no seu território.

Gráfico 16: Acessam a internet por informações de IES públicas no território.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Sobre as Instituições de Ensino Superior privadas, conforme demonstrado na Tabela 22, 43,6% dos estudantes de ambas escolas declararam que de modo geral “há instituições localizadas nas suas cidades”, esse percentual representa o quantitativo de 147 (cento e quarenta e sete) do total de estudantes da pesquisa. Relatam ainda 6,2% dos estudantes que há nas suas

idades instituições privadas que ofertam educação à distância. Sendo assim, 49,8% dos estudantes possuem informações sobre instituições privadas.

Os estudantes que declararam que não existe a oferta de IES privado nas suas cidades junto com os estudantes que declararam não saber informar sobre o assunto formam o percentual de 49,9% do total de estudantes de ambas escolas. O quantitativo destes que de algum modo “desconhecem” as IES privadas é de 168 (cento e sessenta e oito) dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes.

Os estudantes baianos em maioria relatam que sua cidade não possui IES privada, a maioria dos estudantes cariocas relatam que há IES privadas na sua cidade. Assim, dos estudantes baianos que declararam que “não possui IES privadas ou não sabem sobre estas” somam o percentual de 61,5% do total da sua escola, dos estudantes cariocas essa taxa é de 31,8%. Sobre os estudantes cariocas que declaram que “há instituições e inclusive as que ofertam ensino superior à distância” a taxa é de 68,2%, em relação aos estudantes baianos a taxa é de 38%.

Contudo vale destacar que desconhecer IES privadas no RJ e na BA é diferente. Principalmente porque em Santo Estevão, praticamente o que existe de oferta na cidade é em grande maioria através de Polos de ensino a distância de IES privadas, e somente um Polo de uma IES pública estadual que se instalou muito recentemente. Ao desconhecer as IES privadas, eles praticamente desconhecem o que é ofertado de possibilidade na sua cidade.

Tabela 20: Ensino Superior Privado nas cidades de Santo Estevão - BA e Rio de Janeiro - RJ, por escolas.

| ENSINO SUPERIOR PRIVADO NA CIDADE   | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |      | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |      | TOTAL |      |
|-------------------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|-------|------|
|                                     | N                                 | %    | N                             | %    | N     | %    |
| <b>Não</b>                          | 94                                | 45,9 | 06                            | 4,5  | 100   | 29,7 |
| <b>Sim</b>                          | 57                                | 27,8 | 90                            | 68,2 | 147   | 43,6 |
| <b>Sim, de Educação à Distância</b> | 21                                | 10,2 | 00                            | 0,0  | 21    | 6,2  |
| <b>Não Sei</b>                      | 32                                | 15,6 | 36                            | 27,3 | 68    | 20,2 |
| <b>Sem Resposta</b>                 | 01                                | 0,5  | 00                            | 0,0  | 01    | 0,3  |
| <b>Total</b>                        | 205                               | 100  | 132                           | 100  | 337   | 100  |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Esse desconhecimento sobre a existência do ensino superior na rede privada, independentemente do desejo de ingressar em instituições desta natureza releva que os estudantes

não possuem as informações sobre o ensino superior brasileiro. Isso porque, de acordo ao Censo da Educação Superior do MEC, em 2018 houve o ingresso de 3,4 milhões de estudantes do ensino superior brasileiro. Desses, 83,1% ingressaram em instituições de ensino superior privado espalhadas por todo o país. Instituições desta natureza seguem crescendo, tanto que na última década entre os anos de 2008 e 2018 o percentual de crescimento foi de 59,8%, já as instituições públicas cresceram apenas 7,9% no mesmo período. Esse aumento se deu principalmente através da oferta de cursos à distância e ao mesmo tempo houve a redução de cursos presenciais (BRASIL, 2018).

O ensino superior no Brasil é majoritariamente privado. Das 2.537 (duas mil quinhentos e trinta e sete) instituições privadas no Brasil 88,2% são privadas (BRASIL, 2018). Destas, 86,2% são faculdades. As públicas representam apenas 11,8%, subdivididas entre 4,3% de Federais, 5,0% de Estaduais e 2,4% de Municipais. Em relação a oferta de vagas, no ano de 2018 houve 93,8% da oferta via rede privada e apenas 6,2% na rede pública. Foram em 2018 o total de 2 (dois) milhões de estudantes matriculados na modalidade à distância em cursos de graduação.

Sobre este assunto, o portal da Agência de Notícias do IBGE divulgou que em 2018, dos alunos que completaram o Ensino Médio em escolas públicas no ano anterior apenas 36% entraram no ensino superior. Estudantes de escolas privadas no mesmo ano ingressaram o correspondente a taxa de 79,2%.

Observando as diferenças segundo cor e raça, de acordo com o IBGE, ter concluído o Ensino Médio em escolas da rede privada atenuou as diferenças entre brancos e negros no ingresso as IES. Ingressaram 81,9% dos estudantes brancos de escolas privadas e 71,6% de pretos ou pardos das mesmas escolas. Já entre os estudantes oriundos das escolas públicas neste mesmo período o ingresso foi de 51,5% de jovens brancos e 33,4% de jovens pretos ou pardos (BRASIL, 2018).

Na busca para entender melhor sobre as informações que os estudantes possuem acerca das IES privadas, a Tabela 21 traz o dado de que uma maioria de 62,9% relata que “há nos seus territórios” esse tipo de instituição, correspondendo 212 (duzentos e doze) estudantes do total de participantes da pesquisa.

Tabela 21: Ensino Superior Privado próximo ao local de moradia ou cidade, por escolas.

| ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO TERRITÓRIO | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |            | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |            | TOTAL      |            |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------------|-------------------------------|------------|------------|------------|
|                                       | N                                 | %          | N                             | %          | N          | %          |
| Não                                   | 28                                | 13,7       | 08                            | 6,1        | 36         | 10,7       |
| Sim                                   | 136                               | 66,3       | 76                            | 57,6       | 212        | 62,9       |
| Sim, de Educação à Distância          | 13                                | 6,3        | 04                            | 3,0        | 17         | 5,0        |
| Não Sei                               | 27                                | 13,2       | 44                            | 33,3       | 71         | 21,1       |
| Sem Resposta                          | 01                                | 0,5        | 00                            | 0,0        | 01         | 0,3        |
| <b>Total</b>                          | <b>205</b>                        | <b>100</b> | <b>132</b>                    | <b>100</b> | <b>337</b> | <b>100</b> |

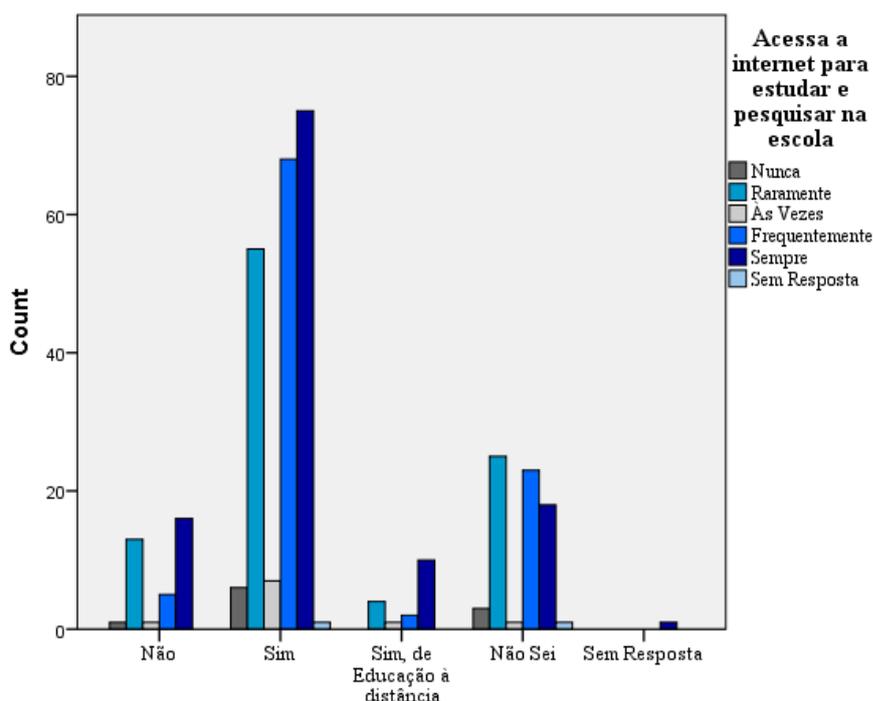
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observando por escola, 72,6% de estudantes baianos informam que há IES privadas, inclusive as que ofertam ensino à distância, a taxa total é composta pela soma dos percentuais de 66,35 e 6,3% respectivamente. E 26,9% do total de estudantes baianos e declararam que não há ou não sabem responder sobre instituições de ensino superior privadas no seu território.

Os estudantes cariocas apresentam a taxa de 60,6% em relação a soma dos que declararam que “há instituições da rede privada no meu entorno e há IES privadas que ofertam ensino à distância”. Do grupo dos estudantes cariocas, 33,4% relatam “não haver ou não saber responder” sobre IES privadas no território, juntos formam o quantitativo de 52 (cinquenta e dois) respondentes dos 132 (cento e trinta e dois) estudantes.

O Gráfico 17 apresenta o cruzamento entre a frequência do acesso à internet pelos estudantes e o conhecimento sobre as IES privadas no seu território. Como podemos observar, dos estudantes que declaram existir instituições deste nível educacional a maioria é composta pelos que “sempre” acessam a internet para estudar e pesquisa na escola. Os que não sabem sobre o assunto é composto pela maioria dos que raramente acessam a internet.

Gráfico 17: Acessam a internet por informações de IES privadas no território.



#### Ensino Superior Privado no Território.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Sobre o ensino superior privado, a maior parte dos estudantes tanto na soma geral, quanto observado por escolas, possuem a informação sobre a IES nos seus territórios. De modo geral, ambos grupos de estudantes declararam que as reconhecem presentes no entorno das suas cidades e regiões mais próximas. Os estudantes cariocas permaneceram com a resposta indicando ter informações sobre IES privadas na sua cidade e no seu território, já os estudantes baianos indicam desconhecimento sobre a rede de ensino privada na sua cidade (Tabela 22), mas reconhece a existência de IES privadas no seu território (Tabela 23).

#### 4.4.2 INFORMAÇÕES SOBRE MECANISMOS DE ACESSO E A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Estudos tem indicado que o grau de informações sobre o mundo universitário faz a diferença no momento de construção das expectativas de futuro, principalmente por parte de jovens de origem popular. A questão da informação aparece geralmente como um achado, resultado ou conclusão da pesquisa, principalmente por abordarem acerca da discrepância entre

o mundo escolar e o universitário. Ou seja, a questão informacional aparece como resultado da análise dos dados, no nosso caso a questão informacional orienta a pesquisa desde as hipóteses e objetivos, já que partimos de duas experiências de pesquisas que ao debruçarem sobre as expectativas de futuro de estudantes concluintes do ensino médio indicam que a questão informacional aparece como uma barreira para a construção das expectativas de futuro.

Neste sentido, invertendo o caminho, buscamos destacar que uma possível ausência ou o pouco volume do capital informacional que os estudantes do ensino médio público possuem, principalmente aquelas escolas mais distantes dos grandes centros ou localizadas em espaços marginalizados ou de menor prestígio social como favelas, comunidades rurais, tradicionais, bairros pobres, pode tornar-se um dos fatores mais relevantes para os entraves que as políticas e programas educacionais voltadas para a abertura do ensino superior destinada a este público cheguem até eles.

Assim sendo, considera-se que o fator informacional interfere na estrutura das expectativas e, junto com outros fatores, compõe um quadro de desvantagens cumulativas (BOURDIEU, 1966; HASENBALG, 2003) o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE para a redução das desigualdades de oportunidades educacionais, bem como na implementação das políticas de ação afirmativa que visa reduzir a discrepância no acesso ao ensino superior por grupos que neste espaço são historicamente pouco representados.

As informações chegam de maneira diferente para diferentes indivíduos e assim assumem várias formas e finalidades na esfera social. Bourdieu (1966), indica que o capital informacional é parte integrante do capital cultural, parte esta que é diretamente mais rentável e importante no âmbito da educação, pois constitui-se de uma gama de informações indispensáveis sobre o mundo educacional e universitário. É formado por um conjunto de elementos acerca dos processos institucionais e mecanismos de ingresso, políticas, estrutura e exigências das instituições, recursos disponíveis que aumentam as chances e, por conseguinte, as expectativas de futuro. Estudantes com maior ou menor capital informacional possuem mais ou menos chances de darem prosseguimento aos estudos e acessar os níveis educacionais que desejam sem dificuldades ou com dificuldades de graus diferenciados.

Sobre estas questões, na Tabela 24 apresentamos os dados acerca do conhecimento que os 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes baianos e cariocas declaram ter sobre o mundo universitário. Neste sentido, desejamos conhecer se eles possuíam alguma experiência com seleções para instituições de ensino superior através de provas do ENEM ou Vestibulares. A questão possibilitava que além de responderem se já haviam ou não realizado alguma dessas seleções, pudessem identificar em qual ano ocorreu ou se desconheciam estes mecanismos.

Conforme observado, a grande maioria dos estudantes de ambas escolas relatam que nunca realizaram provas de ENEM ou Vestibulares, esse percentual é de 70,9%, ou seja 239 dos 337 estudantes da pesquisa. A soma dos que já realizaram Enem ou Vestibular é de 28,85% do total, sendo que a maior concentração das respostas foi no quesito ENEM 2016. Apenas (um) estudante baiano declarou que não sabia que era Enem ou Vestibular.

Tabela 22: Realização de Enem ou Vestibular por escolas.

| REALIZOU ENEM OU VESTIBULAR                | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |       | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |       | TOTAL |       |
|--|-----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
|  | N                                 | %     | N                             | %     | N     | %     |
| <b>Não</b>                                 | 137                               | 66,8  | 102                           | 77,3  | 239   | 70,9  |
| <b>Sim</b>                                 | 04                                | 2,0   | 05                            | 3,8   | 09    | 2,7   |
| <b>Sim, Enem em 2016</b>                   | 55                                | 26,8  | 07                            | 5,3   | 62    | 18,4  |
| <b>Sim, Enem em 2017</b>                   | 05                                | 2,4   | 14                            | 10,6  | 19    | 5,6   |
| <b>Sim, Enem 2016 e 2017</b>               | 02                                | 1,0   | 03                            | 2,3   | 05    | 1,5   |
| <b>Sim, Vestibulares em 2016 e 2017</b>    | 01                                | 0,5   | 01                            | 0,8   | 02    | 0,6   |
| <b>Não Sabe o que é Enem ou Vestibular</b> | 01                                | 0,5   | 00                            | 0,0   | 01    | 0,3   |
| <b>Total</b>                               | 205                               | 100,0 | 132                           | 100,0 | 337   | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Como percebemos e seria esperado, ambas escolas possuem a concentração de estudantes que nunca realizaram Enem ou Vestibular (baiana 66,8% e carioca 77,3%). Entre os que já realizaram a escola baiana obteve mais respostas no quesito “Enem 2016” com 26,8% dos respondentes, o que corresponde a 55 (cinquenta e cinco) estudantes. Na escola carioca a maioria das respostas foram entre os que realizaram o “Enem 2017”, com 14 (quatorze) estudantes, percentual de 10,6%.

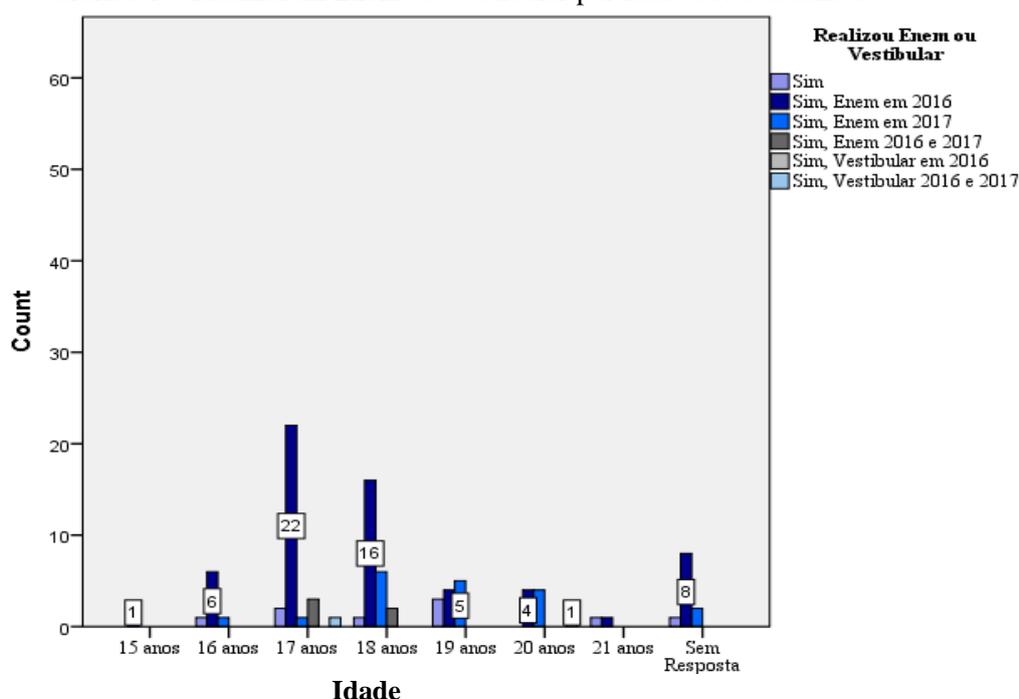
Por hora identificamos que os estudantes pesquisados apresentam pouca informação sobre esse tipo de mecanismo de acesso no sentido de desconhecer que mesmo estudantes ainda cursando o 2º ano do Ensino Médio ou sendo concluintes do 3º ano podem realizar provas de Enem ou vestibulares. Muitos estudantes realizam essas provas ao longo do Ensino Médio como forma de treinar suas habilidades, em relação ao tempo de prova e a escrita da redação para o aprimoramento progressivo e assim usam a nota para a autoavaliação e melhora da sua desenvoltura. Estes são conhecidos como “treineiros do Enem”. Contudo, vale pontuar que se o aluno faz o ENEM estando no segundo ano ele não tem direito a isenção da taxa, este pode ser um fator limitador desse tipo de prática. Esta é uma forma desse tipo de capital informacional sobre os mecanismos de acesso ser acumulado ao longo da escolarização.

A vantagem de grupos mais privilegiados neste quesito é que a cultura escolar é muito mais próxima da cultura de elite do que da origem popular, assim a atitude de realização de provas de Enem e Vestibulares são encorajados, seja por familiares ou por amigos que já ingressaram no ensino superior, para que dominem os mecanismos de acesso e assim tenham melhores resultados e acesso as vagas mais concorridas e nas instituições de maior prestígio.

É neste caminho que estudantes oriundos de camadas populares podem igualmente construir ou acumular o capital informacional sobre o mundo universitário, caso seja esta a sua expectativa de futuro, dispondo dessas oportunidades e experiências para treinar as habilidades requeridas pelos mecanismos de acesso.

Para refletir um pouco mais sobre esta questão, buscamos verificar as respostas a estas questões através de cruzamentos com idade e série dispostos nos Gráficos 18, 19 e 20. Conforme o quantitativo destacado no Gráfico 18, houve a frequência maior de estudantes com 17 e 18 anos que haviam realizado o Enem em 2016. O quantitativo destacado mostra a frequência de 22 (vinte e duas) respostas para os estudantes com 17 anos e 16 (dezesesseis) respostas deste item para os de 18 anos, juntos formam a taxa de 61,3% dos estudantes que declararam ter realizado a prova do Enem em 2016. Houve uma participação discreta de estudantes com 15 e 16 anos. O mesmo se aplica aos com mais de 18 anos.

Gráfico 18: Realizaram Enem ou Vestibular por idade dos estudantes.

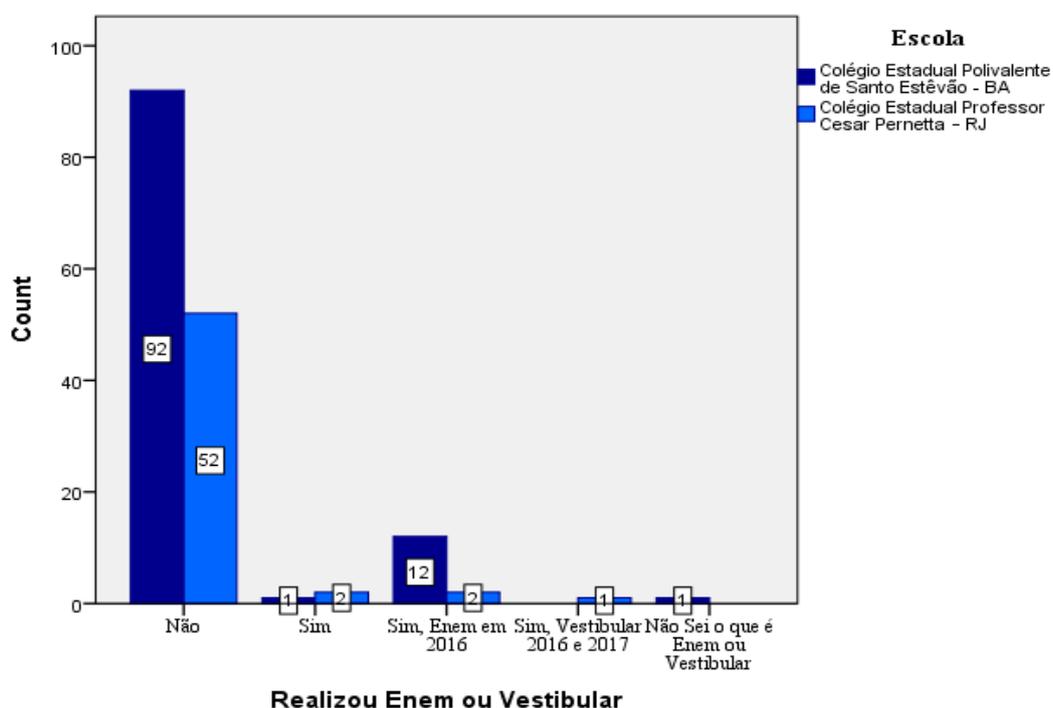


Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Os Gráficos 19 e 20 demonstram a frequência dividida por série. Sobre os 163 (cento e sessenta e três) estudantes do 2º ano que compõem o presente estudo, taxa de 48,4% do total de estudantes, 88,4% declararam não ter realizado o Enem ou Vestibular para acesso ao ensino superior. Destes, apenas 11,6% já tiveram este tipo de experiência com mecanismos de acesso, representado por 18 (dezoito) estudantes. Apenas 1 (um) estudante do 2º ano declarou não saber o que eram o Enem ou Vestibulares.

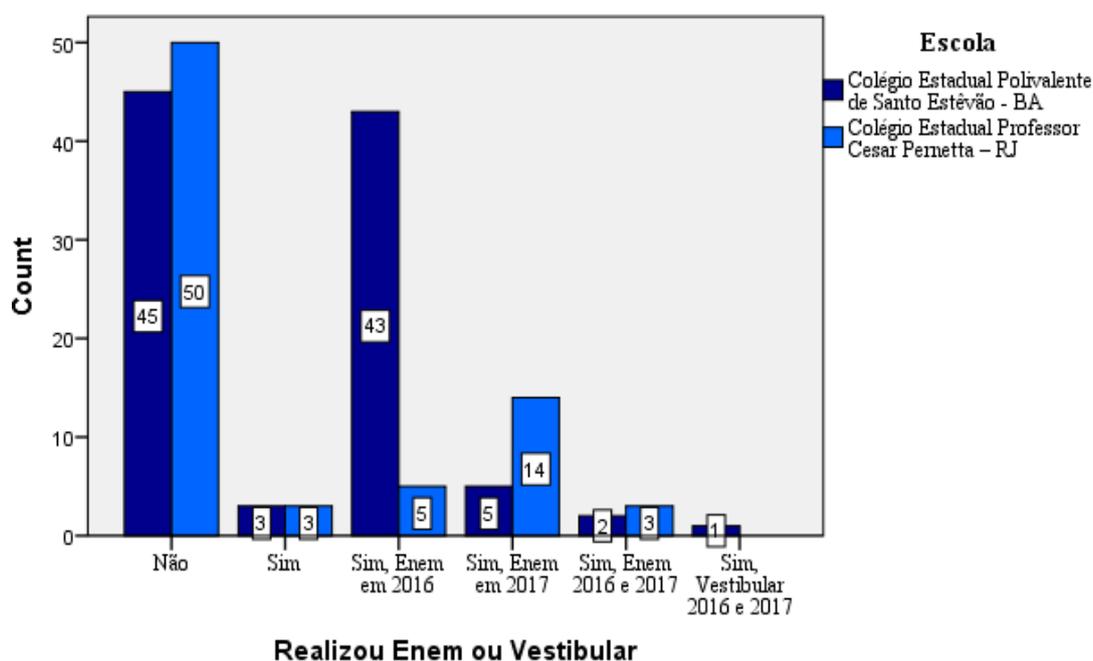
Dos 174 (cento e setenta e quatro) estudantes do 3º ano, total de 51,75% dos respondentes de ambas escolas, a maioria relatou que nunca haviam realizado Enem ou Vestibular, a taxa é de 54,5% dos estudantes do 3º ano. Porém, o percentual de 45,5% dos que já realizaram é quase 4 vezes maior que a taxa apresentada pelos estudantes do 2º ano. Como é possível identificar, 49 (quarenta e nove) estudantes fizeram Enem em 2016; 19 (dezenove) estudantes fizeram Enem em 2017; 05 (cinco) fizeram tanto em 2016 quanto em 2017; e apenas 01 (um) estudantes prestou vestibular em 2016 e 2017.

Gráfico 19: Estudantes do 2º ano e a realização do Enem ou Vestibular, por escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 20: Estudantes do 3º ano e a realização do Enem ou Vestibular, por escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Há uma gama de informações que precisam ser apreendidas pelos estudantes que desejam acessar o ensino superior, principalmente aqueles que possuem pouca familiaridade com o mundo universitário. Além disso, temos observado mudanças significativas que a informatização das políticas públicas no Brasil tem imprimido sobre a maioria dos serviços e informações que a população necessita alcançar. No caso do Ensino Superior, as inscrições, o acesso ao local de provas, os pedidos de isenções, a justificativa de ausências, pedidos para aplicação diferenciada no caso das pessoas com necessidades especiais, acesso a gabarito e o esclarecimento de dúvidas todos estes acontecem exclusivamente via internet<sup>46</sup>.

É realizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que por meio da plataforma on-line do Ministério da Educação chamada Sistema de Seleção Unificada (SISU), que os indivíduos que desejam acessar o Ensino Superior brasileiro público ou privado tem acesso as políticas e programas tais como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e também a reserva de vagas em IES públicas federais para

<sup>46</sup> Pra maiores informações visitar a página oficial do Enem: <https://enem.inep.gov.br/crono#cronograma>, ou acompanhar as novidades, dicas e demais vídeos na página no Inep no YouTube: <https://www.youtube.com/user/inepimprensa>. Também é possível baixar o aplicativo para acompanhamento do inscrição no Enem e Sisu via: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.gov.inep.inepenem>.

estudantes de escolas públicas, com base em critérios que são sociais e raciais, por meio da Política de Ação Afirmativa. Todos esses dispositivos possuem acesso informatizado. É assim que oportunidades objetivas se transformam em esperanças ou desesperanças subjetivas, na medida em que de posse das informações sobre os caminhos percorridos para acessar as políticas e programas desejados, os estudantes podem avaliar quais as vantagens e desvantagens, qual o esforço necessário, o resultado e quais os lucros desse ou daquele caminho futuro. Expectativas e projetos se fazem mais possíveis na posse das informações necessárias para determinados fins.

O ENEM é, de maneira resumida, um exame realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação, com intuito de avaliar a qualidade do Ensino Médio (EM) e como porta de entrada para o ensino superior brasileiro. Nasce em 1998 para avaliar o desempenho escolar ao final da educação básica, mas desde a sua primeira edição o uso das notas era válido apenas para 2 (duas) instituições de educação superior, de acordo ao descrito sobre o histórico do Exame na página do INEP.

Na retrospectiva histórica realizada pelo INEP<sup>47</sup> consta que nesta primeira edição de 1998, cerca de 158 mil inscritos, 53% tinha 18 anos de idade ou menos, e 9% vinha de escolas públicas. Exame que passou por várias transformações, foi em 2001 que os concluintes do EM passaram a ter direito à inscrição gratuita de acordo com critérios econômicos e as inscrições começaram a ser realizadas via internet (MARTINS, 2018). Em 2004 a nota do Enem passou a ser usada para o acesso a bolsas de estudos integrais e parciais, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O aumento progressivo dos jovens e adultos que passaram a acessar o Enem com o objetivo de ingressar em faculdades fez com que o exame ampliasse o seu objetivo e assim, após uma década o novo Enem surge. Em 2009 juntamente com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Enem amplia seu formato e se dedica ao ingresso no ensino superior e também a certificar a conclusão do ensino médio, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Na edição de 2010 os resultados passam a ser adotados pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e na de 2011 houve a participação de 53% de participantes que se declaram negros e pardos dos mais de 5 milhões de inscritos.

Em 2013, a maioria das instituições federais adotou o Enem como critério de seleção das suas vagas, seja integralmente ou parcialmente. No ano de 2014, expandiu para o exterior

---

<sup>47</sup> <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>

e passou a ser usado como critério de acesso das Universidades de Coimbra e de Algarve, em Portugal. Já em 2015, foi quando o percentual de estudantes “treineiros”, participantes estudantes do ensino médio que fazem o Enem para autoavaliação, passou a ser contabilizado. Assim, em 2015 houve a taxa de 12% de treineiros de cerca de 7,7 milhões de inscritos neste ano. A novidade deste ano de 2020 é que será testado o novo ENEM digital, que se tornará a versão oficial a partir de 2026.

Vale destacar que nos últimos anos houve queda no número de inscritos no ENEM, após um aumento constante até 2016. A partir de 2017, registra-se a redução do número de candidatos inscritos no ENEM. De acordo com os dados disponibilizados pelo INEP, em 2018 quase 30% de formandos de escolas públicas não se inscreveram no ENEM. Nas escolas particulares, apenas 5% dos estudantes concluintes do ensino médio deixaram de realizar a prova. Neste sentido, traçando um panorama do perfil do participante do ENEM, é mais comum que estudantes do 3º ano da rede privada, com as maiores rendas familiares busquem vagas no ensino superior (BRASIL, 2019).

A Tabela 23 apresenta a declaração dos estudantes sobre a inscrição no ENEM em 2017. Assim, a maioria de estudantes de ambas escolas não se inscreveram para a prova do Enem de 2017, a taxa é de 62% o que corresponde a 209 (duzentos e nove) das 337 (trezentos e trinta e sete) respostas. O total de estudantes da pesquisa que declararam ter realizado a inscrição é de 36,2%, ou seja 122 (cento e vinte e dois) estudantes, sendo que entre as escolas a carioca foi a que obteve a menor quantidade de estudantes que declararam ter se inscrito no referido ano, com 22,7% dos respondentes enquanto que a escola baiana apresentou a taxa de 44,9% de estudantes que declararam ter se inscrito.

Em relação ao desconhecimento, a escola baiana apresenta 03 (três) estudantes que declararam que “não sabe o que é ENEM” e a escola carioca apresenta 02 (dois) estudantes nesta mesma condição. Entre os que declararam que não realizariam e os que desconhecem a taxa é de 63,5% dos estudantes que, sendo “treineiros” ou concluintes, estariam de fora do ENEM de 2017.

Tabela 23: Inscrição no ENEM em 2017, por escolas.

| VOCÊ SE INSCREVEU NO ENEM DE 2017 | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |       | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |       | TOTAL |       |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
|                                   | N                                 | %     | N                             | %     | N     | %     |
| <b>Não</b>                        | 109                               | 53,2  | 100                           | 75,8  | 209   | 62,0  |
| <b>Sim</b>                        | 92                                | 44,9  | 30                            | 22,7  | 122   | 36,2  |
| <b>Não sabe o que é Enem</b>      | 03                                | 1,5   | 02                            | 1,5   | 05    | 1,5   |
| <b>Sem Resposta</b>               | 01                                | 1,5   | 00                            | 0,0   | 01    | 0,3   |
| <b>Total</b>                      | 205                               | 100,0 | 132                           | 100,0 | 337   | 100,0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Nos últimos 15 anos houve transformações importantes em relação à ampliação do acesso à educação no Brasil nos mais variados níveis, principalmente pela parcela menos representada neste âmbito educacional, via políticas e programas de abertura do ensino superior potencializadas pelas ações afirmativas (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

Contudo é preciso admitir que esses processos de ampliação, abertura e inclusão foram sucedidos pelas crises econômicas e políticas de 2013 e 2016, acentuadas no atual governo que tem declarado guerra ao pensamento crítico e as universidades públicas, que imprimiu sobre esses processos inúmeras questões resultantes do congelamento de investimentos na educação.

Acerca desta questão, Cerqueira (2019) comenta que a Emenda Constitucional 55, a PEC do congelamento<sup>48</sup>, paralisou a verba destinada a educação no Brasil por 20 anos e como consequência desta, já se esperava que as condições das Universidades iriam se agravar ano após ano. O que foi uma surpresa é que em 2019 já observávamos seus efeitos perversos, um estado de paralisia que atingiu em cheio o tripé da universidade – ensino, pesquisa e extensão. Esse desmonte que se desenhou desde a saída da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, acentuado no curto período do governo Temer, se tornou estarecedor com os ataques e a perseguição durante o atual período bolsonarista contra a universidade pública, os reitores, os professores, os pesquisadores e os estudantes universitários (CERQUEIRA, 2019).

Com efeito, ao perguntarmos aos 337 (trezentos e tinta e sete) estudantes pesquisados em ambas escolas sobre a pretensão de se inscreverem no SISU em 2018, a resposta foi de 39,5% declararam que “Não” e 39,2% declararam que “Sim”. Outros 71 (setenta e um) estudantes declararam que “Não sabe o que é Sistema de Seleção Unificado (SISU)”, esse quantitativo representa a taxa de 21,1% do total dos estudantes. É importante identificar que,

---

Para a leitura completa do artigo de Luciano Cerqueira (2019), acessar: <https://www.brasil247.com/blog/os-caminhos-da-educacao-no-governo-de-jair-bolsonaro>.

entre os que não se inscreveriam e os que não sabem, temos o percentual de 60,6% dos estudantes que estariam de fora do SISU em 2018.

Tabela 24: Pretensão de inscrição SISU 2018, por escolas.

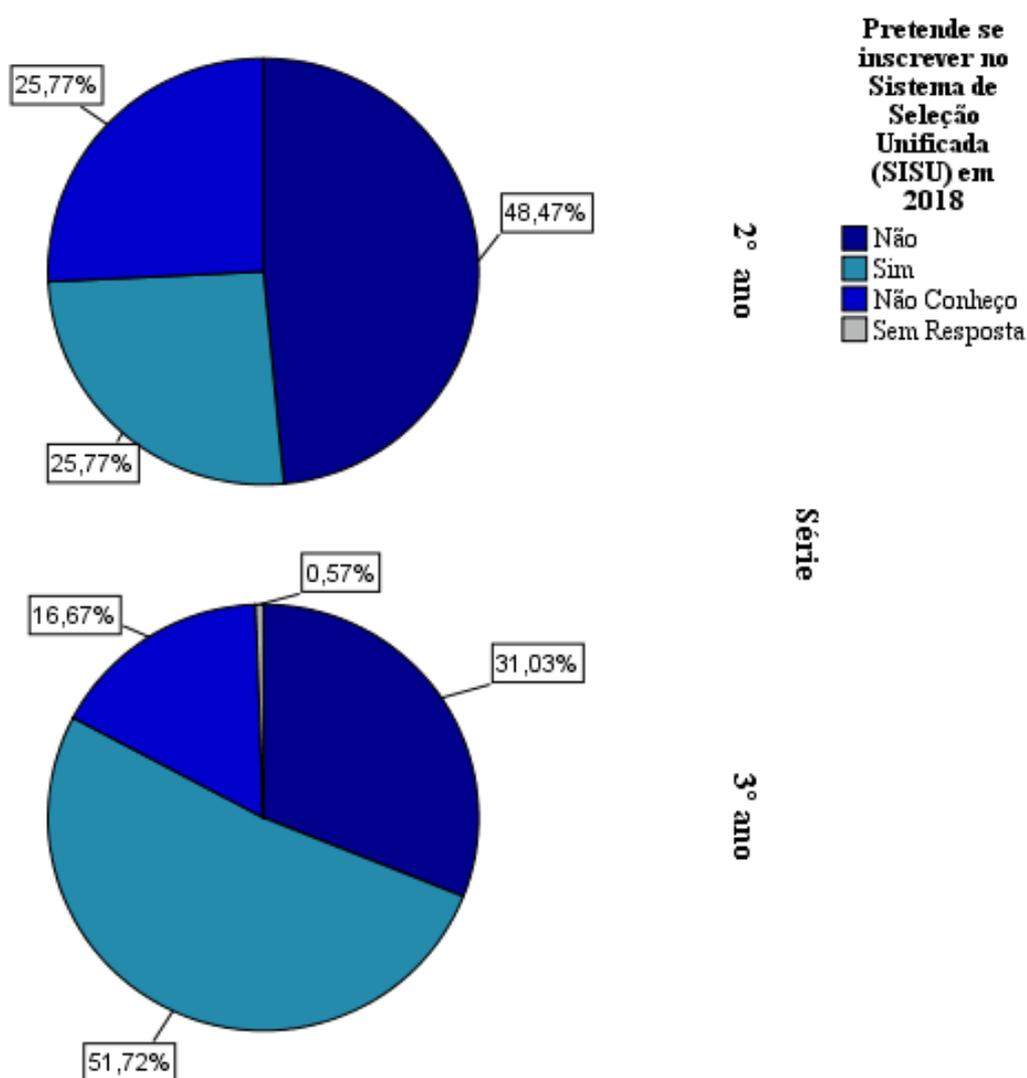
| PRETENDE SE INSCREVER NO SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) EM 2018 | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |              | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |              | TOTAL      |              |
|--|-----------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|------------|--------------|
|  | N                                 | %            | N                             | %            | N          | %            |
| Não  | 80                                | 39,0         | 53                            | 40,2         | 133        | 39,5         |
| Sim  | 87                                | 42,4         | 45                            | 34,1         | 132        | 39,2         |
| Não sabe o que é SISU  | 37                                | 18,0         | 34                            | 25,8         | 71         | 21,1         |
| Sem Resposta   | 01                                | 0,5          | 00                            | 0,0          | 01         | 0,3          |
| <b>Total</b>   | <b>205</b>                        | <b>100,0</b> | <b>132</b>                    | <b>100,0</b> | <b>337</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No tocante as escolas separadamente, na escola baiana as respostas entre os que não declaram pretensão e os que declaram é igualmente muito próxima, a diferenciação é de 3,4% a mais para os que pretendiam se inscrever. Já a escola carioca, possui 6,1% de diferenciação a mais para os que não pretendiam se inscrever no SISU de 2018. O quantitativo de estudantes que declaram não conhecer o SISU é equivalente para ambas as escolas, apesar de que o percentual é mais expressivo para a escola carioca em relação ao quantitativo de estudantes participantes da pesquisa desta escola.

Se observado a partir das séries conforme indica o Gráfico 2, é possível identificar que os estudantes do 2º ano do ensino médio de ambas escolas apresentaram maior desconhecimento sobre o SISU, percentual de 25,77%, bem como declararam que não pretendiam se inscrever no Sistema em 2018 com 48,47% das respostas. Enquanto para os estudantes do 3º ano, a maioria declarou a pretensão de se inscrever-se no SISU com a taxa de 51,75% dos estudantes desta série. Em relação aos que desconheciam, o percentual foi de 16,67% dos estudantes do 3º ano do ensino médio.

Gráfico 21: Pretensão SISU 2018, por séries.



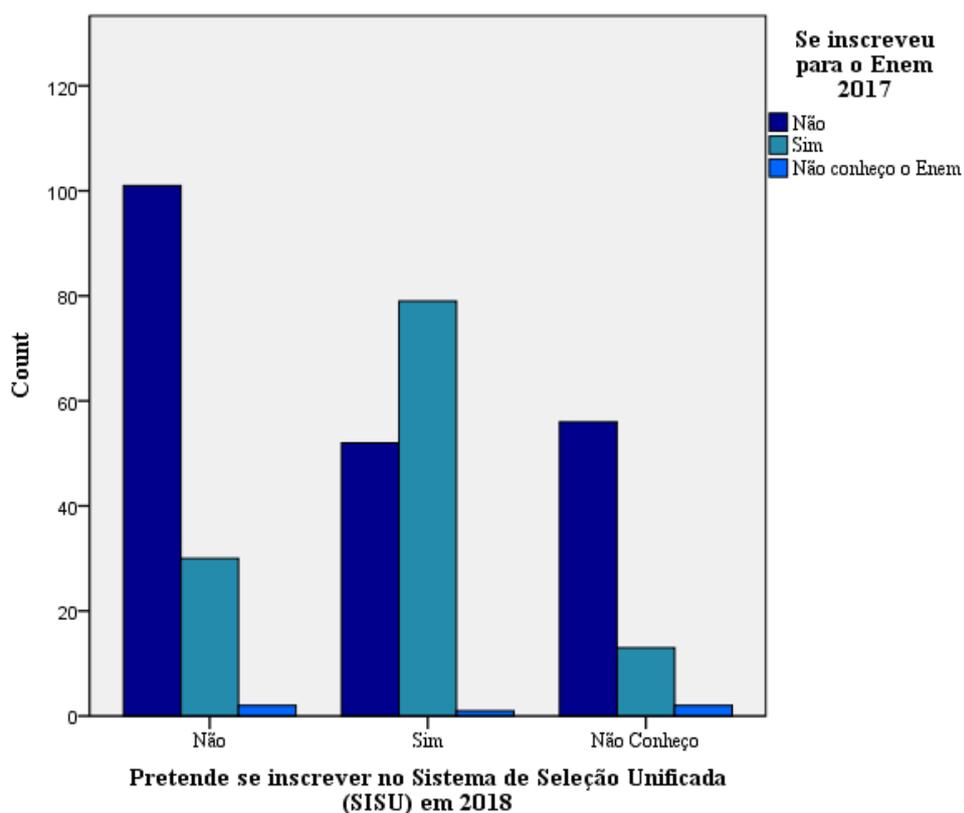
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Interessante observamos através do Gráfico 22, como o cruzamento entre os estudantes que declararam que estavam inscritos no ENEM de 2017 e a pretensão destes em relação a inscrição no Sistema SISU em 2018 se apresenta. Observa-se que a frequência atingiu maior patamar entre os estudantes que não se inscreveram no ENEM 2017 e não pretendiam se inscrever no SISU 2018, com 30% dos estudantes o que equivale a 101 (cento e uma) respostas.

A segunda maior frequência identificada é entre os que declararam que estavam inscritos no ENEM e pretendiam de inscrever no SISU, o que nos sugere que este grupo objetivava tentar vagas para o ensino superior no ano de 2018, com a taxa de 23,4% dos estudantes correspondendo a 79 (setenta e nove) respostas a este item. Por fim, o terceiro

destaque de frequência se deu entre os estudantes que declararam não terem se inscrito no ENEM e não conhecer o SISU, estes formam o percentual de 16,6% das respostas, ou seja, 56 (cinquenta e seis) estudantes.

Gráfico 22: Inscritos ENEM 2017 por pretensão SISU 2018.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Ainda é possível verificar um quarto destaque de frequência no Gráfico 22, que diz respeito aos estudantes que declararam não ter se inscrito no ENEM de 2017, mas pretendiam se inscrever no SISU de 2018, o percentual deste grupo é de 15,4% dos respondentes que representa 52 (cinquenta e dois) estudantes.

Por fim, há o percentual de estudantes que:

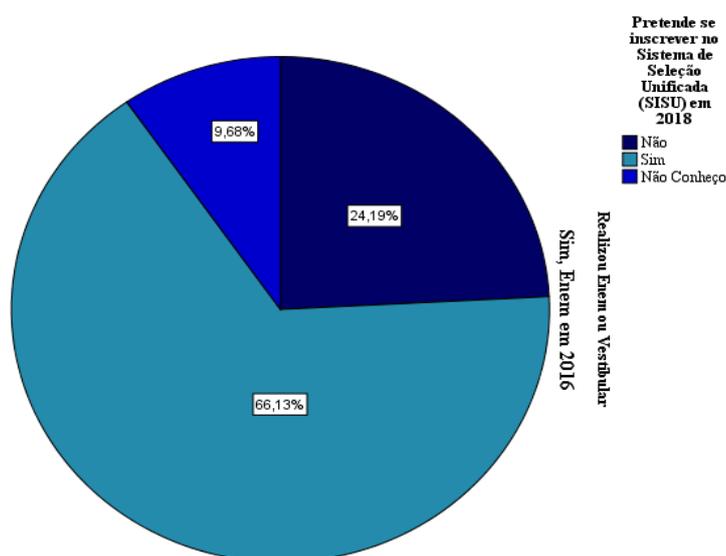
- Realizaram ENEM 2017 e não pretendiam se inscrever no SISU em 2018 (30 estudantes - 8,9%);
- Realizaram ENEM 2017 e não conhecem o Sistema SISU (13 estudantes - 3,9%);
- Não conhecem o ENEM e não pretendiam se inscrever no SISU em 2018 (02 estudantes - 0,6%);

- d) Não conhecem o ENEM mas pretendiam se inscrever no SISU em 2018 (01 estudante - 0,3%);
- e) Não conhecem o ENEM e não conhecem o Sistema SISU (02 estudantes - 0,6%).

Interessante observar que os estudantes desse agrupamento representado pelas letras b), c), d), e e) em parte declaram desconhecer o SISU e igualmente parecem desconhecer a necessidade da realização do ENEM para se inscrever no Sistema do SISU. Outra possibilidade seria o uso do ENEM apenas com a finalidade de treinar as habilidades ou ainda desejar usar o ENEM do ano anterior para a inscrição no SISU, mas este tipo de uso da nota só é possível para acessar IES particulares, conseguir financiamento FIES, bolsas remanescentes do PROUNI ou descontos em faculdades particulares.

O ENEM de 2016 não poderia ser usado para inscrição do SISU de 2018. Apesar disso, a parcela 66,13% dos estudantes que declararam ter realizado o Enem de 2016, declarou que pretendia se inscrever no SISU de 2018, conforme o Gráfico 23.

Gráfico 23: Realizou ENEM 2016 por pretensão SISU 2018.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ainda sobre esta questão, o ranking das escolas com as melhores notas publicado pelo INEP em 2018 e 2019 tem demonstrado que os estudantes com as melhores notas são oriundos de escolas privadas. As escolas públicas que apresentam bom desempenho são em geral os colégios de aplicação ligados a Universidades públicas, Institutos Federais e CEFETS. Esta informação já é esperada uma vez que através dos dados do Censo da Educação Básica

observamos que, embora em menor número, tanto as escolas públicas federais como as escolas privadas que ofertam o ensino médio, possuem as melhores condições de infraestrutura tais como salas de leitura, bibliotecas, acesso à internet, esses e outros artifícios que funcionam como apoio pedagógico importante para o aprendizado e conseqüentemente podem ofertar um ensino de melhor qualidade. Ademais, há a questão do nível social e econômico dos estudantes dessas escolas federais, estas que possuem sistema próprio para seleção do alunado recrutam estudantes que possuem trajetórias educacionais não muito diferentes do público que já atende.

As instituições federais que oferecem ensino médio em muitos casos possuem acesso através de sorteio (PIO, 2020) e progressivamente tem adotado cotas para ingresso no ensino médio, seguindo a lei 12.711 de 2012.

Essas diferenças qualitativas entre as escolas são valorizadas pelos resultados dos rankings, que classificam e estigmatizam as escolas. O prestígio da escola frequentada é um dos fatores que colaboram para a construção das expectativas escolares (COSTA; GUEDES, 2009) uma vez que são formadas por uma experiência escolar voltada para o sucesso, além da reputação que ganham através do ranking do ENEM e dos resultados das demais avaliações externas.

Os dados apresentados sobre o conhecimento e o desconhecimento que os estudantes do ensino médio da rede pública da Bahia e do Rio de Janeiro possuem sobre os mecanismos de acesso ao ensino superior, nos fazem refletir como as informações sobre os mecanismos e as políticas de acesso ao ensino superior, tanto as informações sobre as instituições quanto sobre os processos e etapas para acessá-las, são instrumentos imprescindíveis para o alcance dos objetivos daqueles que, mesmo diante das desvantagens educacionais e campos de possibilidades próprios da sua origem social, mantém o prolongamento dos estudos e acesso ao nível superior como expectativa de futuro.

Conforme verificado, o acesso as novas tecnologias e a internet participam desse processo uma vez que estamos vivenciamos o momento de maior modernização e informatização das políticas públicas, onde boa parte das inscrições, formulários e comunicação se dá através de conta de e-mail e através de aplicativos, sistemas e plataformas online. O que pode por um lado ser de muito bom, por facilitar o acesso ao serviço público, aumentando o alcance dos serviços.

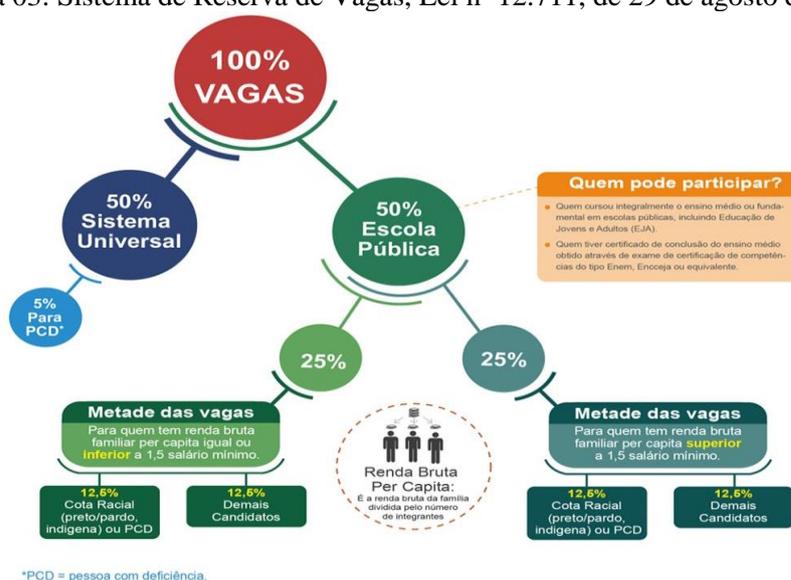
Não se pode esquecer que as instituições universitárias no Brasil sempre foram desenhadas para receber e conceder diploma para as elites (SOUZA, 2016). Apesar de conservar toda uma cultura elitizada, passam a ser questionadas sobre seus valores e funções diante da sociedade e como fruto de um longo processo de lutas dos movimentos sociais, com

destaque ao movimento negro, adota políticas afirmativas que vão aos poucos tencionando pelo acesso e também por condições dignas de permanência.

É ao longo do processo de abertura, interiorização e inclusão encabeçado pelo REUNI e demais políticas como PROUNI, FIES, UAB que as instituições, sobretudo as com maior prestígio, começam a receber parcelas de jovens muito diferentes dos “herdeiros” a quem estava habituada. Dessa forma, jovens das classes mais altas eram e são preparados ao longo de sua escolarização para o ingresso na universidade, enquanto para os oriundos das classes menos favorecidas, o destino reservado é “estudar pouco e aprender a trabalhar cedo”, orientados e preparados através do ensino técnico ou profissionalizante para suprir demandas do mercado moderno (SPARTA; GOMES, 2005).

Esse cenário passa a se modificar como resultado positivo das ações de abertura com base na Política de Ação Afirmativa, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, quando jovens estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas, procedentes de famílias de origem popular com renda até 1,5 salário mínimo *per capita*, que sendo negros (pretos e pardos), indígenas ou pessoas com deficiências, passaram a poder disputar entre si por um percentual de vagas reservadas em instituições públicas federais de ensino superior e nas de ensino técnico de nível médio, na proporção ao total de vagas da instituição e com equivalência a representação desse mesmo grupo com base no IBGE. Assim, o sistema de reserva de vagas (cotas) em instituições públicas federais de ensino e de ensino técnico de nível, possui atualmente este desenho apresentado na Figura 03.

Figura 03: Sistema de Reserva de Vagas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.



Fonte: PET Acesso, 2019 – Lei 12.711/ 2012 (BRASIL, 2012).

As Políticas de Ação Afirmativa são medidas de discriminação positiva que visam combater a desigualdades educacionais historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e a equidade. São mecanismos que buscam atingir o que está por traz da desigualdade de condições (de onde se parte), da desigualdade de oportunidades (para onde se vai) e da desigualdade de resultados (para onde ou até onde é possível ir) que se refletem na vida educacional e nas demais esferas da vida social.

Assim sendo, de acordo a Maciel (2007) ao tocar na estrutura das desigualdades, representam um avanço em favor da valorização do povo negro ao presar pela equidade na oportunidade entre negro, índios, brancos, amarelos e pessoas com deficiência, mais ou menos afortunados, nos bancos universitários. Reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento e de ser universidade no Brasil (MACIEL, 2007).

Como visto, o estabelecimento das Ações Afirmativas parte da compreensão da necessidade de combate das desigualdades historicamente acumuladas, na tentativa de garantir a igualdade de oportunidades educacionais. E, por este motivo, representam a ideia de reparar, no presente, os obstáculos que indivíduos enfrentam por motivo da discriminação racial e marginalização de um passado ainda tão atual. (ESPIRITO SANTO et. al, 2013; SOUZA 2016).

Para identificar em que medida os estudantes participantes desta pesquisa tem informação sobre o tema da Ação Afirmativa, a Tabela 25 traz os dados divididos por escolas. De acordo com as declarações dos estudantes, 52,8% não possui conhecimento sobre a Lei de Ação Afirmativa enquanto que o percentual de 43,9% possui este conhecimento sobre a conhecida Lei de Cotas para o Ensino Superior.

Tabela 25: Conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa, por escolas.

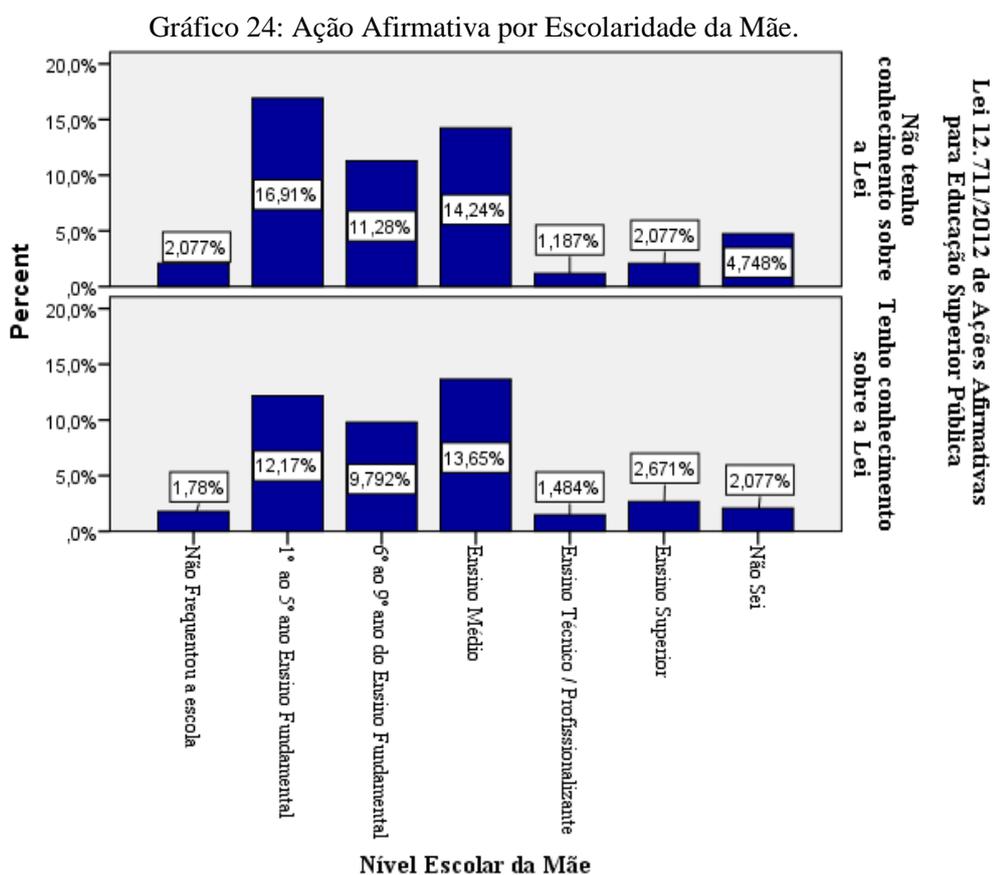
| LEI 12.711/2012<br>AÇÃO AFIRMATIVA | POLIVALENTE DE SANTO<br>ESTÊVÃO – BA |              | PROFESSOR CESAR<br>PERNETTA – RJ |              | TOTAL      |              |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------|----------------------------------|--------------|------------|--------------|
|                                    | N                                    | %            | N                                | %            | N          | %            |
| Não tenho conhecimento sobre a Lei | 102                                  | 49,8         | 76                               | 57,6         | 178        | 52,8         |
| Tenho conhecimento sobre a Lei     | 94                                   | 45,9         | 54                               | 40,9         | 148        | 43,9         |
| Sem Resposta                       | 09                                   | 4,4          | 02                               | 1,5          | 11         | 3,3          |
| <b>Total</b>                       | <b>205</b>                           | <b>100,0</b> | <b>132</b>                       | <b>100,0</b> | <b>337</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: A autora, 2020.

Ao observar a disposição por escolas, percebemos que em ambas a maioria dos estudantes desconhece a Política, as taxas são de 49,8% na escola baiana e 57,6% na escola carioca. Apesar disso, a diferenciação entre o percentual dos estudantes que declaram conhecer ou desconhecer apresenta dimensões diferenciadas. Na escola baiana a diferença entre os que

desconhecem (49,8%) e os que conhecem (45,9%) é de apenas 3,9%. O que indica que o grupo está praticamente dividido meio a meio. No caso da escola carioca a diferenciação aparece mais acentuada, assim entre os que desconhecem (57,6%) e os que conhecem (40,9%) a taxa de diferença chega a 16,7% pontos. Ainda assim, o alto percentual dos que declararam desconhecer impõe a necessidade de irmos mais a fundo buscando identificar características deste grupo.

Sobre os estudantes que declararam desconhecer as AA, estes possuem em sua maioria mães que estudaram até o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) com o percentual de 16,91% do total dos estudantes baianos e cariocas participantes da pesquisa. Os estudantes que conhecem as AA, possuem em maior parte mães com o Ensino Médio completo. As taxas das mães que possuem Ensino Técnico ou Superior não trazem significativas diferenciações em relação a conhecer ou não conhecer as AA conforme é possível verificar no Gráfico 24.

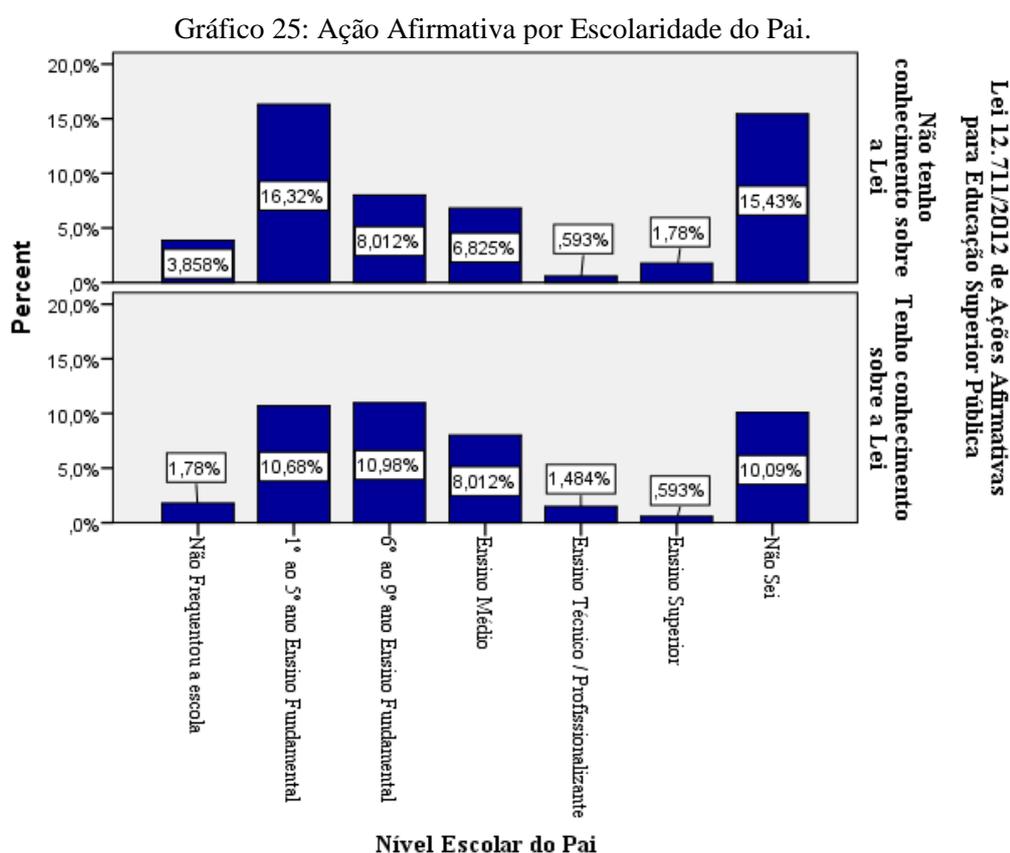


Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Ainda nos referindo ao perfil de escolaridade familiar, o Gráfico 25 apresenta o perfil educacional dos pais dos estudantes que desconhecem ou conhecem as AA em ambas escolas pesquisadas. Diante dos dados é possível compreender que dos estudantes que desconhecem, a maioria dos pais possuem o Ensino Fundamental I (1º ano 5º ano), taxa de 16,32%. Entre os

estudantes baianos e cariocas que possuem conhecimento sobre as AA a maioria dos pais se concentram entre Ensino Fundamental I e II (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), juntos somam o percentual de 21,66%.

Tal como visto no caso da escolaridade das mães, ter pai com a escolaridade de ensino técnico ou superior não varia em relação ao conhecimento sobre a AA. A taxa do desconhecimento sobre a escolaridade do pai é bastante acentuada entre os que declaram não conhecer as AA.



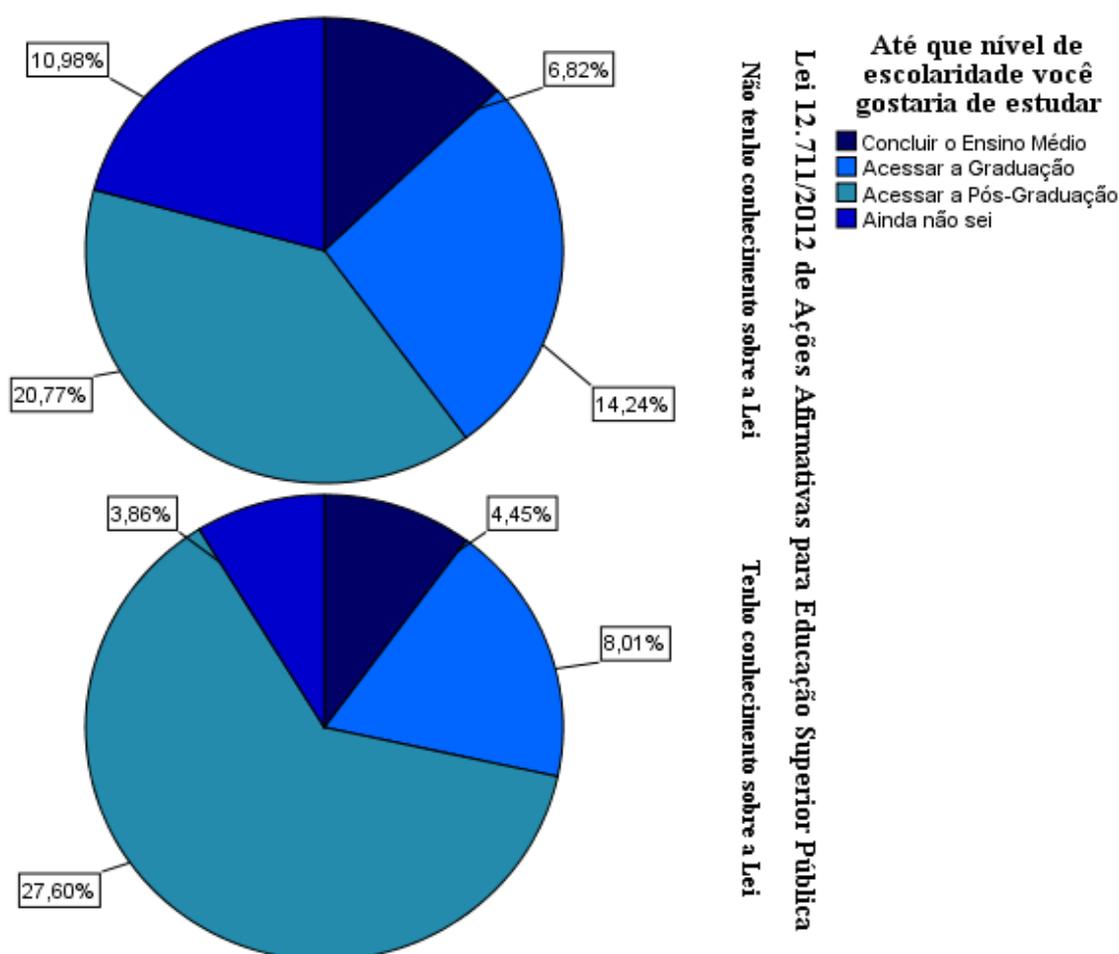
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Com respeito ao conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa e o nível de escolaridade que os estudantes desejam alcançar, o Gráfico 26 apresenta a frequência das declarações dos estudantes de ambas escolas. Do grupo de estudantes que desejam apenas concluir o ensino médio, a maioria não conhece a política e apresenta a taxa de 6,82% dos respondentes. A diferença entre os que conhecem e desconhecem é discreta, corresponde a 2,37%.

Em relação aos estudantes que desejam acessar a Graduação a maioria também desconhece a AA, apresentando a taxa de 14,24%. Neste caso, a discrepância entre o conhecimento e o desconhecimento sobre a Política é de 6,23% a mais. Já os estudantes que

declararam almejar a Pós-Graduação, a maioria declara que conhece a Política de Ação Afirmativa para ingresso no Ensino Superior. Assim, 27,60% declaram conhecer e 20,77% deste mesmo grupo declara desconhecer a AA. A taxa de diferenciação entre estes é de 6,83%. Por fim, entre aqueles estudantes que declaram não saber até que nível gostariam de estudar, o percentual de diferenciação é de 7,12%, sendo que 10,98% desconhecem e 3,86% conhecem as AA.

Gráfico 26: Ação Afirmativa por Nível de escolaridade que gostaria de alcançar.

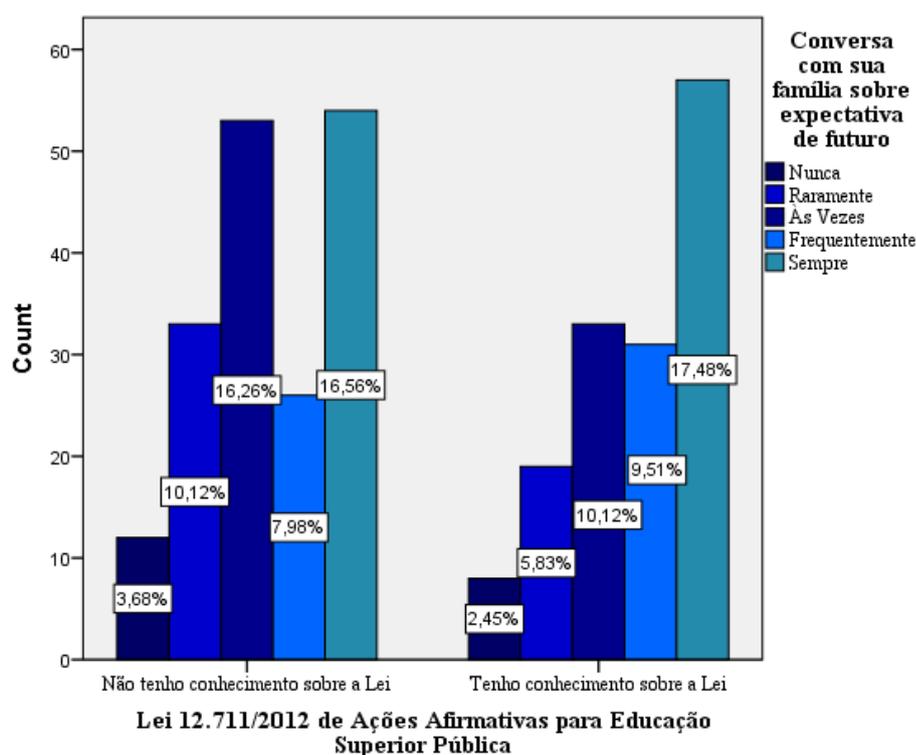


Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Sobre a questão da sociabilidade, trazemos nos Gráficos 27, 28 e 29 o cruzamento entre os estudantes que conversam com seus familiares, amigos e professores sobre suas expectativas de futuro ou sobre o mundo universitário e o seu grau de conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa, a fim de identificar nestes cruzamentos algum grau de diferenciação entre os estudantes que conhecem e os que desconhecem.

Sendo assim, o Gráfico 27 indica que os estudantes que “sempre conversam com sua família” sobre suas expectativas de futuro possuem maior frequência entre os que conhecem as AA. O percentual é de 17,48% dos estudantes que sempre conversam com sua família e que declaram conhecer a Política. Interessante notar que os estudantes que “nunca conversam” e “raramente conversam” com sua família apresentam taxas maiores entre os que desconhecem a Política. Embora os estudantes que declararam conversar “às vezes” ou “sempre” possuam frequências aproximadas também entre o grupo dos que desconhecem, se observado no interior do grupo que conhece a Política de Ação Afirmativa, podemos indicar que conversar com a família parecer produzir diferenças positivas.

Gráfico 27: Ação Afirmativa por Conversa sobre expectativa de futuro com a Família.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

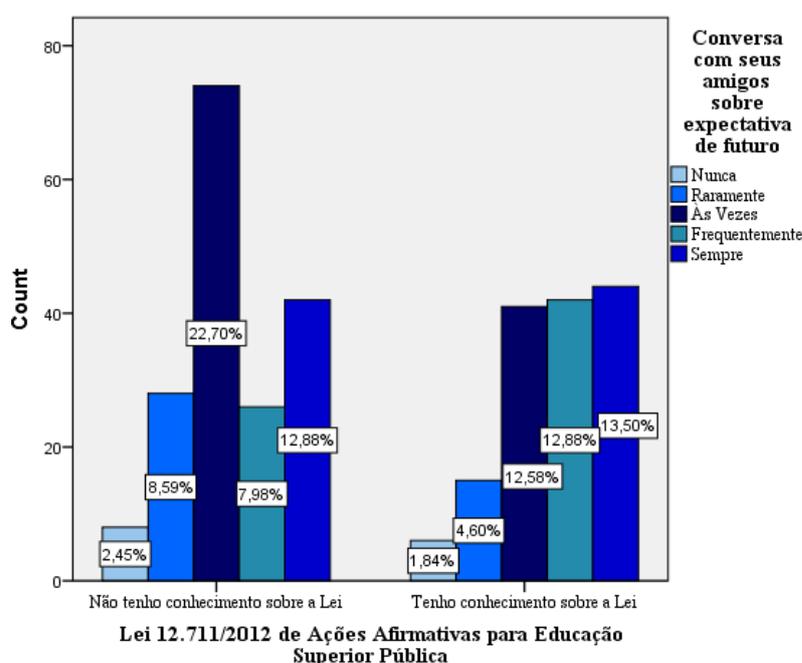
Como visto através dos dados, conversar com as famílias é uma prática “sempre” realizada pela maioria dos estudantes do ensino médio baianos e cariocas e, no caso observado, imprime uma diferenciação positiva no conhecimento sobre a Ação Afirmativa. Acerca desta questão, estudo realizado por Iasmini Souza (2014) comenta que historicamente as famílias das camadas populares têm sido responsabilizadas pelo fracasso escolar dos seus filhos e por conta disso trajetórias de sucesso, tal como as descritas por Jailson Silva (2011), não eram um

fenômeno associados a elas. Na pesquisa realizada pela autora, grande parte dos estudantes concluintes do Ensino Médio (EM) declararam o desejo pelo prolongamento dos estudos e declararam que suas famílias participavam ativamente da construção de suas expectativas de futuro.

Tendo em vista essas questões, ainda que essas famílias não realizem uma mobilização pedagógica propriamente dita (VIANNA, 2005) e que a escolarização apareça também como sinônimo de mobilidade social (PEREGRINO, 2010; SANTOS, S. 2016), consideramos a presença familiar e suas diversas formas de práticas, neste caso a conversa entre os estudantes do ensino médio e suas famílias sobre as expectativas de futuro, como dispositivo de sociabilidade fortalecedor das trajetórias que contrariam as tendências de insucesso do seu local de origem (SILVA, J. 2011).

O mesmo pode ser observado no Gráfico 28 em relação a conversa com os amigos. Os que “sempre conversam” com seus amigos sobre expectativas de futuro apresentam maior frequência no grupo dos estudantes que conhecem as AA. A taxa é de 13,50% dos estudantes com esse perfil. Apesar disso, a frequência de 22,70% é composta por estudantes que falam “as vezes” com seus amigos e que não conhecem as políticas. Todavia, dentro do grupo dos que conhecem, conversar com seus amigos também fez a diferença.

Gráfico 28: Ação Afirmativa por Conversa sobre expectativa de futuro com Amigos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Em posse desses dados, é possível identificar que os estudantes que conversam sobre expectativas de futuro principalmente com a família possuem maior conhecimento sobre a

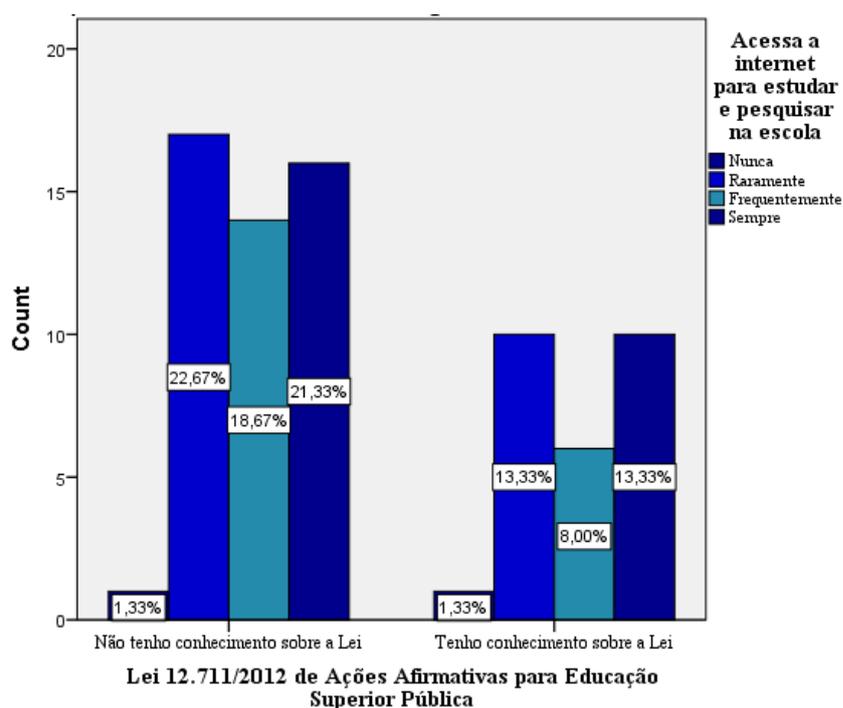
Política de Ação Afirmativa. A participação de amigos também se destaca. Ou seja, é possível indicarmos que a sociabilidade produz ou potencializa a informação e marca diferenças notáveis no conhecimento ou desconhecimento dos estudantes pesquisados.

Refletindo sobre o acesso a informações a partir da internet, é interessante notar que o fato dos estudantes acessarem a internet para estudar e pesquisar na escola, o que é imprescindível, não significa que possuam informações sobre o mundo universitário. Isso ocorre até mesmo com aqueles estudantes que declaram o desejo de ingressar na Graduação após a conclusão do Ensino Médio, conforme apresenta o Gráfico 30.

Nesta direção, é preciso compreendermos que a ausência ou presença parcial de informações sobre o mundo universitário é uma característica marcante dos jovens de origem popular, mesmo aqueles que possuem expectativas de prolongamento dos estudos e ingresso no ensino superior. A linguagem e o manejo de informações sobre o mundo escolar e universitário têm fortes ligações com a origem social dos sujeitos (SILVA, 2011; BOURDIEU, 1966), isso porque o que encontra-se submerso nesses códigos é o valor e significado que determinadas classes atribuem ao conhecimento e a instituições como escola e a universidade, instituições historicamente elitizadas, que possuem a função de produzir, perpetuar e transmitir um conhecimento também elitizado e assim pouco acessível as classe menos favorecidas.

Para uma efetiva comunicação há todo um processo que supõe a adequação entre as aptidões do receptor que ao receber determinada informação precisa decodificar, traduzir e internalizar a natureza da mensagem. Assim, a circulação das informações vai depender também do sentido de quem a recebe. O conteúdo informado sofre, portanto, os efeitos de um processo de comunicação com mais ou menos ruídos, e por isso tem muito mais chance de chegar pela metade ou até mesmo com outro significado para aqueles indivíduos que não possuem familiaridade com o tema objeto do diálogo (SOUZA; LINS, 2015). Tal observação nos faz questionar que tipo de sentido o Ensino Superior teria para estudantes que embora desejem acessá-lo, não conseguem deter informações importantes sobre os mecanismos, políticas e processos que o circundam.

Conforme comentado, os dados do Gráfico 30 relevam que, independente de acessar a internet para estudar e pesquisar na escola, 64% dos estudantes que desejam acessar a Graduação não possuem conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa. Outros 35,99% dos estudantes que desejam acessar a Graduação, independente de acessar a internet, conhecem a Política.

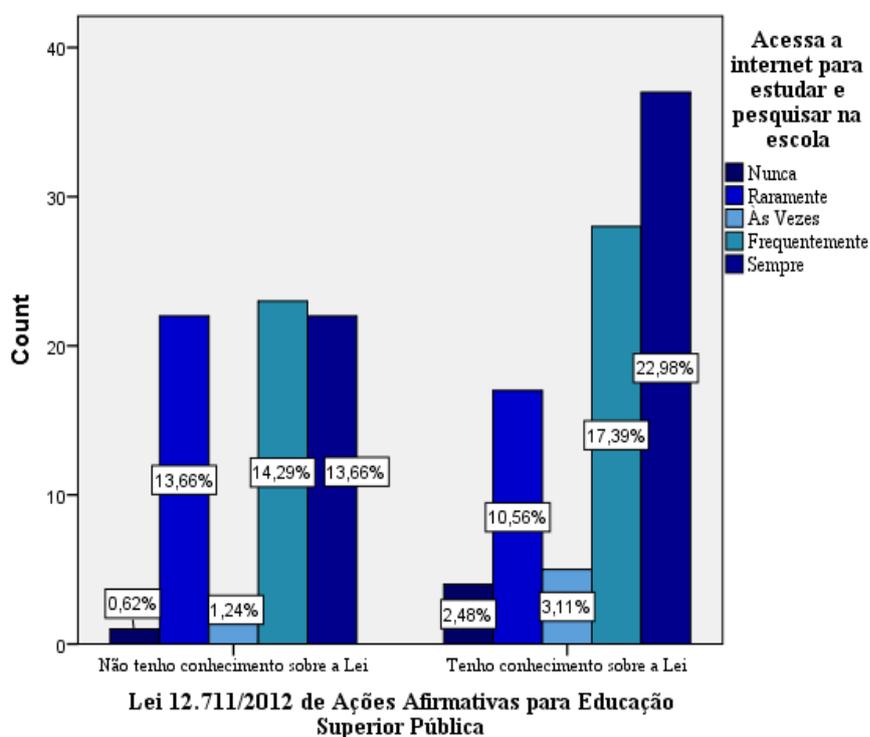


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observando o Gráfico 30 é importante destacar que, em relação aos estudantes que declararam o desejo de acessar a Pós-Graduação após a conclusão do Ensino Médio, acessar a internet para estudar e pesquisar na escola frequentemente ou sempre faz a diferença e relação ao conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa. Dessa forma a maioria dos estudantes que desejam acessar a Pós-Graduação possuem conhecimento sobre a Política.

As maiores frequências do agrupamento dos que conhecem a AA são compostas pelo percentual de 22,98% dos estudantes que sempre acessam a internet; 17,39% dos que acessam a internet frequentemente; e 10,56% dos que acessam raramente. Em vista disso, parece que para os estudantes que desejam acessar até mesmo a Pós-Graduação o acesso à internet produz efeitos positivos.

Gráfico 30: Ação Afirmativa, ingresso na Pós-Graduação e acesso à internet.



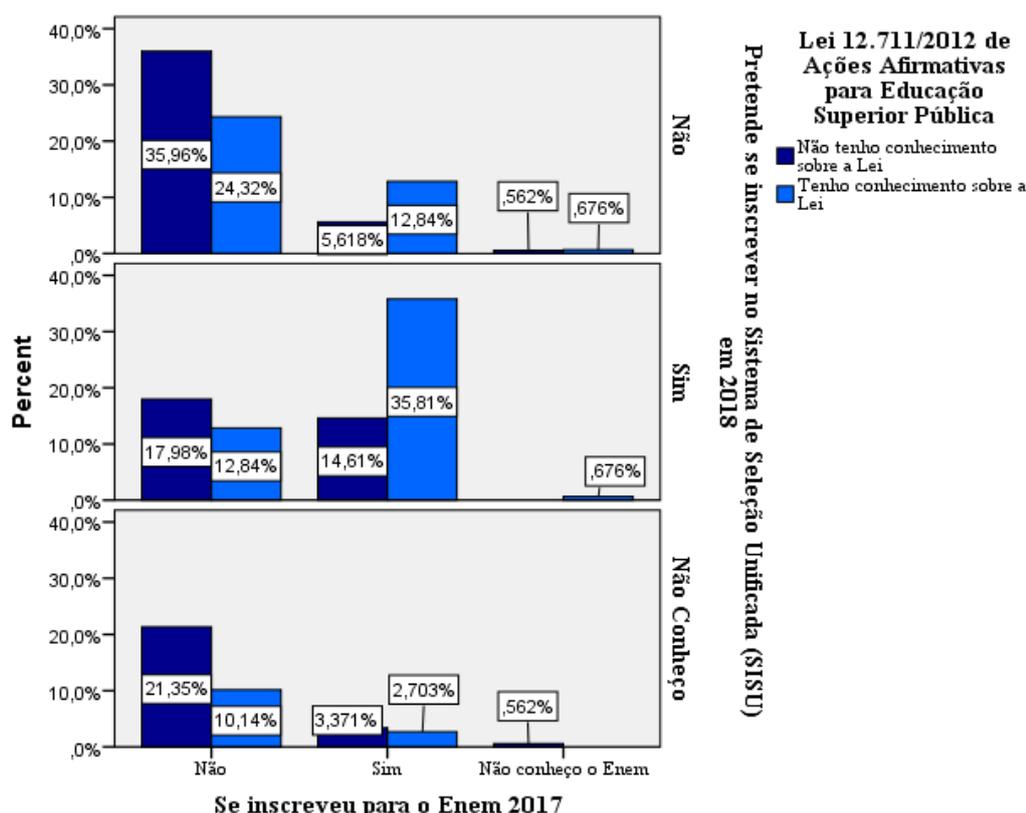
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Por fim, o Gráfico 31 apresenta o conhecimento da Política de Ação afirmativa por parte dos estudantes que se inscreveram no ENEM em 2017 e que pretendiam se inscrever no Sistema de vagas do SISU no ano de 2018. Assim, os estudantes que se inscreveram no ENEM de 2017, pretendiam se inscrever no SISU de 2018 e conheciam a AA, estes formam o percentual de 35,81% dos estudantes pesquisados. Dos que não se inscrevem no ENEM de 2017 e igualmente não pretendiam se inscrever no SISU de 2018, 35,96% declararam que não conhecem a Política. Um terceiro grupo se destaca, estes é formado por estudantes que não se inscreveram no ENEM, desconhecem o SISU e desconhecem a Política de Ação Afirmativa, formado por 21,35% dos estudantes.

Neste Gráfico é possível identificar ainda a existência de grupos com a seguinte composição: a) se inscreveu no ENEM 2017, não pretendia o SISU 2018 e conhecia a Política, taxa de 12,84%. E ainda, o b) grupo de 17,98% de estudantes que não realizaram o ENEM de 2017, mas pretendiam acessar o SISU de 2018 e que não conheciam a Política; e outro que c) 12,84% pertencente ao grupo que não realizou ENEM 2017, mas pretendia concorrer pelo SISU 2018 e declararam conhecer a AA. Nesta direção, os dados sugerem a complexidade existente na construção de expectativas de futuro, uma vez que ao não dispor das informações e o conhecimento necessários sobre as instituições, dispositivos de acesso, processos e políticas,

mesmo quando os estudantes declaram a pretensão de concorrer a vagas no Ensino Superior, podem comprometer a sua participação nos processos seletivos para ingresso no mundo universitário.

Gráfico 31: Ação Afirmativa, Inscrição ENEM 2017 e Pretensão SISU 2018.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Nesta direção, se por um lado estudos já têm constatado a desigualdade no acesso ao ensino superior e as barreiras que estudantes enfrentam na construção de expectativas e projetos de futuro, nos resta estender nosso olhar para além das barreiras e desvantagens já conhecidas e buscar mais a fundo compreender em que medida o desconhecimento dos estudantes sobre os mecanismos de acesso tais como ENEM, SISU e Política de Ação Afirmativa têm implicado sobre as motivações, chances e a identificação de possibilidades que são bases das expectativas de futuro. Aspectos estes que se mostram necessários de serem observados mais de perto já que produzem implicações na construção de projetos de futuro dos jovens brasileiros.

Ao pensar nos estudantes do ensino médio da rede pública da Bahia e do Rio de Janeiro aqui pesquisados, moradores de cidades com características rurais e favelas são em maioria

negros (81% dos estudantes se autodeclararam pretos e pardos), pertencentes as camadas populares (85,5% possuem renda família de até ½ SM) que em grande maioria não possuem familiares ou amigos com nível superior e, além disso, embora desejem acessar o ensino superior, não dominam os mecanismos de acesso a este nível de escolaridade e ainda desconhecem em grande parte as políticas de ação afirmativa, , não podemos perder de vista que esses fatores constituem as desvantagens que alicerçam seus campos de possibilidades. Lugar de onde sonham, renunciam ou reescrevem suas expectativas de futuro.

#### **4.5 DIMENSÃO EXPECTATIVAS DE FUTURO**

Tendo em vista os dados apresentados, é importante destacar que os estudantes baianos e cariocas das escolas pesquisadas em sua maioria desejam acessar a graduação e até mesmo a pós-graduação, com 72,2% dos respondentes. Outros 16,3% ainda não sabem responder e 11,3% almejam concluir o ensino médio. Nesta direção, mesmo com a existência de fatores que funcionam como estimuladores de desvantagens educacionais, os estudantes têm elegido o mundo universitário como sua expectativa de futuro.

Em 2017, ano da realização da pesquisa de campo, já encontrava-se vigente a Emenda Constitucional 95/2016<sup>49</sup> (PEC 55) que limitou os gastos públicos em determinadas áreas por 20 anos. Essa medida prevê um investimento mínimo em várias áreas como Educação e Saúde, no caso da educação esta medida traz uma série de questões orçamentárias que afetam o desenvolvimento desta política social, dentre elas as Metas estabelecidas pelo PNE para 2024. Metas estas que, no caso do ensino superior, dispõem sobre a ampliação do acesso a este nível educacional e também o aumento da proporção de mestres e doutores (Metas 12 e 13). Análise realizada pelo Observatório da Educação<sup>50</sup> indica que ambas já demonstravam em 2015 um ritmo insuficiente para alcance do patamar desejado para 2024. Sendo assim, o congelamento de 20 anos no orçamento implicará na desaceleração da abertura do ensino superior e consequentemente, no alcance destas metas.

Além disso, o período da pesquisa compreende a transição entre o Golpe de 2016 que retira a Presidente Dilma Rousseff e o governo interino do Sr. Michel Temer. Neste interim, outras transformações atingem a educação. Trata-se da aprovação da reforma do Ensino Médio

---

<sup>49</sup> <https://www.camara.leg.br/noticias/505250-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos/>

<sup>50</sup> <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/indicadores>

que, entre outras questões, objetivou implantar um novo modelo de Base Comum Curricular (BCC) e os chamados “itinerários formativo.

Segundo Santos, G. (2019), foi em 2018 que o MEC torna pública a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio, sendo o currículo do ensino médio composto pela BNCC e por itinerários formativos. A sua organização dá-se de acordo as seguintes questões, é organizado por competências, em que apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento, as demais disciplinas estão divididas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes. Assim, a autora considera que essas reformas e políticas desenvolvidas pelo governo Temer não somente corrompem o papel da escola, limitando a capacidade crítica do sujeito, mas conduzem ao imobilismo e a não participação dos indivíduos em movimentos políticos, sociais e culturais.

A proposta significa, de forma mais nítida, um currículo único e ao mesmo tempo que fragmentado, onde desobriga disciplinas de como Filosofia e Sociologia do currículo e propõe o direcionamento para cursos de formação técnica nas escolas públicas.

Este panorama das transformações no campo da educação entre 2017 e 2019, nos leva a crer que um dos efeitos a longo prazo é a diminuição do acirramento na disputa pelo ensino superior público uma vez que, os jovens das classes mais favorecidas continuarão tendo acesso a boa qualidade educacional e, por conseguinte, continuarão ocupando os bancos das instituições de ensino superior também de alto prestígio. Quanto aos jovens das camadas populares que frequentam as escolas públicas de ensino médio, serão em grande medida expostos a uma formação escolar com baixo teor crítico e com formação profissionalizante voltada para suprir as demandas de mão de obra para o mercado de trabalho.

Em relação ao ensino superior público, o contingenciamento dos gastos e para além dele os ataques diretos aos professores, funcionários e estudantes tem causado uma sensação de desestabilização em curto prazo, além de já ter se refletido nos cortes de bolsas de pesquisa principalmente na pós-graduação. A autonomia<sup>51</sup> das instituições federais de ensino tem sido reduzida, o que pode ser observado neste ano de 2019 com o desrespeito à eleição diretores através de processo eleitoral interno que conta com a participação de toda comunidade que não foram nomeados. Em seu lugar foram nomeados, em alguns casos reitores que nem mesmo faziam parte da lista tríplice (OUTRAS MÍDIAS, 2020). A nomeação de interventores não eleitos ocorreu em diversas instituições tais como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na Universidade

---

<sup>51</sup> <https://outraspalavras.net/outrasmidias/em-9-meses-6-intervencoes-em-universidades/>

Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET), na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (OUTRAS MÍDIAS, 2020).

Por fim, foi lançada pelo MEC a proposta do Future-se<sup>52</sup>. Trata-se de projeto encabeçado pelo atual Ministro da Educação que propõe um o modelo de captação de recursos por parte das próprias instituições, em parceria com o setor privado. O objetivo é fomentar a autonomia orçamentária, o empreendedorismo e a inovação a partir da captação recursos privados, via contratos de gestão da União e dos IFES com o setor privado, as Organizações Sociais (OS). Em termos mais objetivos, é o setor privado ganhando ainda mais espaço no Ensino Superior brasileiro, este que possui a maioria das instituições e das matrículas dos alunos passará a domínio da administração orçamentária das IES pública BRASIL, 2019)

A elaboração dos projetos, educacionais ou não, é uma prática processual elaborada a partir da concepção dos sentidos atribuídos, das motivações e dos instrumentos disponíveis para delinear as escolhas e decisões que podem contribuir ou não para o alcance dos mesmos. Neste caminho, identifica-se desafios, chances e possibilidades, que sustentam a construção tanto das expectativas quando dos projetos que as materializam.

Assim sendo, acerca de projetos de futuro, Boutinet (2002) afirma se tratar de um importante processo pelo qual os sujeitos lidam com tarefas típicas das diferentes etapas de suas vidas, antecipando desafios e possibilidades, delineando estratégias para agir mediante à realidade a qual se insere. Dito de outra maneira, pensar o futuro é construir caminhos que nos levam a um objetivo, este processo requer intensa reflexão, pois neste momento devem ser traçadas metas e estratégias que possibilitem materialização do que foi idealizado. Contudo, é importante reafirmar que um projeto de vida, tal como outro projeto qualquer, não é algo acabado. Comporta vários caminhos, sentidos, também falhas e descaminhos pois está em constante transformação, simbolizando assim sua contínua construção e reconstrução (SOARES; SESTREN, 2007; DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016).

A Tabela 25 nos apresenta os projetos de vida declarados pelos estudantes baianos e cariocas participantes da pesquisa. Como pode ser verificado, tal como indica Dayrell, Leão e Reis (2011), os estudantes apresentam maior frequência em projetos amplos que se dedicam

---

<sup>52</sup> <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>.

tanto ao âmbito da família, estudos e trabalho com 40,9%, que representa o quantitativo de 138 (cento e trinta e oito) das respostas válidas neste item.

Tabela 25: Projetos de Vida, por escolas.

| PROJETOS DE VIDA                         | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |            | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |            | TOTAL      |            |
|--|-----------------------------------|------------|-------------------------------|------------|------------|------------|
|  | N                                 | %          | N                             | %          | N          | %          |
| Dedicar-se a família                     | 11                                | 5,4        | 00                            | 0,0        | 11         | 3,3        |
| Dedicar-se aos estudos                   | 04                                | 2,0        | 04                            | 3,0        | 08         | 2,4        |
| Dedicar-se ao trabalho                   | 10                                | 4,9        | 08                            | 6,1        | 18         | 5,3        |
| Dedicar-se a família e aos estudos       | 05                                | 2,4        | 10                            | 7,6        | 15         | 4,5        |
| Dedicar-se a família e ao trabalho       | 07                                | 3,4        | 11                            | 8,3        | 18         | 5,3        |
| Dedicar-se aos estudos e ao trabalho     | 61                                | 29,8       | 46                            | 34,8       | 107        | 31,8       |
| Dedicar-se a família, estudos e trabalho | 89                                | 43,4       | 49                            | 37,1       | 138        | 40,9       |
| Não sei                                  | 17                                | 8,3        | 04                            | 3,0        | 21         | 6,2        |
| Sem Resposta                             | 01                                | 0,5        | 00                            | 0,0        | 01         | 0,3        |
| <b>Total</b>                             | <b>205</b>                        | <b>100</b> | <b>132</b>                    | <b>100</b> | <b>337</b> | <b>100</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Em segundo plano aparecem os estudantes que declaram dedicar-se nos seus projetos de vida tanto ao estudo quanto ao trabalho, com o percentual de 31,8%, sendo 107 (cento e sete) estudantes neste item. Se observado por escolas, este mesmo resultado se repete. No caso baiano, 43,4% declaram dedicar-se a família, estudos e trabalho em seus projetos de vida e 29,8% dedicam-se aos estudos e ao trabalho. Entre os estudantes cariocas, 37,1% declararam dedicar-se em seus projetos de vida a questões de família, estudos e trabalho, e 34,8% somente a estudos e trabalho.

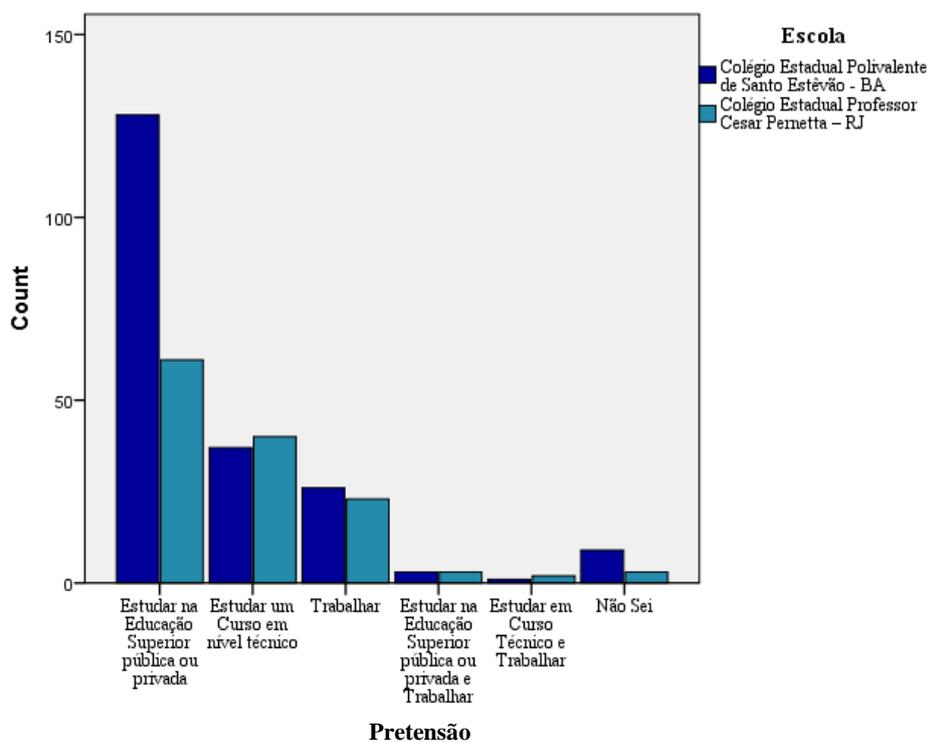
Dado o exposto, verifica-se que, em relação aos projetos de vida, os estudantes preferiram indicar opções mais amplas. Isso pode ocorrer pelo fato de possuírem dúvidas sobre o que de fato será possível alcançar, por ainda não terem decidido ao certo qual tipo de projeto de vida darão prioridade ou ainda por não terem conseguido identificar quais as escolhas a longo prazo.

Diante disso, é preciso levar em conta que as preocupações do cotidiano e as incertezas sobre um futuro incerto tornam a construção de projetos de médio e longo prazo inviáveis. É então que os planos de curto prazo se tornam caminhos mais possíveis para o estabelecimento de objetivos e metas. Os jovens assumem então o presente estendido (ITO; SOARES, 2008) como referência temporal para vislumbrarem seus projetos de futuro.

Em relação aos seus planos de escolaridade de curto prazo, ao terminar o ensino médio os estudantes de ambas escolas baiana e carioca declararam que possuem a pretensão de acessar

o ensino superior público ou privado como projeto de futuro imediato. Outros estudantes ainda declararam em menor frequência que possuem a expectativa de estudar em cursos técnicos e de trabalhar de acordo ao observado no Gráfico 32.

Gráfico 32: Pretensões ao terminar o Ensino Médio, por escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

#### 4.5.1 CHANCES DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sobre a dificuldade de ingresso no ensino superior, Jailson Silva (2011) pontua que esta decorreria de uma alargada ausência de capital informacional. Comenta que os estudantes no período de prova de vestibular não possuíam as informações consideradas básicas tanto em relação aos cursos, quanto em relação as instituições, bem como lhes era ausente a compreensão das características do mundo universitário o que a nosso ver colabora para as desvantagens diante dos demais jovens que competem pelas vagas neste nível de ensino. Importante notar que, as informações sobre o mundo são todas como um capital social de alto valor no processo de possível entrada neste nível educacional. Não parece equivocado considerá-las então como uma ponte que aproxima os jovens dos setores menos privilegiados de um espaço social que possui linguagem, código, regras próprias.

Assim, sendo nos parece que chances de ingresso no ensino superior podem ser alargadas a partir do volume de informações que possibilitam a construção das suas expectativas e projetos de futuro próximo em prol do acesso ao nível superior. Isso nos leva a crer que até mesmo aqueles que não possuem uma tradição familiar universitária ou que tenham uma origem social menos favorecida, na posse desse instrumento, podem de forma mais segura, motivada e consciente desenvolver seus projetos educacionais.

Sobre esta questão, Bourdieu (1966) comenta que as aspirações se desenvolvem a partir de suas condições objetivas de realização, ou seja levam em consideração os campos de possibilidades que os indivíduos dispõem. Apesar de comentar sobre o processo de interiorização dos destinos previamente estabelecidos pela origem social, sobre a existência de desvantagens cumulativas próprias de cada grupo social e que atinge os campos de possibilidades estreitando-os, o sociólogo explica que o volume do capital social, no nosso caso o informacional, pode sim ser ampliado dependendo da maior ou menor extensão das redes de sociabilidade. Assim, toma as redes como produtos estratégicos. Redes estas formadas não apenas pelo que lhes é comum, mas também por ligações úteis e necessárias de apoio mútuo.

As concepções sobre as chances de alcance das expectativas funcionam como um termômetro do nível da motivação que os indivíduos possuem. Assim, o desejo é um dos mobilizadores dos projetos (ALVES; DAYRELL 2015). Sobre isso Alves e Dayrell (2015) ainda comentam que as chances têm como base a identidade dos estudantes, que ao conhecerem suas aptidões, seus gostos e desejos pode assumir os riscos do seu projeto, dando a eles um sentido, um rumo. As chances então refletem maior ou menos segurança em arriscar diante da tensão entre possibilidades estruturais e individuais.

Dentre outros fatores, estudos (COSTA; GUEDES, 2009; COSTA; KOSLINSKI, 2006) abordam o nível das expectativas como resultado da experiência escolar. Apontam a estratificação entre escolas da mesma rede como um fator que colabora para a diferenciação dos resultados de escolarização, produzindo assim diferenças interescolares. Indicam que no caso de estudantes de origem popular, a convivência com outros estudantes, a opinião e conselhos dos professores influenciam na concepção das chances e igualmente na escolha das carreiras. Imprimem conforme já apresentamos, efeitos da sociabilidade.

O processo de escolha sobre o futuro, o qual é baseado pela concepção das chances positivas ou não que se tem de alcançar os objetivos esperados é realizado com base nos campos de possibilidades. A escolha é, portanto, a face mais coerente das expectativas. Ao citar Nogueira (2004), Costa e Guedes (2009) comentam que as escolhas não são realizadas de maneira aleatória, estas levam em consideração questões como identidade, pertencimento

étnico, características econômicas. Este processo ocorre de maneira parcialmente similar entre os indivíduos, não em relação ao conteúdo dos projetos, mas em relação a forma pela qual desenvolvem suas expectativas sob um arsenal mais ou menos reduzido de possibilidades e oportunidades educacionais (COSTA & GUEDES. 2009).

Neste sentido, para verificar a percepção que os estudantes possuem acerca das suas chances de ingresso no ensino superior, trazemos nas Tabelas 29 e 30 a frequência distribuída por escola. Segundo indica a Tabela 26, em relação as chances no ensino superior público a maioria dos estudantes de ambas escolas baiana e carioca declarou que possuem chance razoável de acessar o ensino superior público com 54,6% das respostas, o que representa o quantitativo de 184 (cento e oitenta e quatro) dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes. Em relação a totalidade há ainda o percentual de 21,4% de estudantes que declaram ter pouca chance de acessar, representando 72 (setenta e dois) estudantes.

Para compreender como a distribuição se coloca em relação a cada escola, verificamos que em ambas escolas a frequência das respostas segue a mesma tendência, sendo na escola baiana 55,1% (113 estudantes) e na escola carioca 53,8% (71 estudantes) dos estudantes do ensino médio que declararam ter chances razoáveis de acessar a rede pública de ensino superior.

Percebe-se ainda que os estudantes neste caso possuem percepção de mediana a baixa, já que uma parcela significativa em ambas escolas declarou também acreditar que suas chances são poucas com as taxas de 19,5% na escola baiana e 24,2% na carioca.

Tabela 26: Chances no Ensino Superior público, por escolas.

| CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO  | POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO – BA |            | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |            | TOTAL      |            |
|-------------------------------------|-----------------------------------|------------|-------------------------------|------------|------------|------------|
|                                     | N                                 | %          | N                             | %          | N          | %          |
| Tenho pouquíssima chance de acessar | 19                                | 9,3        | 12                            | 9,1        | 31         | 9,2        |
| Tenho pouca chance de acessar       | 40                                | 19,5       | 32                            | 24,2       | 72         | 21,4       |
| Tenho chance razoável de acessar    | 113                               | 55,1       | 71                            | 53,8       | 184        | 54,6       |
| Tenho grande chance de acessar      | 17                                | 8,3        | 151                           | 1,4        | 32         | 9,5        |
| Tenho muitíssima chance de acessar  | 12                                | 5,9        | 01                            | 0,8        | 13         | 3,9        |
| Sem Resposta                        | 04                                | 2,0        | 01                            | 0,8        | 05         | 1,5        |
| <b>Total</b>                        | <b>205</b>                        | <b>100</b> | <b>132</b>                    | <b>100</b> | <b>337</b> | <b>100</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

O mesmo pode ser notado através da Tabela 27. Assim, a totalidade dos estudantes declarou que no caso do ingresso no ensino superior privado acreditam que possuem chances razoáveis com a taxa de 38,9% das respostas, o que significa 131 (cento e trinta e um) dos 337

(trezentos e trinta e sete) estudantes. Outros 77 (setenta e sete) estudantes declararam que possuem poucas chances, sendo estes 22,8% dos respondentes.

Por escola, as chances de acesso a rede privada se distribuem da seguinte forma: na escola baiana 41% dos estudantes declararam possuir poucas chances, apesar disso há o percentual acentuado de estudantes que acreditam ter entre pouquíssima e pouca chance de acessar o ensino privado, o que juntos representam 40,5% dos estudantes; na escola carioca 35,6% dos estudantes declararam que possuem chances razoáveis, e 45,1% declararam possuir entre pouquíssima e pouca chance de acessar a rede privada de ensino superior.

Tabela 27: Chances no Ensino Superior privado, por escolas.

| CHANCES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO  | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |            | PROFESSOR CESAR PERNETTA – RJ |            | TOTAL      |            |
|-------------------------------------|-----------------------------------|------------|-------------------------------|------------|------------|------------|
|                                     | N                                 | %          | N                             | %          | N          | %          |
| Tenho pouquíssima chance de acessar | 41                                | 20,0       | 25                            | 18,9       | 66         | 19,6       |
| Tenho pouca chance de acessar       | 42                                | 20,5       | 35                            | 26,5       | 77         | 22,8       |
| Tenho chance razoável de acessar    | 84                                | 41,0       | 47                            | 35,6       | 131        | 38,9       |
| Tenho grande chance de acessar      | 21                                | 10,2       | 21                            | 15,9       | 42         | 12,5       |
| Tenho muitíssima chance de acessar  | 12                                | 5,9        | 03                            | 2,3        | 15         | 4,5        |
| Sem Resposta                        | 05                                | 2,4        | 01                            | 0,8        | 06         | 1,8        |
| <b>Total</b>                        | <b>205</b>                        | <b>100</b> | <b>132</b>                    | <b>100</b> | <b>337</b> | <b>100</b> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

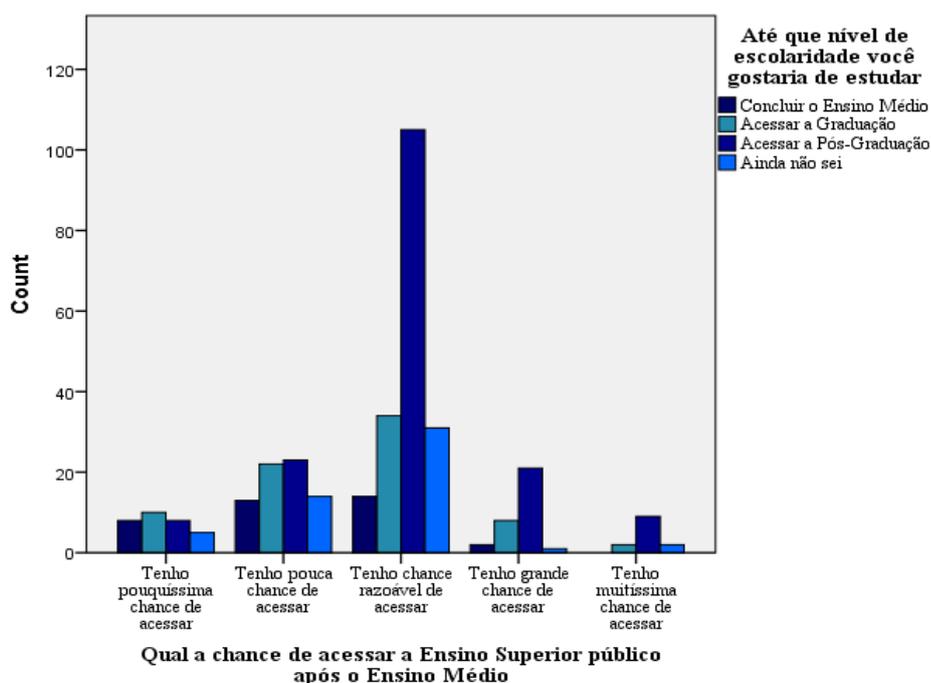
Tendo em vista os dados observados, os estudantes do ensino médio das escolas públicas na Bahia e no Rio de Janeiro que participaram da pesquisa declaram que possuem chances razoáveis de acesso tanto a rede pública quanto a rede privada de ensino superior. Apesar disso, há o um quantitativo significativo de estudantes que acreditam ter chances poucas e pouquíssimas de ingresso neste nível educacional, sobretudo na rede privada. Isto nos leva a refletir que possuem os estudos como projeto de vida e desejam acessar o ensino superior, porém constroem suas expectativas em relação ao ensino superior baseadas em chances de razoáveis a baixas. Vale ressaltar que, entre as redes públicas e privadas, possuem chances menos duvidosas de acesso nas instituições públicas.

O baixo nível de percepção das chances nos levam a refletir que sem sombra de dúvidas os diversos fatores da origem social e do território tem orientado o olhar que os estudantes do ensino médio constroem sobre suas possibilidades de futuro, pois as expectativas são arquitetadas a partir de um conjunto ampliado ou reduzido de possibilidades palpáveis de futuro. Da mesma maneira, o fato de terem em alguma medida a percepção de uma chance razoável de acesso ao ensino superior público nos faz pensar que apesar das possibilidades

reduzidas, as expectativas não são completamente determinadas pelo lugar social. São um conjunto de elementos diferenciados, que vão do particular ao coletivo, uma série de atitudes e aprendizados processuais vivenciados consigo mesmo, seus desejos e com as necessidades de vida, mas também com familiares, amigos e professores. Somado a esses fatores, acreditamos que a descoberta do que existe como possibilidade vai preceder e colaborar com o esforço empreendido para alcançá-la, por isso o capital informacional é tão relevante. Na pesquisa realizada por Heringer (2013) a autora pontua que os alunos têm consciência das limitações da sua formação.

Levando em consideração as questões apresentadas, traremos o cruzamento entre as chances declaradas pelos estudantes e aspectos do perfil, escolaridade dos pais, sociabilidade e informações no sentido de compreender como a percepção sobre as chances se distribuem. Em relação as chances de acesso ao ensino superior público por níveis de escolaridade, através do Gráfico 33 identifica-se a maior frequência dos estudantes que desejam acessar a pós-graduação e que consideram que possuem chance razoável de acessar. Os que declaram ter grandes e muitíssimas chances também são formados em maioria pelos estudantes que querem alcançar até a pós-graduação.

Gráfico 33: Chances Ensino Superior Público, por nível de escolaridade pretendida.

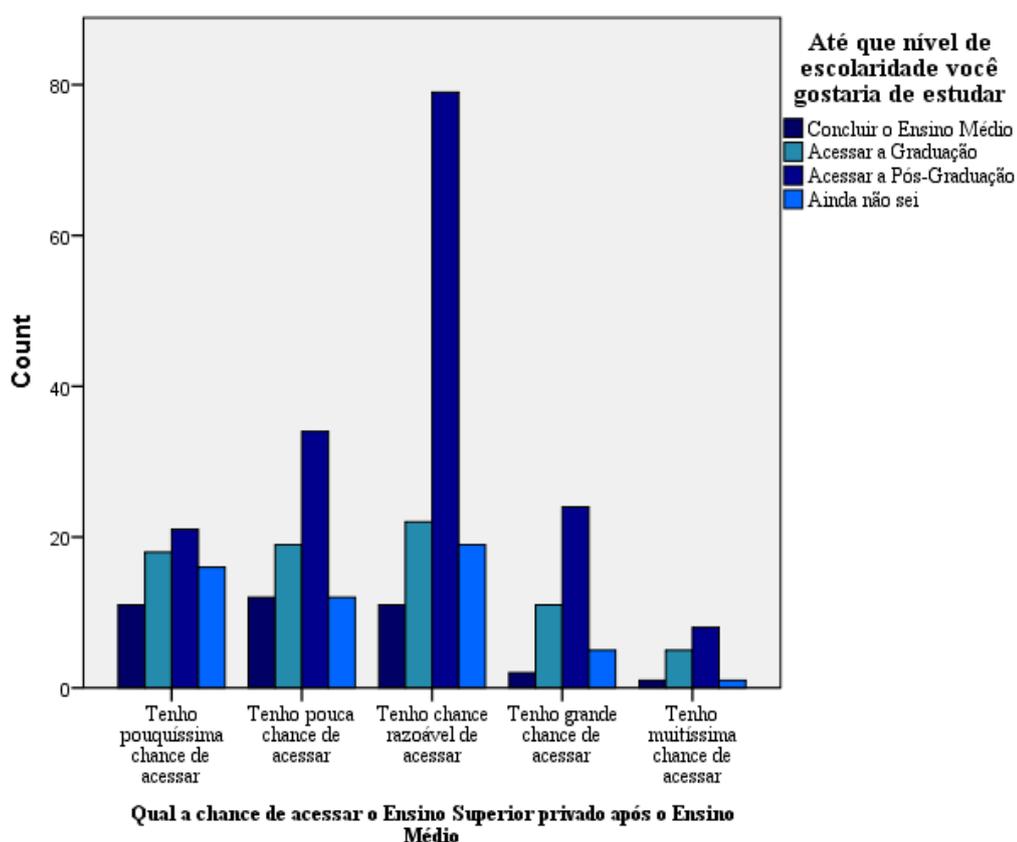


De acordo ao Gráfico 34, os estudantes que desejam acessar até a pós-graduação também compõem a frequência de maior destaque em relação as chances de acesso ao ensino

superior privado, no qual declaram que possuem chances razoáveis de acesso. Os estudantes que desejam acessar até a pós-graduação igualmente são a maioria entre os que possuem grandes e muitíssimas chances na rede privada.

Diferente do que apresentam em relação as instituições públicas, no caso apresentado no Gráfico 34 os estudantes que declaram não saber qual nível de escolaridade gostaria de acessar tem presença entre os que declaram ter grande chance de ingresso na rede privada.

Gráfico 34: Chances Ensino Superior Privado, por nível de escolaridade pretendida.

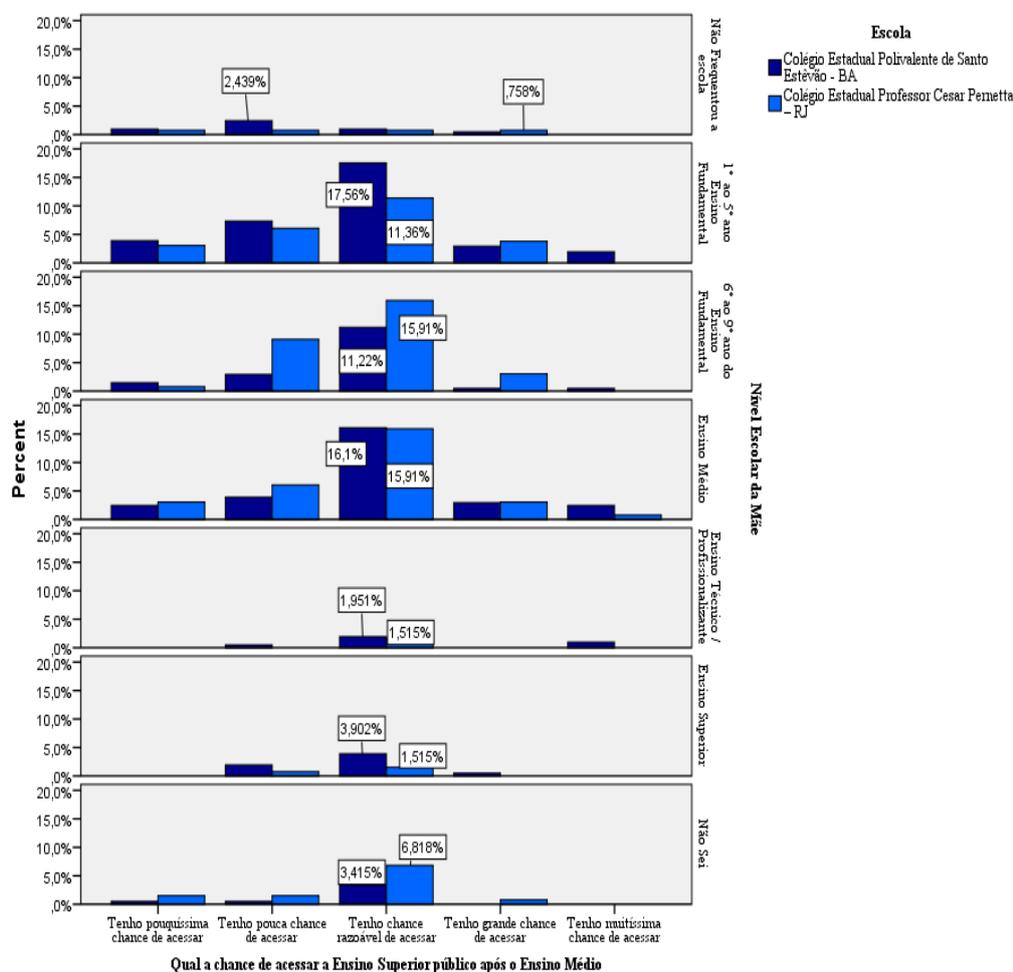


Fonte: Elaborado pela autora, 2020

No que diz respeito à escolaridade da mãe neste grupo que em sua maioria declara que suas chances são razoáveis sobre o ensino superior público, em ambas escolas as respostas se concentram entre os estudantes cujas mães possuem escolaridade do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Na escola baiana as frequências mais significativas são em primeiro lugar dos filhos cujas mães possuem o Ensino Fundamental I (17,56%) e em segundo os que as mães possuem Ensino Médio (16,1%). Já na escola carioca, a concentração

é formada por estudantes cujas mães possuem tanto o Ensino Fundamental II (15,91%) quanto as mães que possuem Ensino Médio (15,91%).

Gráfico 35: Chances no Ensino Superior Público e a Escolaridade da Mãe, por escola



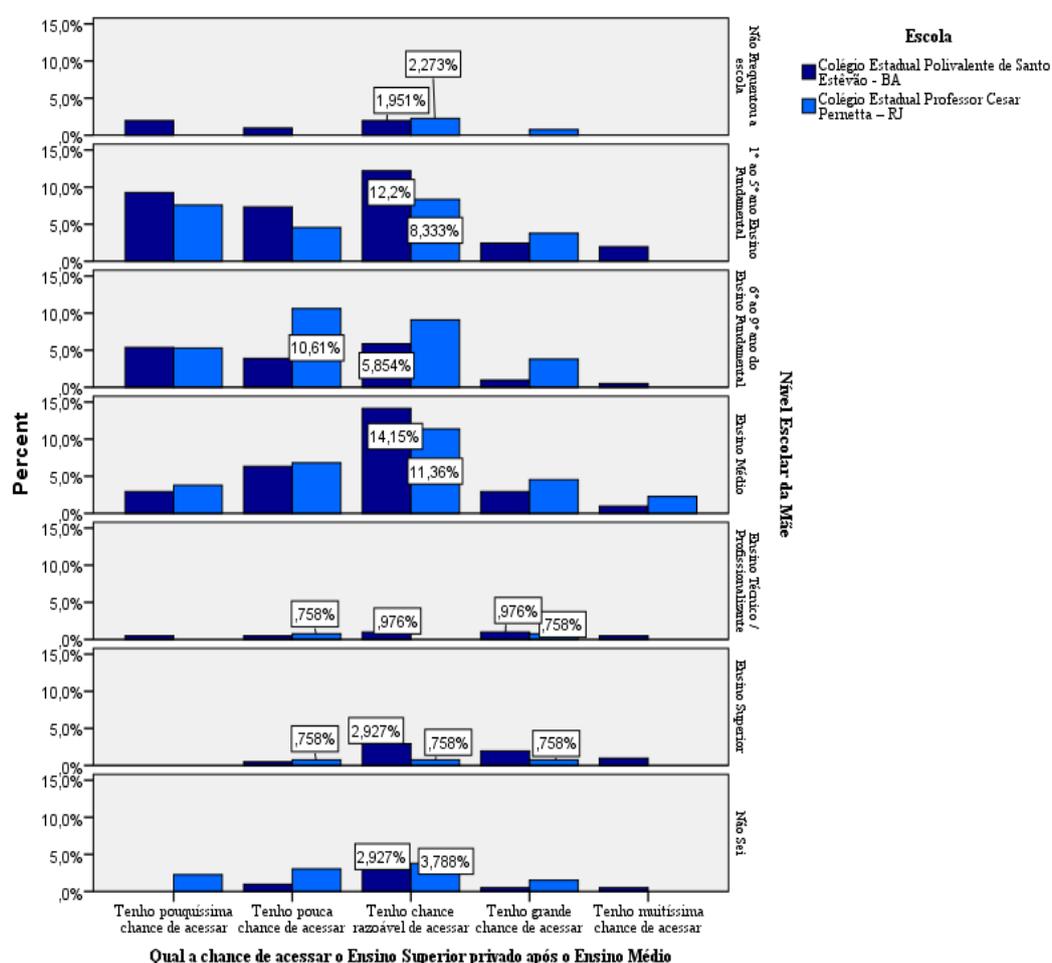
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Ao observar a escolaridade da mãe em relação a declaração dos estudantes sobre as suas chances no ensino superior privado, o Gráfico 41 mostra que neste grupo as chances se dividem entre as razoáveis e as poucas chances. Como pode ser visualizado, na escola baiana as frequências mais significativas são em primeiro nas mães que possuem Ensino Médio (14,15%) e também nas que possuem Ensino Fundamental I (12,2%), estas compõem o grupo dos estudantes que declaram ter chances razoáveis no ensino superior privado. No caso da escola carioca, a concentração é formada por estudantes cujas mães possuem Ensino Médio (15,91%), que fazem parte do grupo dos estudantes que declaram ter chances razoáveis. E em segundo,

na escola também há o grupo de mães com o Ensino Fundamental II (10,61%) que declara ter poucas chances em relação a entrada na rede privada.

Das poucas mães que possuem ensino superior, os filhos declararam ter chances entre razoáveis e muitíssimas, e nenhum declarou ter pouquíssima chance independente da rede de ensino superior.

Gráfico 36: Chances no Ensino Superior Privado e a Escolaridade da Mãe, por escola



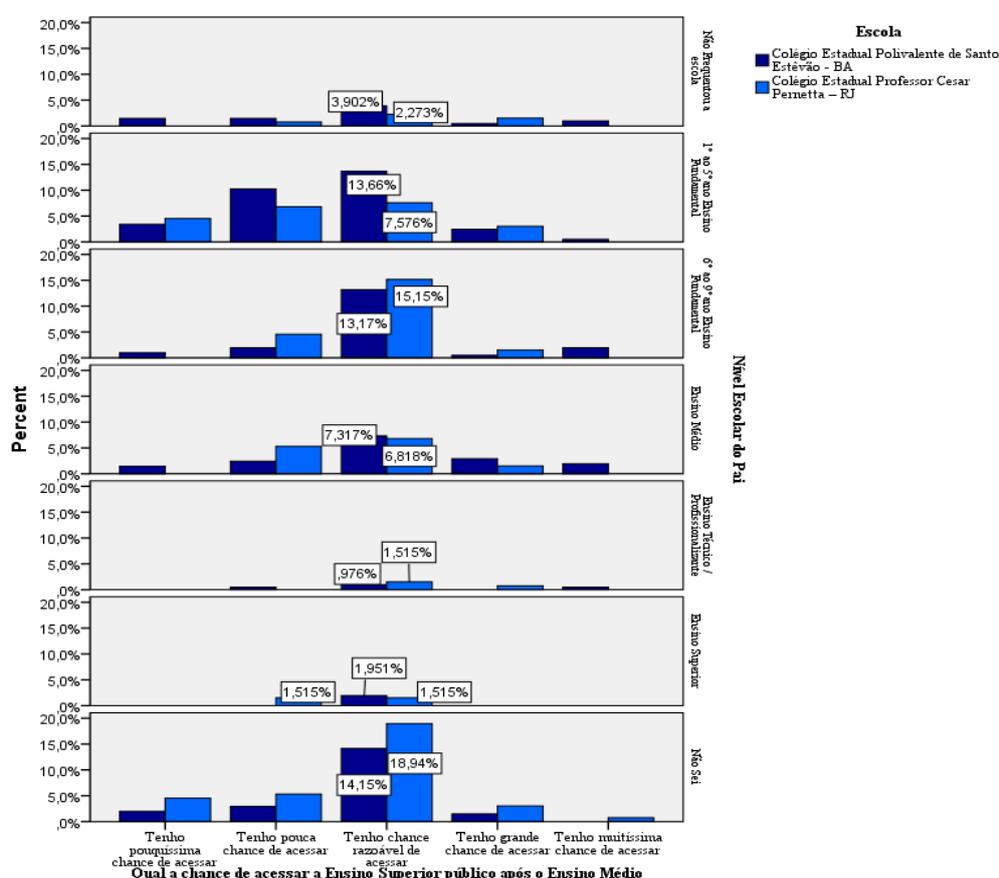
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

No que diz respeito a escolaridade do Pai, a maioria dos estudantes que declaram ter chances razoáveis em relação ao ensino superior público, em ambas escolas, desconhecem a escolaridade dos seus pais de acordo com as taxas das respostas no Gráfico 42. Assim, em relação a escola baiana a concentração de respostas foram dadas por estudantes que desconhecem a escolaridade do pai (14,15%) e em segundo por estudantes cujos pais possuem

Ensino Fundamental I (13,66%). Na escola carioca, a concentração é formada também por estudantes que desconhecem a escolaridade dos pais (15,15%), depois por pais que possuem Ensino Fundamental I (7,57%).

Observou-se que em relação aos Gráficos 36 e 37 há uma diferença de percepção que sobre as chances no ensino público e no ensino privado, e mostrar que aqui no caso do ensino privado os estudantes avaliam que tem menos chances do que em relação ao público.

Gráfico 37: Chances no Ensino Superior Público e a Escolaridade do Pai, por escola.

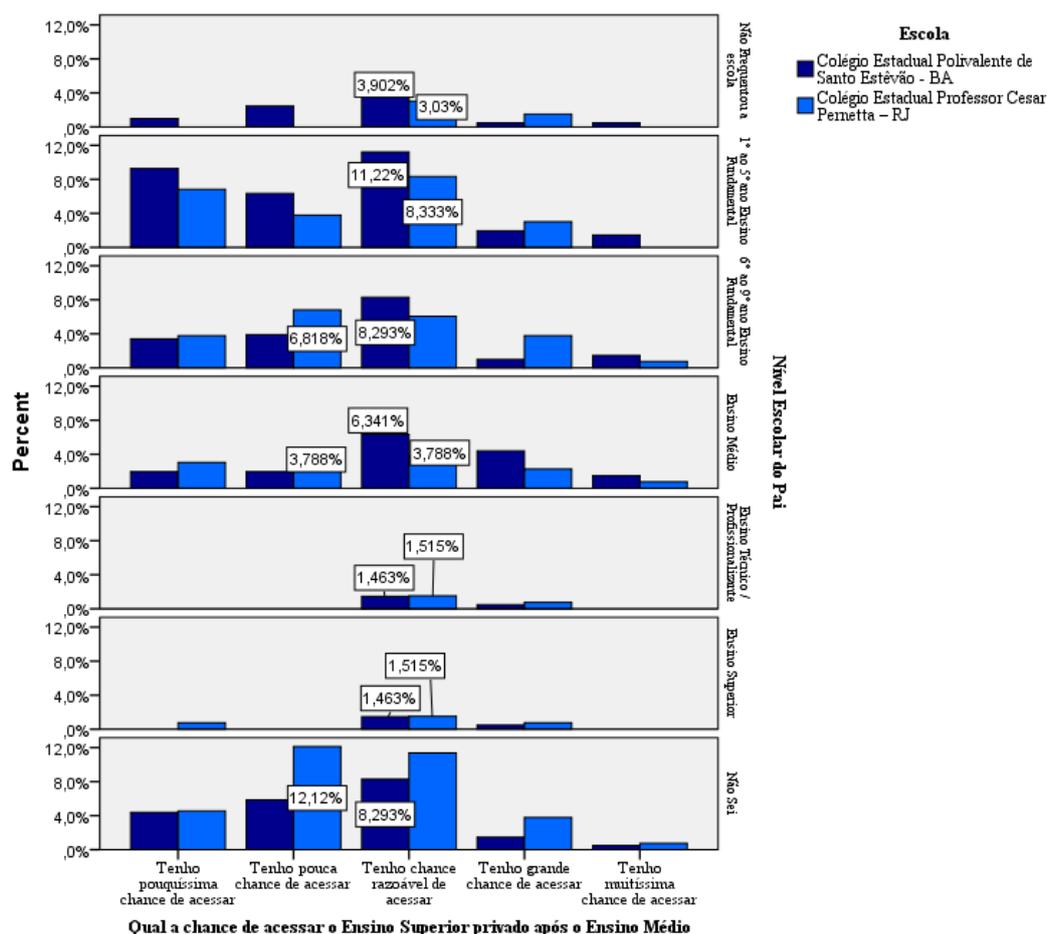


Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Ao observar a escolaridade do Pai relacionada as declarações sobre as chances no ensino superior privado, o Gráfico 43 mostra que neste grupo as chances se dividem entre as razoáveis e as poucas chances. Na escola baiana as frequências mais significativas são dos estudantes cujos pais possuem Ensino Fundamental I (11,22%) e também os que possuem Ensino Fundamental II (8,29%) e ainda dos que não sabem sobre a escolaridade (8,29%), todos estes declaram ter chances razoáveis em relação ao acesso a rede privada.

No caso da escola carioca, a concentração é formada por estudantes que desconhecem a escolaridade dos pais (12,12%), que declararam ter pouca chance de acesso ao ensino superior privado. É formado também por pais que possuem Ensino Fundamental I (8,33%), só que este grupo declara ter chances razoáveis de entrada na rede privada.

Gráfico 38: Chances no Ensino Superior Privado e a Escolaridade do Pai, por escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

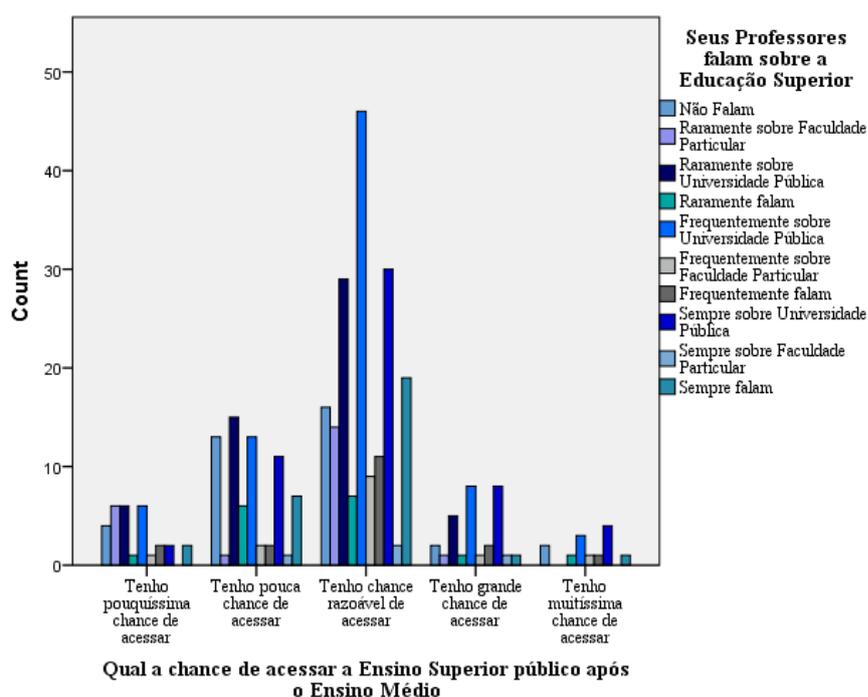
Em vista das discussões sobre a participação das famílias na construção de expectativas de futuro, é interessante observar como esta questão se apresenta quando confrontada com aspectos da sociabilidade dos estudantes. Nesta direção, de acordo a Vianna (2009), a relação com o futuro se define no agir individual e também no coletivo, sendo esta construção coletiva que dá sustentação e norteia os projetos de vida.

Uma questão pertinente é o fato da escola aparecer com frequência bastante baixa em relação a influência na construção das expectativas, uma vez que os estudantes baianos e

cariocas participantes da pesquisa declaram que gostam de suas escolas (52,38%), gostam de estudar (57,86%), para a maioria a escola forma para o acesso ao ensino superior (64,4%), declararam ainda que conversam as vezes com seus professores sobre seus planos de futuro e que seus professores fala frequentemente sobre as universidades públicas. Nesta direção, Silva, J. (2011) ao tratar sobre o sentido da escola para famílias de origem popular comenta que o papel da escola em relação percurso escolar de jovens deve ser reconhecido e ao mesmo tempo relativizado, pois o seu valor e sua importância é variável, portanto não possui um valor em si, mas um valor interpretado, adequado as necessidades.

Observando sobre a conversa com os professores e percepção das chances, o Gráfico 39 demonstra que os estudantes que declaram ter chances razoáveis de ingresso no ensino superior público são aqueles que seus professores frequentemente e sempre falam sobre Universidades Públicas. Com isso, a participação do ambiente escolar nas expectativas de futuro dos estudantes pesquisados se dá no âmbito da mediação de algum grau de informações sobre o mundo universitário.

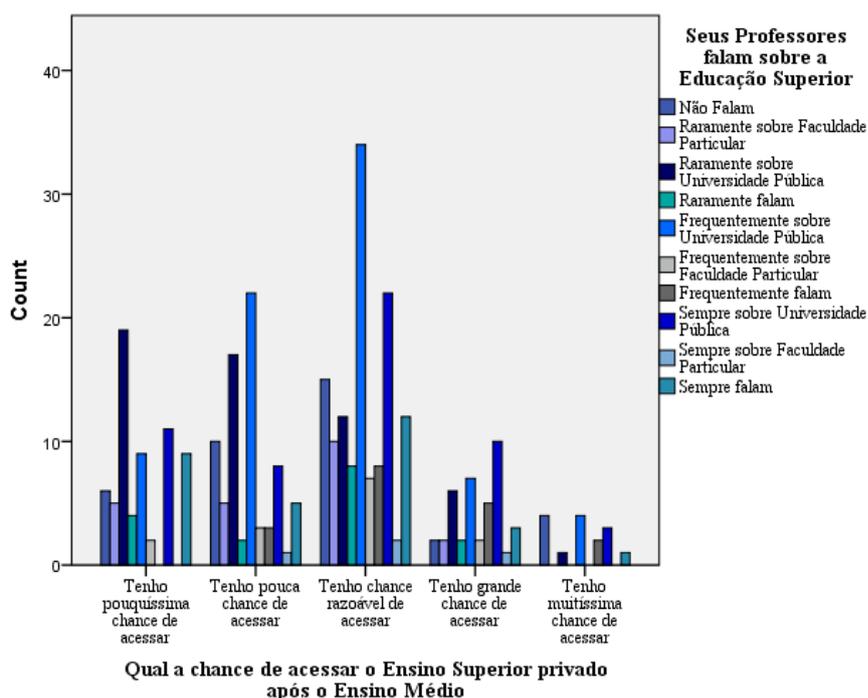
Gráfico 39: Chances no Ensino Superior Público, por conversa com Professores.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Em relação as chances no ensino superior privado, estas também são formadas em maioria pelos estudantes aos quais seus professores frequentemente falam sobre Universidades Públicas. Faz parte desse agrupamento os estudantes aos quais os professores sempre falam sobre universidades públicas e faculdades particulares, conforme o Gráfico 40.

Gráfico 40: Chances no Ensino Superior Privado, por conversa com Professores.

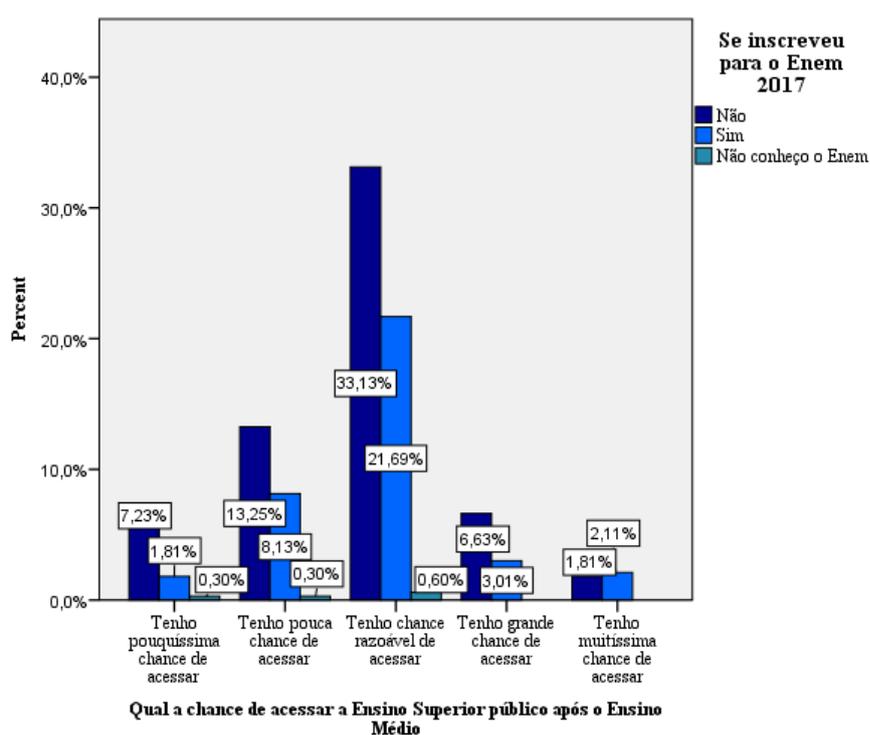


Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Em estudo realizado por Costa e Guedes (2009), os autores apontam que estudantes de escolas de maior prestígio tendem a escolher carreiras também de maior prestígio. Identificam que em escolas de alto prestígio os estudantes possuem expectativas mais elevadas do que as declaradas por estudantes de escolas de menor prestígio. Investigando a fundo perceberam que nessas escolas prestigiosas havia um ambiente favorecedor para a construção de expectativas de ingresso no ensino superior que chamam de condicionantes das expectativas, sendo eles os valores (sentido da educação, reputação da escola), o clima acadêmico presente nas escolas (presença da discussão sobre formação universitária, carreiras e profissões), as práticas (estudar muito, trabalhar duro, fazer cursos complementares) somados aos fatores fortuitos (origem social) (COSTA; GUEDES, 2009; COSTA; KOLINSK, 2006).

No tocante ao cruzamento entre os estudantes que se inscreveram no ENEM em 2017 e sobre percepção que eles possuem acerca de suas chances de ingresso no ensino superior público ou privado, os Gráficos 41 e 42 demonstram que em ambos os casos na maioria das declarações sobre as chances prevalecem os estudantes que não se inscreveram no Exame. Entre os que se inscreveram no ENEM, a maior frequência é dos estudantes que declaram ter chances razoáveis de ingressar em instituições públicas (21,69%). Os que declaram ter muitíssima chances de acessar a rede pública são o único grupo que tem maioria dos estudantes que se inscreveram no ENEM em 2017. Até mesmo os estudantes que desconhecem o ENEM, porta de entrada para o ensino superior público no país, declararam ter chances razoáveis de acessar o ensino superior público.

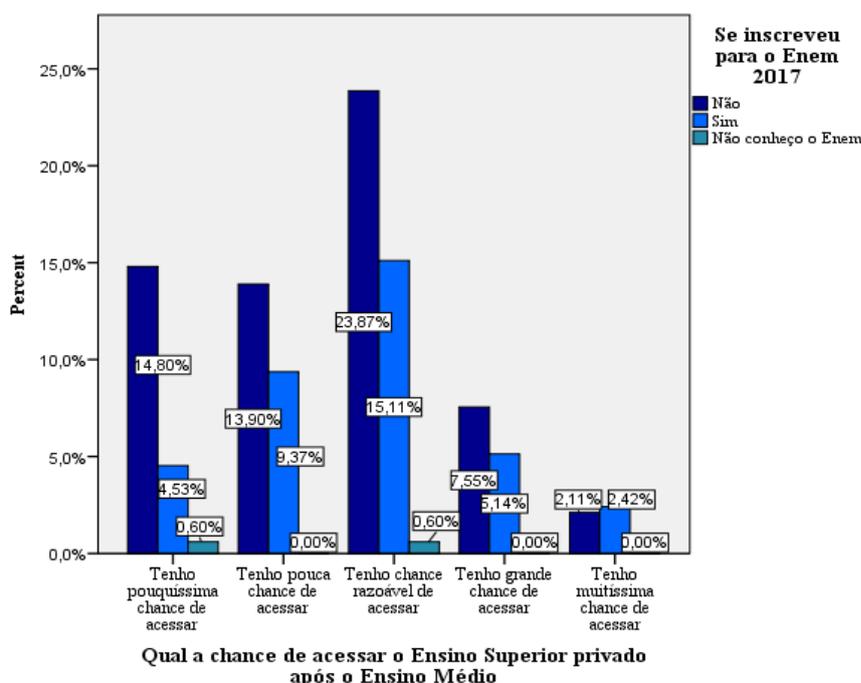
Gráfico 41: Chances no Ensino Superior Público, por inscrição no ENEM em 2017.



Fonte: A autora, 2020.

O Gráfico 42 demonstram que entre os estudantes que se inscreveram no ENEM em 2017, a maior frequência é dos estudantes que declararam ter chances razoáveis de ingressar em instituições privadas (15,11%). Tal como visto na Tabela 48, os que declaram ter muitíssima chances de acessar a rede pública são o único grupo que tem maioria dos estudantes que se inscreveram no ENEM em 2017. Os estudantes que desconhecem o ENEM declararam ter chances razoáveis de acessar a rede privada.

Gráfico 42: Chances no Ensino Superior Privado, por inscrição no ENEM em 2017.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

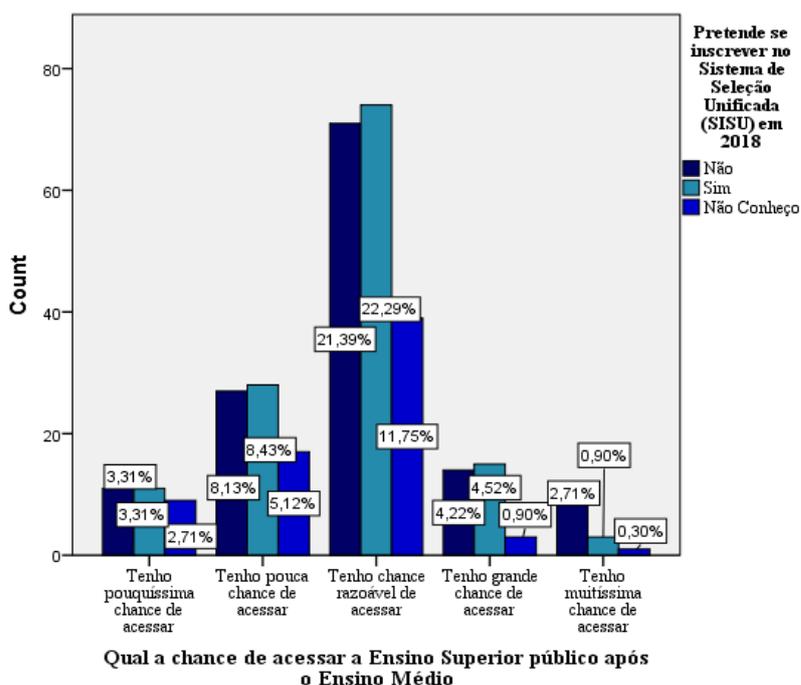
Outra questão pertinente é a inscrição no SISU. Sistema este que, junto ao ENEM, é a principal porta de entrada no ensino superior público federal no Brasil. Ao relacionar a percepção das chances com pretensão de inscrição no SISU obtivemos os dados dispostos nos Gráfico 43 e 44.

De acordo ao Gráfico 43, a maior parte das respostas indica que os estudantes declararam possuir chances razoáveis de acessar o ensino superior público. Este grupo é composto pelos estudantes que pretendiam se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2018 (22,29%). Esses estudantes que pretendiam se inscrever no SISU são a maioria ainda entre os que declararam ter poucas chances (8,43%) e entre os que declaram ter grandes chances (4,52) de acessar a rede pública do ensino superior. É possível notar que estudantes que desconhecem o Sistema SISU declararam ter chances razoáveis de acesso (11,75%).

O Gráfico 44 sobre as chances sobre o acesso ao ensino superior privado, indica que a maioria das declarações se concentram nas chances razoáveis de acesso, formada pelos estudantes que pretendiam se inscrever no SISU em 2018. Os estudantes que declararam a pretensão no SISU são maioria também entre os que declararam ter grande chance de ingresso (6,65%) e os que declararam ter muitíssima chance (2,42%) na rede privada. Os estudantes que

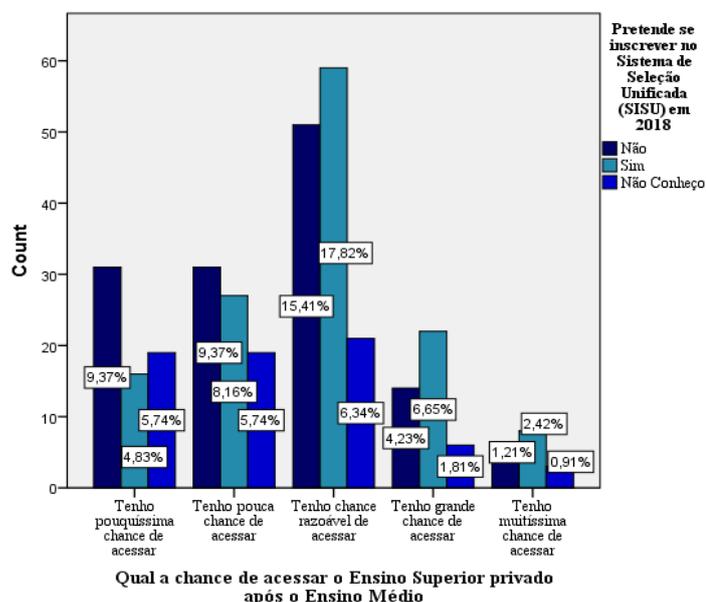
desconhecem o Sistema SISU estão presentes em todas as variações das chances, a maior participação é entre os que declaram ter chances razoáveis (6,34%) de acesso ao ensino superior privado. A relevância deste cruzamento, está no sentido de que desejamos captar as informações cruzadas que os estudantes podem estar recebendo, uma vez que o SISU não dá acesso a IES privadas.

Gráfico 43: Chances no Ensino Superior Público, por SISU 2018.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Gráfico 44: Chances no Ensino Superior Privado, por SISU 2018.



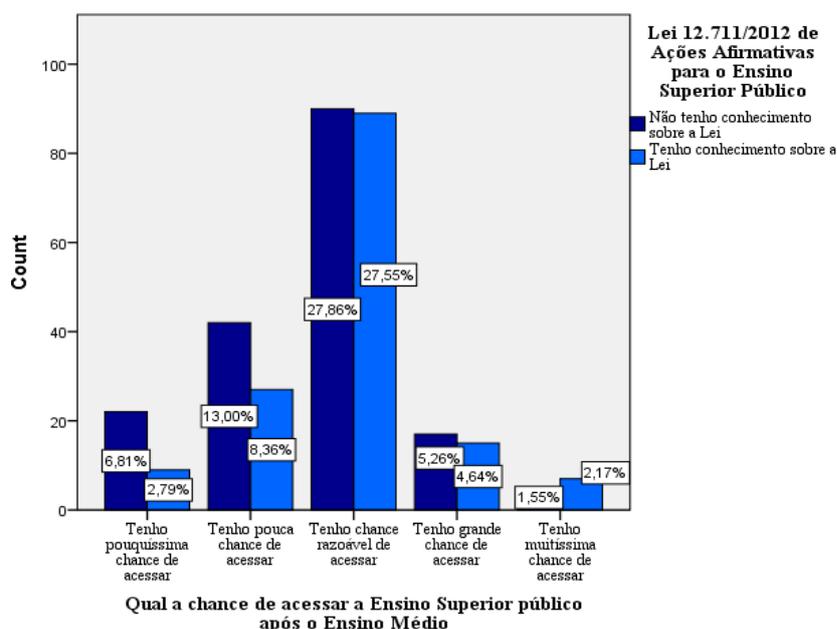
Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Da mesma forma que os estudantes que desconhecem o ENEM, os estudantes que desconhecem o Sistema SISU do mesmo modo declaram ter chance razoável, grande e até muitíssimo grande de acessar o ensino superior público. Assim, a ausência de informações por parte dos estudantes da necessidade da realização do ENEM e inscrição no SISU para acessos as principais instituições públicas são por demais evidentes e conhecidas, dispensando até mesmo a necessidade de sublinha-las.

Acerca desta questão, Santos (2011) ao comentar sobre os jovens participantes da sua pesquisa que haviam realizado seleções para o ensino superior mais de uma vez, indica que a dificuldade para ingressar neste nível de ensino era resultado da ausência do capital informacional, pois os estudantes no período das seleções não possuíam informações básicas sobre os cursos ou as instituições, não dispunham da compreensão das características sobre o sistema de seleções, menos ainda sobre as instituições que desejavam acessar, inclusive no aspecto financeiro. A questão financeira surge pelo fato de se candidatarem para vagas em instituições privadas, em detrimento de instituições públicas, das quais não possuía quaisquer condições de financeiras custear seus estudos.

Na mesma direção, trazemos o cruzamento entre as chances e o conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa (AA) Lei 12. 711 de 2012. Assim, o Gráfico 45 apresenta que a maioria dos estudantes que declaram possuir chances razoáveis em relação ao acesso ao ensino superior público, não possuem conhecimento sobre a Política (27,86%).

Gráfico 45: Chances no Ensino Superior Público, por Ação Afirmativa.

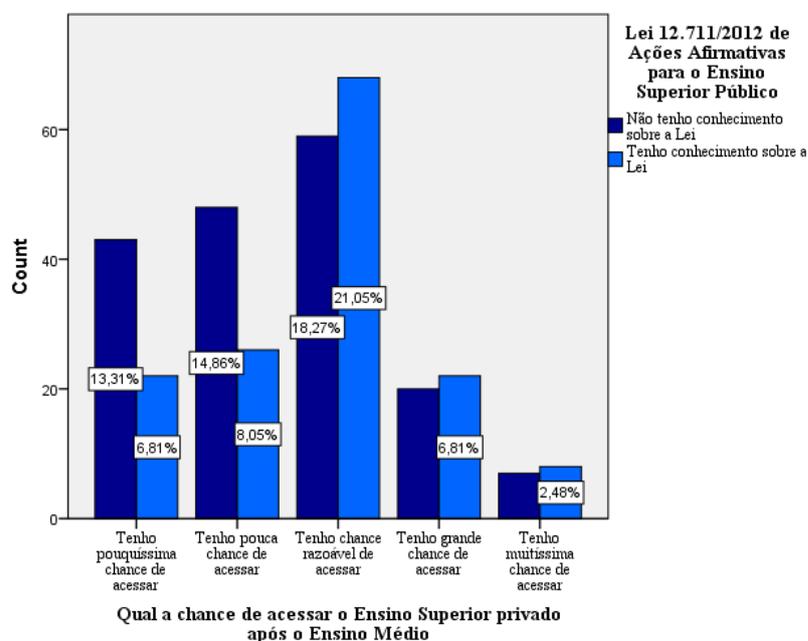


Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Observamos também que os que possuem conhecimento sobre a AA, possuem frequência significativa dentre os estudantes que declaram ter chances razoáveis de acessar o ensino superior público (27,55%).

O Gráfico 46 apresenta a relação do conhecimento das políticas de AA com a percepção das chances de acessar a rede privada do ensino superior. Neste caso os estudantes que conhecem as AA são maioria entre os que declaram ter chances razoáveis de acessar o ensino superior privado (21,05%). São maioria também entre os que declaram ter grandes chances (6,81%) e muitíssimas chances (6,81%) de acessar a rede privada. Os que desconhecem são maioria entre os que tem pouquíssima e pouca chance.

Gráfico 46: Chances no Ensino Superior Privado, por Ação Afirmativa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Expectativas sem o embasamento informacional necessário possibilitam, como vimos através dos dados, que os estudantes declarem desconhecer o ENEM e ao mesmo tempo declarar que possuem chances razoáveis ou grande de acesso ao ensino superior público. Ou ainda, desconhecem o Sistema SISU e declaram a pretensão de ingressar no ensino superior público após conclusão do Ensino Médio. Mais ainda, ao desconhecem instituições nas suas cidades ou nos seus territórios como seria possível traçar estratégias de acesso a essas instituições?

Dentre os diversos fatores que colaboram na decisão por parte dos estudantes em ingressar, ou não, no ensino superior, boa parte deles estão relacionados às informações que

dispõem acerca do mundo universitário, assim tais informações podem atuar como agentes motivadores ou desmotivadores da continuidade dos estudos. Nesta direção cabe observar que as decisões tomadas pelos sujeitos para além de serem resultantes da compreensão sobre o ensino superior, são também decorrência das interações com seu contexto, com as situações cotidianas vivenciadas e, sobretudo, na relação que estabelecem com outros sujeitos que se fazem presentes na construção de seus projetos de futuro (SANTOS, et. al. 2011).

Por isso, não é possível pensar em expectativas ou projetos de futuro sem a reflexão mais ampla sobre o volume de informações que os sujeitos dispõem e os relacionar com a origem social, qual percepção que tem sobre suas chances, que sujeitos participam das suas escolhas de futuro, que trajetória escolar possuem, que redes frequenta, que contextos políticos os cercam. As chances mais amplas e as estratégias podem ser traçadas a partir da dimensão da posse de informações que possibilitam a construção das suas expectativas e projetos de acesso ao nível superior, onde até mesmo aqueles que não possuem uma tradição familiar universitária ou que tenham uma origem social menos favorecida, na posse desse instrumento, podem de forma consciente compreender os riscos, os custos e benefícios de construir seus projetos de futuro (BOUTINET, 2002; CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016).

#### **4.5.2 EXPECTATIVAS DE FUTURO PÓS ENSINO MÉDIO**

Nesta fase, os jovens se veem diante da tarefa de escolher caminhos permeados por possibilidades e impossibilidades próprias do seu contexto de vida. Já que, como bem sabemos, o endereço faz a diferença. Abona, desabona, amplia ou restringe acessos (NOVAES, 2019). São diferentes visões sobre a educação, diferentes sentidos de mundo.

Assim, nesta fase escolar em que se busca entender e avançar na construção dos seus caminhos, oportunidades e projetos futuros os estudantes do ensino médio em confronto com seus campos de possibilidades, os jovens apresentam uma diversidade de maneiras de conduzir, preferenciar, manusear oportunidades, realizar escolhas e arriscar. Apresentam dissonâncias inclusive dentro dos seus próprios grupos, o que nos fazem compreender que há nas juventudes uma riqueza de detalhes que muitas vezes são desconsideradas quando se desenham e se pensam políticas para este grupo etário.

No caso de jovens de camadas populares fazem parte dos seus horizontes além das expectativas de maior escolarização e realização pessoal, questões materiais como a obtenção de emprego com vistas a sua mobilidade social e de suas famílias. Este aspecto da busca pela empregabilidade após a conclusão do ensino médio ou até mesmo durante a escolarização é

uma realidade comum na vida de jovens pobres, por isso que estudar e trabalhar não são caminhos excludentes. Muitas vezes a busca pela escolarização por parte desse grupo possui a intenção de capacitação para o mercado muito mais do que o aspecto da formação intelectual.

Para conhecer sobre as expectativas de futuro dos estudantes participantes da pesquisa, nos debruçamos sobre a seguinte questão: “Quais seus planos de futuro para os 5 (cinco) anos após a conclusão do Ensino Médio?” Assim, foi necessário a tabulação desta questão aberta, e a categorização com base no esquema de análise descrito no Capítulo II. Nesta direção, agrupamos os projetos de acordo com a ordem que as categorias como Ensino Superior, Trabalho, Família, Autonomia iam surgindo nos relatos, assim obtivemos 13 tipos de planos de futuro, conforme a Tabela 28.

Tabela 28: Projetos e Expectativas de Futuro, por escolas.

| PLANOS APÓS ENSINO MÉDIO  | POLIVALENTE DE SANTO ESTÊVÃO – BA |      | PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ |      | TOTAL |      |
|---|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|-------|------|
|   | N                                 | %    | N                             | %    | N     | %    |
| <b>Ensino Superior</b>  | 57                                | 27,8 | 20                            | 15,2 | 77    | 22,8 |
| <b>Ensino Superior e Trabalho</b>                                 | 68                                | 33,2 | 33                            | 25,0 | 101   | 30,0 |
| <b>Ensino Técnico e Trabalho</b>                                  | 13                                | 6,3  | 08                            | 6,1  | 21    | 6,2  |
| <b>Trabalho e Ensino Superior</b>                                 | 27                                | 13,2 | 19                            | 14,4 | 46    | 13,6 |
| <b>Constituir Família</b>   | 01                                | 0,5  | 05                            | 3,8  | 06    | 1,8  |
| <b>Família, Ensino Superior e Trabalho</b>                        | 03                                | 1,5  | 03                            | 2,3  | 06    | 1,8  |
| <b>Trabalho e Autonomia</b>                                       | 06                                | 2,9  | 16                            | 12,1 | 22    | 6,5  |
| <b>Viajar e obter outras Experiências de Vida</b>                 | 04                                | 2,0  | 02                            | 1,5  | 06    | 1,8  |
| <b>Formação no Ensino Médio e Foco no presente</b>                | 01                                | 0,5  | 04                            | 3,0  | 05    | 1,5  |
| <b>Ausência de Planos Futuros ou Não deseja dividi-los</b>        | 04                                | 2,0  | 02                            | 1,5  | 06    | 1,8  |
| <b>Trabalho e Carreira nas Forças Armadas</b>                     | 09                                | 4,4  | 13                            | 9,8  | 22    | 6,5  |
| <b>Trabalho e Carreiras de rápida ascensão financeira/ social</b> | 03                                | 1,5  | 05                            | 3,8  | 08    | 2,4  |
| <b>Não Sabe</b>   | 01                                | 0,5  | 01                            | 0,8  | 02    | 0,6  |
| <b>Sem Resposta</b>   | 08                                | 3,9  | 01                            | 0,8  | 09    | 2,7  |
| <b>Total</b>  | 205                               | 100  | 132                           | 100  | 337   | 100  |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação a totalidade dos estudantes, conforme dados apresentados na Tabela 28 a maioria dos estudantes de ambas escolas declararam seus projetos e expectativas de futuro no âmbito do Ensino Superior e Trabalho. Assim, 30% dos estudantes declararam que possuem o projeto de futuro relacionado com o “Ensino Superior e Trabalho”, as suas expectativas são de ingressar no Ensino Superior em primeiro plano com o objetivo direcionado para a formação

profissional, pois reconhecem o valor do diploma na competição por empregos com boa remuneração. Neste projeto o acesso ao mundo universitário é considerado um meio para a conquista de um bom diploma que possibilitara cargos de maior reconhecimento social e financeiro. Este percentual corresponde a 101 (cento e um) dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes de ambas escolas.

Aparece como uma frequência significativa o percentual de 13,6% dos estudantes que possuem projeto de futuro relacionado ao “Trabalho e Ensino Superior”, estes estudantes declararam que suas expectativas dizem respeito a questão material voltada a melhoria da sua condição de vida e da sua família, neste projeto o ingresso no Ensino Superior é uma expectativa secundária que pode colaborar com a sua colocação no mercado de trabalho. Desejam ao concluir o ensino médio a obtenção de um emprego para estabilizar-se financeiramente, por isso não excluem a possibilidade de cursar o ensino superior concomitantemente ao trabalho, mas relatam que o ensino superior é um plano a médio prazo. O percentual corresponde a 46 (quarenta e seis) dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes baianos e cariocas.

Possuem ainda a concentração de respostas em relação aos projetos relacionados ao “Trabalho e Autonomia” (6,5%) com 22 (vinte e duas) respostas neste item, que dizem respeito as expectativas sobre empregabilidade para alcance da independência financeira e conquista da casa própria, assim neste tipo de projeto as expectativas correspondem a maior autonomia de vida em relação as suas família e por isso relatam grande desejo em sair de casa e morar sozinho (a); projeto de “Trabalho e Carreira nas Forças Armadas” (6,5%) com 22 (vinte e duas) respostas neste item, que correspondem a expectativas sobre a empregabilidade via concursos públicos, principalmente para carreira nas forças armadas, neste grupo relatam sonho em ingressar nas forças armadas inclusive comentam sobre a estabilidade de empregos como este e os demais cargos públicos; e projeto de “Ensino Técnico e Trabalho” (6,2%) com 21 (vinte e um) respondentes neste quesito, que possuem expectativas de realizar cursos técnicos ou profissionalizantes para o rápido ingresso no mercado de trabalho, assim este grupo de estudantes relatam a necessidade da empregabilidade dada suas condições de vida e por isso cursos profissionalizantes de menor tempo são preferíveis.

Ao observarmos a Tabela 28 por escolas, a escola baiana apresenta como principal projeto declarado o de “Ensino Superior e Trabalho” (33,2%) o que corresponde ao quantitativo de 68 (sessenta e oito) respostas neste item. Neste projeto a expectativa é o ingresso no mundo universitário, pois é considerado um meio para a conquista de um bom diploma que possibilitará o acesso a cargos de maior reconhecimento social e financeiro. O objetivo é mais direcionado a compreensão de mobilidade social, destacam que o ensino superior será necessário como uma

etapa de formação profissional a fim de conseguir competir no mercado de trabalho por empregos com boa remuneração.

Os estudantes baianos ainda declaram o desejo a outros projetos de futuro, os apresentados a seguir obtiveram os maiores percentuais de respostas dentre 13 (treze) tipos de projetos de futuro e suas respectivas expectativas:

1. “Ensino Superior” (27,8%), que representa 57 (cinquenta e sete) estudantes baianos, cuja expectativa é acessar o mundo universitário através do ingresso no Ensino Superior, neste caso relatam o sonho de prolongar os estudos e ingressar neste nível educacional e do desejo de vivenciar experiências próprias deste universo inclusive ingressar em cursos de pós-graduação. Este grupo declara o desejo de se dedicar apenas aos estudos no período da formação universitária;
2. “Trabalho e o Ensino Superior” (13,2%) com 27 (vinte e sete) respostas neste item. As expectativas deste projeto destacam as necessidades materiais e o desejo da melhoria da sua condição de vida e das suas famílias. O ingresso no Ensino Superior é uma expectativa secundária que pode colaborar com a sua colocação no mercado de trabalho. Desejam ao concluir o ensino médio a obtenção de um emprego para estabilizar-se financeiramente, por isso não excluem a possibilidade de cursar o ensino superior concomitantemente ao trabalho, contudo o ensino superior é um plano mais a médio prazo;
3. “Ensino Técnico e Trabalho” (6,3%) com 13 (treze) respostas neste quesito, diz respeito a projetos que contém jovens com a alta expectativa de empregabilidade assim que terminarem o Ensino Médio. Para isso, desejam realizar cursos técnicos ou profissionalizantes de forma a se preparar para o rápido ingresso no mercado de trabalho. E este grupo de estudantes justificam que dada a suas condições financeiras é mais viável realizarem cursos de nível técnico de curta duração que tragam rápido retorno financeiro.

Em relação aos estudantes cariocas a Tabela 28 destaca que a maior parte dos estudantes declararam que possuem projetos de futuro no âmbito do “Ensino Superior e Trabalho” (25%) o que corresponde ao quantitativo de 33 (trinta e três) estudantes com este perfil. Assim sendo, a expectativa que compõe este projeto é a de ingresso no mundo universitário, pois é considerado um meio para a conquista de um bom diploma que possibilitará o acesso a cargos

de maior reconhecimento social e financeiro. Ensino Superior é então tomado como meio para a mobilidade deste grupo, que relata a necessidade de melhorar de vida através dos estudos.

Dentre os diversos tipos de projetos de futuro e suas respectivas expectativas declaradas pelos estudantes cariocas, apresentamos a seguir os que obtiveram percentuais bastante significativos:

1. “Ensino Superior” (15,2%), que representa o quantitativo de 20 (vinte) estudantes cariocas, cuja expectativa é a realização do sonho de ingressar no mundo universitário através, neste caso relatam o sonho de prolongar os estudos e ingressar neste nível educacional e do desejo de vivenciar experiências próprias deste universo inclusive ingressar em cursos de pós-graduação. Este grupo declara o desejo de se dedicar apenas aos estudos no período da formação universitária;
2. “Trabalho e o Ensino Superior” (14,4%) com 19 (dezenove) respostas neste item. De acordo ao apresentado, as expectativas deste projeto destacam as necessidades materiais e o desejo da melhoria da sua condição de vida e das suas famílias. O ingresso no Ensino Superior é uma expectativa secundária que pode colaborar com a sua colocação no mercado de trabalho. Desejam ao concluir o ensino médio a obtenção de um emprego para estabilizar-se financeiramente, por isso não excluem a possibilidade de cursar o ensino superior concomitantemente ao trabalho, contudo o ensino superior é um plano mais a médio prazo;
3. “Trabalho e Autonomia” (612,1%) com 16 (dezesseis) estudantes compondo este grupo que declaram as suas expectativas após a conclusão do ensino médio direcionadas a busca por oportunidades de emprego no intuito de alcançar a sua autonomia e independência financeira. Para estes estudantes uma questão bastante recorrente é o desejo de obter a casa própria, assim neste tipo de projeto as expectativas correspondem a maior autonomia em relação as suas famílias e por isso relatam grande desejo em sair de casa e morar sozinho (a).

Considerando a diversidade de projetos e expectativas declarados pelos estudantes baianos e cariocas do ensino médio participantes da pesquisa, buscaremos identificar no Capítulo V os principais perfil dos estudantes em relação aos que a) elegem a universidade como expectativa principal dos seus projetos de futuro, os que b) não elegem a universidade

como expectativa principal, mas que desejam acessá-la a médio e longo prazo e os que c) não sabem ou não pensam sobre projetos e expectativas de futuro próximo.

Conforme salienta Dayrell (2007) no Brasil a juventude não pode ser caracterizada pela moratória do ingresso ao mundo do trabalho, até porque isso desconsideraria a existência de grande parcela dos jovens de origem popular aos quais suas variadas condições juvenis, dentre elas a entrada no ensino superior, só se tornam possíveis de serem vivenciadas justamente porque trabalham. O trabalho nesses casos vai garantir as mínimas condições de vida, ajudar em casa, custear matérias de estudo, lazer e a autonomia que sem o trabalho não seria possível, dada suas origens socioeconômicas. Por isso que muitos deles estudar e trabalhar não são escolhas excludentes, tal como verificamos nos projetos de futuro (Tabela 31) dos estudantes baianos e cariocas participantes desta pesquisa.

Assim sendo, ensino superior e trabalho são projetos que se “superpõem ou recebem ênfases diferenciadas” que variam de acordo com as expectativas e as possibilidades tanto de construção quanto de realização desses projetos. O mundo do trabalho, mesmo implicando demandas de tempo e disposição que complexificam a implementação de projetos educacionais, também pode ser considerado um colaborador efetivo e simbólico (DAYRELL, 2007; SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018) dos projetos de futuro de jovens de camadas populares.

Alves e Dayrell (2015) destacam a pluralidade de projetos que se organizam com base nas diferentes formas de ver e entender o mundo, com valores, metas e temporalidades. Isso nos faz refletir que não teria um tipo único de projeto de futuro que estudantes do ensino médio de escolas públicas obrigatoriamente irão construir nesse período de finalização da Educação Básica, restringindo as possibilidades de criar seus próprios caminhos

Nesta direção, identifica-se aspectos que funcionam como alicerces para a concretização dos projetos de vida (ALVES; DAYRELL, 2015), seriam eles o desejo, a determinação, a biografia, a identidade e o campo de possibilidade. Com base nesses pressupostos, entendemos que antes de pensar a materialização dos projetos, o que é algo necessário, é indispensável pensar o próprio projeto de futuro, como articular informações, chances e expectativas e, a partir delas, como traçar estratégias que caibam seus sonhos. Pois, há grande parcela de jovens brasileiros o mundo universitário ainda é muito distante e por isso é no momento anterior a realização dos projetos propriamente ditos, no espaço-tempo de construção, ajustes e idealizações, que coincide com os anos do ensino médio, que orientar, informar e motivar projetos de futuro pode fazer a diferença.

Cabe pontuar ainda, que diante da literatura e dos dados verificados ao longo desta tese foi possível observar que os estudantes pobres, e em grande maioria negros, muitas vezes vão

ficando pelo caminho, dadas as diversas barreiras que surgem desde a questão da sua origem social, territorial, aos impactos que a estratificação escolar na sua escolarização, nas desigualdades no acesso as novas tecnologias numa sociedade do conhecimento, altamente competitiva tanto para ingresso no mundo do trabalho quanto para o prolongamento dos estudos.

Assim, os processos da construção das suas expectativas futuras vão se complexificando diante do que é possível desejar, projetar, vislumbrar ou agir quando não se tem sequer acesso a informações sobre as possibilidades de futuro. Informações estas que jovens das classes mais favorecidas, que acessam escolas de qualidade, que manejam as novas tecnologias, que não precisam se dividir entre o estudo e o trabalho, vão sendo treinados ao longo da vida e se aproximam da cultura universitária tomando ela como natural ao seu meio.

Apesar de tudo isso, com todas as desvantagens cumulativas, muitos estudantes do ensino médio de escolas públicas na Bahia e no Rio de Janeiro desejam a longevidade escolar e alcançar o ensino superior, não apenas a graduação, mas também os cursos de pós-graduação. Entretanto, mesmo diante do desejo de prolongar os estudos e acessar o nível superior, a possibilidade de alcançarem as suas expectativas é posta em risco ainda que possuam uma rede de sociabilidade fortalecida. Esse risco se intensifica para jovens de cidades interioranas, onde a oferta pública de educação básica nem sempre ocorre nos mesmos moldes daqueles praticados nas cidades capitais e regiões metropolitanas (TEIXEIRA, 2013), o que gera uma estratificação no grau das informações tanto sobre a existência de instituições de ensino superior nas suas cidades ou territórios, quanto no conhecimento sobre as formas de acesso, as etapas, os programas e as políticas existentes.

Pelas questões apresentadas, tentamos, ao longo deste Capítulo IV, além de buscar compreender o perfil dos estudantes do ensino médio e como estes constroem expectativas e projetos de futuro, apresentar uma análise crítica sobre a maneira como as políticas e programas voltados a este público jovem de origem popular tem chegado até eles, no sentido de indicar os riscos da ausência ou insuficiência de informações sobre a existência de instituições, políticas de acesso e inclusive de permanência. Indicamos sobretudo o espaço escolar, espaço de socialização onde estudante passa boa parte do seu tempo junto com outros estudantes, com seus professores e demais indivíduos da comunidade escolar, enquanto espaço interessante para que esse tipo de informação se construa e circule de maneira pedagógica, indicando a existência de caminhos possíveis tanto para o mundo universitário ou mundo do trabalho de acordo com a expectativa de cada estudante.

Assim, o que muitas vezes aparece como uma “escolha” ou não escolha, pode ser fruto da compreensão dos indivíduos acerca das suas reais condições entre o desejado e o que efetivamente será possível. (BOURDIEU, 1966). Nesta direção, o campo de estudos sobre Transições Juvenis entre Escola-Universidade tem indicado que, embora as condições juvenis de fato delimitem o que o jovem “quer e pode ser quando crescer”, é justamente nesse momento de transição que a construção de estratégias cotidianas pode colaborar para a ampliação do seu campo de possibilidades (VELHO, 1994)

Essa linha de pensamento se aproxima da ideia da relação de complementaridade entre a socialização primária e secundária, dos estudos sobre o papel da escola e seus efeitos positivos na vida dos estudantes concluintes do ensino médio, que vivenciam um momento de maior autonomia para construir seus projetos de futuro e romper com destinos preestabelecidos e delimitados (SILVA, J. 2011).

Sendo assim, para muitos jovens desprovidos de certos “dons” é no contexto cotidiano escolar e nas relações de saber consigo, com os outros e com o mundo, que constroem seus projetos de vida, interligando o seu passado (história de vida), presente (cenário familiar, educacional, socioeconômico e político) com diversas possibilidades de futuro (sonhos, metas, objetivos) tanto educacionais como profissionais.

No campo da Sociologia da Educação, podemos refletir sobre as diversas maneiras que essas questões sociais atingem em cheio a construção de expectativas de futuro de estudantes concluintes do ensino médio. As condições socioeconômicas, raciais, territoriais que compõem o meio ao qual os indivíduos estão expostos ao longo da sua escolarização, as suas redes de amigos e a cultura familiar, formam os seus horizontes de possibilidades - lugar de onde vislumbram o mundo. Sem pretender caminhar unicamente pela via estruturalista, há de se considerar que o lugar social imprime certos efeitos sobre trajetórias singulares. Sobre o capital cultural, Bourdieu explica que, dentre os capitais, este seria talvez o mais rentável na vida escolar. Sua eficácia se dá pela sutileza com que o conhecimento e as informações apreendidas e internalizadas pelos indivíduos desde o seu nascimento circulam e se processam no seu meio. Dessa forma é que todo um capital de informações (BOURDIEU, 1966; SILVA, 2011) sobre o mundo universitário, carreiras mais ou menos rentáveis, as vantagens e desvantagens de alguns cursos, conhecimento sobre o funcionamento do ensino superior e como acessá-lo, conhecimento sobre as políticas existentes, inclusive para questioná-la, é acumulado por uma parcela mais privilegiada socialmente. Dispõem de um arsenal de informações, de orientações de seus familiares ou de suas redes, para os quais os meios mais intelectualizados e o mundo universitário é algo próximo de suas realidades. Ou seja, a informação se torna mais uma ferramenta compartilhada que facilita as suas escolhas de futuro.

## 5 ENTRE SONHADORES E ESTRATÉGICOS: O MEIO DO CAMINHO

O presente capítulo busca apresentar a tipologia dos perfis de estudantes do ensino médio que se delinearão ao longo da caracterização realizada no Capítulo IV, no intuito de destacar a existência de graus distintos de dificuldades informacionais, marcadores de inconsistências e estratégias (SANTOS; DANTAS et. al., 2013) na construção de expectativas de acesso ao ensino superior, mesmo daqueles que declaram o acesso a este nível educacional como seu principal projeto de futuro. É nesta direção que “sonhadores”, “estratégicos” e “indefinidos” (HERINGER, 2013) ganham contornos mais nítidos, possibilitando a compreensão em torno dos projetos identificados como mais ou menos possíveis conforme suas vivências, ausências e ações.

Para tanto, apresentaremos os principais pressupostos dos estudos realizados por a) Georgina Santos (UFRB), Lys Dantas (UFRB) e demais colaboradores do Observatório da Vida Estudantil (OVE – UFBA/UFRB) que desenvolveram a Pesquisa Santo Amaro: uma investigação sobre as expectativas de futuro imediato declaradas por alunos concluintes do Ensino Médio, em Santo Amaro no Recôncavo da Bahia no ano de 2012/2013, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB); e da pesquisa realizada por b) Rosana Heringer (UFRJ) em 2013 na Cidade de Deus, localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no âmbito do projeto “Democratização do acesso ao ensino superior: avanços recentes e novos desafios” com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

O resultado destes estudos junto ao fenômeno das desigualdades de oportunidades educacionais no acesso ao ensino superior provocou os principais questionamentos que fundamentam a tese nesta ocasião desenvolvida.

Ante o exposto, trataremos ainda de interligar as características e aproximações entre os resultados encontrados pelas autoras e os dados observados através da nossa pesquisa realizada em 2017, no intuito de contrastar e identificar neste espaço temporal se e em que medida a construção de expectativas de futuro por parte de jovens de origem popular tem apresentado mudanças ou persistências.

## **5.1 PONTO DE PARTIDA: EXPECTATIVAS DE FUTURO EM PESQUISAS NA BAHIA E NO RIO DE JANEIRO**

Ao contrastarmos os nossos dados com as pesquisas já realizadas na Bahia e o Rio de Janeiro, identificamos que as dificuldades na construção das expectativas em relação ao acesso à educação superior por jovens de origem popular têm se reiterado mesmo após a adoção das ações afirmativas e das mudanças realizadas nos mecanismos de acesso a este nível educacional.

Dentre os resultados principais, nos chama atenção que, apesar ingresso no ensino superior aparecer como expectativa de futuro dos estudantes concluintes do ensino médio no universo pesquisado, ainda que haja a urgência pelo acesso ao mercado de trabalho dadas as questões econômicas existentes na realidade desses jovens, existe uma ausência de informações mínimas sobre os caminhos que levam até ele. É nesta direção que apresentaremos a seguir os principais pressupostos das pesquisas realizadas pelas autoras Santos e Dantas (2013) e Heringer (2013).

### **5.1.1 EXPECTATIVAS DE CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO (2013) EM CONTRASTE COM A PESQUISA CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR (2017)**

A pesquisa “Expectativas de alunos concluintes do Ensino Médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB): uma investigação em Santo Amaro da Purificação” de Georgina Santos, Lys Dantas e outros (2013), foi realizada no âmbito do Observatório da Vida Estudantil (OVE – UFBA/UFRB) do qual participaram professores e estudantes de pós-graduação e de graduação, em processo de iniciação científica, vinculados ao Grupo e contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). A referida pesquisa objetivou levantar as aspirações de futuro próximo declaradas por alunos concluintes de Ensino Médio e posteriormente por seus professores, antes da chegada do campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia na cidade de Santo Amaro – BA, localizada na região do Recôncavo Baiano.

Em relação a sua metodologia, a pesquisa foi dividida em duas fases. A fase I, na qual nos baseamos, diz respeito à aplicação de um questionário tipo Survey com 96 (noventa e seis) perguntas objetivas e 01 (uma) aberta, aplicada entre maio e outubro de 2012 com estudantes concluintes do ensino médio, sobre as expectativas de futuro, obtendo a participação de 474 (quatrocentos e setenta e quatro) estudantes do 3º ano, prováveis concluintes do ensino médio.

Participaram da pesquisa estudantes matriculados em 09 (nove) escolas em Santo Amaro - BA. Dentre as escolas pesquisadas estavam as escolas públicas federais, estaduais e municipais nas modalidades regular, profissionalizante, técnico integrado e educação de jovens e adultos. Além disso, a pesquisa contou com a aplicação também em escolas privadas. Do ponto de vista metodológico, a análise foi dividida em quatro dimensões, as quais sejam perfil familiar e sócio econômico; perfil educacional; perfil de sociabilidade e lazer e por fim o perfil das expectativas.

A motivação desta pesquisa relacionou-se com a expansão do Ensino Superior via interiorização das universidades públicas pelo Governo Federal naquele período, onde a cidade de Santo Amaro estava prestes a receber a instalação do campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), prevista para os anos de 2012 e 2013. Havia naquele momento a questão de que a busca pelo Ensino Superior nos municípios do Recôncavo Baiano estava aquém do esperado, uma vez que dados de pesquisas realizadas em Santo Amaro e São Félix haviam demonstrado que a entrada na universidade não parecia ser central aos estudantes do Ensino Médio.

Assim, conforme apontaram Santos, Dantas e outros (2013) diante das transformações no mundo universitário, cursar o nível superior passou a ser considerado, principalmente pelos jovens de origem popular, como porta de acesso para melhores condições sociais deles e de suas famílias. Porém, haviam diversos fatores que dificultavam tanto o acesso quanto a permanência no Ensino Superior para este público, o que acabava por diminuir as suas possibilidades de prolongamento dos estudos. As autoras advertem que o Ensino Superior não é e nem precisa ser obrigatório, contudo deve ser tomado como um objeto de uma escolha, que seja possível de ser alcançada por aqueles que possuem esse projeto de futuro.

De acordo com as autoras, dentre as *dificuldades* que foram identificadas para acesso ao mundo universitário estavam a questão da falta de informação, tanto sobre políticas de acesso quanto a oferta de cursos de nível superior e o baixo desenvolvimento de estratégias para inserção no mercado de trabalho, com entrada precoce e despreparada desses jovens.

Embora almejassem acessar o mundo universitário através da graduação e da pós-graduação, apenas 28,7% dos estudantes baianos e cariocas em 2017 conseguiram citar instituições de ensino superior na sua cidade e 19,9% nos seus territórios. Observando por escolas, os estudantes cariocas conhecem mais sobre as instituições tanto públicas quanto privadas na cidade e no seu território, isso se dá também por se tratar de uma capital como o Rio de Janeiro que detém, por exemplo, uma das primeiras instituições universitárias do país como a UFRJ. Os estudantes baianos, da cidade interiorana de Santos Estevão também identificaram no seu território a existência de universidades públicas, mas na cidade havia em

2017 apenas 01 (um) Polo de educação à distância de uma universidade estadual e outras poucas privadas conforme foi possível visualizar no Capítulo IV (Tabela 20).

Sobre a entrada precoce no mercado de trabalho, outro dificultador foi demarcado por Santos, Dantas e outros (2013) foi que 26% dos estudantes declararam trabalhar em 2013, destes apenas 3,4% tinham carteira assinada. Já os nossos dados, demonstram que 35% dos estudantes trabalhavam pelo menos 8 horas semanais.

Ao descrever as principais características dos estudantes pesquisados por Santos, Dantas e outros (2013), um dos aspectos marcantes é que se tratam de uma maioria de estudantes do sexo feminino, com idades média de 18 anos, maioria de jovens autodeclarados negros com 61,5% dos respondentes. Solteiros e sem filhos, possuíam mães e pais com baixa escolaridade, concentrada no Fundamental I e II e poucos com ensino superior com o percentual de 7%. Apesar disso, declararam que possuíam familiares com diploma universitário. As famílias tinham o perfil de baixa renda, a concentração era de  $\frac{1}{2}$  e 1 salário mínimo e entre 01 a 02 salários mínimos. Destes, boa parte morava em periferias e zona rural, apenas 35% possuía moradia no centro da cidade. Os autores ponderam ainda que em boa parte das escolas a distorção idade – série é grande, principalmente no turno noturno.

Assim sendo, apesar do perfil de origem popular, os estudantes concluintes de Santo Amaro em 2012 possuíam uma percepção do prestígio que o ensino superior tem na sociedade e sobretudo no mercado de trabalho, uma vez que declararam em maioria que ter diploma ajudava a ter emprego, ter diploma ajudava a ter salários mais altos, que havia carreiras mais importantes que as outras e ainda que pessoas pobres também podiam alcançar carreiras importantes (SANTOS, DANTAS et al, 2013).

Na pesquisa que realizamos em 2017 o perfil se aproximou deste descrito pelas autoras. Assim, encontramos em Santo Estevão – BA e no Rio de Janeiro – RJ 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio de maioria feminina (65%), negra (81%), com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos. Sendo que havia ainda 19% dos estudantes que declararam ter renda menor que  $\frac{1}{2}$  salário até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo. Ou seja, a maior parte do grupo pesquisado era formado por estudantes de origem pobre. Como já descrito os estudantes baianos possuíam moradia em grande parcela na zona rural enquanto entre os estudantes cariocas a maioria era de moradores da favela.

Com idade média geral de 17 anos, apenas a escola carioca possui certa distorção idade – série com média de idade de 18 anos. Maioria solteiros e sem filhos, a escolaridade modal das mães é um pouco maior do que a apresentada pelas pesquisas de Santos e Dantas em 2013. Assim, as mães apresentaram escolaridade concentrada tanto no Ensino Fundamental I, quanto

no Ensino Médio. Já em relação aos pais a escolaridade se concentra no Ensino Fundamental I. Interessante notar que, em relação ao ensino superior, as mães possuíam 4,5% e os pais 2,4%, percentuais menores do que o encontrado em 2013 no Recôncavo da Bahia. Outra questão que vale destaque é que na pesquisa de 2013 apenas 5% dos concluintes declararam que eram a primeira pessoa a concluir o ensino médio na sua família, já nos dados da nossa pesquisa de 2017, 19% dos estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais pesquisadas relataram que eram os primeiros da sua família a concluir a Educação Básica.

Em relação a familiares com diploma, na nossa pesquisa com estudantes baianos e cariocas o cenário descrito pelos estudantes foi que 59,6% não possuíam e 44,5% não tinham parentes cursando o ensino superior público ou privado em 2017. Há a ausência de uma representação familiar diante do mundo universitário, o que não os impede de desejar o prolongamento dos seus estudos. De todo o modo, esses dados fazem com que os estudantes da nossa pesquisa se diferenciem neste quesito em relação aos concluintes pesquisados por Santos e Dantas, já que a maioria destes tinham pelo menos 01 (um) familiar com diploma universitário. Em contrapartida, os estudantes por nós pesquisados, possuíam mais de 01 (um) amigo que já havia concluído a graduação, o que pode favorecer na sua tentativa de proximidade com o mundo universitário.

Em relação as redes de sociabilidade, Santos, Dantas e outros (2013) indicam que o apoio familiar, dos amigos e professores, são fatores de grande importância no momento de pensar o futuro. Alertam que estas questões relacionadas ao apoio perpassam também o universo escolar, mas não somente ele, o que indica que a escola deve atentar-se a este período educacional de finalização de um ciclo, ajustando seus planos pedagógicos para que possam de alguma maneira colaborar com este momento de definições. Sendo assim, os sujeitos que os rodeiam formam uma rede de ações entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, o apoio familiar ou de grupos de amigos, acabam por influenciar a decisão ou a falta dela, em relação ao futuro a seguir. Ou seja, a escolha dos futuros possíveis não pode ser tomada como algo aleatório ou natural, mas como uma ação empreendida levando em consideração, além das origens, o tipo de rede que se acessa.

Nesta mesma direção, ao comentarem sobre o prestígio do mundo universitário 85% dos estudantes baianos e cariocas em 2017 declararam que o diploma ajuda na obtenção de empregos com melhor remuneração. Logo, 19% dos estudantes afirmaram que existem carreiras mais importantes que as outras e citaram cursos como medicina, direito e jogador de futebol. Afirmaram tanto na Bahia como no Rio de Janeiro que pessoas ricas não são as únicas que podem ter carreiras importantes. Sendo assim, o discurso da possibilidade de acesso ao

ensino superior por parte de jovens pobres já fazia parte do imaginário dos estudantes da rede pública do ensino médio na pesquisa de Santos, Dantas e outros (2013) e continuou sendo reiterada pelos estudantes no grupo aqui pesquisado. Não é de estranhar que os estudantes baianos e cariocas, quando perguntados em 2017 até qual nível gostariam de estudar, declararam em grande maioria que desejam acessar a graduação (22,6%) e até mesmo a pós-graduação (49,6%).

Nesta direção, Santos e Dantas apresentaram ainda três *estratégias* que julgam relevantes no acesso ou preparação para o ensino superior, sendo elas a realização do vestibular, a realização do Enem e o curso pré-vestibular. De acordo com os dados apresentados, os concluintes em 2013 adotaram poucas destas estratégias, uma vez que a maioria dos estudantes nunca fez vestibular, nunca tentou Enem e nunca fez cursos preparatórios. Interessante notar ainda que 53,5% dos estudantes nunca haviam realizado pesquisas sobre cursos de nível superior existentes através da internet. Apesar disso, mais de 70% dos estudantes declararam naquela ocasião que já tinham ouvido sobre a Política de Cotas para ingresso no ensino superior e cerca de 83,5% sabiam sobre a implantação do campus da UFRB na sua cidade. E mesmo assim, 49,9% dos estudantes não haviam se inscrito no Enem de 2013, mesmo sabendo que este é a porta de entrada para o ensino superior.

A respeito desta questão do acesso à internet, na pesquisa de 2017 encontramos que 67,4% dos estudantes usavam a internet para estudar ou pesquisar. Relataram ainda cerca de 39% dos estudantes que seus professores falavam frequentemente e sempre sobre instituições públicas de ensino superior e 5,4% falavam frequentemente e sempre sobre a rede privada do ensino superior. No entanto, cerca de 53% dos estudantes baianos e cariocas desconheciam a Política de Ação Afirmativa. No ano de 2017 62% dos estudantes do ensino médio do 2º e 3º ano declararam que não realizariam o Enem neste mesmo ano, nem mesmo como treineiros. Outros 21% declararam ainda desconhecer o Sistema SISU.

Vale destacar que não houve na nossa pesquisa de 2017 perguntas diretas sobre cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior. Desejávamos que este tema surgisse espontaneamente através das expectativas e projetos de futuro declarados pelos estudantes na nossa questão aberta sobre os planos após os 5 (cinco) anos após a conclusão do ensino médio. Isso porque, dada as diferenças qualitativas já conhecidas entre as escolas públicas e privadas, os dados do INEP sobre o Enem de 2018 reforçam que quanto maior o nível socioeconômico melhor seria o desempenho dos estudantes nas provas do ENEM. Dos 10% de escolas com melhores colocações, 84% são privadas, 16% são públicas. Desse percentual de escolas

públicas, predominam os Institutos Federais, Escolas Técnicas e Colégios de Aplicação (BRASIL, 2019).

Com efeito, apenas 05 (cinco) estudantes do 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio da pesquisa de 2017 relataram o tema curso pré-vestibular. Destes, 03 (três) eram estudantes baianos do sexo feminino, estudantes no turno matutino, sendo um do 2º ano e dois do 3º ano, do sexo feminino; e 02 (dois) cariocas do sexo masculino que estudavam no turno noturno, sendo um do 2º ano e o outro do 3º. O preparatório é considerado por Santos e Dantas como uma estratégia de inserção no ensino superior para aqueles estudantes de origem popular de escolas públicas que desejavam acessar o mundo universitário e não se sentiam preparados para as provas de acesso. Sendo assim, em relação à pesquisa de Santos e Dantas é possível identificar que em 2017 os estudantes que desejavam acessar até mesmo a pós-graduação apresentaram a adoção de estratégia limitada em relação a preparação para ingresso no ensino superior.

Outro fator importante quando falamos sobre expectativa de futuro é a percepção que os estudantes possuem sobre as suas chances. Para Santos e Dantas, este é um aspecto relacionado com a percepção de si e do ambiente escolar. Ou seja, quando melhor percebem a si como estudantes (se estudar e ir à escola são ou não atividades prazerosas) maior é a chance de dar continuidade nos estudos. No caso pesquisado, a maioria relatou gostar de estudar e gostar da escola.

Relataram chances positivas tanto para instituições públicas (68,6% dos respondentes), quanto para privadas (55,4% dos respondentes). A maioria possui o desejo de dedicar-se a família, estudo e trabalho. Quando comentam sobre os cursos de graduação que desejam acessar após a formação do ensino médio, há varias respostas sobre cursos que não são do ensino superior, demonstrando o desconhecimento do que seja este nível educacional. Em relação aos que relatam cursos no ensino superior, existe uma tendência a escolha de cursos mais tradicionais como Direito e Medicina. Relatam ainda o desejo por cursos e profissões técnicas, que para as autoras possuía relação com o polo petroquímico instalado na Região.

Sobre esta questão, a nossa pesquisa de 2017 demonstrou que a maioria dos estudantes baianos e cariocas acreditavam possuir chances razoáveis de ingresso nas instituições públicas (68%) e nas privadas (55,9%). Dos cursos descritos como possibilidades, relataram com maior frequência Direito, Administração e Medicina. Tal como apresentado na pesquisa de Santos e Dantas, os estudantes por nós pesquisados também desconheciam os cursos de nível superior, tanto que há a acentuada frequência de estudantes que descreveram profissões e curso técnicos de nível médio como sendo cursos/profissões de nível superior, tais como frentista, auxiliar de

dentista e operador de máquinas pelos estudantes baianos e recepcionista pelos estudantes cariocas.

Por fim o estudo de Santos, Dantas e outros (2013) apresentou, além das principais estratégias e dificuldades, algumas tendências de *inconsistência*<sup>53</sup> entre expectativas e ações apresentadas pelos concluintes do ensino médio, as quais sejam: a) os estudantes possuem interesse pelo ensino superior, mas não dominam estratégias de acesso ou preparação; b) não conhecem sobre cursos de nível superior; c) escolhem cursos tradicionais e reconhecem o prestígio dos mesmos no mercado de trabalho; d) desejam profissões técnicas para rápida empregabilidade; e) trabalho e família competem pelo tempo, orçamento e esforços dos estudantes em direção dos estudos; f) maior diferenciação no turno noturno, onde encontra-se estudantes com maior distorção idade-série com média etária de 23 anos, máxima de 63 anos, grupo que demonstrou menor percepção das chances tanto em relação as instituições de ensino superior públicas quanto para privadas.

Diante deste cenário, é possível identificar que em relação a nossa pesquisa realizada em 2017 encontramos estudantes de ensino médio que desejavam prolongar seus estudos e acessar o ensino superior, e suas expectativas se concentravam entre estudo e trabalho. São jovens que tem como rede principal de influência para as suas expectativas a sua família, em especial as mães. Compreendem o valor do diploma no mercado de trabalho. Para eles, o ensino superior colabora no acesso a bons empregos, com melhor remuneração. Afirmam que estudantes de origem popular podem acessar este nível de escolarização e acreditam ter chances razoáveis de ingresso tanto na rede pública, quanto na privada do ensino superior. Apesar disso, de modo geral desconhecem os mecanismos de acesso e a Política de Ação Afirmativa.

Assim sendo, a) possuem *projetos de futuro* diversificados que incluem estudo, trabalho e família, b) elevadas *expectativas* de acesso a instituições de ensino superior, c) *estratégias* precárias de inserção e c) significativos graus de *dificuldades e inconsistências* entre o nível de escolaridade que desejam alcançar, as *informações* que detém sobre o mundo universitário e as *escolhas possíveis* que realizada para alcançá-lo.

### **5.1.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (2013) EM CONTRASTE COM A PESQUISA CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR (2017)**

---

<sup>53</sup> São consideradas tendências inconsistências nos seus projetos porque são questões contraditórias que vão aparecendo, informações fracionadas, dispersas em relação aos projetos de futuro declarados. Também pelo fato de deterem apenas parte das informações sobre o ensino superior, de forma que eles conhecem o que são cursos tradicionais, conhecem o valor do diploma para o mercado, mas não conhecem que para acessar o SISU é preciso fazer ENEM, por exemplo.

A pesquisa “Expectativa de acesso ao ensino superior: Um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro” de Rosana Heringer (2013), financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) objetivou examinar as percepções dos estudantes concluintes do Ensino Médio, cursando o 3º ano no Colégio Estadual Pedro Aleixo, localizado na Cidade de Deus, XXXVI Região Administrativa da Subprefeitura da Barra e Jacarepaguá, na cidade do Rio de Janeiro – RJ. Preocupou-se especificamente em analisar em que medida as políticas de democratização da educação superior contribuíam para ampliar o acesso de estudantes negros e de menor renda para entrar na universidade, identificando os fatores que limitariam as chances do ingresso de estudantes de origem popular e afrodescendentes na educação superior; conhecer e analisar um caso específico de jovens concluintes do Ensino Médio da Cidade de Deus, identificando suas expectativas e aspirações; e identificar o nível de informações que estes estudantes tinham sobre as diferentes modalidades de acesso à universidade.

No aspecto metodológico, a autora obteve na pesquisa de campo a participação do total de 169 (cento e sessenta e nove) estudantes do 3º ano regular do ensino médio turma do Colégio Estadual Pedro Aleixo (CEPA) e do 3º ano supletivo do SESI, que através de uma ficha de informações descreveram de maneira geral suas características socio-econômicas e aspirações para o futuro, além do conhecimento que detinham sobre as políticas e programas de acesso existentes. Em um segundo momento, contou também com a realização de grupos focais e entrevistas individuais com o total de 102 (cento e dois) estudantes, compondo assim uma metodologia mista para a produção dos dados da pesquisa.

O estudo toma como base a ampliação do acesso no ensino superior, pontuando que, embora houvesse pontos positivos em relação à adoção de políticas afirmativas, desafios importantes se colocavam no cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação justamente relacionados com a expansão deste nível educacional. Tais desafios resultavam do acúmulo de desvantagens que dizem respeito à origem social dos estudantes, mas que também estavam relacionados aos aspectos da qualidade da formação escolar, à emergência do ingresso no mundo do trabalho e inclusive a ausência de informações sobre como ingressar no ensino superior. Com efeito, Heringer (2013) assevera que a desinformação sobre as transformações recentes pelas quais o ensino superior vinha atravessando tornam ainda mais distantes e complexas as possibilidades de ingresso neste nível educacional.

Para refletir acerca destas questões, Heringer sugere um duplo olhar sobre o fenômeno do acesso ao ensino superior. O olhar macro no sentido de compreender os efeitos das políticas

educacionais via resultados agregados, tais como a taxa de matriculados por características socioeconômicas; e o olhar microssocial, no sentido de perceber através dos próprios estudantes como estes tem percebido as políticas, de que maneira elas têm, ou não, chegado até eles. Ou seja, combinar dados agregados em nível nacional com outros que levam em consideração a interpretação dos destinatários sobre entraves presentes na execução de políticas, ampliando assim a compreensão sobre o fenômeno estudado. A autora afirma que pesquisas que consideram apenas um desses aspectos correm o risco de obter análises enviesadas ou que desconsideram aspectos cruciais para os ajustes e a melhoria na implementação de políticas públicas.

Antes de apresentar o perfil verificado, Heringer realiza a descrição do território em qual se insere a escola pesquisada. Este é um movimento relevante para o estudo já que trata se de um bairro popular da zona oeste do Rio de Janeiro, território permeado por questões de violência e vulnerabilidades que atingem grandemente as expectativas de futuro dos jovens. Conforme descreve a pesquisa, a Cidade de Deus era demarcada pelos baixos indicadores de desenvolvimento humano e com baixo nível educacional.

Na pesquisa Caminhos para o Ensino Superior realizada em 2017, realizamos um estudo sobre as principais características do território onde se localizavam a escola baiana e carioca pesquisadas

Em relação à escola localizada numa cidade de capital, em um dos maiores complexos de favelas, a Maré, as questões que se colocaram aos jovens deste meio social estão no âmbito do estigma das ausências e da violência presente no seu cotidiano e o que faz muitos jovens omitir seu endereço como foi visto na pesquisa de campo.

O grupo participante da pesquisa realizada por Heringer em 2013 era formado por jovens e adultos concluintes do ensino da rede pública na Cidade de Deus, estes eram em maioria do sexo feminino, se autodeclararam negros e possuíam idade bem diversificada entre 17 (dezessete) e 63 (sessenta e três) anos. Foram dois grupos pesquisados, um composto por estudantes do CEPA e o segundo por estudantes do SESI. Em relação aos grupos, enquanto os estudantes do CEPA eram formados por estudantes com idade-série compatíveis, parte composta por estudantes que trabalham e que moram com seus pais, o outro grupo foi formado pelos estudantes SESI em grande maioria trabalhadores que retomaram os estudos depois de períodos de descontinuidade na sua escolarização, cursando o ensino médio noturno, frequentam turma do supletivo.

Na pesquisa realizada em 2017, conforme já reiterado, obtivemos o perfil de estudantes majoritariamente de sexo feminino. Em relação as escolas separadamente, a escola carioca

apresentou um equilíbrio maior entre os estudantes do sexo feminino e masculino do que a escola baiana, composto majoritariamente por estudantes do sexo feminino. Foram na escola baiana, 205 (duzentos e cinco) estudantes, 106 (cento e seis) do 2º ano e 99 (noventa e nove) do 3º ano, e 132 (cento e trinta e dois) estudantes da escola carioca, sendo 57 (cinquenta e sete) do 2º ano e 75 (setenta e cinco) do 3º ano, dos turnos matutino, vespertino e noturno.

Em comparação ao perfil de trabalho, a maioria dos estudantes tanto na turma regular quanto na turma de supletivo pesquisados por Heringer (2013) eram trabalhadores. Acerca desta questão, Heringer comenta que estes estudantes encontravam-se em ocupações de baixa qualificação na tentativa de manter-se economicamente. Por possuírem o perfil de maior idade a compreensão é de que os concluintes do SESI buscariam a longevidade escolar como um artifício para melhorar as suas oportunidades de empregabilidade e, por conseguinte, de mobilidade social. Isso porque de acordo aos dados esse grupo do SESI é o que declarou possuir maior interesse na conclusão do ensino médio e numa possível entrada no ensino superior.

Já nos dados aqui apresentados de 2017, 65% dos estudantes não trabalhavam naquele período da pesquisa, mas ainda assim a grande maioria declarou o desejo de estudar e trabalhar para poder dar continuidade aos seus estudos. Em relação as escolas, dos estudantes baianos que trabalhavam a maioria estava na informalidade trabalhando para a família ou para terceiros e dos estudantes cariocas que trabalhavam estes encontravam-se na formalidade através de carteira assinada ou realizando estágios.

Em relação a origem social dos concluintes pesquisados em 2013, de modo geral os pais (mãe e pai) tinham baixa escolaridade, predominando o Ensino Fundamental completo. Dentre os pais que possuem o ensino médio a taxa era de 27% e apenas 2 possuíam ensino superior completo. Um detalhe que chama atenção é que entre os concluintes que declararam o desejo pelo ingresso no mundo universitário, a maioria dos pais possui escolarização acima da média. Heringer (2013) indica que este novo público de origem popular, que são os primeiros representantes de suas famílias no ensino superior traz novas consequências e desafios para este nível educacional, sobretudo no seu recrutamento e na informação sobre as políticas existentes.

Na pesquisa Caminhos para o ensino superior de 2017, os estudantes baianos que declararam o desejo em estudar até a Pós-Graduação possuem mães com Ensino Médio e pais com o Ensino Fundamental I. Os estudantes cariocas que declaram a pretensão em alcançar a Pós-Graduação, também possuem mães com Ensino Médio, no entanto a maioria desconhecia a escolaridade dos seus pais. Dos que conheciam a escolaridade do pai, a maior frequência foi de pais com Ensino Fundamental II.

As expectativas declaradas pelos estudantes concluintes do CEPA em 2013 eram bastante modestas, apesar disso a autora identificou expectativas maiores entre os estudantes mais novos, até os 24 anos. Já em relação aos concluintes do SESI, de modo geral possuíam expectativas de acesso ao ensino superior maiores, quase que o dobro em relação ao grupo CEPA. Isso se deu pela questão já mencionada sobre o perfil desse segundo grupo, no qual Heringer indica que a questão do aumento na escolarização está relacionada com a possibilidade de ascender nos seus espaços de trabalho.

Ao observarmos como os estudantes baianos e cariocas pesquisados em 2017 se distribuía em relação a idade e o desejo de acessar o ensino superior, é possível verificar que na escola baiana os estudantes entre 16 e 17 anos eram a maioria dos que possuíam expectativas de acesso ao ensino superior, na escola carioca os estudantes de 18 anos representavam a maioria dos que apresentavam suas expectativas de futuro relacionadas ao mundo universitário.

Na pesquisa realizada na Cidade de Deus em relação ao ENEM, a maioria dos estudantes declarou conhecer este exame, porém desconheciam o uso dos seus resultados. Sendo assim, conheciam parcialmente, o que se mostrou um dado preocupante uma vez que, como sabemos, esta é a principal porta de entrada para o ensino superior brasileiro. Inclusive, ao longo dos grupos focais houve participantes perguntando sobre a serventia deste exame e acerca da sua obrigatoriedade. No universo de 84 (oitenta e quatro) estudantes concluintes do ensino médio no CEPA, apenas 27 estudantes haviam se inscrito no ENEM de 2012. A pretensão de inscrição no PROUNI possui as taxas de 10% para os concluintes do CEPA e 20% para os concluintes do SESI. Este também foi um programa do qual a maioria dos estudantes não possuíam o conhecimento.

Em relação ao conhecimento do ENEM, os estudantes por nós pesquisados em 2017 declararam conhecer a principal porta de acesso ao ensino superior, porém em grande maioria não haviam se inscrito para o exame no ano de 2017. Dentre os que se inscreveram, 44,9% entre os estudantes baianos e 22,7% entre os estudantes cariocas. Outra questão preocupante, além da participação destes no ENEM, é o conhecimento sobre o Sistema SISU, pois 25,8% dos estudantes baianos desconhecem e 18% dos estudantes cariocas igualmente o desconhecem. Ou seja, apresentam um significativo desconhecimento sobre o Sistema pelo qual é possível acessar vagas no ensino superior público brasileiro.

Ainda sobre a desinformação, na pesquisa realizada por Heringer em 2013, os estudantes do CEPA apresentaram maiores dificuldades de nomear as instituições de ensino superior públicas presentes na cidade e no seu território. Apesar disso, houve uma parcela significativa dos estudantes que desejavam continuar estudando após a conclusão do ensino

médio, mas estes almejavam se capacitar no âmbito dos trabalhos que já exerciam e por isso acessar cursos de nível técnico e profissionalizantes seriam projetos de futuro mais próximos das suas realidades naquele momento.

Na nossa pesquisa, com trabalho de campo realizado em 2017, os estudantes também realizaram declarações sobre o conhecimento das instituições de ensino superior presentes no seu território. Dentre as públicas, na escola baiana 56,2% dos estudantes conhecem instituições públicas e 66,3% conhecem instituições privadas. Em relação aos estudantes cariocas, 47% conhecem instituições públicas e 60,6% conhecem instituições privadas. O conhecimento é maior entre as instituições privadas.

Nos grupos focais realizados na pesquisa de 2013, os estudantes tanto do CEPA quanto do SESI declararam sobre a consciência que tinham acerca das limitações da sua formação escolar, bem como as consequências que isso geraria para as reais chances de ingresso no ensino superior. De acordo com Heringer (2013), para estes estudantes a principal dificuldade seria o grau da complexidade das provas e o seu despreparo para as mesmas.

Ao longo do grupo focal foi possível observar também declarações sobre o desejo de realização de cursos preparatórios após a conclusão do ensino médio para o acesso ao ensino superior. Este tipo de declaração estava mais presente entre os concluintes do SESI. Neste sentido é possível considerar que este é um tipo de *estratégia* empreendida pelos estudantes, já que identificam lacunas na sua formação que podem complexificar as suas possibilidades de acesso ao mundo universitário.

No caso por nós apresentado através da pesquisa de 2017, apesar de não ter sido formulada uma pergunta específica sobre o assunto, 05 (cinco) estudantes declararam que desejavam ingressar em cursos preparatórios, sendo 02 (dois) cariocas e 03 (três) baianos, conforme já mencionado. Vale destacar que, de acordo com estes estudantes, o desejo de realização de cursos deste tipo antes de tentar o ingresso no ensino superior se dava pela necessidade de “ajuda para entrar em uma universidade pública” já que se sentiam “despreparados” para ingresso no mundo universitário, ou seja, necessitava de um preparatório “para fazer a prova do ENEM” ou “para a faculdade”, ou buscava ainda “conseguir uma bolsa” em universidade pública, demonstrando uma sensação de despreparo para a realização do ENEM e ainda o desconhecimento de que a universidade pública é gratuita e por isso não necessita de bolsa para ingresso.

Os estudantes pesquisados por Heringer (2013) realizaram também a autocrítica no sentido de identificar as motivações dos *riscos de insucesso*. Assim, declararam que havia graus de desinteresse, cansaço ou ausência de concentração para as aulas. Diante destas pontuações

críticas, os estudantes demandavam um maior rigor e disciplina por parte dos seus professores e escolas, buscando formas de ajuda-los a superar as dificuldades apontadas que atingem em cheio o seu desempenho escolar. A crítica destinada a instituição escolar se dava no sentido de reclamar maior participação no seu desempenho já que identificavam certo grau de desmotivação dos seus professores em sala de aula, a imprevisibilidade do conteúdo que seria administrado em sala de aula, que se diferenciava do conteúdo previsto no livro didático e a desconsideração da heterogeneidade dos estudantes e seus variados modos de aprender.

Os estudantes baianos e cariocas pesquisados em 2017 declararam em sua maioria que a escola forma para acessar o ensino superior. Apesar disso, segundo eles dos professores apenas 38,9% falavam frequentemente ou sempre sobre ensino superior público e 5,4% falavam sobre a rede privada. Havia ainda o percentual de 11,3% que nunca falavam sobre o ensino superior. Quando questionados se então, em movimento contrário, eles falavam sobre seus projetos de futuro com os professores, a resposta foi que 63,8% deles falavam entre raramente e às vezes, enquanto . 25,2% dos estudantes declararam nunca conversar sobre expectativas ou projetos de futuro com seus professores. Por este motivo, como já era de se esperar, ao serem perguntados sobre a influência da escola nas suas expectativas de futuro, a escola baiana apresentou a taxa de 1,78% (6 estudantes) e a escola carioca 0,30% (1 estudante).

Como resultado principal Heringer (2013) identifica que os estudantes apresentam conhecimentos limitados sobre as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, tanto para o ingresso quanto para a permanência. Este resultado também foi encontrado por nós na pesquisa de 2017.

Sobre esta questão, Heringer destaca que é preocupante o fato de que, até aquele momento, a escola pública não tinha sido uma fonte de informação relevante sobre esses programas e políticas de acesso. A exceção então se daria através de poucos professores que nas suas práticas diárias e individuais, se preocuparam em divulgar informações sobre o ENEM, os outros mecanismos de acesso e a existência de instituições de ensino superior públicas e privadas. No mesmo sentido eram inexistentes os conhecimentos sobre as políticas de permanência por parte dos estudantes concluintes do ensino médio.

Interessante notar que, ao serem perguntados sobre as Ações Afirmativas durante a pesquisa realizada na Cidade de Deus, boa parte dos estudantes se colocou contra, pois nas suas palavras “apostava na sua incapacidade” de competir por uma vaga no ensino superior. Estes desconheciam o modelo e os objetivos de tal política, o que significa um conhecimento parco ou até mesmo inexistente acerca de políticas e programas em relação às quais eles possuíam o perfil, mas não se reconheciam como os destinatários.

No caso da nossa pesquisa de 2017, esse tipo de debate não chegou a ser levantado pelos estudantes do ensino médio inclusive porque a maioria dos estudantes desconheciam a Política de Ação Afirmativa. O cenário por escola foi o seguinte: em relação aos estudantes baianos, 49,8% dos estudantes declararam não conhecer e outros 4,4% preferiram não responder esta questão, já entre os estudantes cariocas 57,6% não conheciam e 1,5% não responderam.

Heringer (2013) chama atenção para o tempo necessário de aplicação das políticas voltadas para a abertura do ensino superior, pois requer de um tempo maior para que os sujeitos destinatários possam conhecer e absorver as mudanças que vem ocorrendo neste nível educacional. Destaca ainda que boa parte dos estudantes negros se colocavam críticos em relação ao ingresso via Política de Cotas. Assim sendo, o público potencial da Ação Afirmativa (AA) a) não conhece a política; b) quando conhece, não sabem como funciona e como é possível acessá-la; c) em boa parte das situações discordam da sua adoção e a consideravam injustas ou discriminatória, principalmente no componente racial da Lei.

Segundo Heringer, muitas vezes os estudantes se auto responsabilizavam pelo insucesso. Havia um grande desconhecimento sobre os mecanismos mais recentes de inclusão no ensino superior. Poucos sabem sobre as diferentes formas de acesso, como reserva de vagas para estudantes de escola pública. Por fim, indica que a universidade possui um papel importante diante desses resultados. Para Heringer existe a necessidade de uma maior divulgação sobre cursos, mecanismos de acesso, políticas de acesso e permanência por parte das instituições de educação superior. Adverte ainda que, sem a divulgação das políticas de acesso ao ensino superior, corremos o risco de as políticas não serem acessadas justamente por grande parte dos grupos sujeitos a exclusão desse espaço.

Diante do exposto, Heringer (2013) identifica a existência de estudantes: *estratégicos, sonhadores e indefinidos*. Estratégicos são aqueles que sabem o que querem para seu futuro, planejam ou pelo menos tem pistas dos meios para alcançá-los. Por sonhadores descreve os estudantes que apesar de possuir alguma ideia do caminho a seguir em relação ao seu futuro próximo, não conseguem delimitar como farão para chegar até ele. Os estudantes deste grupo não possuem informações básicas que poderiam auxiliar na concretude aos seus sonhos. Os estudantes considerados indefinidos são aqueles que de modo geral respondiam “não saber” sobre o tema de expectativas e projetos de futuro.

Assim, baseados nos grupos de estudantes identificados por Heringer (2013) entendemos que, no caso de nossa pesquisa de 2017, trata-se de estudantes do ensino médio em escolas baiana e carioca que, em virtude de suas expectativas e projetos futuros relacionados

com o ensino superior, possuem expectativas de futuro que reconhecemos como direcionadas, dependentes e indefinidas, conforme será descrito ao longo deste Capítulo V.

Pela observação realizada por Heringer (2013), houve a identificação de grande desinformação e baixa expectativa de acesso ao ensino superior entre esses jovens e adultos. A desinformação se situa na questão de conhecerem o ENEM, mas não conhecerem a sua aplicabilidade. Sendo assim, *o desconhecem*. Poucos estudantes declararam terem se inscrito no ENEM em 2012 e menos ainda pretendiam se inscrever no SISU, ou seja, há a existência de *baixas estratégias de acesso ao ensino superior* mesmo por aqueles que declaram o desejo pelo prolongamento dos estudos. Há um pequeno grupo que possui uma maior expectativa e formula estratégias para alcançar este fim. Estes são formados em grande maioria por concluintes cujos pais possuem anos de escolaridade acima da média.

Sobre o distanciamento entre os concluintes e o acesso ao ensino superior identificamos fatores de distanciamento, os quais sejam *despreparo e desinformação*. O despreparo assenta-se no reconhecimento de entraves na formação escolar, de modo que os estudantes se reconheciam desaparelhados para disputar por vagas no ensino superior, principalmente nas instituições e cursos mais competitivos, muitas vezes se auto responsabilizando pelo insucesso. Já a desinformação, pode ser notada principalmente em relação aos mecanismos mais recentes de acesso e permanência no ensino superior, o que reflete no alcance que as políticas de abertura da universidade para jovens de origem popular aos seus destinatários, já que boa parte sequer se reconhece como perfil de acesso dessas políticas.

Baseada nas ponderações realizadas por Heringer (2013) e Vargas (2012) entendemos que as mudanças no modo de acessar o ensino superior vão demandar tempo para que sejam compreendidas e acessadas pelos seus sujeitos destinatários. Diante desta questão, faz-se cada vez mais importante a participação mais ativa das instituições educacionais, tanto da escola como da universidade, em divulgar as políticas em curso, sem deixar de indicar que é demandada à própria política pública que realize esforços contínuos de aproximação com o seu público alvo. A tarefa de ampliar o número de estudantes e de democratizar o ensino superior brasileiro não se dará sem que as informações circulem mais facilmente, sobretudo entre aqueles indivíduos com o perfil dos que ainda se constituem minoria, dentre estes jovens negros e de origem popular.

Ao longo desta tese, temos observado que, de acordo com os dados encontrados na pesquisa realizada em 2017, o distanciamento se dá principalmente pela *desinformação e recrutamento*. No que tange a desinformação, ela se assenta sobre o conhecimento da existência das instituições de ensino superior e os cursos disponibilizados, especialmente nos territórios

menos favorecidos; sobre o ENEM e o SISU, que são os principais mecanismos de acesso ao ensino superior no Brasil; sobre a Política de Ação Afirmativa, maiormente pelos estudantes que possuem o perfil ao qual a política é destinada. E no sentido do recrutamento, relaciona-se com a implicação que a ausência dessas informações traz para as chances e as expectativas de acesso ao ensino superior. Sendo assim, se por um lado é necessário compreendermos que de fato as mudanças no sistema do ensino superior trazem maior complexidade para o seu entendimento, e por isso mesmo levam tempo para que seja possível conhecer, manusear e acessar suas políticas e programas de acesso e também permanência, não podemos deixar de refletir e criticar as formas como a execução de tais políticas vem sendo desenvolvidas desde a sua implementação.

Completamos mais de uma década de discussões e implementação das políticas de cotas e reserva de vagas em algumas instituições públicas estaduais, dentre estas a UERJ e a UNEB, e cerca de 8 anos de implementação da Lei 12.711 de 2012, Lei de Ação Afirmativa para as Instituições Federais de Ensino Superior e Instituições Federais de Ensino Técnico.

Em relação ao raio temporal de início da oferta do ensino superior no Brasil, a abertura do ensino superior público é sim muito recente. Contudo, se observarmos o progressivo movimento desencadeado desde os anos 1990, com destaque ao crescimento via setor privado que praticamente domina a oferta do ensino superior nos dias atuais, percebemos que não se trata apenas de uma questão de abertura de vagas e criação de cursos. É importante notar que a competição pelo ensino superior perpassa também as questões de oferta, e chama igualmente a atenção o fato de que as desigualdades de oportunidades vão se deslocando e encontrando no próprio sistema, agora “mais aberto”, formas de se reafirmar e manter antigos privilégios de acesso as melhores instituições e os melhores cursos, o que vai reverberar numa competição ao mundo do trabalho bastante desigual.

Por estas características identificadas ao longo da análise dos dados, a presente tese traz indícios latentes de comprovação da teoria da desigualdade efetivamente mantida (EMI), tal como apontado por MontÁlvão (2011) e Ceneviva e Brito (2015). Ou seja, os atores em vantagens socioeconômicas têm assegurado para si mesmo e seus familiares graus de vantagens através do capital informacional sobre o mundo universitário, que tem feito com que os grupos oriundos de camadas populares que não detém o volume informacional necessário ficar de fora da disputa pelas melhores instituições, cursos universitários e carreiras profissionais. Este é um dos vieses do EMI que são mais qualitativos, e por isso imperceptíveis, que não conseguem ser captado apenas analisando a expansão do sistema.

Ao mesmo tempo, podemos pontuar que parcialmente também se observa a teoria da desigualdade maximamente mantida (MMI), que apesar de não termos chegado a zero o nível de saturação dos níveis mais baixos de escolarização, notamos o deslocamento de uma disputa muito mais acirrada para o nível mais alto, que é o nível superior.

Ao longo do tempo a abertura do ensino superior para os jovens de origem popular tem esbarrado insistentemente na questão da (des) informação. A disputa pelo capital informacional não é um fenômeno novo (BOURDIEU, 1966; SILVA, J. 2011). Do mesmo modo, qualquer política pública no seu ciclo de implementação passa por avaliações (SOUZA; LINS, 2015) e atualizações, tornando-se cada vez mais alcançáveis pelo seu público alvo. Isso nos leva a crer que é cada vez mais necessário que pesquisas sejam realizadas no plano macro e micro, de modo a conhecer e acompanhar como políticas e programas educacionais têm sido executadas.

Sem esse aprofundamento seria mais difícil identificar quais questões têm dificultado a eficiência de políticas como as aqui discutidas acerca do acesso ao ensino superior, fazendo com que entendamos melhor como as barreiras oriundas das desigualdades de oportunidades educacionais tem se apresentado nos dias de hoje.

## 5.2 TIPOLOGIA DAS EXPECTATIVAS DE FUTURO

Com base na revisão sobre expectativas de futuro do Capítulo III, cabe destacarmos aqui quais os aspectos desse fenômeno que temos levado em consideração para pensar a tipologia dos estudantes. Sendo assim, para compreender as complexidades que acompanham essa tarefa de pensar o futuro, partimos da compreensão inicial de que toda expectativa se coloca *em diálogo* com contexto no qual se insere (SANTOS, S. 2018; ZAGO, 2006). Velho (1994) chama isso de campo de possibilidades.

É neste espaço-tempo que se articulam as expectativas e os meios mais ou menos facilitadores da sua materialização. Para Novaes (2019) a juventude se constitui uma fase de planejamento, construção do futuro e da identidade. Por isso é esperado que, nesta fase de pluralidades, os sujeitos reelaborem práticas, valores, normas, visões de mundo a partir do significado ou representação que mais lhes chamem atenção de acordo aos seus interesses e suas necessidades (DAYRELL; CARRANO, 2014).

É importante pontuar o duplo caráter das expectativas. Se, por um lado, a expectativa de futuro é subjetiva, por levar em consideração aspectos da identidade, da origem, do contexto de vida e dos sonhos, por outro lado elas também são objetivas, pois supõem as escolhas, projetos e ações que levam as expectativas a sua materialidade. Cabe pontuar que o projeto de

futuro, tal como outro projeto qualquer, não é algo acabado, ele comporta falhas e descaminhos. Encontra-se em constante transformação, tanto dos meios quanto dos fins a serem alcançados (FRANÇA; SOARES, 2009)

Ao comentar sobre as “escolhas”, Zago (2006) pontua que muitas vezes o modo genérico como são tratadas as questões dos caminhos que os estudantes de origem popular ocultam questões centrais das suas trajetórias que estão intimamente relacionadas com a condição social, cultural e econômica das suas famílias e o seu histórico de escolarização. São questões que não podemos perder de vista, uma vez que, ao construir suas expectativas de futuro, a grande maioria dos jovens de origem popular estarão condicionados a adaptar e ajustar as suas predileções ao que se mostra mais condizente com a sua realidade e que representa menor risco à exclusão (ZAGO, 2006).

Assim, nos parece coerente refletir que, na construção de expectativas e escolhas possíveis, a origem social se mostra muitas vezes como demarcadora de futuros. Sobre isso Zago (2006) entende que a origem social dos estudantes exerce níveis diferenciados de influências nos seus projetos de futuro, pois a ela estão associados, além das suas trajetórias escolares, aspectos que a autora chama de “*tickets* de entrada”. Zago faz menção a estratégias que indivíduos de meios mais afortunados podem empreender para conseguir entrada privilegiada no ensino superior, dentre estes cita o comércio dos cursos preparatórios, aliados a uma série de investimentos que contribui para o acirramento e cada vez mais elitização do ensino superior.

A posse do capital-informação pode ser considerada um tipo desses tickets, que concede vantagem aos estudantes mais bem informados no acesso e manuseio de programas e mecanismos de acesso ao ensino superior.

Interessante notar que Zago (2006), ao comentar Vianna (1998) e Portes (1993), pondera que a relação entre a origem social e as escolhas de futuro, apesar de ser tendencial, não é absoluta. Por este motivo as práticas mobilizadoras (PORTES, 1993; VIANNA, 1998) que estudantes e suas famílias realizam ao longo da sua escolarização, mediadas pela instituição escolar, em prol da superação da tendência ao fracasso com o prolongamento dos seus estudos, tem surtido efeitos positivos (SILVA, J. 2011).

Sobre projetos de futuro de estudantes de origem popular, é interessante observar as questões pontuadas por Vargas e Paula (2013) sobre a emergência da entrada desse grupo no mundo do trabalho. Muitos são os estudantes que têm ingressado cedo no mercado de trabalho. Dadas as suas condições, a entrada no ensino superior muitas vezes é tida como um recurso que

vai qualificar, potencializar a força de trabalho, habilitando estes jovens a disputar melhores cargos e remunerações.

Sobre isso, Guerreiro e Abrantes (2005) comentam que nas sociedades onde o conhecimento, a informação e o mercado possuem alto valor, é atribuída grande importância aos saberes e as qualificações formais adquiridas mediante ao sistema de ensino. Por esse motivo, cresce e diversifica-se o leque de ocupações profissionais e técnicas de elevadas qualificações a que só podem acessar os indivíduos devidamente diplomados.

A continuidade dos estudos vai significar nesses casos um caminho para a mobilidade social dos estudantes e também para suas famílias. O acesso ao ensino superior vai constituir ainda uma transformação significativa das redes de amigos e contatos, de estilo de vida, e principalmente uma enorme abertura de perspectivas em face do futuro (GUERREIRO; ABRANTES, 2005; SOUZA, G. 2013; SOUZA, I. 2014).

Não obstante, considerar a relevância do trabalho para os jovens de origem popular não exclui outras motivações existentes para o desejo em prolongar os estudos, dentre elas o valor que a escolarização possui para estes indivíduos, o sonho em exercer determinadas profissões ou também a predisposição ao mundo acadêmico. Silva J. (2011) ao comentar sobre essa questão, diz que a realidade presente muitas vezes é um fator que impossibilita pensar o futuro. Ou seja, para o autor, a questão econômica, apesar de não ser soberana, provoca efeitos profundos no ato de pensar o futuro. Por isso refletir sobre expectativas para jovens de origem popular requer um olhar mais flexibilizado e que considere sua trajetória de vida.

Para Silva J. (2011), além das características singulares demarcadas pelo lugar de origem, é necessário considerar as redes sociais nas quais se inserem os estudantes, como fatores imprescindíveis para adquirir o capital informacional necessário ao ingresso no ensino superior, de maneira a colaborar para que sejam ultrapassados os espaços preestabelecidos para jovens de contextos desfavoráveis e, assim, possam desenvolver trajetórias de sucesso.

Outra questão pertinente que precisa ser observada em relação às expectativas de futuro é a questão do significado que a educação superior tem, ou passa a ter, na vida dos estudantes. Santos, Machado e Brito (2011) trazem uma interessante consideração acerca do tema. Para as autoras, o fato é que o ensino superior ainda representa um projeto de futuro distanciado da realidade de maioria dos jovens de origem popular. Para a maioria dos jovens brasileiros, pretos e pardos oriundos de famílias pobres, que frequentam as escolas públicas estaduais no nosso país, a construção de expectativas relacionadas ao ingresso no ensino superior, apesar de existentes, são despossuídas da proximidade com a linguagem, as regras, as relações presentes no campo universitário que não é despertado ou motivado ao longo de suas experiências e

trajetórias no ensino médio. Isso porque, o ingresso no ensino superior não é um tema discutido pela escola pública enquanto projeto de futuro para seus estudantes (SANTOS; MACHADO; BRITO, 2011).

Pensando nesta questão, é de igual importância não perder de vista que, diante da história da educação superior no Brasil, a sua abertura é fenômeno muito novo. As instituições universitárias foram desenhadas para receber e conceder diploma para as elites. Os estudantes de origem popular vivenciam diversas dificuldades para a sua afiliação estudantil, tanto no aspecto da sua permanência material quanto da simbólica, que tem sido atenuadas através das estratégias empreendidas pelos estudantes em buscar, além da/o apoio financeiro via política de assistência estudantil, grupos de pesquisa, extensão e de educação tutorial para o aprendizado acadêmico e o fortalecimento dos vínculos universitários, tal como nos indica Pereira e Costa (2015).

Esse cenário começa a se modificar como resultado positivo das novas ações de abertura do ensino superior e da política de Ação Afirmativa, quando jovens estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas, principalmente de escolas da rede estadual, de bairros menos favorecidos social e geograficamente, oriundos de famílias sem tradição universitária e, as vezes, até mesmo sem alguma tradição escolar, são os primeiros de suas famílias a desejarem dar continuidade nos estudos e construir expectativas de futuro relacionados ingresso no ensino superior.

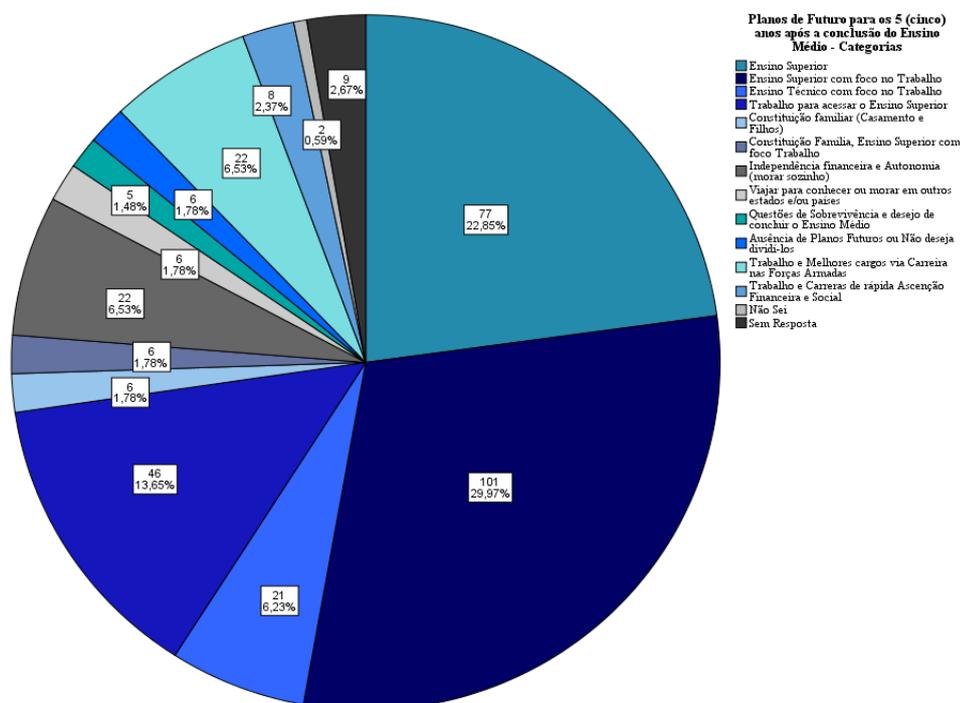
Com base nessas reflexões sobre expectativas de futuro, identificamos como os estudantes se distribuíam em relação aos seus projetos de vida a partir da questão aberta<sup>54</sup> (Q1) “Quais os seus planos para os 05 (cinco) anos após o Ensino Médio?”.

De acordo com o Gráfico 47 a maioria dos 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes desejam acessar o ensino superior, eles correspondem a 66,47%. Possuem a expectativa de acesso a este nível educacional seja com foco no sonho da vida universitária, inclusive de acesso a pós-graduação, taxa de 22,85%; tomam a universidade como principal meio de qualificação para acessar o mundo do trabalho, 29,97%; ou consideram o trabalho como meio imprescindível para garantir as condições necessárias de acessar o ensino superior, 13,65%. Há estudantes que vão optar pela formação em nível técnico/profissionalizante, 6, 23% justamente pela compreensão de que quanto mais rápido se qualificarem, mas rápido conseguirão se empregar. Outros, declaram a preocupação em concluir o Ensino Médio e manter-se vivo (1,48%).

---

<sup>54</sup> Questionário “Expectativas de Futuro” elaborado em 2016, aplicado em pesquisa de campo em 2017 pela autora Souza, G. (2020). Ver apêndice.

Gráfico 47: Planos de Futuro de estudantes do ensino médio na Bahia e Rio de Janeiro, em 2017.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A primeira direção que as respostas a esta questão nos dão é que os estudantes possuem expectativas variadas, mas na maioria delas os temas estudo e trabalho são bastante latentes. Até mesmo nos projetos de futuro dos 66,47% dos estudantes que desejam acessar ensino superior após a conclusão do ensino médio a questão do trabalho foi bastante significativa.

A partir desta constatação, iremos subdividi-los a partir da compreensão de que seus projetos e expectativas declarados compõem *tipologias das expectativas de futuro*.

Assim, ao tomarmos como modelo a categorização realizada por Heringer (2013) classificamos os estudantes do ensino médio baianos e cariocas participantes da pesquisa entre estudantes que a) elegem o ensino superior como expectativa de futuro – *expectativas de futuro direcionadas*; b) elegem o ensino superior como expectativa de futuro, ainda que o trabalho apareça ora como mola propulsora dos estudos, ora como motivação de estudar para a posteriormente mudar as condições de vida suas e de suas famílias - *expectativas de futuro dependentes*; c) elegem outros caminhos para as suas expectativas futuras que não incluem o

ensino superior, não desejam dividi-las ou não informaram o que pensam sobre o futuro – *expectativas de futuro indefinidas*.

No tocante à contribuição da pesquisa realizada por Santos, Dantas e outros (2013), as autoras indicam que são vários os complicadores que compõem as dificuldades de acesso e permanência no ensino superior, o que acaba por minimizar o leque de possibilidades de futuro para os concluintes do ensino médio. O estudo sugere ainda que, dentre as dificuldades identificadas estão a falta de informação sobre políticas de acesso ao ensino superior, a falta de informação sobre oferta de cursos e o baixo desenvolvimento de estratégias para inserção no mercado de trabalho, com entrada cedo e sem preparo.

Descrevem também as principais estratégias para a inserção no ensino superior que seriam a realização de vestibulares, a realização do ENEM e ainda a preparação através de cursos pré-vestibulares. E, por fim, destacam algumas tendências que aparecem como resultado do estudo, tais como escolhas de cursos tradicionais por parte dos estudantes, a escolha de profissões técnicas e de rápida empregabilidade e a não compreensão do que seja um curso universitário.

Com efeito, tomaremos os aspectos: I - Estratégias para inserção no Ensino Superior; II - Dificuldades Informacionais sobre o Mundo Universitário; e III - Inconsistências nas Pretensões de Futuro como pontos a serem verificados de modo a perceber como aparecem distribuídos entre os estudantes com expectativas de futuro direcionadas, dependentes e indefinidas, com base nos critérios dispostos no Quadro 05.

Para a seleção das questões para compor esse modelo de análise, selecionamos os itens para compor as características de acordo com os elementos observados de cada aspecto. Ou seja, em relação ao aspecto I selecionamos itens do questionário survey relativos ao que consideramos como estratégias para acessar vagas no ensino superior tais como treinar para as provas através de vestibulares e provas do ENEM anteriores, se inscrever no ENEM e no SISU; sobre o aspecto II selecionamos itens que dariam conta de observar as dificuldades informacionais, consta itens sobre o conhecimento da Política de Ação Afirmativa, instituições e quais são as redes de sociabilidade desses estudantes, e por fim para o aspecto III foram selecionados itens sobre inconsistências tais como percepção de chances em relação a instituições e cursos, pretensões ao concluir o ensino médio e nível escolar almejado.

Quadro 05: Aspectos e características verificados nas Expectativas e Projetos de Futuro.

| ASPECTOS                    | CARACTERÍSTICAS  |
|-----------------------------|--|
| <b>I - Estratégias</b>      | 1. Realização de Vestibular e/ou Enem (Q38)<br>2. Realização do Enem no ano de 2017 (Q48)<br>3. Pretensão em relação ao SISU de 2018 (Q52)             |
| <b>II – Dificuldades</b>    | 1. Informação sobre política de Ação Afirmativa (Q57)<br>2. Informação sobre IES no território (Q35, Q37)<br>3. Redes de Sociabilidade (Q15, Q16, Q41) |
| <b>III- Inconsistências</b> | 1. Nível escolar almejado (Q47)<br>2. Pretensões ao Concluir o Ensino Médio (Q50)<br>3. Chances e Cursos (Q46, Q51, Q53)                               |

\*Q = Questão do Survey (SOUZA, 2020), ver Apêndice.

Fonte: Elaborada pela autora 2020, com base em Santos, Dantas et. al. (2013).

### 5.2.1 EXPECTATIVAS DE FUTURO DIRECIONADAS - EFDI

Identificamos um grupo de estudantes com *Expectativas de Futuro Direcionadas (EFDI)*, que possuem projetos de futuro relacionados com o ingresso no ensino superior e declaram o desejo em acessar cursos de graduação e pós-graduação, mas que, apesar disso, apresentam incongruências significativas entre as informações que detém sobre este nível educacional, as estratégias empreendidas para o alcance dos objetivos por eles declarados e entre as chances e as ações que lhes dão materialidade.

Neste sentido o grupo de estudantes com expectativas direcionadas é formado por 22,8% do total geral dos 337 estudantes, o que representa 77 (setenta e sete) estudantes. Destes, 12,1% correspondem a 41 (quarenta e um) do 2º ano do ensino médio e 10,6% correspondem a 36 (trinta e seis) do 3º ano. Em relação as escolas pesquisadas, temos 57 (cinquenta e sete) estudantes baianos com este perfil e dentre os estudantes cariocas os EFDI correspondem a 20 (vinte) estudantes. Mais especificadamente são 37 (trinta e sete) do 2º ano e 20 (vinte) do 3º ano da escola baiana, e 04 (quatro) do 2º ano e 16 (dezesesseis) do 3º ano da escola carioca.

Tomando o Quadro 04 como orientador da análise apresentamos a seguir os seguintes aspectos relacionados às expectativas deste grupo de estudantes: I – Estratégias; II – Dificuldades; e III – Inconsistências.

#### I - Estratégias para inserção no Ensino Superior

Em relação às estratégias empreendidas para inserção no Ensino Superior, podemos observar que a maioria dos estudantes do grupo das Expectativas de Futuro Direcionadas (EFDI) não possuíam experiência com exames e seleções para o ingresso em nível superior. Dentre os estudantes deste grupo, 66,2% nunca haviam realizado provas do ENEM ou de vestibulares. Dos 29,8% que já haviam realizado ENEM ou vestibular, 17 (dezessete) eram estudantes baianos e (06) cariocas, que haviam realizado ENEM em 2016 e 2017.

Outro fator importante para pensar as estratégias que os estudantes podem construir para ingresso no mundo universitário é a realização do ENEM e do SISU, que são os mecanismos de ingresso ao sistema do ensino superior. Em 2017, 62,3% dos estudantes EFDI não haviam realizado o Exame apesar de declararem que desejavam ingressar no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio. Apenas 36% chegaram a realizar a prova, foram. Houve a participação equilibrada entre os estudantes cariocas e baianos nesta questão.

O SISU foi, depois da Política de Ação afirmativa, o mecanismo menos conhecido pelos estudantes. No recorte dos EFDI, 19% desconheciam o Sistema SISU. Entre os estudantes que conheciam, 48% declararam que não pretendiam se inscrever no SISU de 2018,.

## II - Dificuldades Informacionais sobre o Mundo Universitário

Apontaremos aqui alguns aspectos verificados para descrever as dificuldades que aparecem ao longo da trajetória educacional e que, de alguma maneira, podem interferir na elaboração de projetos de futuro

Sobre a informação que os EFDI detêm da Política de Ação Afirmativa é possível identificar que a maioria com 51,9% não a conhecem. Os que conhecem representam 40,2%. Entre os estudantes cariocas e baianos o conhecimento chega a percentuais muito próximos, mas em relação ao desconhecimento o percentual dos estudantes EFDI da escola carioca é mais acentuado.

Em relação às instituições de ensino superior públicas em seus territórios, 64,9% as conhecem, 16,8% desconhecem. Há neste grupo, o percentual de 10% de estudantes que não conseguem identificar o nome de instituições que eles afirmam existir nos seus territórios, porém não sabem o nome. Sendo assim não desconhecem as instituições públicas, mas possuem certa dificuldade em identifica-las. Em relação as instituições privadas, demonstram ter conhecimento em patamar parecido com o conhecimento das públicas. O fator que difere é que, neste caso das privadas, desconhecem menos.

No que tange à verificação das redes de sociabilidade presentes no perfil dos estudantes, boa parte dos estudos que orientam a presente tese destacam o papel da família e de práticas motivadoras na tarefa da construção de projetos de futuro que tem como norte a longevidade escolar de jovens de setores menos favorecidos da sociedade. Ao identificarmos que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa possuem pais com baixa escolaridade, decidimos ponderar o contato destes com outros familiares que possuem diploma de nível superior como um fator que minimizaria a ausência de escolarização da família nuclear. Senso assim, ao verificar se possuíam nas suas famílias pessoas com diploma de nível superior, observamos que 55,8% não possuem familiares com diploma de instituições privadas e 50,6% não possuem familiares com diploma de instituições públicas. Dos que possuem familiares com ensino superior completo, 18,1% foram formados na rede privada de ensino superior. Entre as escolas não há diferenças muito elevadas. Apesar disso, os estudantes baianos declaram com mais frequência que não possuem a informação ou sabem responder sobre esta questão.

Por fim, verificamos a relação do professor diante das dificuldades informacionais sobre o mundo universitário por parte dos estudantes com perfil EFDI. Estudos tem indicado que a escola é um excelente espaço para a realização de projetos de futuro, isso porque, além do ensino médio ser a etapa que finaliza a Educação Básica, momento em que os jovens pensam os passos futuros, a escola é considerada, depois da família, como importante espaço de socialização dos indivíduos. Ainda é possível refletir que, por tratar-se de lugar onde o conhecimento circula mediado pelos professores, pode ser considerado apropriado para que informações tanto do mundo universitário como do mundo do trabalho sejam discutidas com os estudantes, principalmente no ensino médio. De acordo aos dados, a maioria dos estudantes com o perfil de expectativas EFDI declarou que os professores frequentemente falam sobre instituições públicas de ensino superior, com taxa de 31,1% de estudantes de ambas escolas que realizaram esta afirmação.

Diante dessas considerações pontua-se que, a maioria dos estudantes desconhecem uma das principais políticas de abertura do ensino superior público, a qual garante reserva de vagas para estudantes negros e pobres, que historicamente compõem as minorias representadas no mundo universitário, e não somente nele. Há sobre as instituições também certo desconhecimento, pois apesar de reconhecerem a existência de algumas nos seus territórios não conseguem nomeá-las. Logo, não as conhecem o suficiente.

Outro fator importante sobre os jovens que compõem o agrupamento dos “direcionados”, é que em um primeiro momento se mostraram muito bem encaminhados para o ingresso neste nível educacional, já que, além de declararem que desejavam acessar a

graduação, descreveram projetos de futuro que nos fez supor que sabiam o caminho a seguir para alcançar seus objetivos. Ao verificar mais de perto, identificamos que possuíam uma rede de sociabilidade fragilizada, já que a maioria não possuía familiares com diplomas. Os professores frequentemente falavam sobre o ensino superior público, porém eram ações muito pontuais e realizadas por professores específicos. Não é uma prática curricular do ensino médio o que acaba por conceber aos estudantes mais “sortudos” que possuem professores que se dispõem a conversar, sanando assim parte das suas dúvidas e incertezas.

### III - Inconsistências nas Pretensões de Futuro

Ao verificar tendências de inconsistências, começamos pelo nível escolar almejado. A maioria dos estudantes com perfil EFDI possuía o desejo de estudar na graduação e na pós-graduação, eles juntos representam 71,3% dos estudantes com a tipologia de “direcionados”. Outros 6,4% desejavam apenas concluir o ensino médio e 20,7% não sabiam até que nível vão estudar.

A pretensão era estudar em instituições de ensino superior públicas ou privadas, 77,9%. As chances declaradas em relação a rede privada foram de 41,5% de chances razoáveis e em relação as públicas de 57,1% de chances também razoáveis. Sendo assim, ainda que com pequena diferença as maiores chances eram destinadas ao ingresso no ensino superior público.

Por fim, pudemos verificar quais cursos de nível superior que os estudantes declararam que desejariam frequentar. A maioria relatou cursos como Medicina, Direito, Engenharia e Administração. A questão que se coloca aqui é o elevado número de estudantes que citaram cursos de nível técnico como sendo cursos de nível superior, isso demonstra que desconheciam o que sejam cursos universitários. Citaram também profissões que não necessitam de diploma de nível superior ou médio para a sua execução, tal como frentista e recepcionista.

Sendo assim, numa visão mais geral deste grupo formado por estudantes com Expectativas de Futuro Direcionadas - EFDI, podemos indicar que, embora composto pela maioria dos estudantes que declararam em seus projetos de futuro que seu o objetivo principal era acessar o ensino superior, apresentam *baixo grau de estratégias para ingresso no ensino superior*.

### 5.2.2 EXPECTATIVAS DE FUTURO DEPENDENTES - EFDE

O grupo de estudantes que possuíam expectativas consideradas “dependentes” é formado por estudantes que possuem projetos de futuro relacionados com o ingresso no ensino superior, declaram o ensino superior como expectativa de futuro, contudo se apresentam condicionados ao mundo do trabalho.

É preciso destacar que o trabalho vai competir pelo tempo e pela disposição que os estudantes destinam para os estudos, o que pode se tornar um complicador do seu desempenho e aprendizado quando se ingressa no ensino superior. A denominação “dependente” deseja destacar esta realidade muito comum entre jovens pobres brasileiros que, embora possuam vários aspectos próprios da sua origem social, não deixam sonhar e construir estratégias inovadoras que possibilitem alcançar seus projetos de futuro.

Com efeito, compreendemos os estudantes com *Expectativas de Futuro Dependentes (EFDE)*, como aqueles que possuem projetos de futuro relacionados com o ingresso no ensino superior e planejam o acesso a graduação e até mesmo a pós-graduação após a conclusão do ensino médio. Eles constituem o grupo mais numeroso da tipologia aqui construída, quase 50% dos estudantes participantes da pesquisa os quais possuem no mundo do trabalho a base da subsistência sua e de suas famílias, de tal maneira que declaram a intenção de ingressar no ensino superior e dividir o tempo com o mundo do trabalho. Apresentaremos a seguir suas características ao destacar aspectos de estratégias empreendidas, dificuldades e inconsistências presentes nas suas expectativas de futuro.

Neste sentido o grupo de estudantes com expectativas dependentes é constituído por 153 (cento e cinquenta e três) estudantes, sendo 67 (sessenta e sete) do 2º ano e 86 (oitenta e seis) do 3º ano do ensino médio. É composto por 98 (noventa e oito) estudantes baianos e 55 (cinquenta e cinco) estudantes cariocas. Deste grupo, 40 (quarenta) são do 2º ano e 58 (cinquenta e oito) do 3º ano da escola baiana e 27 (vinte e sete) estudantes do 2º ano, 28 (vinte e oito) do 3º ano da escola carioca.

Ante o exposto, apresentamos as características subdivididas por I – Estratégias; II – Dificuldades; e III – Inconsistências.

#### I - Estratégias para inserção no Ensino Superior

Acerca da experiência na realização de Exames de vestibular e ENEM para o acesso ao ensino superior os estudantes com perfil de Expectativas de Futuro Dependentes (EFDE) de

modo geral não possuem esta experiência já que 69,2% declararam que na sua trajetória de ensino médio nunca realizaram este tipo de prova. Entre os 33,3% que já realizaram ENEM e Vestibular entre os anos de 2016 e 2017, são representados por 42,8% dos estudantes baianos e 16,3% dos estudantes cariocas que possuem este perfil de Expectativas.

Ao serem perguntados se haviam realizado o ENEM especificadamente em 2017, ano de realização da pesquisa de campo, 51,6% dos estudantes EFDE declararam que não. Entre os que realizaram, temos 72 (setenta e dois) estudantes, cerca de 47% deste grupo.

Na mesma direção, verificamos a proximidade desses jovens com o Sistema SISU. Em relação à pergunta sobre a pretensão de se inscreverem no SISU em 2018, 50,3% responderam positivamente. Entre os que declararam que não pretendiam se inscrever no SISU, observamos 32,6% do total de 153 (cento e cinquenta e três) estudantes.

O desconhecimento do SISU se apresenta um pouco menor em relação aos estudantes EFDE que apresentaram taxa de 19%. No caso dos estudantes EFDE, 16,9% desconhecem o Sistema SISU. Identificando por escolas, dos estudantes cariocas com perfil de Expectativas Dependentes a taxa é de 23,6% dos que desconhecem, enquanto entre os estudantes baianos a taxa é de 3,2%.

## II - Dificuldades Informacionais sobre o Mundo Universitário

Ao verificarmos como a questão da informação se apresenta para os estudantes EFDE observamos que eles possuem taxa de conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa de 50,3%. Essa distribuição não aparece nem mesmo para os estudantes com expectativas direcionadas. Apesar do fato, o percentual de desconhecimento que possuem da política ainda é bastante acentuado.

Ao identificar por escolas, os estudantes da escola baiana pertencentes ao agrupamento EFDE seguem a mesma tendência, são maioria os que conhecem (56,1%) em detrimento dos que desconhecem (41,8%), já no caso dos estudantes cariocas a distribuição se inverte e apresenta maioria dos que desconhecem (58,1%) sob os que conhecem (40%).

Sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em seus territórios, o que podemos inferir é que 59,4% dos estudantes as conhecem e 9,8% desconhecem. Há neste grupo o percentual de 9,1% de estudantes que não conseguem identificar o nome de outras instituições que eles afirmam existir no seu território. Sendo assim não desconhecem as instituições públicas, mas ao mesmo tempo persistem as dificuldades de identifica-las.

Sobre as instituições da rede privada, 70,5% dos estudantes declaram conhecer no seu território e mais 10,2% conhecem Polos de Educação à Distância de IES privadas. Juntos, somam o total de 80,7% do conhecimento dos estudantes EFDE sobre a rede privada.

Acerca do tema das redes de sociabilidade, cientes de como a origem familiar é um fator pertinente, desejamos identificar o contato que os estudantes têm com pessoas que possuem diploma universitário em suas famílias.

De acordo com a pesquisa, 60,1% dos estudantes de perfil EFDE não possuem familiares com diploma de instituições públicas, quando perguntados sobre familiares com diploma de instituições privadas, 58,6% também responderam que não possuem. Ou sejam, a maioria não possui familiares com diplomas de IES públicas ou privadas. Dos que possuem familiares com ensino superior completo, 18,3% possuem diplomas da rede pública e 18,9% da rede privada. Entre as escolas não há diferenças significativas sobre familiares com diploma.

Ao verificarmos a atuação do professor diante das dificuldades informacionais sobre o mundo universitário, no caso dos estudantes com perfil EFDE declararam que de modo geral 19,6% dos seus professores sempre falam sobre instituições públicas (IES) de ensino superior. Esta questão diferiu bastante entre os estudantes baianos e cariocas, de modo que, de acordo com os estudantes baianos, seus professores sempre e frequentemente falam sobre IES públicas (42,8%). Parte dos estudantes cariocas declararam que seus professores sempre falavam sobre o IES públicas (16,3%), mas a maioria apontou que os seus professores raramente falavam sobre instituições da rede pública, com a taxa de 21,8% dos estudantes cariocas.

Não se pode esquecer que as ações realizadas por professores do ensino médio em divulgar informações sobre instituições de ensino superior ou sobre os mecanismos e as políticas de acesso são práticas individuais. Interessante é observar que os estudantes têm prestado atenção a essas informações que são compartilhadas pelos seus professores, prova que a instituição escolar continua sendo um importante espaço de socialização.

Em relação ao verificado sobre as características que demarcam dificuldades enfrentadas para o acesso a informações sobre o mundo universitário por parte dos estudantes com perfil de Expectativas Dependentes, compreendemos que este é o grupo que mais conhece as Ações Afirmativas (AA). Apesar disso a taxa de desconhecimento das AA se mantém muito elevada. Em relação as IES, tanto públicas quanto privadas, possuem certo grau de desconhecimento e somado a estes, agrava-se a dificuldade de identificar as que estão presentes no seu território.

No que tange a sociabilidade e através dela o estabelecimento de redes de informação, tanto os estudantes baianos quanto os estudantes cariocas com perfil EFDE em maioria não

possuem familiares com diploma de instituições públicas ou privadas. Por fim, possuem professores que tem levado a temática do ensino superior para a sala de aula, um fator relevante para esses jovens que não possuem uma rede estabelecida que possa os ajudar na tarefa de compreender e assimilar programas, políticas, mecanismos e etapas que precisam perpassar até o acesso ao ensino superior.

### III - Inconsistências nas Pretensões de Futuro

Em relação as possíveis inconsistências presentes nas pretensões de futuro, analisamos o nível escolar almejado. A maioria dos estudantes com perfil EFDE possui o desejo de estudar na graduação até mesmo na pós-graduação, juntos forma o percentual de 57,5% dos estudantes. Outros 7,1% desejam apenas concluir o ensino médio e 11,7% ainda não sabem que nível escolar deseja alcançar.

A pretensão declarada pelos estudantes do perfil de Expectativas EFDE é de estudar em instituições de ensino superior públicas ou privadas, 63,3%. Parte dos estudantes com este perfil declarou pretensão de acessar cursos de nível técnico (17,6%) e trabalhar (13,7%) ao concluírem o ensino médio.

As chances declaradas em relação a entrada no ensino superior são de 54,2% de chances razoáveis de ingresso na rede pública e de 41,8% na rede privada. A diferença é de 12,4 pontos percentuais a mais para as chances de ingresso na rede pública.

Em relação aos cursos declarados, a maioria da frequência destina-se a cursos de Medicina, Direito, Educação Física e Enfermagem. A questão que se coloca aqui é o elevado número de estudantes que citaram cursos que possuem formação de nível técnico. Neste grupo alguns estudantes citaram instituições e campos de conhecimento ao invés de cursos, demonstrando que desejavam alcançar determinada instituição ou área do saber independente do curso em qual se formaria.

Diante das particularidades apresentadas sobre os estudantes caracterizados com Expectativas de Futuro Dependentes - EFDE, estes apresentam *baixo grau de estratégias para ingresso no ensino superior*. O estudo das características dos estudantes EFDE sugere que são um grupo em que os estudantes dividem o foco das suas expectativas entre o estudo e trabalho, talvez por isso além do desconhecimento sobre o Sistema SISU, encontramos o desconhecimento pontual sobre o ENEM. O que de modo geral não tem implicado grandes diferenças se comparado com os resultados apresentados pelos estudantes com Estratégias Direcionadas sobre a mesma questão. Em relação a Política de Ação Afirmativa, ao

verificarmos a frequência de respostas notamos que a maioria dos estudantes EFDE declaram conhecer a política. Esta taxa de conhecimento não aparece nem mesmo para os estudantes que declararam ter o ensino superior como principal foco de futuro. Apesar desse fato, o referido grupo ainda mantém alta taxa de desconhecimento. Por isso, é possível indicar que apresentam *moderado grau de dificuldades informacionais sobre o mundo universitário, principalmente em relação a ausência de redes estabelecidas para que possam sanar dúvidas sobre instituições e cursos de nível superior.*

E na mesma direção, percebemos *algumas tendências de inconsistências nas pretensões de futuro*, isso porque parte significativa dos estudantes deste grupo não dominam as principais estratégias para acesso ao ensino superior; persiste o desconhecimento sobre o Sistema SISU, e ainda apresenta o desconhecimento de estudantes sobre o ENEM; citaram cursos que possuem formação de nível técnico quando perguntados sobre cursos de nível superior; são oriundos de famílias sem representantes com diploma de nível superior, demonstrando a necessidade de estabelecerem uma rede mais efetiva de sociabilidade para que possam se aproximar do mundo universitário.

### **5.2.3 EXPECTATIVAS DE FUTURO INDEFINIDAS - EFI**

Os estudantes que compõe o grupo “indefinidos” são assim denominados por possuírem expectativas de futuro diversificadas, que em primeiro momento não elegem o ensino superior como projeto de futuro. É possível identificar que suas expectativas não tem uma direção muito bem delimitada, ou seja não desconsideram totalmente o ensino superior como uma possibilidade, mas ao mesmo tempo declaram não desejar o ingresso após a conclusão do ensino médio. Em vários momentos não sabem ou não desejam dividir seus planos futuros e ainda apresentam uma série de dificuldades e inconsistências nas suas pretensões que se mostram são de fato incertas.

É nesta direção que se forma o grupo de estudantes com *Expectativas de Futuro Indefinidas (EFI)*, constituído por 107 (cento e sete) estudantes, sendo 60 (sessenta) do 2º ano e 47 (quarenta e sete) do 3º ano do ensino médio. Em relação as escolas pesquisadas, é representado por 51 (cinquenta e um) estudantes baianos, sendo 35 (trinta e cinco) do 2º ano e 16 (dezesesseis) do 3º ano. E por 56 (cinquenta e seis) estudantes cariocas, 25 (vinte e cinco) do 2º ano e 31 (trinta e um) terceiro ano.

Assim, apresentamos a seguir: I – Estratégias; II – Dificuldades; e III – Inconsistências.

## I - Estratégias para inserção no Ensino Superior

Sobre a experiência na realização de provas com ENEM e vestibulares para o acesso ao ensino superior os estudantes com perfil de Expectativas de Futuro Indefinidas (EFI) em grande maioria nunca realizaram este tipo de prova, elas representam 83,1% dos estudantes deste grupo. Apenas 16,8% já realizaram o ENEM entre 2016 e 2017. Este foi o menor percentual apresentado em relação aos três grupos. A distribuição entre estudantes baianos e cariocas não apresenta diferenças significativas.

Sobre a realização do ENEM em 2017, 75,7% dos estudantes declararam que não realizaram a prova no referido ano. Apenas 23 (vinte e três) estudantes declararam ter realizado o ENEM, o que representa 21,4%. No quesito desconhecimento, apresenta 03 (três) estudantes que desconhecem o Exame, taxa de 2,8% que embora baixa demonstra que ainda hoje estudantes do ensino médio desconhecem mecanismos de acesso ao ensino superior, mesmo o Enem criado em 1998 e que em 2006 passou a ser utilizado para acesso a vagas no ensino superior.

Em relação à pergunta sobre a pretensão de se inscreverem no SISU em 2018, 42% de estudantes informaram que não pretendiam se inscrever. Entre os que declararam ter essa pretensão estavam 28,9% total de 107 (cento e sete) estudantes.

O desconhecimento do SISU por este grupo é maior entre os demais perfis de estudantes aqui analisado, representam a taxa de 28%. Observado por escolas, os estudantes cariocas apresentam mais uma vez maior desconhecimento, com a taxa de 30,3% dos estudantes. A taxa de desconhecimento entre os estudantes baianos é de 25,4%.

O desconhecimento acentuado diz muito sobre o acúmulo de desvantagens educacionais por parte destes estudantes ao longo da sua trajetória educacional. Também indicam que tais informações não têm sido igualmente sociabilizadas. Nesta direção, vale destacarmos que a informação é motivadora e quando ela é inexistente ou em baixos níveis é de se esperar que expectativas e os projetos de futuro apresentem incompatibilidades e indefinições.

## II - Dificuldades Informacionais sobre o Mundo Universitário

Sobre o conhecimento que possuem acerca da Política de Ação Afirmativa (AA) conseguimos verificar que é a menor taxa de conhecimento entre os indivíduos de um mesmo grupo, possui o percentual de 37,3% dos estudantes EFI, enquanto 59,8% desconhecem a

política. Os estudantes da escola baiana pertencentes ao agrupamento EFI são os que mais desconhecem a política, apresentam a taxa de 62,7%, enquanto que os cariocas apresentam a taxa de desconhecimento com o percentual de 57,1%.

Sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em seus territórios, 39,2% dos estudantes as conhecem e 32,7% desconhecem. Há o percentual de 14% de estudantes que não conseguem identificar o nome de outras instituições que afirmam existirem no seu território. Entre as instituições públicas citadas destacam-se principalmente a UEFS e a UFRJ, no entanto o percentual do desconhecimento é mais uma vez o maior entre os grupos aqui caracterizados.

Sobre as instituições da rede privada, 53,2% dos estudantes declaram conhecer no seu território e mais 5,6% conhecem Polos de Educação à Distância de IES privadas. Juntos, somam o total de 58,8% do conhecimento dos estudantes EFI sobre a rede privada, o que supera o conhecimento que eles possuem sobre as IES públicas.

Os estudantes de perfil EFI em sua maioria não possuem familiares com diploma de instituições públicas 56% e, igualmente, não possuem familiares com diploma de instituições privadas (54,2%). Dos que possuem familiares que possuem ensino superior completo, a maioria possui diplomas de ensino superior privado (14,9%), embora entre as escolas não haja diferenças significativas. Apesar disso, os estudantes cariocas declaram com mais frequência que não sabem responder em relação aos familiares com diplomas da rede pública ou privada.

Ao verificarmos a relação que estabelecem com seus professores os estudantes com o perfil de Indefinidos não demonstraram uma posição única sobre a frequência da conversa que realizam. Nesse sentido, observamos que possuem a distribuição em pelo menos três aspectos diferentes. Assim sendo, parte indica que sempre ou frequentemente fala sobre o ensino superior público com seus professores, mas parte significativa declara que não fala sobre este tema. Diante desta indefinição, consideramos que os estudantes têm apresentado relações diferenciadas e singulares com os seus professores desde a conversa sobre o tema ensino superior a ausência dela.

Como pode ser observado, no caso específico desses estudantes considerados como detentores de expectativas de futuro indefinidas e justamente por serem dotados de perspectivas tão amplas e desconectas é possível encontrar dentro do próprio grupo posicionamentos muito diferentes. O desconhecimento desses estudantes acerca de mecanismos, políticas, instituições e do mesmo modo por não possuírem redes seja através de familiares ou professores, demonstra que eles provavelmente não desejam prolongar seus estudos e ingressar no ensino superior pelos menos não em primeira instância. Verificaremos no item a seguir, se o ensino superior aparece em algum momento como uma predileção de futuro.

### III - Inconsistências nas Pretensões de Futuro

A maioria dos estudantes que compõem o grupo com perfil EFI declara nos seus projetos de futuro que não possuía a pretensão de acessar o ensino superior após a conclusão do ensino médio. No entanto ao verificarmos sobre o nível escolar declarado estes pretendem acessar a graduação e até mesmo na pós-graduação com o percentual de 61,5% dos estudantes. Taxas menos acentuadas indicam que 19,6% dos estudantes não sabem que nível desejam alcançar e 18,6% relatam que pretendem concluir o Ensino Médio. Informações bastante contraditórias já que o grupo se organiza principalmente sobre as indefinições presentes nos projetos de futuro.

Sobre suas pretensões, indicam ainda que ao concluírem ensino médio desejam realizar cursos técnicos, taxa de 38,3% dos estudantes. Outros ainda declararam que pretendem ao fim do ensino médio acessar instituições de ensino superior público e privado, com o percentual de 30,8%. A taxa de 23,3% representa os estudantes que desejam trabalhar assim que finalizarem a educação básica.

Nesta mesma direção, os estudantes com perfil EFI declararam que possuíam chances de acesso ao ensino superior. As chances declaradas em relação a entrada no ensino superior público foram de 51,4% em instituições públicas e de 33,6% no ensino privado.

Em relação aos cursos declarados, 47,6% declaram que não sabem ou não pretendem cursar o ensino superior. No entanto, a maioria deles, cerca de 60% dos estudantes com o perfil EFI, declararam o desejo em acessar cursos do nível superior, dentre esses estão Medicina, Direito, Engenharia, Arquitetura e diversos cursos técnicos de nível médio. Citam também formações tais como aeronáutica, policial, recepcionista e operador de máquinas.

Dentes várias questões a serem pontuadas, é interessante notar que os estudantes que tem apresentado exemplos de cursos de pós-graduação são justamente aqueles que apresentam projetos de futuro absolutamente incompatíveis com o prolongamento dos seus estudos, indicando que muitas vezes entre o projeto desenhado e o que de fato é objeto de desejo há profundas diferenças.

São vários os estudos que abordam as dificuldades que jovens de origem popular vão apresentar na hora de traçar o futuro. Isso porque o tempo presente lhe impõe demandas as quais não se pode fugir, seja no campo financeiro, na entrada precoce no mundo do trabalho, ou em questões até mesmo da luta pela sobrevivência. É neste sentido que passamos a visualizar este grupo não apenas pelo o que lhes falta, mas considerando que suas escolhas apontam a versatilidade e adaptação em relação aos projetos e expectativas definidos com frequência com base no que é possível.

Diante de tais particularidades, ao observar as características dos estudantes que a nosso ver possuíam Expectativas de Futuro Indefinidas - EFI, percebemos que estes possuem *graus muito baixos de estratégias para ingresso no ensino superior*. Isso porque são o grupo que mais desconhece tanto o ENEM, como o SISU, além da maioria nunca terem realizado provas de vestibular ou ENEM, nem mesmo como treineiros.

São os estudantes que mais desconhecem a Política de Ação Afirmativa (AA). Em relação às instituições de ensino superior conhecem e conseguem parcialmente nomear algumas instituições no território, mas os que desconhecem são mais uma vez o percentual mais alto.

Acerca das redes de sociabilidades, a maioria não possui familiares com diplomas de nível superior e em relação a conversa sobre ensino superior com seus professores apontam tanto que conversam frequentemente quanto que não conversam sobre este assunto, com taxas muito aproximadas entre elas. Diante de do que podemos verificar, apresentam *elevados graus de dificuldades informacionais sobre o mundo universitário*.

E na mesma direção, percebemos *fortes inconsistências nas pretensões de futuro*, isso porque os seus projetos declarados são incompatíveis com as pretensões ao concluir o ensino médio; persiste o desconhecimento sobre o ENEM, Sistema SISU e Ações Afirmativas; apresentam a tendência ao desconhecimento do que sejam cursos de nível superior, já que citam cursos e profissões de nível técnico quando perguntados sobre cursos de nível superior; além de declararem razoáveis as suas chances de acesso ao ensino superior tanto público quando privado.

O aprofundamento das características dos estudantes que inicialmente agrupamos com base nos projetos por eles declarados foi um exercício de muita relevância, estranhamento e aprendizados, dada a complexidade em pensar expectativas de futuro. Sem sombra de dúvidas nestes projetos os desejos, chances, expectativas, escolhas e reais possibilidades concorrem constantemente pela direção que o projeto vai tomar ao longo do tempo.

Ao nos debruçarmos sob esses três perfis de estudantes “direcionados”, “dependentes” e “indefinidos”, compreendemos que a questão informacional está presente mesmo entre aqueles que aparentam ter maior definição sobre suas escolhas futuras. Sendo assim ao invés de desinformados, podem ser considerados indivíduos subinformados. São subinformados porque não desconhecem totalmente sobre os aspectos do mundo universitário, ainda que conheçam o prestígio e a relevância desta instituição perante a sociedade e o mercado de trabalho. Já as informações necessárias que instrumentalizam o seu acesso, essas sim não possuem. Estas ponderações servem para que possamos identificar caminhos para reflexão dos efeitos do capital informacional sobre as expectativas, possíveis, de futuro.

## 6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa, ancorada no campo da Sociologia da Educação e interessada nos Estudos sobre a Transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, objetivou conhecer as expectativas de futuro de estudantes do ensino médio em escolas públicas estaduais na Bahia e Rio de Janeiro acerca das suas pretensões de acesso ao Ensino Superior no Brasil, levando em consideração o conhecimento que possuíam sobre a Política de Ação Afirmativa e demais mecanismos de acesso a este nível educacional.

Mais especificadamente, buscamos conhecer as expectativas de futuro relacionadas com o ensino superior construídas por estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais, na Bahia e Rio de Janeiro; caracterizar os estudantes e identificar as suas redes de sociabilidade; identificar quais informações que os estudantes possuem sobre políticas e mecanismos de acesso ao ensino superior, em especial a Política de Ação Afirmativa; e por fim, reconhecer quais tipologias de expectativas de futuro estariam sendo construídas pelos estudantes.

Para isso, fizemos uma reflexão sobre as implicações que a ausência dessas informações poderia trazer para este momento de pensar o futuro, uma vez que se torna complexo construir estratégias e projetos de futuro quando se desconhece quais caminhos os aproximam ou distanciam dos seus objetivos.

A hipótese que orientou a pesquisa incidia na ideia de que as escolhas e a compreensão de chances mais ou menos alargadas estariam relacionadas com o conhecimento que os estudantes possuem sobre as instituições existentes no seu território, as informações acumuladas na sua trajetória escolar, familiar e de outras redes de sociabilidade presentes do seu cotidiano. Sem esta ferramenta – a informação – se tornaria muito difícil concretizar os sonhos, ainda mais se tratando de jovens de origem popular que, na zona rural ou na favela, tem vivenciado processos de desigualdades educacionais dadas as diferenciações intra e extraescolares próprias do caráter estratificado das instituições educacionais brasileiras nos seus mais variados níveis.

Outra questão importante é que estudos tem observado a existência de barreiras que comprometem o alcance das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014/2024). Neste sentido, advertimos que o volume de informações que tem chegado até os estudantes do ensino médio sobre o mundo universitário pode ser considerado uma dessas barreiras. Sabemos que o PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no sentido de superar as desigualdades e incluir parcelas da população que ainda encontram-se alheias ao seu acesso. A Meta 12, em especial, dispõe acerca das taxas bruta e líquida do acesso ao ensino

superior. O PNE tem como base os dados das agências oficiais do governo que tem identificado que as desigualdades de oportunidades educacionais no acesso a este nível educacional ainda são muito marcantes, sobretudo quando observado fatores econômicos, sociais, raciais e, conforme temos indicado, fatores informacionais imprescindíveis que operam favorecendo ou complexificando ainda mais este quadro.

Para atender ao objetivo de conhecer quais expectativas de futuro estavam sendo construídas pelos estudantes de escolas públicas, fizemos uma escolha teórico-metodológica que nos permitisse acessar declarações por parte dos próprios estudantes sobre suas pretensões futuras, conforme descrevemos no Capítulo II. Por isso, a tese contou com suporte de autores do campo da pesquisa quantitativa e comparada em educação, no intuito de conhecer quais expectativas existiam, se estas estavam relacionadas com o acesso ao ensino superior e verificar se havia indícios de maior ou menor volume de capital informacional, que de alguma maneira implicasse nas suas pretensões.

Recorremos a este caminho também por entendermos que através de uma perspectiva comparada seria possível superar quaisquer sentidos de hierarquização e homogeneização dos casos investigados. E mesmo quando identificamos aspectos semelhantes entre grupos tão diversos, foi possível demarcar suas discrepâncias e particularidades sócio históricas, econômicas, geopolíticas, educacionais, raciais e etc.

Com base nesta perspectiva, ao identificarmos e contrastarmos subgrupos, estamos indicando que há entre jovens de uma mesma localidade diferenças que fazem parte das suas trajetórias individuais, que precisam ser aprofundadas. Talvez esse seja um dos principais limites deste estudo, pois não houve tempo hábil para a realização de entrevistas, o que traz para este tipo de estudo o complemento acerca dos sentidos ou representações atribuídas pelos estudantes às suas expectativas. Os dados que se fizeram possíveis no nosso trabalho respondem aos nossos objetivos, porém não podemos nos furtar ao destaque de que, ao somar dados quantitativos com relatos qualitativos, se poderia ir mais além, construindo assim uma teia de significados mais complexa sobre o fenômeno estudado.

O nosso instrumento da pesquisa, o questionário (survey), aplicado em 2017 com estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio de 02 (duas) escolas públicas estaduais, uma na Bahia e a outra Rio de Janeiro, foi construído tomando como base os instrumentos utilizados pelas pesquisas realizadas sobre expectativas de futuro nestes mesmos estados, no ano de 2013, por Santos, Dantas e outros (2013) e Heringer (2013).

Assim sendo, dentre o total de 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes participantes da pesquisa, a maior participação se deu através dos 205 (duzentos e cinco) estudantes baianos e

contou com o quantitativo de 132 (cento e trinta e dois) estudantes cariocas. A maior frequência de participantes da pesquisa foi encontrada no turno diurno (matutino e vespertino) na escola baiana e no turno noturno na escola carioca. A taxa chegou a 51,2% de estudantes do 2º ano e 41% do 3º ano na escola baiana; 35,8% de estudantes do 2º ano e 45,5% do 3º ano para a escola carioca. Ou seja, de modo geral tivemos maior participação de estudantes do 2º ano do ensino médio na pesquisa.

O caminho percorrido para desenvolver tais questões indica que os estudantes baianos e cariocas pesquisados tem construído expectativas de futuro de acesso ao ensino superior. Esta afirmação é possível uma vez que 72,2% dos estudantes ao comentarem sobre o nível educacional que almejavam alcançar após a conclusão do ensino médio declararam o desejo em alcançar a graduação (22,6%) e até mesmo na pós-graduação (49,6%). A maioria destes incluem nos seus projetos de futuro a família, os estudos e o trabalho (40,9%). Por este motivo, passamos a ampliar o nosso olhar sobre as diferentes expectativas dos estudantes, não restritas aos jovens que apresentavam projetos de futuro relacionados unicamente com o ensino superior.

Nesta direção, além da revisão sobre as desigualdades educacionais, as juventudes e suas expectativas de futuro, foi necessário igualmente a inclusão de autores que discutem juventude e trabalho já que, como observamos, no caso brasileiro a possível entrada no ensino superior não supõe o retardamento na busca por emprego, muito menos evita a entrada precoce desses jovens no mercado de trabalho. Pelo contrário, parte significativa dos estudantes pesquisados já realizavam alguma atividade remunerada (35%) e declararam que ao final do ensino médio pretendiam estudar no ensino superior e trabalhar (31,8%).

Estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar, nos dois casos entendemos que a atividade laborativa tem uma importância muito grande na vida dos estudantes de origem popular que participam da renda familiar, em muitos casos são os responsáveis integrais por esta renda. Sendo assim, os estudos que se debruçam sobre expectativas de acesso de jovens de origem popular no Brasil precisam evitar a polarização entre estudo e trabalho. Na mesma direção, compreendemos que os processos de transição educacionais não estão desconectados dos seus contextos sociais, nos quais os estudantes estão inseridos. Desta maneira evita-se excluir da reflexão sobre as expectativas de acesso ao ensino superior uma parcela gigantesca de jovens que se veem diante do dilema entre o que desejam fazer e o que efetivamente necessitam fazer para alcançar seus objetivos de futuro.

Como vemos, as questões que envolvem o acesso ao ensino superior são amplas e diversificadas. O que se coloca por traz das desigualdades de condições (de onde se parte), das desigualdades de oportunidades (para onde se costuma ir) e que resultam em desigualdades de

resultados (para onde realmente foi possível chegar) são fatores relacionados tanto a origem social, cultural e familiar quanto aos aspectos educacionais e informacionais dos indivíduos. Ou seja, fatores relacionados ao sentido da escolarização, à emergência da entrada no mundo do trabalho, à participação da família, ao fortalecimento de redes de sociabilidades e ao acúmulo de capital informacional compõem o cenário que circunscreve a construção das expectativas.

Há uma grande parcela de jovens brasileiros para os quais o mundo universitário ainda é muito distante. São eles, ainda, os primeiros representantes das suas famílias a almejem a entrada no ensino superior. Por este motivo, consideramos que nesse momento anterior, que corresponde ao ensino médio, se torna muito mais imprescindível que conheçam as possibilidades de caminhos existentes, onde se possa orientar, informar e motivar estratégias para a materialização das expectativas de futuro.

Nesta perspectiva é preciso observar como as informações sobre as políticas de acesso ao ensino superior têm sido emitidas por diferentes fontes e recebidas por estudantes do ensino médio. O acesso à internet é um fator relevante que tem mediado a comunicação entre o público alvo e as políticas públicas. Essa mediação vem ocorrendo dado o processo de informatização das políticas públicas brasileiras, onde boa parte das inscrições e formulários tem sido desenvolvidos em plataformas on-line ou via e-mail. Esta mudança na maneira de promover e acessar políticas pode ter efeitos diversos. Por um lado, a informatização do acesso a políticas públicas segue a tendência de alcançar um maior número de pessoas através da internet, por outro lado não podemos deixar de lembrar que o alcance das novas tecnologias não tem chegado a todos.

Assim, o que muitas vezes aparece como uma “escolha” pode ser fruto da compreensão dos indivíduos acerca das suas reais condições entre o desejado e o que efetivamente será possível. Nesta direção, o campo de estudos sobre Transições Juvenis entre Ensino Médio e o Ensino Superior tem indicado que, embora as condições juvenis de fato delimitem o que o jovem “quer e pode ser quando crescer”, é justamente nesse momento que a construção de estratégias pode colaborar para a ampliação do seu campo de possibilidades. Essa linha de pensamento se aproxima da ideia da relação de complementaridade entre a socialização primária e secundária, dos estudos sobre o papel da escola e seus efeitos positivos nas trajetórias educacionais dos estudantes, que estão prestes a vivenciar um momento de maior autonomia na construção de suas expectativas, que podem ou não romper com destinos preestabelecidos e delimitados dado o seu lugar social.

Esse rompimento se faz possível porque projetos de futuro podem tender tanto à reprodução como à mobilidade. Isso significa que, embora o campo de possibilidades

circunscreva as expectativas e os projetos futuros, essas mesmas expectativas e projetos não são, não precisam, ser passivas. Assim, é útil e importante refletir sobre projetos de jovens de origem popular que desejam romper os espaços preestabelecidos por suas condições econômicas, sociais e familiares, sem desconsiderar que os limites existentes são próprios do lugar social que historicamente ocupam. Ainda assim, estes jovens podem, através do acesso de políticas e programas educacionais, reduzir ou minimizar as desvantagens acumuladas.

Pensar o futuro pode ser traduzido como um exercício de projeção, no sentido mesmo de lançar-se no mundo. No entanto, nem sempre os jovens vão encontrar em casa ou entre seus amigos o apoio e as condições necessárias para este exercício de experimentação. Por isso, construir projetos de futuro requer uma gama de recursos e estratégias. Já que é algo que se espera, mas que não possui garantia. O que dá à expectativa certo grau de segurança são as informações sobre o objeto de desejo, a identificação das chances de realizar-se, dos esforços e requisitos necessários para a sua materialização. Por isso a importância do aspecto informacional.

Ciente disso, para responder ao segundo objetivo de caracterizar os estudantes e identificar as suas redes de sociabilidade, realizamos a tabulação dos dados no software SPSS e construímos um esquema análise a partir dos cruzamentos entre as características declaradas que compõem o perfil dos pesquisados e as dimensões de análise. Assim, foi com base nas dimensões: a) educacional, b) redes de sociabilidade, c) acesso à informação e d) expectativas de futuro que estruturamos o Capítulo IV, responsável pela descrição do perfil dos jovens pesquisados.

De maneira geral, os estudantes participantes da pesquisa são em maioria do sexo feminino (65%), pretos e pardos (81%). Parte significativa desses jovens exerciam alguma atividade remunerada (35%), eram solteiros (95%) e possuíam renda familiar entre  $\frac{1}{2}$  e 1 salário mínimo (51,4%). Sobre a escolaridade da família, em relação as mães o nível educacional se concentra no ensino fundamental (52%), sendo que 28% possuem ensino médio e apenas 4,7% possui diploma de ensino superior. Em relação aos pais a escolaridade também se concentra no ensino fundamental (47,2%), 15,1% deles possuem o ensino médio e apenas 2,4% possuíam diploma de ensino superior.

Segundo as declarações dos estudantes, a maioria não possui outros familiares formados no ensino superior em instituições públicas (56,4%) ou privadas (59,6%). E em relação ao local de moradia, os estudantes baianos declararam morar na Zona Rural e os cariocas em Favela. Ou seja, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa são negros e de famílias de origem

popular com baixa escolaridade, possuem o perfil de estudantes ao qual a Política de Ação Afirmativa no ensino superior é destinada, são o seu público-alvo.

Em relação ao terceiro objetivo, que buscou identificar o nível de informações acerca das políticas e mecanismos de acesso ao ensino superior por parte dos jovens pesquisados, em especial a Política de Ação Afirmativa, observamos que a maioria dos estudantes declararam que não possuíam conhecimento sobre a Ação Afirmativa (52,8%).

Os resultados das pesquisas tanto Rio de Janeiro quando na Bahia apresentam proximidades nas taxas quanto ao desconhecimento sobre políticas, programas e mecanismos de acesso ao ensino superior e, neste sentido, nos atentam para a ausência da discussão sobre o mundo universitário como uma possibilidade de futuro no ensino médio, até mesmo para aqueles jovens que desejam prolongar seus estudos. No entanto, precisamos considerar que a taxa apresentada na escola carioca é preocupante uma vez que se trata de uma escola em um bairro que possui muitos projetos com os jovens, com destaque para os pré-vestibulares sociais, numa região que possui instituições de ensino superior públicas e privadas próximas e, mais ainda, a cidade do Rio de Janeiro possui inúmeras universidades, faculdades, centros universitários públicos e privados. O que é absolutamente diferente com a escola baiana, que vai encontrar instituições públicas em cidades vizinhas, ou turmas recentes de instituições públicas e privadas de educação à distância com poucas opções de cursos.

Refletindo sobre a questão, com base nos dados da pesquisa entendemos que a ausência de informações se manifesta a) no desconhecimento dos estudantes sobre o ensino superior em si, sobre o caráter público das universidades; b) no desconhecimento das instituições de ensino superior presentes no seu território ou mais próximas a sua cidade; c) no desconhecimento sobre o que são cursos de ensino superior, cursos técnicos e profissionalizantes; d) no desconhecimento sobre as políticas e programas tais como ENEM, SISU, PROUNI e Ação Afirmativa; e e) no desconhecimento da complementaridade entre ENEM e SISU para o acesso a vagas no ensino superior. Compreendemos então que as questões informacionais presentes nas declarações dos estudantes do ensino médio se configuram em barreiras na tarefa de pensar o futuro.

Para responder ao quarto objetivo desta tese, no qual desejamos reconhecer quais tipologias de expectativas estariam sendo construídas pelos estudantes, partimos do contraste entre estudos já realizados em 2013 e a nossa pesquisa de 2017, uma vez que as primeiras pesquisas já indicavam a existência bem delimitada de estudantes estratégicos, sonhadores e indefinidos em relação as suas pretensões futuras. Ao refletir sobre os aspectos que os caracterizavam, havia certo grau de estratégias de preparação, dificuldades informacionais e

tendências de inconsistências que implicavam nas chances de dar continuidades aos seus estudos.

O Capítulo V trouxe a compreensão de que os estudantes possuem expectativas variadas, mas na maioria delas os temas estudo e estudo-trabalho são bastante latentes. A partir desta constatação, subdividimos os estudantes em agrupamentos chamados de *tipologias das expectativas de futuro*. Para chegar nesta tipologia, partimos da questão aberta sobre o projeto de futuro imediato logo após a conclusão do ensino médio e em seguida, para compor os aspectos estratégias, dificuldades e inconsistências agrupamos itens do survey que versavam de maneira geral sobre os mecanismos de acesso, as informações que possuíam sobre o mundo universitário e, por fim, aspectos que poderiam apresentar contradições como por exemplo as pretensões declaradas, a identificação de chances de acesso e os cursos que desejavam realizar.

Assim os 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes foram divididos entre direcionados (77), dependentes (153) e indefinidos (107). Logo, os estudantes direcionados são aqueles que possuem projetos de futuro imediato relacionados com o prolongamento dos estudos e elegem o ensino superior como expectativa de futuro – Expectativas de Futuro Direcionadas (EFDI); os estudantes considerados dependentes são aqueles que elegem o ensino superior como expectativa de futuro, mas declaram que desejam ao mesmo tempo acessar o mundo do trabalho, ainda que o trabalho apareça ora como caminho de sustento dos estudos, ora enquanto necessidade para a sobrevivência suas e de suas famílias - Expectativas de Futuro Dependentes (EFDE); e os estudantes indefinidos são os que elegem outros caminhos para as suas expectativas futuras que não incluem o ensino superior, não desejam dividi-las ou não informaram o que pensam sobre o futuro, mas que se contradizem pois são capazes de declarar opções de cursos e suas percepções de chances de ingresso em instituições de ensino superior – Expectativas de Futuro Indefinidas (EFI).

O aprofundamento das características dos estudantes que inicialmente agrupamos com base nos projetos por eles declarados foi um exercício de estranhamento e aprendizado, dada a complexidade em pensar expectativas de futuro. Sem sombra de dúvidas nestes projetos os desejos, chances, expectativas, escolhas e reais possibilidades concorrem constantemente pela direção que o projeto vai tomar ao longo do tempo.

Ao nos debruçarmos sob esses três perfis de estudantes “direcionados”, “dependentes” e “indefinidos”, compreendemos que a questão informacional está presente mesmo entre aqueles que aparentam ter maior definição sobre suas escolhas futuras. Sendo assim, ao invés de desinformados, podem ser considerados indivíduos subinformados. São subinformados porque não desconhecem totalmente os aspectos do mundo universitário, já que conhecem em

alguma medida o prestígio e a relevância desta instituição perante a sociedade e o mercado de trabalho. Já as informações necessárias que instrumentalizam o seu acesso, essas sim eles não possuem. Estas ponderações servem para que possamos identificar caminhos para reflexão dos efeitos do capital informacional sobre as expectativas, possíveis, de futuro.

Através da interpretação dos dados, consideramos que mesmo dentre os estudantes com expectativas direcionadas ao prolongamento dos estudos, o aspecto informacional é um fator que opera em relação a estratégias limitadas, estas que poderiam ser empreendidas para alcançar o objetivo do ingresso no ensino superior, minimizando as desvantagens acumuladas por sua origem familiar e trajetória educacional. Os estudantes com expectativas de futuro relacionadas com o acesso ao ensino superior, mas que demonstraram-se preocupados e dependentes das suas condições financeiras para se manter estudando e sobrevivendo, também possuem níveis de desconhecimento acentuados sobre o ensino superior. Ainda assim estão dispostos a terem uma dupla jornada entre estudo e trabalho para alcançar seus objetivos. E por fim, os estudantes com expectativas indefinidas são os que mais desconhecem os mecanismos de acesso ao ensino superior. Apesar disso possuem múltiplos projetos de futuro relacionados ou não com o acesso ao ensino superior. Inclusive, ainda que relatem o desejo de concluir o ensino médio, casar, alcançar a autonomia ou até mesmo “apenas estar vivo”, também relatam ter chances razoáveis de acessar o ensino superior público ou privado.

Sem sombra de dúvidas o caminho para o ensino superior começa bem antes, ainda na escola. E, por isso, as ações afirmativas precisam refletir e alcançar também a escola pública, criando mecanismos e práticas efetivas que colaborem para que as informações cheguem aos seus sujeitos-alvo, os estudantes concluintes do ensino médio.

Sendo assim, elencamos alguns aspectos informacionais que consideramos relevantes para estudantes do ensino médio, identificados no intuito apoiar e orientar escolhas de futuro, universitárias ou não. É relevante que os estudantes de ensino médio, principalmente de instituições públicas, tenham acesso aos seguintes tipos de informação:

- a) Instituições de Ensino Superior presentes no seu entorno, cursos e modalidades disponíveis dentro ou fora do seu Estado;
- b) A existência de políticas e programas tais como ENEM, SISU, PROUNI, FIES, UAB, Políticas de Ação Afirmativa e de Permanência Universitária; também sobre a Política de Reserva de Vagas em concursos públicos;
- c) Como acessar as políticas e programas do Ensino Superior, bem como a documentação necessária para inscrição, solicitação de isenções e comprovação das condicionalidades;
- d) Sistema do INEP/MEC, onde podem ter acesso às provas e gabaritos anteriores do ENEM, participar de “aulões” e simulados disponibilizados pela

plataforma on-line, conhecer as novidades nas provas do ENEM, além de acompanhar a situação das inscrições;

e) A existência de cursos pré-vestibulares sociais ou populares, ofertados por IES públicas ou outras organizações no seu território, a fim de possibilitar reforço aos estudantes que sentem a necessidade de um preparo específico para as seleções do ensino superior;

f) Carreiras e sua competitividade no mercado de trabalho local, territorial e nacional;

g) A existência de programas destinados à formação profissional, estágio, primeiro emprego, ou a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes pelo sistema PRONATEC/MEC, entre outros;

Diante de toda discussão aqui apresentada, podemos concluir que a dimensão informacional, relacionada aos aspectos da origem social, familiar e às redes de sociabilidade, precisam ser observadas nos estudos que se interessam em conhecer as trajetórias que tem sido construída por estudantes do ensino médio que vislumbram o ensino superior como expectativa de futuro. Por isso conclui-se que, na zona rural ou na favela, jovens de origem popular do ensino médio de escolas públicas da rede estadual da Bahia e Rio de Janeiro têm construído expectativas de futuro relacionadas com o acesso ao ensino superior, muitas vezes até a pós-graduação, mesmo apresentando alto grau de dificuldades informacionais sobre os caminhos que os levam até ele, pouco volume de estratégias para inserção no ensino superior e fortes tendências de inconsistências e contradições entre pretensões, sua compreensão das chances e seus projetos de futuro.

Por fim, o cenário das expectativas de futuro que vem sendo construídas pelos estudantes do ensino médio das escolas públicas pesquisadas na Bahia e no Rio de Janeiro é desafiador e, ao mesmo tempo, motivador, porque conseguimos destacar a insistente subinformação sobre o mundo universitário em um momento político e educacional singular. É desafiador uma vez que, ao compreendermos os fatores que influenciam nestas expectativas, percebemos que existe uma gama de fatores socioeconômicos, culturais, familiares, geopolíticos, intra e extraescolares que operam junto ao volume de capital informacional que o estudante possui. É motivador porque, ao se tratar do volume informacional sobre caminhos futuros que incluem ou não o ensino superior, entendemos que estes podem ser acumulados ao longo da sua trajetória educacional, seja através da família ou de uma rede de sociabilidade mais ampliada que colabora para a construção de estratégias que podem favorecer a materialização dos seus objetivos futuros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Leandro S. et al. Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, p. 507-514, 2006.

ALMEIDA, M. CARVALHO de., SOARES, C. R. S, BARBOSA, A. T. SANTOS, Kazanji, D. PERALTA, M. L. S; PRADO, P. (2015). Novos olhares para a juventude: descobrindo caminhos. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, 23(4).

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 375-390, 2015.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BORGES, Charlene Da Silva. Entrevista: Movimentos De Mulheres Negras Em Espaços De Poder Com Vilma Reis. **Revista Feminismos**, v. 8, n. 2, 2020.

BOUDON, Raymond. A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais. Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Capítulo II - A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Paris: Ed. **Revue française de sociologie**, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, v. 7, n. 2, pág. 201-223, 1966.

BOUTINET, J-P. Antropologia do projeto. 5.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 318.

BRASIL, **Ministério da Educação**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas, Brasília, MEC.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004**. Institui sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e

indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.

BURNHAM, Teresinha Froes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. Informação e informática. Salvador: EDUFBA, p. 283-307, 2000.

CAMARANO, Ana Amélia Organizadora. Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? 2006.

CANÁRIO, R. A Escola e a Abordagem Comparada: Novas realidades e novos olhares. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação Lisboa**, p. 27-36 set-dez./2006.

CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno crh**, v. 26, n. 68, p. 293-314, 2013.

CARDOSO, M. Quem tem direitos? Sobre o que dizem e pensam os moradores de duas favelas cariocas. Revista Vivencias 46. **Revista de Antropologia**. 159-168. 2015

CARVALHO, Márcia M.; WALTENBERG, Fábio D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, p. 369-396, 2015.

CASTRO, M. L. O. de. A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: André Quincé, 1998.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES, Fernando. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 239-258, 2016.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set./ Out./ Nov./ Dez, 2003, n. 24.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2014.

COSTA, Marcio da; GUEDES, Reginaldo. Expectativas De Futuro Como Efeito-Escola. explorando possibilidades. São Paulo. **Perspec**, v. 23, n. 1, p. 101-114, 2009.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. 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, p. 133-154, 2006.

COSTA, Warley da. Entre Textos E Imagens: A História Do Rio De Janeiro Narrada Nos Livros De História Regional Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história, 2017.

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. Educação e Pesquisa, v. 43, p. 1239-1250, 2017.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI, XVIII, 5–22. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854> Acedido em, v. 17, n. 8, p. 2014, 2011.

CUNHA, Marinaldo de Almeida et al. Expectativas de estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas estaduais de Campina Grande: trajetória e perspectiva. 2015.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, p. 302-327, 2013.

DANTAS, Lys Vinhaes. SANTOS, Georgina G. dos. Escola não é lugar para discutir o futuro? Reflexão sobre a percepção de alunos concluintes do ensino médio em Santo Amaro, Bahia. *Anais... III Simpósio Baiano de Licenciaturas*. 2013.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Vieira, M. M. (org.). *Actores educativos: escolas, jovens e média*. Lisboa, 2007. Disponível em: <[http://www.labes.fe.ufrrj.br/cespeb/juarez\\_dayrell.pdf](http://www.labes.fe.ufrrj.br/cespeb/juarez_dayrell.pdf)> Acesso em: 05 de maio de 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, p. 101-133, 2014.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; DE LUCCA FREITAS, Lia Beatriz. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, p. 539-555, 2004.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CrH**, v. 28, p. 255-266, 2015.

ELIAS, N. Sobre o tempo Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

ESPÍRITO SANTO, Ana; SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sonia. Ação afirmativa: Uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas. *In: Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude*, p. 197-218, 2013.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 17, p. 24/09/2009.

FRANÇA, Lucia Helena de Freitas Pinho; SOARES, Dulce Helena Penna. Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 738-751, 2009.

FRANCO, M. C. Estudos comparados: sua epistemologia e historicidade. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 120-151, 2009.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, no 72, p. 197-230, agosto/2000.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. -1, p. 11-30, já/abr. 2004.

GOUVÊA, Adriane Pereira. Acesso e Permanência nos Cursos de Graduação da UFRJ: O Centro de Filosofia e de Ciências Humanas. Mestrado-Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2009.

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. Como Tornar-se Adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 20(58), 157-175, 2005.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. Laboratório de pesquisa social. Série: Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, n. 1. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. 2003

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. Série: Planejamento de pesquisas nas Ciências Sociais , v. 1, p. 1-15, 2003.

HAESBAERT, Rogério da Costa. O mito da desterritorialização: do " fim dos territórios" à multiterritorialidade. Bertrand Brasil, 2004.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, p.141-160, 1993.

HERINGER, R. R; Expectativas sobre o ingresso no Ensino Superior entre estudantes da Cidade de Deus. *In: Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*, 3., 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

HERINGER, Rosana, R. Ainda Um Sonho Distante: Expectativas de ingresso na educação superior na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. **Observatório da Vida Estudantil: Universidade, responsabilidade social e Juventude/ Organização e apresentação** Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio; Prefácio André Lazaro. – Salvador: EDUFBA, 2013

HERINGER, Rosana, R., Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor (e-book). 2013.

HOFBAUER, A. 2006. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, n.68, pp. 9-56.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, p. 155-164, 2008.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; REZENDE, Valéria Moreira; PEDROSA, Neide Borges; BUENO, José Lucas Pedreira. Por uma dimensão política dos estudos

comparados em educação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 129-144, mai/ago, 2017. Disponível em: e-ISSN: 2359-2087.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs).

**Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

JUNIOR, Rubens Zampar; COSSIA, Tatiana; DE ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. Expectativas Dos Alunos Do Ensino Médio E O Papel Da Universidade: O Que Dizem Os Estudos. *Notandum*, n. 51, p. 33-54, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011.

LAHIRE, Bernard. *Les manières d'étudier. La documentation française*, 1997.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. Editora Ética, 1997.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Unesp, 2000.

LÁZARO, André et al. Inclusão na educação superior. **Cadernos do GEA**, n. 1, 2012.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e o tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LECCARDI, C. *Orizzonte del tempo: esperienza del tempo e mutamento sociale*. Milano: Franco Angeli, 1991.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. *Trajetórias das desigualdades: como Brasil mudou nos últimos*, v. 50, 2015.

- LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722007000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200013&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: janeiro 2019.
- MACIEL, R. O. As ações afirmativas e a democratização do ensino superior. *In: II Jornada Internacional de Política Públicas*. São Luis – MA, 28 de a 30 de agosto, 2007.
- MAGGIE, Y.; FRY, P. 2004. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, v.18, n.50, pp. 67-80.
- MARÉ, Redes et al. Censo populacional da Maré. 2018. Disponível em: <https://dataspace.princeton.edu/bitstream/88435/dsp019z903300c/1/DSBrazilCensoMare.pdf> Acesso em: março de 2020.
- MINAYO, M.C.S. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 80p.
- MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.
- NOVAES, Regina. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. Juventude e educação: identidades e direitos. São Paulo: **Flacso**, p. 7-18, 2019.
- OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos de; SALDANHA, Ana Alayde Werba. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. *Paideia*, v. 20, n. 45, p. 47-55, 2010.
- OLIVEIRA, João Ferreira de et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. *In: Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude (s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. Sociologia: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 20, 2010.

PASSOS, J. A; SANTOS, L. F; MAIA, A. J. V. e col. Pensando o Futuro com estudantes de Ensino Médio de uma escola da rede pública do Estado da Bahia. *In: Anais... XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social*. Maio/agosto. 2009, Alagoas.

PEREGRINO, M. Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola. 2010.

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Garamond, 2010.

PEREIRA, G. ORTIGAO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia – Educação, Cultura e Comunicação**. V. 8. N. 1. Jan-jun, 2016.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016.

PESSOA, Karine Symonir de Brito. Fatores de sucesso/insucesso na trajetória entre o ensino médio e o ensino superior na UFRN. 2014. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

PORTES, Écio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, Écio A. Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. Universidade, cultura e conhecimento: a educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte, FAE/UFMG, p. 251-277.1998, 1993.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. **Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares**, p. 166, 2014.

RAITZ, Tânia Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 408-416, 2008.

RESCHILIAN, Paulo Romano. Dinâmica urbana e pobreza: a favela como expressão da inclusão precária. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 1, n. 1, 2004.

RESENDE, Franciele Daiane Rodrigues. SANTOS, GG dos; SAMPAIO, SM R; CARVALHO, A. **Observatório da vida estudantil**: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: Edufba, 2015. 342 p. Caderno CRH, v. 29, n. 77, p. 395-398, 2016.

REZENDE, V. ISOBE, R. M., MOREIRA, F. A. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**. V2, n. 1, jan-jun, 2013.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murlio Marschner Alves De. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. *In*: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2015

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Revista de Ciências Sociais**, v. 31, n. 42, p. 107-126, 2018.

ROMANELLI, G. O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 76 (184), 445-476, 1995.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha et al. Juventudes populares e projetos educacionais: construção e fortalecimento de redes de solidariedade, afeto e sociabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, p. 6-16, 2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo. O que é, afinal, uma boa escola ? **Enfoques** , v. 12, n. 2, pág. 1-4, 2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo; HELAYËL-NETO, Jose; DA SILVA XAVIER, Marcel. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e

campos de possibilidades educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha Sampaio Rocha; DOS SANTOS, Georgina Gonçalves. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 10, p. 203-214, 2015.

SANTOS, A. P. dos. Ação Afirmativa e outras questões. P. 45 – 72. *In*: 21 dias de ativismo contra o racismo. Leila da Silva Xavier, Luciene da Silva Lacerda e Luiz Fernando de Oliveira (Organizadores), 1. Ed. – Rio de Janeiro: Editora Selo Novo: 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Almedina, 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. 2009. **Tese de Doutorado**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, G. G. DANTAS, L.M, e Col. Expectativas de alunos concluintes do 3o ano do ensino médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação. Relatório Geral - Santo Amaro. Alunos Concluintes em 2012. **Resultados da Fase I**. Observatório da Vida Estudantil. Cachoeira, Janeiro de 2013. 37p.

SANTOS, G.G; BRITO, L. M; MACHADO, C. O.X. Significações acerca de universidade entre estudantes do ensino médio público de uma escola da região do Recôncavo da Bahia. *Anais... V Seminário Estudantil de Pesquisa do CAHL*. Cachoeira, 2011.

Santos, Gabriela Alves dos. #Ocupamendes: Uma Análise Do Perfil Dos Estudantes Do Movimento De Ocupação No Colégio Estadual Prefeito Mendes De Moraes. / Gabriela Alves dos Santos. – **Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2019. 86 f.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos. Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude. Edufba, 2013.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos. Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude. Edufba, 2013.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Observatório da vida estudantil: interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogo de saberes. EDUFBA, 2015.

SANTOS, Milton. Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá. Documentário. Direção: Sylvio Tendler. Produção: Caliban Produções Cinematográficas, v. 1, 2006.

SANTOS, Rubenize Maria dos; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 10, n. 1, p. 289-300, 2012.

SANTOS, S.R. Q eu será que se sussurra pelas favelas: O que e como projetaram o futuro os jovens da última etapa do ensino médio na favela da Maré? **Dissertação de Mestrado**. 2016. UNIRIO, Rio de Janeiro – RJ. 2016.

SANTOS, Shyrlei Rosendo dos. Que, O. Que Será Que Será Et Al. Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro-Unirio Centro De Ciências Humanas E Sociais-Cch Programa De Pós-Graduação Em Educação - **Dissertação De Mestrado**. 2016 Disponível em: <http://www.unirio.br/pro-reitorias-1/ppgedu/DissertaoPPGEduSHYRLEIROSENDODOSSANTOSProvisrio.pdf>

SANTOS; Dyane Brito Reis. Do mito ao fato: um apanhado histórico dos estudos sobre relações raciais e desigualdades educacionais. **Cadernos ANPAE** , v. 8, p. x/x, 2009

SCHUTZ, A. Saggi sociologic Torino: Utet, 1979.

SILVA, Amanda Gonçalves da. Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Fluminense. 2016.

SILVA, J. Porque um e não outros?: Caminhadas de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SILVA, Ricardo Tadeu da et al. Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior: conhecimento do ProUni e FIES. 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SIMÕES, A. J. (2008). Motivações e Expectativas Profissionais dos Estudantes de Enfermagem – estudo numa escola da área de Lisboa. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Aberta, Lisboa.

SILVEIRA, Olívia. O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. 167 f. 2009. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOARES, Dulce Helena Penna; SESTREN, Gisele. Projeto profissional: o redimensionamento da carreira em tempos de privatização. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 66-74, 2007.

SOUZA, Greyssy K. A.; SANTOS, M. M; SANTOS, G. G. Escola-Universidade: Uma experiência com oficinas pedagógicas no Recôncavo Baiano. *In: Seminário Estudantil de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação*, 2012. UFRB, Cruz das Almas - Ba.

SOUZA, Greyssy K. A; Expectativas de Estudantes Concluintes do Ensino Médio no Recôncavo da Bahia: (Re) Construindo laços da Escola Pública à Universidade. 2013. 77 f. **Monografia** (Bacharelado em Serviço Social) – Centro de Artes, Humanidades e Letras.

SOUZA, Greyssy Kelly Araújo; LINS, Alene Da Silva. Fraternidade e Comunicação nos Processos de Avaliação De Políticas Públicas: Uma Relação Para A Equidade. **Revista Novos Olhares**. UFRB, 2015.

SOUZA, Greyssy. K. A. Pesquisa e afiliação: a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Greyssy Kelly Araujo de Souza. - 2016. 158 f. **Dissertação de Mestrado**. 2016. Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA.

SOUZA, Iasminni Souza. Expectativas e Estratégias que favorecem a Longevidade Escolar para as famílias de baixa renda: Um estudo em Santo Amaro da Purificação–Ba. 2014. 73f. **Monografia** (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública) - Centro de

Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

SOUZA, Maria do Socorro Neri M. Do seringal à Universidade: O acesso das camadas populares ao ensino superior. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2009.

SOUZA; (Re) Construindo Laços da Escola Pública à Universidade: Alguns contributos. *Anais... III Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil: Avaliação do Ensino pelo Estudante e Qualidade no Ensino Superior*, 2015, Salvador - Ba.

SOUZA; SANTOS, M. M; SANTOS, G. G. Escola-Universidade: Uma experiência com oficinas pedagógicas no Recôncavo Baiano. *In: Seminário Estudantil de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação*, 2013. UFRB, Cruz das Almas - Ba. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira-Ba.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação por Alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2005, 6 (2), p. 45-53, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. *Jovenes, Revista de Estudos sobre Juventud*. México, DF, ano, v. 9, p. 201-227, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, 2003.

TEIXEIRA, Ana Maria. SAMPAIO, SMR., org. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. *In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

TFOUNI, Leda Verdiani et al. Afinal, para que serve a escola?: representação feita por adultos alfabetizados e analfabetos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), p. 31-36, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sócias: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007. p. 145-152.

VARGAS, Hustana Maria. Políticas de permanência na Universidade Federal Fluminense: um estudo na perspectiva das carreiras e da interiorização. PAULA, M. de FC de; SILVA,

M. das GM da.(org.). As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso. 1ª ed. Cuiabá: EduUFMT, v. 1, p. 97-120, 2012.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013.

VARGAS, Hustana. M. (2012). Políticas de permanência na Universidade Federal Fluminense: um estudo na perspectiva das carreiras e da interiorização. Em: PAULA, M. de F. C. de; SILVA, M. das G. M. da. (org.). As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso. 1ª ed. Cuiabá: EduUFMT, vol. 1. pp. 97-120.

VARGAS, HUSTANA. O sisu na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Zahar, 1994.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 107-125, 2005.

VIANNA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009.

VIANNA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. Belo Horizonte, 1998. **Tese** (dout.) FAE/UFMG.

VIEIRA, José Jairo; SILVA, Priscila Aleixo; DA COSTA VIEIRA, Andréa Lopes. A política de Educação a Distância e o aumento das vagas nas Instituições de Ensino Superior: apontamentos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 776-792, 2017.

WEISHEIMER, Nilson. Apontamentos para uma sociologia da juventude. **Revista Cabo-verdiana de Ciências Sociais**, Cabo Verde, ano, v. 1, p. 09-26, 2014.

WEISHEIMER, Nilson. A situação juvenil na agricultura familiar. 2009. 2009. Tese de Doutorado. **Tese** (Doutorado em Sociologia)–Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:<

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15908/000693991.pdf>

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 135-151, 2014.

Young, M. (2007). Para que servem como escolas? **Educação & Sociedade**, 28 , 1287-1302.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p. 226 – 237, maio/ago. 2006.

## APÊNDICE

## APÊNDICE - QUESTIONÁRIO SURVEY



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## QUESTIONÁRIO - PESQUISA CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR

*Caro Estudante,*

Sou pesquisadora e estudante de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientada pela professora Rosana Heringer. Nesta pesquisa busco conhecer que expectativas de futuro relacionadas com a entrada na universidade estão sendo traçadas por estudantes do ensino médio, 2º e 3º ano regular, de escolas da rede pública estadual na Bahia e no Rio de Janeiro.

Entender estas expectativas nos ajudará a refletir sobre as políticas educacionais, em especial a Política de Ações Afirmativas, voltadas para a expansão do Ensino Superior. Por isso, contamos com você para que as respostas expressem seus planos e opiniões.

Suas respostas serão inseridas em uma base de dados e são sigilosas. Em breve, retornarei a sua escola para a realização da 2ª etapa da pesquisa com a realização de entrevistas e também para divulgar os dados gerais. Muito obrigada por sua participação!

*Greyszy Kelly Araujo de Souza*

Doutoranda UFRJ

*Rosana Heringer*

Orientadora da pesquisa

Se deseja participar, escreva aqui o seu nome completo: \_\_\_\_\_

Qual o número do seu celular? (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Qual seu endereço de e-mail ou facebook? \_\_\_\_\_

Quais são seus planos para os 5 (cinco) anos depois que terminar o Ensino Médio?

---



---



---



---



---

## Perfil Pessoal

01) Seu endereço: \_\_\_\_\_

02) Qual sua Escola? \_\_\_\_\_

03) Qual seu Turno/ Série?

a) Matutino. Série: \_\_\_\_\_

b) Vespertino. Série: \_\_\_\_\_

c) Noturno. Série: \_\_\_\_\_

04) Sexo:

a) Feminino

b) Masculino

05) Como você se considera?

a) Preto

b) Pardo

c) Indígena

d) Branco

e) Asiático

f) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

g) Não Sei.

06) Qual sua idade? \_\_\_\_\_

07) Atualmente você é:

a) Solteiro (Sozinho ou namorando).

b) Casado (ou vivendo junto).

c) Separado (ou desquitado/divorciado).

d) Viúvo

e) Outro: \_\_\_\_\_

08) Você tem filhos?

a) Não

b) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_



**Perfil Familiar e de trabalho**

09) Quem mora na sua casa além de você? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a) Minha mãe
- b) Meu pai
- c) Meus irmãos ou irmãs
- d) Outros parentes (avó, tio, primo)
- e) Pessoas de outras famílias (padrinho, amigo)
- f) Moro sozinho
- g) Moro sozinho com meu conjugue (marido, noivo, namorado)
- h) Moro sozinho com meu filho

10) Como você percebe o seu local de moradia?

- a) Centro da Cidade
- b) Loteamento Popular/ Conjuntos habitacionais
- c) Zona Rural
- d) Comunidade Quilombola
- e) Favela / Morro
- f) Periferia / Subúrbio
- g) Bairro de Classe Média
- h) Bairro de Classe Média-Alta

11) Em média, contando com você, quanto sua família ganha por mês?

- a) Nada
- b) Até meio salário mínimo (R\$ 468,50)
- c) De meio até 1 salário mínimo (R\$ 469 a R\$ 937,00)
- d) De 1 até 2 salários mínimos (R\$ 938,00 a R\$ 1.874,00)
- e) De 2 até 5 salários mínimos (R\$ 1.875,00 a R\$ 4.685,00)
- f) De 5 até 10 salários mínimos (R\$ 4.685,00 a R\$ 9.360,00)
- g) Mais de 10 salários mínimos (De R\$ 9.637,00 para cima)

12) Até que série sua mãe estudou?

- a) Não frequentou escola
- b) Entre 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- c) Entre 5ª e 8ª série do Ensino Médio (antigo ginásio)
- d) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- e) Ensino Técnico ou Profissionalizante
- f) Ensino Superior (Faculdade ou Universidade)
- g) Não Sei

13) Até que série seu pai estudou?

- a) Não frequentou escola
- b) Entre 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- c) Entre 5ª e 8ª série do Ensino Médio (antigo ginásio)
- d) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- e) Ensino Técnico ou Profissionalizante
- f) Ensino Superior (faculdade ou universidade)
- g) Não Sei

14) Na sua família você é a primeira pessoa que conclui o Ensino Médio?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

15) Na sua família existe alguém com diploma de Ensino Superior privado?

- a) Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- b) Não
- c) Não sei

16) Alguém da sua família possui diploma de Ensino Superior em público?

- a) Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- b) Não
- c) Não sei

17) Você tem familiares estudando atualmente no Ensino Superior público ou privado?

- a) Não
- b) Sim. Tenho familiares em faculdades particulares.
- c) Sim. Tenho familiares em universidades públicas.
- d) Não sei

18) Você exerce alguma atividade remunerada?

- a) Não
- b) Sim. Sem carteira assinada.
- c) Sim. Com carteira assinada.
- d) Sim. Em negócio da família.
- e) Sim. Em Estágio.
- f) Sim. Por conta própria

19) Quantas horas por semana você trabalha?

- a) Não trabalho
- b) Até 8 horas
- c) De 9 a 20 horas
- d) De 21 a 30 horas
- e) De 31 a 40 horas
- f) Mais de 40 horas

20) Em média, você ganha por mês:

- a) Nada (eu não trabalho)
- b) De R\$ 1,00 até R\$ 234,25 (um quarto de salário mínimo)
- c) De R\$ 235,00 até R\$ 468,50 (meio salário mínimo)
- d) De R\$ 469,00 até 1 salário (R\$ 937,00)
- e) De 1 a 2 salários (R\$ 938,00 a R\$ 1.874,00)
- f) Mais de 2 salários (De R\$ 1.875,00 para cima)

21) Em relação a obtenção de um trabalho o que é mais importante?

- a) O salário
- b) As condições de saúde e segurança do local de trabalho
- c) As possibilidades de crescer na carreira
- d) Estabilidade no emprego
- e) Vale alimentação e seguro saúde
- f) Outro. Qual? \_\_\_\_\_



- | Sua vida escolar anterior   |  |
|---|--|
| <p>22) Onde você estudou o ensino fundamental?</p> <p>a) Todo em escola pública</p> <p>b) Todo em escola particular</p> <p>c) Em escola particular com bolsa parcial</p> <p>d) Em escola particular com bolsa integral</p>  | <p>31) Você conversa com seus <u>professores</u> sobre seus planos de futuro?</p> <p>a) Nunca</p> <p>b) Raramente</p> <p>c) Às vezes</p> <p>d) Frequentemente</p> <p>e) Sempre</p>           |
| <p>23) Você já repetiu o ano alguma vez?</p> <p>a) Não.</p> <p>b) Sim, uma vez. Qual série? _____</p> <p>c) Sim, duas vezes ou mais. Quais séries _____</p> <p>d) Em escola particular com bolsa integral</p>   | <p>32) Você gosta da sua escola/ do seu colégio?</p> <p>a) Não gosto</p> <p>b) Gosto pouco</p> <p>c) Gosto</p> <p>d) Gosto muito</p>   |
| <p>24) Em algum momento você já parou os estudos para tomar conta/ajudar, inclusive financeiramente, a sua família?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim</p>   | <p>33) Você gosta de estudar?</p> <p>a) Não gosto</p> <p>b) Gosto pouco</p> <p>c) Gosto</p> <p>d) Gosto muito</p>  |
| Sua vida escolar hoje e as expectativas/planos de futuro  |  |
| <p>25) Como <u>you</u> se considera?</p> <p>a) Um péssimo estudante</p> <p>b) Um estudante ruim</p> <p>c) Um estudante regular</p> <p>d) Um bom estudante</p> <p>e) Um ótimo estudante</p>  | <p>34) Existe alguma Instituição de Ensino Superior pública <u>na sua cidade</u>?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Qual? _____</p> <p>c) Não sei</p>   |
| <p>26) De maneira geral, como você acha que <u>sua família</u> te considera?</p> <p>a) Um péssimo estudante</p> <p>b) Um estudante ruim</p> <p>c) Um estudante regular</p> <p>d) Um bom estudante</p> <p>e) Um ótimo estudante</p>  | <p>35) Existe alguma Instituição de Ensino Superior pública <u>próxima</u> da sua cidade ou bairro?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Qual? _____</p> <p>c) Não sei</p>                           |
| <p>27) De maneira geral, como você acha que seus <u>professores</u> te consideram?</p> <p>a) Um péssimo estudante</p> <p>b) Um estudante ruim</p> <p>c) Um estudante regular</p> <p>d) Um bom estudante</p> <p>e) Um ótimo estudante</p>  | <p>36) Existe alguma Instituição de Ensino Superior privada <u>na sua cidade</u>?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim.</p> <p>c) Sim. De educação a distância.</p> <p>d) Não sei.</p>                |
| <p>28) Em sua opinião, sua escola te forma principalmente para:</p> <p>a) Nada. Estar na escola foi uma perda de tempo.</p> <p>b) Continuar estudando em um Curso Técnico.</p> <p>c) Continuar estudando no nível superior (faculdade e universidade)</p> <p>d) Mercado de trabalho.</p> <p>e) Atuação como cidadão.</p> <p>f) Não sei.</p> | <p>37) Existe alguma Instituição de Ensino Superior privada <u>próxima</u> da sua cidade?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim.</p> <p>c) Sim. De educação a distância.</p> <p>d) Não sei.</p>        |
| <p>29) Você fala/estuda outra língua além do Português?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Qual: _____</p>  | <p>38) Você já fez o Enem ou vestibular alguma vez?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Qual? Em que ano? _____</p> <p>c) Não sei o que é Enem ou vestibular.</p>                                   |
| <p>30) Você usa a internet para estudar e pesquisar na sua escola?</p> <p>a) Nunca</p> <p>b) Raramente</p> <p>d) Frequentemente</p> <p>e) Sempre</p>  | <p>39) Você conversa com sua <u>família</u> sobre seus planos de futuro?</p> <p>a) Nunca</p> <p>b) Raramente</p> <p>d) Frequentemente</p> <p>e) Sempre</p>                                   |
|   | <p>40) Você tem amigos <u>formados</u> em Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Tenho um.</p> <p>c) Sim. Tenho mais de um amigo já formado.</p> |



41) De maneira geral, seus professores falam com você sobre Ensino Superior? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Não falam
- b) Raramente falam sobre Ensino Superior privado
- c) Raramente falam sobre Ensino Superior público
- d) Frequentemente falam sobre Ensino Superior privado
- e) Frequentemente falam sobre Ensino Superior público
- f) Sempre falam sobre Ensino Superior privado
- g) Sempre falam sobre Ensino Superior público

42) Você tem amigos estudando Ensino Superior público ou privado?

- a) Não
- b) Sim. Tenho 1 (um)
- c) Sim. Tenho mais de um amigo que hoje frequenta o ensino superior

43) Você conversa com seus amigos sobre planos de futuro?

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

44) Ao concluir o Ensino Médio (3º ano) quais suas pretensões? (Marcar apenas 1 opção)

- a) Dedicar a sua família
- b) Estudar
- c) Trabalhar
- d) Dedicar a sua família e estudar
- e) Dedicar a sua família e trabalhar
- f) Estudar e Trabalhar
- g) Dedicar a sua família, estudar e trabalhar
- h) Ainda não sabe

45) Quando terminar o Ensino Médio pretende morar:

- a) Exatamente onde estou
- b) Quero mudar de casa, mas ficar na mesma cidade e bairro
- c) Quero mudar de bairro/cidade, mas ficar no mesmo Estado
- d) Quero mudar do meu Estado para outro lugar no Brasil
- e) Quero sair do Brasil
- f) Ainda não sei

46) Em sua opinião, qual a chance de você entrar para Instituições públicas de Ensino Superior?

- a) Muito pequena
- b) Pequena
- c) Média
- d) Grande
- e) Muito Grande

47) Até que nível você gostaria de estudar?

- a) Quero terminar o Ensino Médio (3º ano)
- b) Até completar o Ensino Superior (faculdade ou universidade)
- c) Quero estudar até a pós-graduação (curso após a conclusão da graduação: especialização, mestrado e doutorado)
- d) Ainda não sei

48) Você se inscreveu no Enem em 2017?

- a) Não
- b) Sim
- c) Não conheço

49) Em relação às suas escolhas de futuro, quem mais te influencia? (apenas 1 resposta)

- a) Ninguém
- b) Mãe ou responsável
- c) Pai ou responsável
- d) Pai e Mãe ou os dois Pais/ duas Mães
- e) Família de uma maneira geral
- f) Amigos
- g) A escola
- h) meios de comunicação (internet, tv, rádio, jornais)
- i) Ninguém me influencia

50) Quando terminar o Ensino Médio, o que você deseja?

- a) Estudar em Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas
- b) Fazer curso técnico de nível médio
- c) Trabalhar
- d) Não Sei

51) Se desejar estudar no Ensino Superior, QUAL CURSO PRETENDE?

52) Você pretende se inscrever no SISU ou no PROUNI em 2018?

- a) Não
- b) Sim
- c) Não conheço

53) Em sua opinião, qual a chance de você entrar para Instituições privadas de Ensino Superior ?

- a) Muito pequena
- b) Pequena
- c) Média
- d) Grande
- e) Muito Grande

54) Algumas carreiras são mais importantes que as outras?

- a) Não
- b) Sim. Qual?
- c) Não Sei.

55) Somente quem tem dinheiro pode seguir as carreiras mais importantes?

- a) Não
- b) Sim.
- c) Não Sei.

56) De maneira geral, ter um diploma de Ensino Superior ajuda a conseguir um emprego ou a ter salários mais altos?

- a) Não
- b) Sim.
- c) Não Sei.

57) Você conhece a Política de Ação Afirmativa, Lei de Cotas (nº 12.711/2012) que garante a reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior públicas Federais para estudantes oriundos de escolas públicas, estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salário por pessoa, negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiências?

- a) Não
- b) Sim