

## 1 INTRODUÇÃO

*Seu moço quer saber  
Eu vou contar num baião  
Minha história pro senhor  
Seu moço preste atenção*

*Eu vendia pirulito  
Arroz doce, mungunzá  
Enquanto eu ia vender doce  
Meus colegas iam estudar  
A minha mãe tão pobrezinha  
Não podia me educar*

*E quando era de noitinha  
A meninada ia brincar  
Vige, como eu tinha inveja  
De ver o Zezinho contar  
“O professor ralhou comigo  
Porque eu não quis estudar”*

*Hoje todos são doutor  
E eu continuo um João Ninguém  
Mas quem nasce pra pataca  
Nunca pode ser vintém  
Ver meus amigos doutor  
Basta pra me sentir bem*

*Mas todos eles quando ouvem  
Um baiãozinho que eu fiz  
Ficam tudo satisfeitos  
Batem palma, pedem bis  
E diz: “João foi meu colega  
Como eu me sinto feliz”*

*Mas o negócio não é bem eu  
É Mané, Pedro e Romão  
Que também foi meus colega  
E continuam no sertão  
Não puderam estudar  
E nem sabem fazer baião*

João do Vale

Estes versos do poeta maranhense João Batista do Vale retratam uma realidade cruel no sistema educacional brasileiro: a exclusão social daqueles que não podem pagar diretamente por sua educação e não possuem um “talento nato” que os salve da miséria. Ou seja, a exclusão da maioria dos brasileiros pobres.

A verdade presente nessa música gravada no ano de 1965 é cantada pelo poeta com a intensidade de quem sofreu na pele – negra – a dor de ser expulso da escola, quando ainda era criança, para ceder a vaga ao filho do novo coletor de impostos da cidade de Pedreiras, no sertão do Maranhão. No show *Opinião*, o poeta disse: “na escola tinha uns 300 alunos, mas escolheram justo eu para dar lugar ao filho do homem” (JOÃO DO VALE..., 2005).

Nesse mesmo show, João do Vale contou que, diante da covardia que sofrera, sua reação foi a de subir no muro da escola na hora do recreio e atirar pedras nos ex-companheiros que brincavam na pausa entre as aulas. Tal atitude o estigmatizou ainda mais na cidade e muitos diziam que aquele menino “violento não daria para nada de bom na vida” (JOÃO DO VALE..., 2005).

João do Vale, porém, conseguiu tornar-se um artista famoso, não só no Nordeste, onde suas músicas continuam entre as mais tocadas na época das festas de São João, mas em todo o Brasil, tendo sido gravadas por artistas como Alceu Valença, Chico Buarque, Fagner, Geraldo Azevedo, Maria Bethânia, Marinês, Miúcha, Paulinho da Viola, Zé Ramalho, Nara Leão, Gonzaguinha, entre tantos outros. Seu “talento” o salvou. Ele realizou seu sonho *apesar* da escola, do Estado, da sociedade.

Mas, com a consciência política que lhe era peculiar, João do Vale não contava sua história para mostrar que qualquer pessoa, mesmo diante de qualquer injustiça e desigualdade social a que esteja submetida, pode superar os obstáculos e “vencer na vida”, como é tão divulgado na mídia atualmente. A estratégia hegemônica da grande mídia hoje é a de transformar casos isolados de mobilidade social em regras, responsabilizando, dessa forma, unicamente o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso social, sem revelar que, numa sociedade de classes, as oportunidades não são iguais, visto que, fundamentalmente, uma classe subjugará a outra.

Na verdade, o poeta falou de sua preocupação com “Mané, Pedro e Romão”, que continuavam na situação de miséria, não por serem preguiçosos, não empreendedores, acomodados, mas porque não tiveram as mesmas oportunidades que os amigos que conseguiram ser “doutores”.

A vida e a obra de João do Vale levaram, enfim, a questionamentos que inspiraram a realização desta pesquisa. Tais questionamentos relacionam-se com o fato de que a vida escolar das crianças e adolescentes no Brasil é influenciada por um sistema educacional dual, que oferece oportunidades desiguais para os filhos de famílias ricas e pobres.

Muitas vezes, a expulsão escolar que favorece a classe dominante não é tão explícita quanto a de João do Vale, mas ocorre de forma velada, tornando-se mais difícil de ser combatida.

Questionou-se, neste trabalho, de que forma os estudantes do ensino público médio brasileiro projetam e concebem a continuação ou interrupção de sua trajetória escolar. Qual a concepção que eles apresentam de universidade? De que forma a escola, a família e o mundo do trabalho relacionam-se com esses estudantes na formação de sua concepção de trajetória escolar?

Para compreender as decisões sobre o prosseguimento dos estudos dos jovens alunos da escola pública é necessário explicitar que o senso comum, em nossa época, manifesta uma visão negativa do que é público e uma exaltação daquilo que é privado. No tocante à educação, tal afirmação também é verdadeira. Essa lógica mercantil da educação defende que, diante da proclamada “incompetência” do Estado, a gestão escolar deveria ser repassada à iniciativa privada, fosse ela representada por empresas ou organizações sem fins lucrativos. A forma mais decisiva dessa transformação, embora consequente de uma antiga prática “das elites econômicas e políticas que, se pagando palavras generosas, concedem mesquinamente os meios financeiros quando se trata da instituição de crianças das classes populares” (LAVAL, 2004, p. XV), pode ser explicada pelo advento e hegemonia do projeto neoliberal nas sociedades capitalistas.

Em outras palavras, as diferenças entre a educação destinada às classes populares e a destinada às classes privilegiadas são fruto de uma sociedade dividida em classes, de uma sociedade capitalista; no entanto, a imposição do projeto neoliberal aprofundou essas diferenças na medida em que transformou a educação, antes considerada um direito social, em “um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria.” (LAVAL, 2004, p. 4).

Na concepção de jovens recém-ingressos na universidade<sup>1</sup>, a principal diferença entre as escolas públicas e privadas encontra-se na competência das instituições no tocante ao preparo para o vestibular: enquanto a escola privada orienta e planeja seus conteúdos seguindo o programa do vestibular, a escola pública não prepara nem incentiva seus alunos para a realização desse concurso.

---

<sup>1</sup> Essa discussão pode ser lida em minha dissertação de mestrado (WELLEN, 2005).

Ainda que apareçam como constatação marcante no discurso da sociedade em geral, a queda de qualidade da escola pública e a suposta qualidade da escola privada<sup>2</sup> não podem ser explicadas apenas por discursos que atribuem características naturais a fatos criados a partir das atividades humanas. Para compreender a essência desse fenômeno, é necessário analisar algumas determinações centrais como, por exemplo, a dualidade estrutural no sistema educacional, a hegemonia da concepção educacional economicista, a reestruturação do Estado nos anos 1990, a redução da função propedêutica da escola. Tais determinações estão postas na reforma proposta para o ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo Dagmar Maria Leopoldi Zibas, historicamente “foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores” (ZIBAS, 2005b, p. 1.068). Portanto, considerando o ensino médio como etapa de ensino em que mais fica claro o conceito de educação como “um campo de luta cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização” (ZIBAS, 2005b, p. 1.068), este nível de ensino vem sendo objeto de análise de importantes estudos no Brasil. Para Zibas, Aguiar e Bueno, “[...] nas décadas de [19]70 e [19]80, houve uma produção muito significativa sobre a escola de 2º grau, produção essa centrada, principalmente, na análise dos efeitos da profissionalização obrigatória (estabelecida pela Lei 5.692/71) sobre o nível médio” (ZIBAS; AGUIAR; BUENO, 2002, p. 11).

Também nos anos 1980, a maior difusão das obras de Marx e Gramsci levou ao aumento de pesquisas sobre o trabalho como princípio educativo. No entanto, ainda segundo as mesmas autoras, a década de 1990 foi marcada por uma escassez de pesquisas sobre o ensino médio.

Atualmente, grande parte das pesquisas sobre ensino médio versa sobre a incorporação – e suas consequências – desse nível de ensino à educação básica, o que levaria, progressivamente, à sua universalização. Essa universalização, entretanto, deve ser problematizada quando se leva em consideração a noção de “excluídos do interior” proposta por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne. Nas palavras dos autores,

---

<sup>2</sup> A discussão sobre a medição da qualidade da escola privada pelo índice de aprovação no vestibular será feita posteriormente. A princípio, podemos afirmar que não consideramos que um exame como o vestibular possa atestar se a escola cumpre ou não seus objetivos educacionais históricos.

[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 482)

Segundo tais autores, constata-se um mal-estar nas escolas francesas, relacionado a uma crise mal identificada e dispersa que, por não dispor de uma análise precisa, oscila entre a responsabilização individual dos alunos frequentadores dessas escolas e a responsabilização coletiva mal definida, direcionada especialmente aos professores. Responsabiliza-se, ainda, também de forma confusa, um sistema deficiente, que precisaria ser reformado<sup>3</sup>.

Também no Brasil, de acordo com Regina Magalhães de Souza (2003, p. 17), a crise da escola pública já é senso comum na sociedade e as causas apontadas são a “falta de compromisso de sucessivos governos, que depauperaram a rede com insuficiência de verbas, baixos salários, precária manutenção das instalações, [... provocando] a evasão dos profissionais mais qualificados e a queda na qualidade de ensino”.

Aponta-se, ainda, como razão dessa crise no sistema educacional a ampliação do acesso das classes populares às escolas públicas. Nas palavras de Bourdieu e Champagne (2003, p. 481), até “o final dos anos [19]50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma estabilidade muito grande, fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos das famílias culturalmente desfavorecidas”. O progressivo acesso à escola por parte dos filhos e filhas dessas famílias, e sua relação com o chamado “mal-estar” ou “crise” – que, como afirmamos acima, tem explicações mais baseadas no senso comum do que em bases científicas –, acabaram por gerar convicções de que haveria “uma oposição entre a expansão do atendimento e a qualidade do ensino” (BEISIEGEL, 2002, p. 39).

Nesse sentido, era

[...] quase lugar-comum afirmar-se que a ampliação da capacidade de matrícula vinha provocando acentuada deterioração da qualidade dos serviços educacionais. Tais afirmações seriam, em parte, verdadeiras e, talvez por isso mesmo, por serem parcialmente verdadeiras, dificultavam uma apreciação mais adequada da situação escolar do país. Seria verdadeira quanto às deficiências de funcionamento das escolas nos diversos níveis de ensino. Mas, ao atribuir o baixo rendimento ao processo de expansão das oportunidades, essa crítica estaria deslocando o ponto de referência da análise para o passado, assumia uma perspectiva conservadora e impedia um diagnóstico correto da situação dos serviços educacionais. (BEISIEGEL, 2002, p. 39)

---

<sup>3</sup> Um bom exemplo desse “mal-estar” pode ser visto no filme *Entre os muros da escola* (2008).

Observando as análises das duas realidades – francesa e brasileira –, pode-se afirmar que, assim como a França, o Brasil também viveu, na mesma época citada por Bourdieu e Champagne (final dos anos 1950), esse momento de “expansão das oportunidades”, embora não no ensino secundário, como se verificou no caso francês, mas no ensino fundamental, antigo ensino primário. Segundo a *Síntese de indicadores sociais* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), 97,6% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão matriculados na escola, sendo que 91,1% no ensino fundamental. Em relação aos jovens entre 15 e 17 anos, ainda segundo o IBGE 2010, 85,2% estão frequentando a escola.

Tal expansão teve como consequência maior demanda pelo ensino médio, resultando numa “curva marcadamente ascendente a partir de 1991” (ZIBAS; AGUIAR; BUENO, 2002, p. 12). Ao observarmos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2003, 2004, 2006, 2008, 2010), percebemos como tendência histórica a ampliação das matrículas escolares: dentre os jovens entre 15 e 17 anos matriculados em 2003, 43,1% estavam no ensino médio; em 2004, esse percentual era de 45,1%; em 2006, de 48%; em 2008, também 48% e, no ano de 2010, de 50,9%.

Para Bourdieu e Champagne, entretanto, essa expansão de oportunidades não pode ser relacionada diretamente com democratização. Segundo esses autores (2003, p. 490), a arte de entrar e permanecer na escola “tem como principal efeito prolongar o estado de indeterminação escolar e autorizar assim a sobrevivência imaginária dos desejos que a própria escola não para de destruir”. Essa crítica, porém, não deve ser tomada como contrária à entrada e permanência dos jovens na escola, como alertou Celso de Rui Beisiegel em sua citação anterior; ao contrário, se a manutenção, na escola, daqueles que ela exclui – os excluídos do interior – pode gerar, por um lado, uma “adesão maravilhada à ilusão proposta” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 490); por outro lado, também pode propiciar a conscientização dessa exclusão.

A conscientização, por sua vez, nem sempre leva a um movimento ativo de contestação. Às vezes, conscientizar-se também significa resignar-se. Nas palavras de Bourdieu e Champagne (2003, p. 486),

[...] a resignação sem ilusão, mascarada em indiferença impertinente, é evidente na pobreza exibida do equipamento escolar, a tira elástica para segurar os cadernos, as canetas descartáveis que substituem a pena e a caneta-tinteiro, nos sinais de provocação em relação ao professor, como o

walkman levado até na classe, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome de grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria Escola, que a vida verdadeira está fora daí.

A transformação das condições de ensino em real aprendizagem dos alunos requer, segundo Zibas (2002, p. 91), uma resistência ativa nas escolas, que questione os fundamentos economicistas das reformas ocorridas, principalmente a partir da década de 1990, sob uma agenda neoliberal, “cobrando coerência entre o discurso oficial da qualidade, as condições existentes e os recursos disponíveis”.

Portanto, a relevância desta tese situa-se na tentativa de apreensão do papel da escola para um jovem estudante do ensino médio público brasileiro: se a escola tem o papel de prepará-lo para outra fase de ensino, para uma profissão ou se ela tem um fim em si mesma, conforme discutido acima. Revelar esse papel, por meio das falas daqueles que estão no âmago das contradições escolares – os estudantes –, pode ajudar a desmistificar as visões de senso comum que permeiam as análises sobre o ensino médio e demonstrar qual é o papel que a escola está desempenhando em nossa sociedade.

O objetivo geral deste trabalho foi, portanto, analisar de que forma os estudantes da escola pública brasileira projetam e concebem a continuação ou interrupção de sua trajetória escolar, tendo em vista as determinações do ensino médio.

Como objetivos específicos, foram analisadas a concepção de universidade de alunos do ensino médio público da cidade de São Paulo; a forma pela qual a escola atua na formação dessa concepção; o papel da família e do trabalho na escolha de prosseguir ou abandonar os estudos; e, ainda, o papel de alguma outra instituição ou experiência social nas decisões relacionadas ao prosseguimento dos estudos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da fala de 14 estudantes de três escolas públicas da cidade de São Paulo, objetivando compreender de que forma tais estudantes projetam e concebem a continuação ou interrupção de sua trajetória escolar.

A análise proposta salta da concepção que os alunos têm de escola pública para uma visão ampliada, que contempla uma perspectiva macrossocial, na qual são privilegiadas a estrutura socioeconômica e suas consequências para a educação brasileira, alternando continuamente esse percurso.

Num primeiro momento, fez-se uma sondagem com um número maior de sujeitos, a partir de um questionário, para mapear e selecionar os estudantes que seriam entrevistados e, ainda, para se ter uma ideia geral do aluno que frequenta o ensino médio. Para isso, visitou-se

uma escola na Zona Sul de São Paulo e duas na Zona Leste, em cujas turmas do ensino médio foi aplicado um questionário<sup>4</sup> geral no intuito de saber apenas se o aluno trabalhava e se pretendia fazer vestibular. Ao todo, 114 jovens com média de 17 anos responderam ao questionário de reconhecimento.

Após esta etapa, tiveram início as entrevistas semidiretivas com os estudantes. As entrevistas foram feitas em grupos de três ou quatro estudantes. A escolha dos entrevistados foi feita a partir da tentativa de formar grupos heterogêneos, ou seja, tentaram-se entrevistar estudantes que trabalhavam, outros que só estudavam; alguns que marcavam “sim” à pergunta “pretende fazer vestibular?”; outros que marcavam “não” ou “talvez” etc.

Foram entrevistados três estudantes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Alencar<sup>5</sup>, situada no bairro de Vila Mariana: Sara<sup>6</sup>, Laura e Priscila; três estudantes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carmem Maia, situada no bairro de São Mateus: Tatiana, Daniel e Angélica; e oito estudantes, divididos em dois grupos com quatro entrevistados, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salomão Coelho, situada no bairro de São Miguel: Teresa, Plínio, Luciano, Maurício, Davi, Natália, Joana e Fernando.

O primeiro grupo a ser entrevistado, na escola Marechal Alencar, foi o grupo formado por Sara, Laura e Priscila. A entrevista foi realizada na sala dos professores da escola e não houve interrupções no momento da entrevista, com exceção de dois professores que entraram para pegar um material e saíram rapidamente.

O segundo grupo de entrevistados, na escola Carmem Maia, foi formado por Tatiana, Daniel e Angélica. A entrevista foi realizada no pátio da escola, em frente ao refeitório, e sofreu muitas interrupções.

O terceiro grupo entrevistado, na escola Salomão Coelho, foi formado por Teresa, Plínio, Luciano e Maurício. A entrevista foi realizada numa sala de aula vazia e não houve interrupções.

O quarto e último grupo entrevistado, também na escola Salomão Coelho, foi formado por Davi, Natália, Joana e Fernando. A entrevista realizou-se numa sala de aula vazia e não houve interrupções.

Durante as entrevistas, levou-se em consideração o jogo de influências que resulta de duas propriedades inerentes à relação de entrevista. A primeira é a “distância entre a

---

<sup>4</sup> Doravante chamado de questionário de reconhecimento.

<sup>5</sup> Os nomes das escolas nas quais foram realizadas as entrevistas são fictícios.

<sup>6</sup> Os nomes dos estudantes entrevistados são fictícios.



finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente” (BOURDIEU, 2003, p. 695). Essa distância influencia o entrevistado a esconder e censurar fatos que, de acordo com sua interpretação, podem ou não tornar-se conhecidos. A outra propriedade relaciona-se com o fato de que é o

[...] pesquisador que inicia o jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Esta dessimetria é redobrada por uma dessimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural. (BOURDIEU, 2003, p. 695)

Com o intuito de obter dados significativos, o pesquisador deve tentar reduzir os efeitos dessas assimetrias, estando consciente, no entanto, da impossibilidade de anulá-las. Na verdade, a anulação dos efeitos da assimetria é tão impossível quanto indesejável, já que as diferenças de capital cultural entre o entrevistador e o entrevistado podem transformar-se em busca pela superação da imediatividade ou superficialidade de algumas noções apresentadas na entrevista, em busca de uma análise crítica – ou até uma consciência – por parte do entrevistado. Tal anulação poderia transformar a pesquisa num simples desabafo por parte do entrevistado (não que isso não seja importante também) ou numa “conversa de comadres”.

Para tentar diminuir os efeitos da assimetria, foi realizada uma escuta ativa e metódica, que se manteve alerta para que não se tornasse uma entrevista sem intervenção do pesquisador – sob pena de se desviar do tema pesquisado – nem tampouco uma entrevista-questionário. Este limite é alcançado quando o pesquisador age no nível da interação, controlando, por exemplo, a linguagem utilizada, adaptando-a à linguagem do entrevistado e ao nível da estrutura da relação.

Finalmente, ao mesmo tempo em que as entrevistas foram sendo feitas teve início uma análise mais sistemática dos dados. Durante esta análise buscou-se uma apreensão crítica de posições superficiais da realidade, como a exemplificada anteriormente na discussão feita sobre as influências da visão economicista da educação na vida escolar do aluno de escola pública. É importante perceber que os alunos de escola pública incorporam o discurso de que o privado é melhor do que o público e se autorresponsabilizam por seu fracasso ou sucesso escolar, desconhecendo que essa é uma estratégia ideológica de repassar a educação ao setor privado, por meio da demonização do setor público. Esse desconhecimento, no entanto, não retira a força dessa ideologia; ao contrário, ele é funcional para transformá-la no senso comum

de nossa época. Nesse sentido, esta pesquisa partiu da premissa de que “o setor da realidade ainda não conhecido existe, objetivamente, tal qual os setores já integrados ao horizonte da práxis social” (LESSA, 1999, p. 142).

Além desse pressuposto metodológico, ressalta-se que o fato de se tratar de um estudo com 14 estudantes não se contrapõe à categoria da totalidade, haja vista que, “por menor que seja a representatividade de um indivíduo em relação ao conjunto, o importante é que ele valha pela sua ‘exemplaridade’” (PARO, 2000, p. 28). Ou seja, trata-se de compreender as relações internas da escola, inserindo-a em uma totalidade maior que a determina e com a qual mantém relações.

A pesquisa que resultou neste trabalho caracteriza-se, pois, por ser uma pesquisa qualitativa. Nas palavras de Teresa Maria Frota Haguette (1987, p. 17), as

[...] chamadas metodologias qualitativas na sociologia são exemplos de reação contra o paradigma estrutural, quase sempre associado a modelos quantitativos de análise, com algumas exceções, tais como o modelo marxista que, embora estrutural, se apóia com veemência nos dados históricos, específicos e únicos em sua qualidade reconstitutiva do passado. Há que considerar que esta reação não representa um repúdio cabal às macroanálises e, sim, o reconhecimento de que a sociedade é constituída de microprocessos que, em seu conjunto, configuram as estruturas maciças, aparentemente invariantes, atuando e conformando inexoravelmente a ação social individual. É esta a crença que acalentamos, responsável pela opção que agora nos apresenta as metodologias qualitativas, não como alternativa aos modelos quantitativos, oposição freqüente na literatura especializada que reflete uma visão maniqueísta que é de certa forma normativa, ao asseverar as vantagens sumárias de um modelo e os defeitos congênitos do outro, mas como uma necessidade e uma urgência dentro da sociologia para aqueles que estão convencidos de que a sociedade é uma estrutura que se movimenta mediante a força da ação social individual e grupal.

Nesse sentido, a análise realizada a partir das entrevistas com estudantes do ensino médio recorreu diversas vezes a dados quantitativos, como, por exemplo, aos Indicadores Sociais do IBGE. Estes, entre outros, foram essenciais à compreensão da realidade enfrentada pelos jovens estudantes. No entanto, o foco da análise foi a singularidade de cada um dos jovens, suas escolhas, seus conflitos, suas dúvidas.

Em outras palavras, tendo em mente que a vida escolar dos jovens é marcada por determinações oriundas das relações entre a sociedade capitalista, o Estado e a escola, buscou-se, neste trabalho, analisar como os jovens lidam com essas determinações, como elas influenciam suas decisões, como o sujeito age, sonha e planeja o prosseguimento dos estudos numa sociedade que lhe oferece opções limitadas.

Segundo Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, a

[...] escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12).

Mas, ainda segunda as autoras, mesmo que essa visão seja

[...] possível e até convincente, dada a predominância de ideologias e práticas alienantes, identificáveis com os interesses de um Estado capitalista [...], heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 28)

No corte do cotidiano, a escola apresenta-se como uma escola viva, repleta de contradições e heterogeneidade, as quais não são arbitrárias nem correspondem a escolhas dos sujeitos diante de livres oportunidades. “O heterogêneo não é o infinitamente variável, nem o determinado voluntariamente em cada caso individual.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 25-26)

É necessário, pois, que uma pesquisa qualitativa, que se realiza a partir do corte do cotidiano, não se restrinja, por um lado, a uma análise que se esgote em si mesma, a meras descrições de situações, haja vista que as práticas cotidianas estão inseridas no movimento histórico. Por outro lado, é necessário também que não realize uma transferência mecânica das interpretações dos sujeitos para conceitos já elaborados nas ciências que subsidiam a pesquisa na educação.

Com base nessas premissas foram traçados os perfis dos 14 entrevistados. Antes, porém, de apresentar tal análise, e com o intuito de que ela esteja bem embasada, o presente trabalho debruça-se, nas três seções seguintes, sobre discussões mais teóricas. Na próxima seção, discorre-se acerca do conceito de educação escolar; em seguida, discute-se a construção do ensino médio no Brasil; na sequência, apresentam-se as concepções teóricas da categoria juventude.

A seção “Sonhos interditados?”, tendo por base a discussão anterior, apresenta a análise dos dados propriamente dita, por meio da construção dos perfis dos estudantes

entrevistados. Na seção “Síntese da análise dos dados”, consta uma classificação dos estudantes segundo seu planejamento de continuação ou interrupção dos estudos.

Por fim, nas considerações finais apresentam-se as principais respostas aos objetivos desta tese, a fim de promover contribuições para futuras pesquisas sobre jovens estudantes de ensino médio.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR

A presente seção está dividida em três tópicos: “A educação como atualização histórico-cultural e a questão do *querer aprender*”; “O liberalismo e a educação das massas”; e, por último, “A concepção educacional economicista”.

No primeiro tópico são discutidos dois conceitos fundamentais a uma compreensão precisa do que seja a educação, para além do senso comum, quais sejam: o conceito de educação como atualização histórico-cultural (PARO, 2008) e a questão do *querer aprender* (PARO, 2008). Para tanto, foi necessário apresentar, ainda, uma discussão acerca do interesse verdadeiro, tendo por base os estudos do pedagogo John Dewey e do educador Alexander Sutherland Neill.

O segundo tópico apresenta uma breve descrição da educação escolar anterior ao advento do liberalismo, destacando como se dava a educação das novas gerações nas sociedades antigas e na Idade Média. No entanto, o objetivo principal do item é a educação escolar na sociedade capitalista: os avanços, os limites e as contradições.

O terceiro e último tópico discute a hegemonia da concepção neoliberal na educação, que privilegia o setor privado e naturaliza fenômenos criados a partir de uma lógica mercantil.

### 2.1 A educação como atualização histórico-cultural e a questão do *querer aprender*

É senso comum a afirmação da necessidade da educação, especialmente como forma de ascensão social. Afirmações como esta podem ser ouvidas diariamente, seja em conversas familiares, entre amigos, em programas de televisão de todos os tipos, revistas, discursos políticos etc. Trata-se de um assunto acerca do qual todos falam, sem que haja, necessariamente, um conhecimento filosófico ou científico sobre ele.

A importância de frequentar ou de ter frequentado a escola é um fato que não se discute, pois se pressupõe que o indivíduo, seja qual for a classe social, está, esteve ou deveria ter estado na escola. “A escolarização em massa é uma realidade ou um ideal que define as sociedades modernas como tais e que é apreciada como uma condição do progresso material e espiritual dos indivíduos e da sociedade, não discutida por ninguém.” (SACRISTÁN, 2001, p. 15)

A escola pode ser considerada, portanto, como um consenso transcultural.

Dessa forma, damos por necessariamente existente algo que não o é, e o damos por definitivo, quando é uma criação histórica que surge por algumas razões e cuja manutenção será possível enquanto servir às funções pelas quais apareceu como “invento social”, ou por ser capaz de assimilar outras novas que qualquer instituição não cumpra em melhores condições e de maneira mais vantajosa. (SACRISTÁN, 2001, p. 12)

Assim, é necessário que se conceitue a educação em seu sentido histórico, na sua relação com as necessidades dos homens em sociedade. Para tanto, tomamos o conceito de Vitor Henrique Paro (2008, p. 24), segundo o qual a

[...] necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como *atualização histórico-cultural*.

Nesse sentido, a educação, ou seja, o apropriar-se dos conhecimentos e hábitos históricos da humanidade, possui um lugar central na vida humana. É uma atividade intrínseca à condição humana, “um resultado inevitável das experiências” (TEIXEIRA, 1967, p. 18).

Educação, pois, mais do que transmissão de conhecimentos – embora também seja transmissão de conhecimentos –, é a forma pela qual a sociedade transmite às novas gerações valores, crenças, ciência, costumes, “tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza” (PARO, 2008, p. 23). Essa transmissão também carece de maiores esclarecimentos. Não se pode conceber transmissão sem pensar em quem vai se apropriar e de quê, ou seja, o processo de transmissão e apropriação de cultura envolve três elementos que se inter-relacionam: o educador, o educando e o conteúdo.

O educando, ao contrário do que prevalece nas práticas educativas formais, não é alheio ao conteúdo, haja vista que, por mais abstrato que possa parecer determinado conteúdo, ele se constituiu a partir de um lastro concreto, de uma necessidade humana em dado contexto histórico e, portanto, pertence à mesma realidade histórica do educando.

O educando não é um objeto sobre o qual se despeja um conteúdo ou, conforme a metáfora clássica, uma *tabula rasa* em que se deposita o conhecimento. O educando é sujeito, ele é autor de sua própria condição humana. E o homem é o único ser na natureza que não é indiferente ao mundo:

[...] O homem depara-se com sua circunstância e diz: “Isto é bom; isso não é bom”, demonstrando, portanto, ser criador de valores. O homem cria valores e, a partir deles, estabelece objetivos. [...] Ao aplicar sua atividade para a busca de objetivos (que são humanos, criados por ele, não preexistentes a ele), o homem se constrói, construindo um mundo novo ao seu redor, pelo trabalho. (PARO, 1999, p. 103)

Sendo, pois, sujeito de vontades, o educando precisa, segundo Paro (2008), *querer aprender*.

Dewey discute questões relacionadas ao *querer aprender* a partir da crítica de duas teorias que se colocam como opostas, mas que, na realidade, apresentam um mesmo pressuposto sobre o processo educativo: a teoria do esforço e a teoria do interesse.

Diante do inegável fracasso da imposição da ordem e da disciplina na sala de aula, o interesse ganhou lugar central nas reflexões educativas. Nas palavras de Dewey (1967, p. 62), é “absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que ao fazê-la, desejando-a de todo coração”.

No entanto, a teoria do esforço substitui o interesse real pelo medo de ser castigado ou pela esperança de ganhar uma recompensa. Trata-se, pois, de uma teoria que dissocia a criança da matéria de estudo; ou seja, desconsidera que entre a experiência infantil e a experiência humana, organizada em conteúdos, não existem diferenças qualitativas, apenas de grau, visto que ambas fazem parte de uma mesma realidade – a vida.

Uma das mais graves consequências dessa teoria é a dissipação intelectual. A criança oferece à realização da atividade apenas a atenção suficiente para realizá-la de modo satisfatório ao professor e, ao mesmo tempo, exercita sua imaginação divagando sobre assuntos que realmente lhe agradam. Os resultados dessas atividades – como, por exemplo, a memorização da tabuada ou da conjugação de determinado verbo – são utilizados como provas de que a criança, mesmo sem estar interessada, esforçou-se e aprendeu.

Para Dewey (1967, p. 66), todavia,

[...] a questão da educação propriamente dita não foi tocada, porquanto não sabemos o que esteve intimamente preocupando a criança, qual a direção predominante de sua atenção, de seus sentimentos, de suas disposições, durante o tempo em que se manteve empenhada no trabalho.

A criança, enfim, simula atenção e reproduz o que o professor espera utilizando o mínimo de energia mental. Essa dissipação intelectual é, de acordo com Dewey, um problema de educação moral, tão ou mais importante do que a verificação de hábitos externos, pois

representa, para a criança, a capacidade de direcionar sua concentração, capacidade que será fundamental em sua formação<sup>7</sup>.

A teoria do interesse, assim como a do esforço, também pode separar a criança da matéria de estudo e esse é o pressuposto que, como foi dito no início deste tópico, une as duas teorias aparentemente opostas. Mesmo sem se utilizar de coerção – seja o castigo ou a recompensa –, essa teoria, se negligencia a ligação entre a experiência infantil e o conhecimento a ser buscado e recorre a algo fora da matéria de estudo, de que a criança goste, também acaba dissociando educando e conteúdo.

Trata-se tão-somente de uma excitação sensorial, sendo, conseqüentemente, externa ao objetivo que se pretende. A principal consequência, nesse caso, segundo Dewey, é a dissociação de energia. A criança passa por um estado de prazer e excitação produzido pela apresentação de algo que lhe agrada, mas, ao perceber que aquilo não tem ligação com o que precisa ser aprendido, passa, rapidamente, a um estado de apatia. Nas palavras do autor, isso “explica a distração e dissipação de energia dessas crianças: estão constantemente dependendo de sugestões externas e têm uma singular falta de iniciativa quando entregues a si mesmas” (DEWEY, 1967, p. 69).

Outro autor importante que apresenta críticas à teoria do esforço e do interesse é Alexander Sutherland Neill, criador de uma das mais ousadas experiências educacionais: a escola de Summerhill, na Inglaterra. Num primeiro momento, as críticas de Neill encontram-se próximas daquelas feitas por Dewey. Por exemplo, assim como Dewey, Neill afirma que crianças, “como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios, e notas, e exames, desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declaram que o aprendizado livresco é educação.” (NEILL, 1980, p. 23)

Tendo essa concepção como princípio, não há, em Summerhill, atribuição de notas ou prêmios no currículo escolar. Há, sim, distribuição de prêmios em eventos relacionados a esportes, pois, segundo Neill, o fim de um jogo esportivo, como futebol ou tênis, é ganhar ou perder. Nos assuntos escolares, entretanto, o fim é o aprendizado e não a derrota de um adversário.

---

<sup>7</sup> “Sierioja olhou atentamente para o professor, para a sua barba rala e para os seus óculos, que lhe tinham deslizado do nariz, e tão pensativamente o fixou, que nada ouviu da lição. Afigurava-se-lhe que o professor não acreditava no que estava a dizer, e o tom da sua voz é que lho fazia crer. ‘Por que terão eles combinado todos entre si falar de maneira sempre igual, aborrecida e inútil? Por que me repele este e não gosta de mim?’, perguntava a si mesmo o pobre pequeno, sem obter resposta às suas interrogações.” (TOLSTÓI, 2003, p. 424)



A crítica de Neill vai além da coerção exercida pela escola. Seguindo a tendência de seu livro *Liberdade sem medo*, em que se dirige não só aos educadores, mas também aos pais e à sociedade em geral, o autor afirma que

*[...] impor qualquer coisa atrás de autoridade é errado. A criança não devia fazer nada enquanto não mantivesse a opinião – a sua opinião – de que tal coisa deveria ser feita. A maldição da humanidade é a coerção exterior, venha ela do Papa, do Estado, do professor ou dos pais. É o fascismo por inteiro. (NEILL, 1980, p. 107, grifo do autor)*

Os autores se distanciam, porém, quando passam a tratar da origem do interesse da criança. Para Dewey (1967, p. 85), existe um interesse verdadeiro, que “significa que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou se encontrou a si mesma, no curso de uma ação. E daí se identificou com o objeto, ou a forma de agir necessária à prossecução feliz de sua atividade.” Esse interesse verdadeiro pode ser adquirido na escola, por meio da organização da experiência, tal como a concebe esse autor.

Neill, por sua vez, dispensa qualquer diretivismo em Summerhill. Fazendo uso de suas palavras: qualquer “interferência e orientação por parte de adultos só produz uma geração de robôs” (NEILL, 1980, p. 11). Consequentemente, as crianças só participam das aulas que quiserem e se quiserem.

O interesse, para Neill, difere da concepção apresentada por Dewey. Enquanto para este é necessário promover condições para o surgimento do interesse, por meio de “um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada [dos] impulsos e forças” das crianças (DEWEY, 1967, p. 112), para aquele, “a criança, de maneira inata, é sensata e realista. Se for entregue a si própria, sem sugestão adulta alguma, ela se desenvolverá tanto quanto for capaz de se desenvolver.” (NEILL, 1980, p. 4) Também essa capacidade de desenvolvimento é vista como sendo inata à criança.

Enquanto para Dewey a aprendizagem é uma aquisição potencial e exponencial de conhecimento, imanente ao ser humano, para Neill existiria um fim pré-determinado no lugar de potencialidade. Exemplos dessa afirmação podem ser encontrados nos casos de sucesso e fracasso em Summerhill, citados pelo próprio autor. Um desses exemplos, apresentados como caso de sucesso, é o de Diana, que, tendo chegado ainda pequena à escola de Neill e permanecido lá até os 16 anos, saiu da escola sem ter jamais se interessado pelas aulas porque, segundo Neill (1980, p. 28), “sua mente não era acadêmica”. Diana, no entanto, já

estando fora da escola, é apresentada como caso de sucesso porque, mesmo não seguindo adiante com os estudos, sentia-se realizada com seu trabalho na área de culinária. O caso de Barbel expressa, no entanto, um exemplo de fracasso citado por Neill. Chegou já adolescente à escola e não conseguiu se interessar por nada – nem assuntos acadêmicos, nem extra-acadêmicos.

Viera tarde demais para Summerhill. Durante dez anos de sua vida teve professores que pensavam por ela. Quando chegou a Summerhill já tinha perdido toda a iniciativa. Estava entediada. Felizmente, era rica, e tinha diante de si a promessa de uma vida de grã-senhora. (NEILL, 1980, p. 30)

Não haveria, portanto, uma contradição no pensamento do autor ao caracterizar o interesse como inato ao ser humano e, ao mesmo tempo, atribuir importância à escola na formação dos interesses dos alunos?

Essa contradição explica-se, em essência, na percepção de que o pensamento de Neill tem fortes influências do pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Tal influência pode ser verificada já na abertura do livro I de *Emílio ou Da educação*, quando Rousseau afirma que “[tudo] está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 7). Nesse sentido, para Rousseau, assim como para Neill, não deve haver grandes interferências do adulto no desenvolvimento da criança; esta deve ser guiada pelas suas necessidades naturais e não pela inculca de hábitos sociais.

Portanto, a possível contradição no pensamento de Neill, citada acima, de caracterizar o interesse como inato ao ser humano e, ao mesmo tempo, atribuir importância à escola na formação dos interesses dos alunos, explica-se pela função que o diretor de Summerhill atribui à escola, que é a mesma que Rousseau atribui ao preceptor, qual seja, impedir que os hábitos sociais interfiram na natureza humana e a desvirtuem. Tal função difere daquela apresentada por Dewey, que é a de criar um ambiente com condições para que a criança passe a se interessar pelo conhecimento construído pela humanidade.

No entanto, entre Rousseau e Neill há uma distinção fundamental. Para o primeiro, a idade da natureza é uma fase necessária para a formação de um homem integral que seja útil à sociedade. Neill, por sua vez, acredita que aprender “é importante, mas não para toda gente” (NEILL, 1980, p. 24).

Cabe, na medida dessa sentença, a crítica de Dewey a essa concepção defendida por Neill. Para o primeiro, o ambiente excessivamente autoritário da escola tradicional levou a exageros na construção de uma nova educação, que compreende o interesse presente na

criança como algo inato e de significação definitiva, afastando-a, mais uma vez, da aquisição ativa de um conhecimento, como se esse fosse estranho à sua vida.

Seria desastroso que o estudo da criança viesse dar uma impressão de que, a cada idade, a infância fosse dotada de certo número de intenções e interesses que devessem ser cultivados exatamente como existem. Na realidade, seus interesses nada mais são do que atitudes em relação às experiências possíveis; não representam nada de completo ou acabado. Seu valor está no impulso que provocam e não no resultado que atingem. (DEWEY, 1967, p. 50-51)

Assim como o educando, também o educador, diante de sua condição de sujeito,

[...] precisa querer ensinar para conseguir fazê-lo. Sua condição de educador, envolvido portanto na construção de personalidades humano-históricas, não permite que tenha uma atitude exterior ao processo ensino-aprendizagem, como mero repetidor de “conteúdos” a seus alunos. (PARO, 2008, p. 31)

Dessa forma, o educador precisa ter, além do conhecimento técnico sobre o conteúdo, a metodologia adequada aos alunos “reais”. É necessário que o professor encare as desvantagens sociais e culturais como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem<sup>8</sup>. E, sobretudo, é fundamental que o educador tenha “consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática” (PARO, 2008, p. 32).

A educação, no sentido discutido acima, não pode ser reduzida, pois, à concepção de ascensão social. Trata-se de um conceito mais amplo, que “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*” (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

## **2.2 O liberalismo e a educação das massas**

Como vimos anteriormente, uma prática social corriqueira corre o risco de cair no rol de práticas que não precisam mais ser definidas, refletidas ou transformadas. Nas palavras de J. Gimeno Sacristán (2001, p. 11),

---

<sup>8</sup> Mais adiante, será feita uma discussão sobre as desvantagens sociais e culturais.

[...] as realidades sociais e culturais que nos acompanham, bem como os objetos que vemos e utilizamos na vida cotidiana, constituem a paisagem do que percebemos e cremos que seja “natural”. São referências que costumam passar despercebidas ao fazer parte do âmbito vital por meio do qual percebemos o mundo. É preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia.

Dentre essas práticas que se cristalizam e perdem o elo com a concretude que as forjou, encontra-se a educação. Tal afirmação pode ser explicada pelo fato de que, a partir do momento em que o homem passa a viver em sociedade, torna-se necessário a existência de “algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção” (ENGUIA, 1989, p. 105). Já nas sociedades primitivas, o homem,

[...] através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e domínio do meio ambiente etc. A cultura, se “não é um fato individual, mas um fato social”, implica transmissão social dos conhecimentos, portanto educação, à qual é delegada a tarefa de cultivar as jovens gerações. (CAMBI, 1999, p. 58)

É na Grécia Antiga, porém, especificamente no século V a. C., sob a hegemonia de Atenas, que se encontram os pilares fundadores da educação ocidental, quais sejam: a figura central do pedagogo, com a função de mestre espiritual dos jovens; a paideia, que, segundo Franco Cambi (1999, p. 49), é “o produto mais alto e complexo, mais típico da elaboração cultural grega e um dos legados mais ricos da cultura ocidental por parte do mundo antigo”; o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, expresso principalmente n’*A República* de Platão, que classifica o tipo de educação a partir da classe social e da divisão do trabalho; e as instituições-escolas,

[...] ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias e dando-lhes uma instrução básica, que se configura sobretudo como cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz, além de respeitoso das regras rigidamente estabelecidas. (CAMBI, 1999, p. 49)

Durante a Idade Média, a educação das classes populares e médias tinha como centro a família. Não necessariamente a família de origem da criança e do jovem, mas sim uma outra, à qual eram enviados na condição de aprendiz. Com os mestres, que tinham obrigação de vestir-lhes, alimentar-lhes, formar-lhes moral e religiosamente, as crianças aprendiam um

ofício e algumas poucas aprendiam a ler e escrever. As classes altas, por sua vez, tinham uma educação diferenciada e se apropriavam da escrita em dois espaços específicos: a igreja ou o palácio, elaborando, assim, uma cultura medieval religiosa e outra laica, marcada pela epopeia cavaleiresca. Permanecia, assim, embora sob organização diferente, a prática de uma educação dual, na qual “a educação do povo se cumpria, essencialmente, pelo trabalho” (CAMBI, 1999, p. 166).

Portanto, de forma geral, na Idade Média,

[...] a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal. (ENGUIA, 1989, p. 107)

Assim, fica claro que, historicamente, a educação é marcada por uma dualidade. As crianças e os jovens pobres devem receber uma educação voltada para o aprendizado de trabalhos manuais, enquanto as crianças e os jovens de classe alta recebem uma educação mais “desinteressada”, de cultivo do espírito.

A dualidade na educação é uma consequência da divisão da sociedade e a superação dessa desigualdade, ou seja, a ideia da educação escolar maciça, apareceu como uma das principais metas da doutrina liberal, a qual surgiu como lastro ideológico do capitalismo. A contradição presente na ideia de uma educação para todos dentro de um sistema como o capitalismo, que se alimenta das desigualdades, permeou todo um debate, que reverbera ainda hoje<sup>9</sup>, sobre o que deveria ser ensinado aos pobres.

A preocupação com uma educação para todos insere-se na luta, travada pela burguesia em ascensão, contra os privilégios da aristocracia. Nas palavras de Luiz Antonio Cunha (1989, p. 27), o “liberalismo é um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia”, que tinha por princípios fundamentais a igualdade de direitos e de oportunidades, a destruição de privilégios hereditários, o respeito às capacidades e iniciativas individuais e a educação universal para todos. Sendo assim, o liberalismo surgiu como uma ideologia progressista, contrária aos privilégios da aristocracia, e se corporificou na eclosão da Revolução Francesa, em 1789.

---

<sup>9</sup> Basta que assistamos aos programas eleitorais, por exemplo, nos quais inúmeros candidatos comprometem-se em oferecer uma educação técnica para os filhos da classe trabalhadora, com a justificativa de que este tipo de educação seria mais significativo para esta classe.

Em contraposição aos privilégios de nascimento, os teóricos do liberalismo pensavam em uma sociedade em que as diferenças sociais fossem balizadas pelos méritos individuais. Ou seja, o estatuto social de um indivíduo não mais estaria condicionado à sua herança familiar, mas sim ao seu talento e capacidade de ascensão social. E como um jovem pobre poderia ascender socialmente sem condições materiais para desenvolver seus talentos e capacidades? Para os liberais, essa ascensão se daria a partir da educação, que deveria ser universal<sup>10</sup>, e não mais reservada às elites econômicas.

No entanto, entre os princípios liberais, o “respeito às capacidades e iniciativas individuais” – ou o princípio do individualismo – limita os demais, na medida em que proclama que

[...] os diferentes indivíduos [têm] atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza e riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social. (CUNHA, 1989, p. 28-29)

É nesse sentido que se afirma que o princípio do individualismo limita o princípio da liberdade e o princípio da igualdade, visto que estes últimos, se levados a suas últimas consequências, esbarrariam numa realidade que é a base de suas antíteses – a opressão e a desigualdade –: a divisão de classes. Recorrendo a Cunha, pode-se afirmar que, com o princípio do individualismo, “a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade. É verdade que ela rejeita os estratos sociais ‘congelados’ ou ‘cristalizados’, mas não a divisão da sociedade em classes.” (CUNHA, 1989, p. 29)

O avanço e a limitação da sociedade burguesa foram bem descritos por Marx e Engels na citação a seguir:

A burguesia rasgou o véu comovente e sentimental do relacionamento familiar e o reduziu a uma relação puramente monetária. A burguesia revelou como a brutal demonstração de força da Idade Média, que a reação tanto admira, encontra seu complemento natural na mais inerte

---

<sup>10</sup> Veremos, no decorrer da seção, que a ideia de educação universal é bastante contraditória entre os teóricos liberais.

ociosidade. Primeiro, ela demonstrou o que a atividade humana pode realizar. Construiu maravilhas maiores que as pirâmides egípcias, os aquedutos romanos e as catedrais góticas. Conduziu expedições que tiram o brilho das grandes migrações e das cruzadas.

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais. A conservação inalterada dos antigos modos de produção era a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11)

Constatamos, por um lado, um avanço social na tecnologia e na ciência; na destruição das relações feudais que hierarquizavam os indivíduos, por nascimento, entre servos e senhores; que naturalizavam e eternizavam essa divisão, tendo por ideologia uma religiosidade fanática. Por outro, presenciamos a limitação de um sistema que reduz toda relação humana a relações baseadas no dinheiro; que critica a exploração feudal, não pelo fato desta ser contrária à emancipação humana, mas pelo fato de o explorado não poder transformar-se em explorador.

As consequências destas contradições para a concepção da educação universal – que, como dissemos anteriormente, era um dos pilares do liberalismo – podem ser vistas na falta de consenso entre os pensadores liberais quanto a sua viabilidade política. Esta falta de consenso pode ser compreendida na própria contradição de uma ideologia que defende a desigualdade econômica, que mantém e legitima a propriedade privada, a divisão da sociedade em classes, embora não mais estagnadas, mas, ao mesmo tempo, visa a uma educação anticlassista, como se a escola estivesse isolada dos condicionantes sociais.

Locke, Rousseau, Voltaire e Diderot<sup>11</sup> são exemplos de grandes nomes da teoria liberal que, embora não se tenham dedicado especialmente à educação, apresentaram concepções distintas quanto à escolarização.

Estes liberais (que não eram exatamente teóricos da educação) ainda viam com restrições (Locke), com idealismo romântico (Rousseau), de modo conservador (Voltaire) ou com otimismo (Diderot) o papel social que o

---

<sup>11</sup> John Locke (1632 – 1704); Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778); François Marie Arouet Voltaire (1694 – 1778); Denis Diderot (1713 – 1784).

liberalismo reservava à educação, qual seja, a educação como instrumento de ascensão social e equalização de oportunidades. (CUNHA, 1989, p. 38)

Locke defendia a ideia de que todos os homens são iguais ao nascer e, portanto, as diferenças entre eles são consequência dos diferentes tipos de educação, ou da ausência desta. No entanto, tal concepção não o levou a defender a universalização da educação, haja vista que, concebendo as diferenças entre ricos e pobres como algo natural, a educação deveria ser diferenciada para cada classe social, pois os ricos deveriam ser educados para governar e os pobres para obedecer.

Rousseau, por sua vez, não pensou numa educação para as massas. Na verdade, para ele, uma instituição pública, que cuidasse da educação das crianças e dos jovens na sociedade, “já não existe, e já não pode existir, já que onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas.” (ROUSSEAU, 2004, p. 13) O cidadão, ou homem civil, “é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social” (ROUSSEAU, 2004, p. 11). É, pois, um homem de uma sociedade estagnada, cujos postos sociais são marcados; destarte, cada um deve ser educado para o posto que deverá ocupar por toda a vida. Neste contexto, uma educação pública e comum pode atingir seu objetivo.

A educação comum era, pois, necessária à formação do cidadão greco-romano, mas, numa sociedade como a do século XVIII, de “espírito agitado e inquieto” (ROUSSEAU, 2004, p. 16), ela perderia toda a sua razão de existir, haja vista que o homem moderno deveria estar preparado para realizar qualquer tarefa, para pertencer a qualquer classe social, para viver em lugares diferentes.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu. (ROUSSEAU, 2004, p. 14-15)

Portanto, para Rousseau a educação deve ensinar a viver, deve formar o homem natural, em oposição ao homem civil. A educação para a formação do homem natural deve ser



particular e doméstica e, tendo em vista que ela começa com o nascimento, os pais são os grandes responsáveis por sua execução. “Assim como a verdadeira ama-de-leite é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai.” (ROUSSEAU, 2004, p. 26)

Já Voltaire e Diderot apresentam opiniões opostas sobre a universalização da educação, embora baseadas no mesmo fundamento – o de que a escolarização pode levar à ascensão social. Enquanto Voltaire temia o esclarecimento popular, sob pena de causar desordem social, Diderot estimulava-o, atendendo aos interesses dos artesãos e operários.

A concepção de educação universal, dentro da ideologia liberal, radicalizou-se naquele que foi o momento histórico que marcou a superação da aristocracia pela burguesia: a Revolução Francesa. E, dentro deste contexto histórico, destacam-se autores como Condorcet e Lepelletier<sup>12</sup>. No entanto, esses ideais chocaram-se com concepções políticas conservadoras, que concebiam a educação escolar como privilégio exclusivo de classes sociais abastadas, e também com concepções pedagógicas repressoras, violentas, que acabavam por tornar a escola uma instituição não atraente.

A querela sobre a educação dos pobres foi, segundo Mariano F. Enguita (1989, p. 112), resolvida por uma via intermediária: “educá-los, mas não demasiadamente”, o que significou a oferta, por parte do Estado, de uma educação primária obrigatória e gratuita.

O final do século XIX demonstra que, na experiência europeia, a educação primária era gratuita e obrigatória. A obrigatoriedade não só era uma exceção ao *laissez faire*, como era justificada no sentido de a sociedade produzir pessoas com mentes maduras, minimamente “iluminadas”, capazes de constituir eleitorado esclarecido e trabalhadores qualificados. (CURY, 2002a, p. 250)

Se, por um lado, a perspectiva ilustrada concebia a educação maciça como uma forma de preparar o indivíduo para a liberdade, por outro, a garantia deste direito exigia uma intervenção estatal, tornando a educação primária obrigatória e gratuita e contrariando, assim, o princípio liberal do *laissez-faire*. Tal intervenção era necessária porque, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2002a, p. 248), nem sempre o indivíduo “é, desde logo, consciente desse valor [da educação], cabe a quem representa o interesse de todos, sem representar o interesse específico de ninguém, dar a oportunidade de acesso a esse valor que desenvolve e potencializa a razão individual”.

---

<sup>12</sup> Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet (1743 – 1794); Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760 – 1793).

Para Enguita, no entanto, o que se buscava com a escolarização dos pobres não era a formação de pessoas “iluminadas”, esclarecidas ou qualificadas e sim o controle destas pessoas para que trabalhassem respeitando a ordem social, sem questionamentos.

A fé, a piedade, a humildade, a resignação ou as promessas de que os reinos dos céus passariam a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros podiam ser suficientes para obter a submissão passiva do trabalhador, especialmente do camponês fragmentado, ignorante e apegado incondicionalmente às normas da propriedade, mas não para conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do operário assalariado. Os cercamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força de trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação. (ENGUIITA, 1989, p. 114)

As escolas, mesmo não tendo sido “criadas com este propósito” (ENGUIITA, 1989, p. 114), passaram a ser usadas, na Inglaterra e na França, como disciplinadoras da mão de obra industrial. Nesse sentido, as escolas prezavam mais a disciplina e o ordenamento do que a instrução. “Esta ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos.” (ENGUIITA, 1989, p. 114)

Isto ocorre porque a escola é uma instituição social e, portanto, sofre as determinações da sociedade em que está inserida. Dessa forma, torna-se uma mistificação apontá-la como antídoto para a desigualdade social. Ela própria, sendo configurada numa base material que tem a divisão de classes como um de seus principais pilares, comporta, em seu interior, elementos da dualidade estrutural.

É necessário, todavia, que se problematize esse papel da escola na sociedade moderna, haja vista que, se por um lado, a escola atua, afetivamente, como reprodutora da ordem social, por outro, ela sempre foi reivindicada pela classe trabalhadora, que também a enxerga como possibilidade de conscientização. Pensar o direito à escolarização apenas como estratégia de controle e de barganha da classe dirigente é ignorar as conquistas da classe trabalhadora, como, por exemplo, a gradativa expansão da educação obrigatória, que, atualmente, em grande parte do mundo, não contempla apenas as crianças, mas também os jovens de até 18 anos.

Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de

participação na vida econômica, social e política. Algumas tendências afirmam a educação como um momento de reforma social em cujo horizonte estaria a sociedade socialista. Para outras tendências, a educação, própria da classe operária e conduzida por ela, indicava uma contestação da sociedade capitalista e antecipação da nova sociedade. (CURY, 2002a, p. 253)

A relação entre a estrutura – base econômica do modo de produção capitalista – e a superestrutura, da qual faz parte a escola, assim como outras instituições, não se dá de forma mecânica. Se assim fosse, não haveria espaço para luta e transformação. Essa relação é mediada por processos políticos, ideológicos, culturais etc.

Nas palavras de José Carlos Libâneo (2005, p. 21),

[...] é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. [...] Por isso mesmo, o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder.

Nesse sentido, a escola nem deve ser vista como panaceia dos males da sociedade dividida em classes, nem tampouco como simples reprodutora da sociedade capitalista. Utilizando-se do conceito de Regina Magalhães de Souza (2003, p. 9), pode-se

[...] conceber a escola como a instituição encarregada da transmissão, por meio dos conteúdos curriculares e pela própria relação pedagógica, de princípios fundamentais, normas e valores gerais da sociedade, além do conhecimento acumulado nos campos das ciências e das artes, ou seja, como a instituição encarregada da conservação e da transmissão de uma cultura legítima. Por sua vez, a reprodução da herança cultural ocorre graças a uma ação voltada ao indivíduo, e essa ação educativa, em maior ou menor grau, possibilita tanto o ajustamento do indivíduo ao meio social (ou uma socialização) quanto a sua promoção, mediante o desenvolvimento do seu potencial de habilidades e capacidades.

No entanto, ainda segundo a autora, a

[...] escola não tem conseguido desenvolver um projeto educativo qualquer que seja. De fato, nela já não ocorrem a transmissão de uma cultura e o desenvolvimento de um sujeito que lhe corresponda. Despertar o educando para os valores democráticos, ou produzir o “cidadão consciente”, ou ainda desenvolver a crítica e a autonomia do indivíduo, estas são frases escritas e repetidas que caem no vazio. Mas a escola também não está formando e disciplinando a força produtiva. Em meio ao crescente desemprego e à grande competição por postos de trabalho, o próprio mercado tem se encarregado de formar sua mão de obra. O grande critério na seleção da força produtiva tem sido a mera credencial escolar. (SOUZA, 2003, p. 10)

Assim, quer falemos de um projeto educativo que vise à formação de um sujeito autônomo, que promova o acesso à cultura historicamente produzida pela humanidade, à qual todos temos direito, quer falemos de um projeto que vise à formação de um trabalhador disciplinado e não contestador da ordem estabelecida, a escola não vem cumprindo seu propósito e, por isso, vem sendo apontada, corriqueiramente, como uma instituição em crise.

Um fator geralmente usado para explicar essa crise, como já foi discutido na introdução desta tese, é a massificação do ensino. De acordo com essa explicação, a escola não estaria preparada para receber os alunos oriundos dos meios populares, e a inadequação entre a cultura escolar e a cultura desta nova clientela seria, pois, a explicação para o fracasso escolar. Mas quem seria o culpado por essa inadequação? O aluno, sua origem social, a escola?

Estes questionamentos remetem-nos às diferentes teorias da deficiência, estudadas por John Ogbu (apud CHARLOT, 2000). Segundo o autor, a teoria da deficiência tem três importantes interpretações. A primeira é a teoria da privação, segundo a qual a dificuldade de aprender do aluno é uma característica dele, ele é um deficiente sociocultural. A segunda, a teoria do conflito cultural, estabelece que as desvantagens dos alunos mais pobres podem ser explicadas pelo distanciamento entre o que a escola supõe que seja sucesso escolar e a cultura familiar destes alunos.

Quanto a este aspecto, podemos retomar as palavras de Antonio Gramsci (1979, p. 122), segundo o qual, numa

[...] série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita.

Assim, as experiências da vida familiar do aluno de classes privilegiadas correspondem mais aos comportamentos e atitudes que são esperadas deste aluno na escola, destacando-se, neste sentido, o uso da linguagem.

[...] De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o

estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (BOURDIEU, 2004, p. 46)

Finalmente, a terceira teoria é a da deficiência institucional, que considera que as desvantagens dos alunos oriundos de camadas populares se devem ao despreparo da escola em lidar com esses alunos no que diz respeito ao currículo, planejamentos etc. Para Bernard Charlot (2000, p. 26), a segunda e a terceira teorias, por raciocinarem em termos de relações – “entre a cultura familiar e a cultura escolar, entre o aluno e a instituição [...] fazem um uso pertinente da noção de deficiência: a deficiência é uma desvantagem do aluno em decorrência de uma relação”, e não em decorrência de um atributo “herdado” por esse aluno.

Portanto, segundo Charlot, a análise das situações de fracasso ou sucesso escolar deve-se ancorar nas relações que o aluno que está nesta ou naquela situação estabelece com o saber, ou seja, na “relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80). Para este autor, o “fracasso escolar” é uma categoria ambígua e polissêmica e, como tal, não existe enquanto objeto de pesquisa, mas sim enquanto maneira de interpretar a realidade.

É verdade que esses jovens existem e que essas situações ocorrem. Nem por isso, o “fracasso escolar” é um “fato”, que a “experiência” permitiria “constatar”. A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é. [...] ela se tornou, mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia... (CHARLOT, 2000, p. 13-14)

O automatismo na relação entre “fracasso escolar” e origem social deve-se, em grande medida, ao uso abusivo de elementos da teoria da reprodução. Ainda segundo a análise de Charlot (2000, p. 20), é na “obra de P. Bourdieu [...] que essa abordagem encontra sua forma mais acabada. Para compreenderem-se as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas futuras posições sociais), é preciso compará-las com as posições sociais dos pais.” Apesar da

crítica, Charlot (2000, p. 20) faz a ressalva de que a correlação entre “fracasso escolar” e origem social é importante

[...] e deve ser considerada como um ganho da sociologia da educação; doravante, toda a explicação do fracasso escolar deverá explicá-la, sob pena de, no melhor dos casos, ser incompleta, no pior, mistificadora. Em todo caso, o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com as desigualdades sociais.

Esse “algo a ver”, todavia, não se configura numa relação de causalidade imediata. Além de se considerar a origem social da família do aluno, uma pesquisa que busque analisar as situações de fracasso escolar deve-se centrar, ainda, na particularidade e na história dos indivíduos; nas suas práticas; nas especificidades destas práticas e no significado que a família confere à sua posição social, haja vista que a posição objetiva que uma família ocupa na sociedade pode ser interpretada, subjetivamente, por esta família, de diferentes formas: pode ser aceita ou recusada, superestimada ou subestimada etc.

### **2.3 A concepção educacional economicista**

Nas últimas décadas, especialmente a partir da década de 1980, tornou-se praxe, nas relações entre a educação e as instituições que integram a esfera mercantil, a implementação de reformas nas políticas educacionais com o objetivo explícito de transferência de recursos públicos para o setor privado da educação. No entanto, ainda que explícitos, tais procedimentos precisaram resguardar a defesa da educação para todos, mistificando o caráter de universalidade do Estado. Para tanto, como tarefa ideológica, proclama-se a precariedade da escola pública, mas não se explicitam as bases deste processo, escondendo que ele não pode ser explicado em si mesmo, mas em um projeto político e econômico maior, no qual se procura atribuir uma suposta superioridade ao mercado no tocante à gerência de recursos.

Com garantias de maiores recursos públicos e uma hegemonia ideológica, o pensamento educacional economicista ganha terreno e traz “de volta temáticas e abordagens consagradas sob a denominação genérica de teoria do capital humano” (COSTA, 2001, p. 57). Segundo esta teoria, a educação configura-se como atributo fundamental de um novo modo de desenvolvimento econômico, tendo como pressuposto o princípio de que

[...] com uma margem maior de instrução ter-se-ia necessariamente uma margem maior de produtividade e, como consequência, maiores ganhos, já

que, dentro desta visão, o capital remunera os fatores de produção de acordo com sua contribuição na produção (FRIGOTTO, 2001, p. 93).

Nessa perspectiva, haveria uma relação direta entre o investimento no capital humano e o desenvolvimento de nações subdesenvolvidas e, ainda, entre o investimento do indivíduo em si próprio e sua conseqüente ascensão social. Essa causalidade, semelhante a uma “equação matemática”, escamoteia as relações de poder e os conflitos existentes na sociedade e apreende a materialidade histórica de maneira invertida, visto que “olha a relação capitalista de dentro e o sistema como um dado resultante da perspectiva neoliberal” (FRIGOTTO, 2001, p. 93).

Assim, cresce nas sociedades dominadas pelo neoliberalismo a noção de educação enquanto investimento mercantil e não enquanto direito. Sendo um investimento, o indivíduo deve buscar na educação a superação de suas condições precárias de existência; se não o fizer, poderá ser excluído do sistema produtivo e esta expulsão será de sua exclusiva responsabilidade. Nesse sentido, a liberdade do mercado é supostamente repassada aos sujeitos sociais, que são vistos numa perspectiva a-histórica e a-cultural, ou seja, sem determinações imanentes a uma sociedade de classes. Portanto, isenta-se o mercado do aumento da exclusão e passa-se a culpar a natureza dos indivíduos que não conseguem ascensão social, criando-se uma sociedade de perdedores e vencedores, fracos e fortes, covardes e corajosos, na qual os primeiros envergonham-se de seus defeitos congênitos e os últimos gabam-se de suas virtudes naturais.

Consta, ainda, dentro dos pilares ideológicos da proposta educacional economicista, o fato de que o pagamento direto de uma mensalidade influencia na qualidade de ensino da escola. Esta noção é propagada pelos executores das políticas das agências de financiamento internacional, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo, que são os principais representantes das questões de controle de orçamento das reformas do Estado, com a justificativa de que o pagamento direto a uma escola dá mais poder de exigência aos pais e alunos, visto que a ameaça de retirada de um aluno da escola significaria a perda de mensalidade – o pesadelo das escolas privadas. Na perspectiva economicista dessas agências, quem “abre mão de parte de sua renda para pagar uma escola certamente tem mais motivação para cobrar resultados. Não apenas pesa o vácuo do bolso mas cria-se também a possibilidade de votar com os pés, isto é, mudar de escola.” (CASTRO, 1997, p. 439)

Essa citação do economista Cláudio de Moura Castro – presidente do conselho consultivo das Faculdades Pitágoras e articulista da revista *Veja* – está presente em seu artigo intitulado “Ensino privado ou público: eis a (falsa) questão”. Conforme o próprio título sugere, o autor afirma que “nos dias que correm”, a dicotomia entre o público e o privado “vai ficando à margem das questões realmente importantes” (CASTRO, 1997, p. 423), visto que a solução para a melhoria da educação deve ser buscada numa alternativa intermediária entre “o capitalismo selvagem e a repartição pública clássica” (CASTRO, 1997, p. 424).

As alternativas supostamente intermediárias sugeridas pelo autor transitam entre propostas de fazer o público se comportar como privado e, com isso, promover o repasse de verbas públicas para o ensino privado. A ideia é que se priorize o ensino privado, seja adaptando o ensino público às características privadas, seja repassando os recursos públicos para o fortalecimento das escolas privadas. A justificativa de se priorizar um tipo de ensino em detrimento de outro tem raízes no processo de dominação (ou hegemonia) baseado em atribuir ao Estado uma natureza incompetente e, ao mesmo tempo, atribuir ao mercado uma natureza eficiente. É sob este prisma que o autor afirma que as tendências de privatização nas diversas áreas da sociedade ocorrem porque “o desempenho sistematicamente pobre do Estado, na maioria destas atividades, progressivamente desacreditou os méritos da estatização generalizada, [... enquanto] mesmo as boas estatais se tornaram melhores após a privatização” (CASTRO, 1997, p. 424).

Tais afirmações categóricas, sem comprovações materiais, reafirmam o caráter de um texto que se pretende mais propagandístico de uma ideologia do que científico. Esta é uma característica das teses que justificam as propostas neoliberais. Por tentarem naturalizar o que é construído socialmente, são demonstrações “imprecisas, baseadas no senso comum” (LEHER, 2001, p. 159) e escolhidas para comprovar hipóteses necessárias à manutenção da hegemonia neoliberal. “São, também, raciocínios tautológicos sobre o equilíbrio perfeito: situação abstrata, concretamente inexistente.” (LEHER, 2001, p. 159) Este tipo de pensamento expressa, portanto, os interesses do pensamento neoliberal para a educação, que se tornou “o senso comum da época, senso comum imposto pelas classes dominantes. O senso comum da época é neoliberal. [...] O mercado é idolatrado; o Estado é demonizado.” (BORÓN, 2003, p. 158)

Assim, baseado neste senso comum, Castro (1997) sugere que as escolas públicas devam comportar-se como privadas no tocante aos seguintes aspectos: transferência de responsabilidade e tomadas de decisões do Estado para a sociedade civil; criação de escolas



por empresas; aplicação de testes de rendimento que premiem os bons alunos; administração de escolas públicas por empresas.

Desconsiderando o decréscimo de verbas públicas para a educação pelo desvio de recursos para o setor privado e pela presença dos empresários da educação nos setores de decisão da política educacional, os ideólogos economicistas afirmam que as causas dos problemas da educação são provenientes de uma entidade autônoma: a agenda política. Tal digressão é funcional ao discurso ideológico de mercantilização da educação, uma vez que, além de limitar o escopo de análise a essa entidade idealista, não apenas escamoteia o Estado de seu caráter classista, mas desresponsabiliza o mercado pelas contradições sociais, além de apresentar as causas de tal problema como naturais, indiscutíveis e necessárias para a melhoria da educação.

Dentre as possíveis alternativas de uso dos recursos públicos no ensino privado, destaca-se o uso dos *vouchers*, cupons oferecidos pelo Estado que podem ser trocados por educação em escolas privadas. A experiência do uso de *vouchers* no Chile criou naquele país três redes escolares: as

[...] privadas puras, as públicas puras e as privadas financiadas com *vouchers*.

As privadas puras são as tradicionais escolas das classes médias e das elites. As pesquisas mostram que são claramente as melhores, o que não causa qualquer surpresa. As privadas financiadas com *vouchers* recrutam os alunos mais inconformados ou ambiciosos das públicas e estas últimas, por sua vez, ficam com os que *restam*. (CASTRO, 1997, p. 441, grifo meu)

Vale ressaltar, nesta afirmação, a já discutida estratégia de naturalização própria da ideologia neoliberal. O autor busca atribuir a certos alunos características de ambição e de inconformismo como virtudes inatas, desconsiderando o caráter histórico destas virtudes, ou seja, o fato de que elas são construídas e estimuladas socialmente. Além disso, as experiências em países que adotaram estas políticas públicas baseadas em mercados educacionais e em princípios de decisões individuais e autointeresse – nas quais se encaixam as alternativas dos *vouchers*, como, por exemplo, o Chile, o Reino Unido e a Nova Zelândia – demonstraram que as escolas privadas financiadas pelo Estado procuram “atrair estudantes mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para eles próprios e assegurar bons resultados e desempenhos [...] e rejeitar] estudantes com necessidades de aprendizagem que impliquem maiores custos, a fim de maximizar o efeito dos recursos sobre os resultados” (BALL, 2001, p. 204).

Conseqüentemente, os estudantes com capital cultural inicial abaixo daquele padrão burguês esperado nas escolas típicas do capitalismo ficam, como foi dito anteriormente, de fora das escolas particulares financiadas pelo Estado e são tratados como “resto”, como se pode perceber na citação anterior de Castro. E, tendo sido rejeitados, “dificilmente serão recebidos por outras escolas, uma vez que sua ‘reputação’ se torne conhecida (em Londres, os estudantes de minorias étnicas estão desproporcionalmente sujeitos a essas exclusões das escolas [...])” (BALL, 2001, p. 206).

As estratégias baseadas nos mercados educacionais, em vez de fornecer maior diversidade de escolha, como afirmam seus defensores, resultam numa “acrescida uniformidade de educação escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, gênero e etnia” (DALE, 2001, p. 166).

Portanto, a ideia de que o serviço pago diretamente é necessariamente de melhor qualidade configura-se num processo mistificador cuja base é a criação de um “preconceito que decorre de uma visão distorcida de *público* – como o que não é pago, o que é do Estado – de nocivas conseqüências, tanto ao nível dos *serviços* prestados à população, quanto ao da própria atitude que gera nesta, em relação ao patrimônio público” (BRANDÃO, 1986, p. 107, grifos do autor).

A estratégia de retirar o Estado do financiamento da educação e transferi-la para consumidores individuais, por meio do pagamento de mensalidades, é justificado por um pensamento perverso de que, deste modo, “os pais podem gastar diretamente com seus próprios filhos e não com os dos outros” (DALE, 2001, p. 160), aprofundando cada vez mais a polarização do nível de ensino entre ricos e pobres. Trata-se, pois, de uma estratégia de “parar o relógio”, “retirar a ponte levadiça por trás” dos que já conseguiram um padrão de vida confortável, consolidando a posição destes e “restringindo o acesso dos que a ela aspiram [...] através da oposição ao aumento de impostos que pagariam a educação dos pobres” (DALE, 2001, p. 160-161).

Esta dinâmica de mercantilização da educação remete a impactos diretos de despolitização. Um dos exemplos desta despolitização ancora-se na ocultação de que o ensino público é mantido por impostos pagos pela sociedade, que, conseqüentemente, também tem direito de pressionar o Estado na melhoria da qualidade de ensino. Mesmo “os que estão marginalizados do sistema produtivo e do sistema tributário” (ROMÃO, 2000, p. 213), sendo dependentes de políticas assistenciais, pagam pelos serviços sociais recebidos,

[...] e pagam mais. Sua marginalização faz parte da engrenagem fatal do sistema concentrador e seu não atendimento por esses serviços [educacionais] significa não só uma ameaça permanente ao equilíbrio social desejado pelo sistema, como o desvelamento da face cruel do Modo de Produção Capitalista, dificultando a universalização de fato de sua teleologia proclamada de socializar o bem-estar. (ROMÃO, 2000, p. 213-214)

Ou seja, mesmo restringindo o foco aos sujeitos que não pagam impostos, os serviços educacionais não são oferecidos sem pagamento, haja vista que as políticas assistenciais, da maneira como são concebidas no capitalismo, consistem numa forma de controle da pobreza, servem para aquietar os ânimos e ocultar o fato de que a marginalização de grande parte da sociedade é consequência da opulência de uma pequena parte. Em outras palavras, essas políticas destinam-se, em sua grande maioria, ao alcance e defesa da hegemonia pela classe dominante.

A hegemonia, de acordo com Gramsci, é a direção ideológica da sociedade pelo consenso. Esse consenso, obtido por intermédio da formação de um bloco ideológico, omite o caráter classista da ideologia, visando a eternizar e naturalizar a ordem dominante.

De acordo com Hugues Portelli (2002, p. 82),

[...] a classe fundamental no nível estrutural dirige a sociedade pelo consenso, que ela obtém graças ao controle da sociedade civil; esse controle caracteriza-se, particularmente, pela difusão de sua concepção de mundo junto aos grupos sociais, tornando-se, assim, “senso comum”, e pela constituição de um bloco histórico homogêneo, ao qual cabe a gestão da sociedade civil.

Assim, a concepção de educação economicista, presente nos documentos oficiais que versam sobre a educação brasileira, circula na sociedade também entre os meios de comunicação mais consumidos, com uma linguagem<sup>13</sup> simplificada que antecipa possíveis críticas não com argumentos, mas com palavras depreciativas, como “pedagogos puros-sangues” ou “oráculos da educação” (CASTRO, 2007a, 2007b), para se referir a teóricos críticos a essa concepção, e sem explicitar a que classe pertence a ideologia ali contida.

Como forma de escamotear a essência desse processo que subjuga as pessoas que produzem toda a riqueza material e social e ao mesmo tempo são desta expropriada, a concepção de mundo a ser espalhada deve aparecer como positiva a todos. No entanto,

---

<sup>13</sup> “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo.” (GRAMSCI, 1991, p. 13)

quando se supera o imediatismo da realidade e desvela-se a estrutura que a fundamenta, apreende-se a quem servem as suas propostas.

Não se discute aqui se a presença do setor privado ajudaria a escola a chegar ou não aos resultados requeridos pela visão hegemônica de educação: discute-se que visão de educação está subjacente a essa ideologia. Uma escola patrocinada pela “generosidade” dos grandes empresários é uma escola reprodutora da ordem estabelecida. Para que essa manutenção seja feita de maneira consensual, omite-se seu caráter classista. “A ordem burguesa, pelo efeito ideológico da ideia de *ordem*, se naturaliza, perde sua historicidade, se eterniza.” (DIAS, 2000, p. 55)

Lutar contra essa concepção não é “perseguir moinhos de vento”, é lutar contra um sistema econômico e uma agenda política reais, tendo a clara convicção de que a história não acabou. Assim, dentro dessa luta, a análise histórica da realidade concreta, objetivando superar e destruir as ilusões e mistificações promovidas nos discursos ideológicos que superficializam e desvirtuam a totalidade social, aparece como primeiro requisito. Em nossa pesquisa, dentre outras questões centrais, trata-se de procurar apreender de que forma se estrutura o ensino médio no Brasil.

### 3 ENSINO MÉDIO

A presente seção divide-se em três tópicos: “Breve histórico da legislação do ensino médio no Brasil”, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” e “As funções do ensino médio”.

O primeiro tópico apresenta as mudanças ocorridas na legislação do ensino médio, no Brasil, por meio de uma breve análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde os anos de 1960 até a atual Lei nº 9.394/96.

O segundo tópico analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, criadas a partir do Parecer nº 15/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE), enfatizando seu caráter conservador por trás de uma linguagem progressista.

Finalmente, o último tópico discute qual tem sido, efetivamente, a função do ensino médio no Brasil, confrontando-a com as funções declaradas pela LDB para esta etapa de ensino.

#### 3.1 Breve histórico da legislação do ensino médio no Brasil

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, asseverava, no Plano de Reconstrução Educacional, a necessidade de que os diferentes níveis de ensino – então chamados de primário, secundário, profissional e superior – fossem considerados etapas de um mesmo processo e não etapas divorciadas que acabam por se tornar instrumentos de estratificação social.

Em relação ao ensino secundário, o manifesto afirma que esse nível

[...] deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais (AZEVEDO et al., 1932).

Percebe-se, pois, que *O manifesto dos pioneiros da educação nova*, mesmo dentro de uma concepção liberal, já demonstrava uma preocupação com o “divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais” (AZEVEDO et al., 1932), alertando para o desenvolvimento de uma educação ligada a concepções de vida dos educandos: uma escola socializada, “reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o

trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo” (AZEVEDO et al., 1932).

Mesmo diante dessa preocupação expressa no manifesto, dos anos 1940 até o início da década de 1960 distinguiam-se, nitidamente, dois caminhos na educação dos jovens brasileiros: o primeiro, voltado à realização das funções intelectuais e ao preparo para o ensino superior, que era o caminho dos chamados cursos colegiais, diferenciados em científico e clássico; e o segundo caminho, que era o dos cursos normal e técnico, além dos cursos oferecidos pelos sistemas Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), que não davam acesso à universidade, sendo necessária a realização de exames de adaptação aos alunos desses cursos profissionalizantes que desejassem ingressar no ensino superior.

No início da década de 1960, por meio da promulgação da LDB nº 4.024/1961, articulou-se a equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissional no tocante à entrada na universidade. No entanto, embora tenha representado um avanço na democratização do ensino, essa articulação manteve a essência da dualidade estrutural da educação, que é a “existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos” (KUENZER, 2001, p. 15).

Em 1971, a LDB do governo militar – Lei nº 5.692 – impôs uma habilitação profissional aos que desejassem cursar o então chamado segundo grau. Dessa forma, extinguiu a equivalência conquistada na lei anterior e generalizou o princípio da educação para o trabalho. Essa generalização da educação profissional não incorporava diretamente a dualidade estrutural, embora esta continuasse presente na estrutura de classes que a própria noção de educação voltada para o trabalho encerra. Em outras palavras, havia uma “contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica [... do governo militar, que, em princípio] nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como democrático” (KUENZER, 2001, p. 22).

Assim, a proposta de ensino médio voltado para a profissionalização traduz o objetivo do modelo político da ditadura de preparar uma mão de obra

[...] qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 2001, p. 17).

Ou seja, uma mão de obra qualificada para atender às demandas das empresas capitalistas. No entanto, segundo Souza (2003, p. 28), na prática, “a propalada profissionalização universal não ocorreu, uma vez que na maioria das escolas não foram introduzidas condições mínimas, materiais e pedagógicas para sua concretização, embora o conteúdo acadêmico dos currículos tivesse sido reduzido”.

Em 1982, com a Lei Federal nº 7.044, a obrigatoriedade da profissionalização foi extinta e o objetivo “de qualificar o aluno para o trabalho foi abrandado pela expressão *preparação para o trabalho*, no interior de um quadro de *formação integral do aluno*, sugerindo uma postura de educação para ‘a vida’ e não primordialmente de formação para o mercado” (SOUZA, 2003, p. 29, grifos do autor). No entanto, a dualidade voltou também ao texto da lei e, dessa vez, com todo vigor, a partir da “coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica” (KUENZER, 2001, p. 24), reafirmando, assim, o princípio educativo dividido entre uma educação voltada para o ensino superior e outra para o mundo do trabalho.

A Constituição Brasileira de 1988 (CF 88) garantiu, na lei, uma educação pública e gratuita em todos os níveis, ficando assegurados princípios que tornariam possíveis, por meio da organização das forças progressistas, a construção de uma escola pública e de uma sociedade mais democrática BRASIL, 1988, art. 205-214). Diante da constatação de que a dualidade estrutural não seria superada apenas na superestrutura jurídico-política, visto que ela era influenciada pelas bases materiais de produção,

[...] buscou-se uma alternativa que lançava o olhar para o futuro, tendo a superação da dualidade como horizonte, a ser construída historicamente no âmbito das relações sociais e produtivas, mas sem deixar de ter os pés na dura realidade de uma sociedade injusta e desigual. Acreditando no movimento revolucionário da história, deixava-se o caminho aberto na lei. (KUENZER, 2001, p. 98)

A partir de 1996, com a nova LDB nº 9.394, o ensino médio passou a ser considerado, juntamente à educação infantil e ao ensino fundamental, parte integrante da educação básica.

Segundo Cury (2002b), essa foi a mais significativa mudança na estrutura do ensino desde *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* até os dias atuais.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, o ensino médio é a etapa final da educação básica. Com duração mínima de três anos, tem como funções: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”, que é sua função propedêutica; a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”; a formação ética e o pensamento crítico e, ainda, “a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (BRASIL, 1996, art. 35).

Portanto, de acordo com a legislação brasileira, o ensino médio deve considerar suas três funções clássicas: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa, cabendo aos estados o oferecimento desse nível de ensino. É fato, porém, a existência de brutais desigualdades entre os estados brasileiros que fizeram com que o ensino médio, em estados mais pobres, fosse deixado à deriva.

Todavia, sendo o Brasil, de acordo com a CF 88, uma “República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988, art. 1º), presume-se automaticamente a cooperação recíproca entre estes e a União. No entanto, ao menos na esfera jurídica, essa cooperação mencionada no artigo 23 ainda não foi regulamentada.

Para Cury (2002b, p. 18), na

[...] ausência dessa lei complementar, a descentralização pode significar um repasse de serviços sem o devido financiamento e que, no final das contas, torna-se uma estimulação à chamada da sociedade civil que, sob parcerias, deveria ajudar na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Essas parcerias conduzem a distorções no entendimento da educação como direito social, transmutando-o em serviço a ser oferecido por distintas entidades, sejam estas estatais ou não. Tal fato remete à concepção mercantil de educação. Se, no que se refere aos aspectos jurídicos que o regulam, o ensino médio no Brasil apresenta graves problemas, tal situação torna-se ampliada quando se apreende a visão dos sujeitos sociais que deste necessitam.



### 3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1994 havia cerca de 5 milhões de matriculados no ensino médio no Brasil; em 2003, esse número cresceu para mais de 9 milhões; e, em 2007, ano dos dados mais recentes do Ministério da Educação, o número era de pouco mais de 8 milhões, sendo mais da metade deste número composto por matrículas de jovens entre 15 e 17 anos.

A despeito do decréscimo do último ano, fica claro, diante da explosão de matrículas em 2003, que houve maior democratização do acesso ao ensino médio e, conseqüentemente, maior heterogeneidade do alunado. Diante dessa realidade, tornam-se necessárias mudanças que tornem “a escola média realmente inclusiva” (ZIBAS, 2005a, p. 25).

Além do fator aumento da demanda por matrícula, Zibas (2005a) sugere que o novo contexto produtivo a partir da reestruturação do Estado, a exigência da construção de uma cidadania democrática e, por fim, uma maior aproximação da escola com a cultura juvenil, também justificam a necessidade de mudanças no ensino médio brasileiro. Entretanto, a autora não concebe essas justificativas da mesma forma que os discursos oficiais o fazem.

Para compreender a lógica dos discursos oficiais sobre o ensino médio tomaram-se, à guisa de exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que foram escritas a partir do Parecer n° 15 do CNE, aprovado em junho de 1998 e que teve como relatora a educadora Guiomar Namó de Mello.

Em seus 15 artigos, as DCNEM consistem

[...] num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998, art. 1°).

Com conceitos fundamentais a uma escolarização significativa, tais como a necessidade da interdisciplinaridade e da contextualização, as DCNEM apresentam-se de uma maneira que se vem tornando cada vez mais comum em documentos oficiais: o uso de uma linguagem progressista para programar medidas conservadoras.

Assim, a resolução destaca

[...] princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania (ZIBAS, 2005b, p. 1.073).

Dentre os princípios considerados progressistas, destaca-se, nas DCNEM, a relevância dada à interdisciplinaridade e à contextualização. A interdisciplinaridade é incentivada com base no pressuposto de que todo “conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (BRASIL, 1988, art. 8º, I).

Sobre a necessidade de contextualização, as DCNEM prescrevem, entre outras coisas, que, “na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado” (BRASIL, 1988, art. 9º, I).

Essa transposição, bem como o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento, aproxima-se do que Dewey (1967) chamou de tradução lógica da experiência humana, organizada em abstrações, generalizações e classificações, que permitem que as matérias de estudo sejam apresentadas de forma viva, trazendo à luz “as experiências individuais e imediatas que lhes deram origem e lhes dão sentido” (DEWEY, 1967, p. 55).

A contextualização da matéria de estudo, a explicitação de sua gênese, do problema ou necessidade concreta que a forjou, assim como sua aproximação com a realidade vivida pelo estudante, por meio da transposição didática, não só é possível e necessária como é fundamental, haja vista que, como bem demonstrou Dewey, vida e educação não se separam. Os alunos e as matérias de estudo pertencem a uma mesma realidade.

As verdades e os fatos que constituem a experiência atual da criança e os fatos e verdades que compõem as matérias de estudo são, portanto, os termos inicial e final de uma só realidade. Opor um a outro, é opor a infância contra a maturidade de uma mesma vida; é contrapor o impulso para crescer ao resultado final do crescimento; é dizer que natureza e destino são coisas que na criança estão em luta. (DEWEY, 1967, p. 48)

Trata-se, pois, de conceitos importantes quando se pensa em uma educação formativa, plena. No entanto, a ênfase no “aprender a aprender”, presente no documento, levanta questionamentos a respeito do que realmente se espera destes princípios. Em relação à interdisciplinaridade, por exemplo, Zibas (2005a) alerta para o risco de que esta seja confundida com polivalência, ou seja, para o risco de que haja supressão de disciplinas em nome da integração curricular.

O lema do “aprender a aprender” tem lugar de destaque nas diretrizes, como se pode verificar na citação:

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. (BRASIL, 1988, art. 4º, I)

Observa-se que o tratamento do conteúdo escolar deve estar embasado pelo lema do “aprender a aprender”, que inclui em sua explicação o desenvolvimento da capacidade de adaptação, por parte do estudante, a um mundo instável e flexível, da capacidade de “suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível” (BRASIL, 1998a). Em outras palavras, o desenvolvimento da capacidade de se adaptar à realidade vigente, isto é, um mundo injusto, desigual, de integrar-se a esse mundo de forma harmoniosa, sem apelar para a transgressão.

Nesse sentido, tanto as referências ao protagonismo juvenil, à autonomia da escola para definição do currículo, à centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania, quanto o incentivo à interdisciplinaridade e à contextualização, ficam sob a ordem do “aprender a aprender”, que encerra uma concepção de educação mais voltada ao controle da juventude do que à atualização histórico-cultural dos jovens estudantes. Segundo Souza,

[...] a principal habilidade desenvolvida na escola pública hoje é de fato a capacidade de “aprender a aprender”, não os conteúdos das ciências humanas, físicas, biológicas, ou de filosofia, arte e religião: aprende-se a identificar os meios mais adequados para a sobrevivência em condições sociais mutáveis. A ação educativa, ainda que não intencional, resume-se no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de, pelo exercício do pensamento instrumental, adaptar-se a um meio social de regras instáveis. (SOUZA, 2003, p. 181)

Trata-se, pois, de um relativismo educacional, que, segundo Zibas (2005a, p. 34), é “muito perigoso para os filhos das camadas populares, [... haja vista que] os colégios de elite continuam insistindo para que os jovens da classe média mergulhem mais fundo no corpo de conhecimentos historicamente acumulados”, o que amplia o abismo cultural entre as classes sociais.

A ideia de Zibas, de que o relativismo educacional poderá levar a um aumento da desigualdade cultural entre jovens ricos e pobres, é um fato que está cada vez mais claro em nossa sociedade. No entanto, essa diferença não pode ser creditada ao papel da escola privada. Poderíamos afirmar, na verdade, que a escola privada de ensino médio, em sua maioria, em vez de trabalhar na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, estimula a memorização de fatos com o intuito de obter o maior número possível de aprovações nos exames de entrada nas universidades mais conceituadas.

Por se tratar de uma empresa capitalista, a escola privada está inserida numa lógica de mercado, em que é mais importante conseguir clientes e ter lucro do que alcançar os objetivos da educação – a apropriação da cultura.

Assim, o grande marketing das escolas privadas, atualmente, não está relacionado à formação geral do indivíduo, mas a questões que reduzem o ensino médio apenas a uma função propedêutica – a entrada na universidade, o que, na lógica de mercado, resume-se ao número de alunos aprovados no Vestibular. (WELLEN, 2005, p. 54)

Nessa lógica, mesmo a função propedêutica sofre forte reducionismo, já que não se refere à preparação do estudante para um nível subsequente de ensino, mas sim à preparação para o exame de entrada na universidade. Se há, nesses alunos, maior apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, isto se deve mais à sua posição de classe do que ao papel da escola.

O lema do “aprender a aprender” presta-se, pois, a uma tentativa de conservação social. Assim, não são arbitrários os usos reiterados, nas diretrizes e no parecer, de expressões relacionadas a “adaptação”, “flexibilidade”, “diversificação de conhecimentos específicos”<sup>14</sup>, etc. Para Souza (2008), não surpreende que, nesse contexto, surjam os apelos à construção de uma nova cidadania, criada, especialmente, com ênfase num suposto protagonismo juvenil.

---

<sup>14</sup> Segundo a LDB nº 9.394/96, o currículo das escolas de ensino médio deve ter 75% do tempo mínimo de 2.400 horas dedicado à base nacional comum, qual seja: Linguagem códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; 25% da carga horária deve ser destinada à parte diversificada, decidida no âmbito da escola.

Citando o parecer de Mello:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (BRASIL, 1998a)

A cidadania de qualidade nova, a necessidade de um protagonismo responsável, a superação da representação política tradicional, tudo isso remete a uma concepção baseada no que Souza (2008) chamou de “nova forma” de política, contrária aos ideais de mudança e voltada a uma tentativa de integração da juventude, por meio da propagação do ideal de protagonismo juvenil.

A “reinvenção” ou “nova forma” de política, expectativa de inúmeros autores da década de [19]80 diante do arrefecimento do movimento estudantil, elevado ao ideal de política, baseia-se, pois, na atividade da prestação de serviços e na negociação de supostos interesses no interior de um raio de possibilidades delimitado pelo discurso. Concebida como tal, a política não supõe conflito e contestação, nem representa ameaça ao *establishment*, motivo pelo qual pode e deve ser praticada por todos, inclusive pela juventude. O *protagonismo juvenil* é o discurso que prescreve à juventude essa “nova forma” de política, que funciona como mecanismo de integração. (SOUZA, 2008, p. 186, grifos da autora)

Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil não passa de um simulacro, visto que o jovem é “objeto e não sujeito de políticas governamentais” (SOUZA, 2008, p. 17). A cidadania, a preparação para o trabalho e o protagonismo juvenil apregoados pelos documentos oficiais estão, portanto, inscritos numa racionalidade econômica dominante, que, temendo a “desestabilização social [... advinda da] situação de pobreza e exclusão de grandes parcelas da população juvenil, base de grande parte das explicações para a adesão da juventude às drogas e à violência” (SOUZA, 2008, p. 10), busca a integração da juventude pobre por intermédio de projetos que incentivem a participação dos jovens.

[...] Pode-se afirmar, portanto, que o *protagonismo juvenil* seja um discurso que suscita no jovem a necessária motivação para ser integrado, na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de certa mudança social, e apela ao “sentir-se útil” ou à valorização do indivíduo que se propõe a *fazer* coisas, base das “novas formas” de política. (SOUZA, 2008, p. 10, grifos da autora)

Cresce, assim, a adesão dos estabelecimentos de ensino ao voluntariado educativo, considerado como meio de construção da cidadania, o que implica uma visão de cidadania enquanto atividade prática imediata. No entanto, é necessário que a utilização de métodos ativos (importantes no processo educativo por permitirem maior contextualização dos conteúdos) não se transforme em simples ativismo, haja vista que, segundo Dewey (1967, p. 68-69), uma atividade que conta apenas com estímulos externos, sem identificação genuína com o conhecimento sistematizado, leva os estudantes a uma oscilação de sentimentos que vai, rapidamente, da excitação à apatia.

Nas palavras de Souza (2008, p. 180-181, grifos da autora),

[...] quando desfalcada de conteúdos, a educação para a cidadania pode reduzir-se, aí sim, ao verbalismo vazio do professor ou à mera retórica; a peculiaridade do *protagonismo juvenil* é que a retórica funde-se com a prática, transformando a educação em treinamento de comportamentos ou em atividade que materializa o discurso do poder.

Outro conceito importante presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e analisado por Zibas (2005a) é o de “escola jovem”. Para a autora, a definição do ensino médio como escola de jovens pode desempenhar o papel de caracterizador desse nível de ensino, que, historicamente, nunca teve definição clara. No entanto, mesmo que os jovens compartilhem “[...] diversas características comuns que podem e devem ser valorizadas pela escola, como forma de dinamizar e enriquecer a cultura enraizada intramuros, para que essa cultura se abra às expectativas e aos interesses dos alunos” (ZIBAS, 2005a, p. 33) é necessário que a categoria juventude não seja utilizada para diluir clivagens de classe e harmonizar conflitos, como acontece com certa frequência. Uma forma de evitar essa mistificação é a caracterização do ensino médio, especialmente o noturno, como a escola do jovem trabalhador.

Tal caracterização foi negligenciada pelas diretrizes, que não sugeriram “qualquer abordagem que pudesse compensar a maior complexidade dos problemas enfrentados pela escola noturna” (ZIBAS, 2005b, p. 1.074). Ao contrário, os documentos oficiais mostram uma tendência de “diuturnização” do ensino médio, que, se à primeira vista, pode parecer um avanço, esbarra na realidade de que não houve previsão de orçamento para a expansão da rede física para que se pudessem abrigar alunos do curso noturno durante o dia e, principalmente, no fato de que a desigual distribuição de renda no Brasil não permite “à maior parte das famílias evitar a submissão de seus filhos ao desgastante regime trabalho/escola, mesmo

daqueles com idades entre 15 e 17 anos (faixa ideal para a frequência ao ensino médio)” (ZIBAS, 2005b, p. 1.074).

Portanto, podemos concluir que as os propositores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, embora apresentem importantes princípios para uma prática educativa democrática e se utilizem, muitas vezes, de uma linguagem progressista, estão, na verdade, imbuídos dos preceitos de uma concepção educativa que não visa à formação integral do jovem, mas sim à sua adaptação na sociedade de classes.

### 3.3 As funções do ensino médio

Os alunos de ensino médio percebem a função propedêutica como função primordial do ensino médio. Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, tal concepção foi reiterada pelos alunos. Para Sara, por exemplo, o ensino médio “é a base para o vestibular”. Também para Patrícia, o ensino médio “é uma ponte para entrar na universidade”, embora ela não se sinta “preparada, por mais que consiga terminar o terceiro ano”.

Nesse sentido, a função propedêutica do ensino médio – que, segundo Cury (1991, p. 46), é a de “preparar o estudante para o ensino superior, [... sendo, pois,] uma função transitiva [...] cujo ser encontrar-se-ia não em si, mas no nível que lhe é imediatamente subsequente” – sofre um reducionismo na perspectiva dos estudantes entrevistados, porque é relacionada apenas ao preparo para o vestibular e não a uma preparação para o ensino superior.

Estaria, então, a escola pública preparando para o mercado de trabalho?

Souza (2003) afirma que não e demonstra que o aumento da escolaridade no mercado de trabalho funciona mais como fator de eliminação da grande heterogeneidade, como indicação de socialização do indivíduo, do que como um requisito de competência técnica. Isto porque, segundo a autora, a

[...] escola de nível médio está muito distante do mundo do trabalho, e a seleção do mercado, por sua vez, tem prescindido da formação escolar. Na verdade, a principal habilidade que tem sido desenvolvida no aluno de ensino médio é a *adaptação* à vida social mais ampla (e não só ao mundo do trabalho), que atualmente caracteriza-se pela ausência de autoridade, instabilidade, crise de valores e de critérios – numa palavra, caracteriza-se pela “flexibilidade”. Nos dias de hoje, o ajustamento social não mais significa a interiorização de normas e atitudes, mas o desenvolvimento da capacidade de adaptar-se ao instável, mutável, “flexível”. (SOUZA, 2003, p. 33, grifo da autora)

Distanciando-se, pois, de sua função propedêutica e profissionalizante, o ensino médio perde sua razão de ser perante os alunos de escola pública. Nesse sentido, a conclusão dessa etapa de ensino cai num profundo sentido de credencialismo, pois o diploma é visto como um bem posicional, ou seja, “um bem cuja posse eleva a posição de uma pessoa mais do que aumenta sua riqueza e seja de valor instrumental direto para ela” (DALE, 2001, p. 149).

Esse sentido de posse de diploma reflete relações entre diplomas e cargos, que “devem ser compreendidas em referência ao estado e à história da relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção” (BOURDIEU, 2004, p. 130). Isto é, a

[...] característica pertinente do sistema de ensino no que diz respeito à relação que mantém com o aparelho econômico reside não no fato de que produz produtores dotados de uma certa competência técnica (da qual não tem o monopólio), mas no fato de que dota seus produtos, providos ou não de uma competência técnica, tecnicamente mensurável, de diplomas dotados de um valor universal e relativamente intemporal. Assim, introduz o princípio de uma autonomia dos agentes econômicos dotados de diplomas em relação ao jogo livre da necessidade econômica (assim se explica a hostilidade dos agentes dominantes do campo econômico em relação ao SE [sistema de ensino], mecanismo coletivo de proteção, e sua preferência pelos diplomas “da casa” – engenheiro “da casa”). O diploma “universaliza” o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados (por oposição ao produto “da casa” que está acorrentado a um mercado porque todas as suas propriedades lhe vêm do cargo que ocupa). Garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato. (BOURDIEU, 2004, p. 131-132)

Nesse sentido, à “medida que mais pessoas obtêm um nível particular de diploma, seu valor cai e, para manter uma vantagem compatível à que inicialmente conferia, torna-se necessário obter mais diplomas ou diplomas superiores” (DALE, 2001, p. 149).

Percebe-se, pois, que o cotidiano do ensino médio não está efetivando suas funções propaladas pela LDB nº 9.394/96. A função propedêutica sofre grande reducionismo sendo relacionada apenas ao preparo para o vestibular, especialmente nas escolas privadas, que utilizam a aprovação dos alunos como estratégia de *marketing*. A função profissionalizante também é reduzida, pois prepara o aluno para adaptar-se a um mercado de trabalho flexível, sem, contudo, desenvolver sua “autonomia intelectual” e seu “pensamento crítico” – tal como apregoa a LDB – frente às mudanças no mundo do trabalho que prejudicam o trabalhador. E, conseqüentemente, também não cumpre sua função formativa, já que esta seria uma síntese entre a apreensão ativa da cultura e as competências relativas ao trabalho.



## 4 JUVENTUDE

Esta seção está composta por quatro subseções: “O estudo das gerações”, “A busca do adulto ideal e o controle sobre os jovens”, “A juventude e a pós-modernidade” e, finalmente, “Trabalho e juventude no Brasil”. Seu principal objetivo foi buscar uma aproximação do conceito de juventude nas suas mais variadas facetas. Essa aproximação é fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa, já que procuramos entender o significado do ensino médio para a juventude que o frequenta na cidade de São Paulo.

Na primeira subseção buscou-se, principalmente a partir da leitura do sociólogo húngaro Karl Mannheim, compreender historicamente o que é a juventude enquanto etapa de vida e qual a sua função.

Em seguida, discutimos de que forma a consolidação do capitalismo atingiu a compreensão sobre a juventude e a transformou numa fase de vida marcada por uma difícil crise – a adolescência.

A terceira subseção foi escrita a partir da leitura de Guita Grin Debert. Nela apresentamos críticas ao pensamento pós-moderno, mostrando sua fragilidade teórica diante da realidade.

Por fim, buscamos compreender, principalmente por meio dos dados da pesquisa nacional “Perfil da juventude brasileira”, a relação entre juventude e trabalho no Brasil, demonstrando a centralidade dessa categoria na vida dos jovens de nosso país.

### 4.1 O estudo das gerações

Diante da necessidade de compreendermos a categoria “juventude” como algo mais do que meramente um grupo etário, buscamos apreender o conceito de geração tal como foi desenvolvido por Mannheim. A reflexão acerca do conceito de geração abarca a diferenciação de outros conceitos, como os de grupos concretos, situação de geração, geração enquanto realidade e unidades de geração.

A primeira distinção a se fazer é a distinção entre grupos concretos e geração. Os grupos concretos são organizações com objetivos específicos, unidos quer pela proximidade, como é o caso da família ou da tribo, quer pela racionalidade, como as seitas. O pertencimento a um grupo concreto se dá “através de laços naturalmente desenvolvidos ou conscientemente desejados” (MANNHEIM, 1982, p. 70).

Já a geração, por sua vez, em sentido mais amplo pode ser conceituada como uma situação. Para um melhor entendimento, utilizaremos a analogia feita por Mannheim (1982) entre posição de classe e geração. Embora sejam materialmente diferentes, estas categorias apresentam semelhanças quanto à estrutura: ambas não deixam de existir por um ato de vontade do indivíduo. Enquanto a posição de classe baseia-se numa estrutura econômica e de poder, a situação de geração “está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana – os fatores de vida e morte, um período limitado de vida, e o envelhecimento” (MANNHEIM, 1982, p. 71). Assim, tanto a posição de classe quanto a situação de geração, diferentemente do pertencimento a um grupo concreto, são fatos que independem da consciência e da aceitação do indivíduo.

Considerar o ritmo biológico na vida humana, na perspectiva que adotaremos em nosso trabalho, não significa restringir a análise a questões meramente biológicas de ano de nascimento e abrir mão de categorias essenciais para a compreensão dos fenômenos sociais. No entanto, para não cairmos numa concepção pós-moderna de sociedade unietária<sup>15</sup>, da qual se discorda neste trabalho, é importante frisar que a base biológica está subjacente à nossa análise.

Fazemos coro, pois, a Mannheim (1982, p. 94-95), segundo o qual se deve

[...] admitir que os dados biológicos constituem o estrato mais básico de fatores determinantes dos fenômenos de geração; mas, por essa razão mesma, não podemos observar diretamente o efeito dos fatores biológicos; precisamos, em lugar disso, ver como eles se refletem nas forças sociais e culturais.

Na verdade, o aspecto mais impressionante do processo histórico parece ser que os fatores biológicos mais básicos operam de forma mais latente, e somente podem ser compreendidos através dos fenômenos históricos e sociais que constituem uma esfera secundária sobre eles. Na prática, isso significa que o estudante do problema das gerações não pode tentar especificar os efeitos atribuíveis ao fator das gerações antes de ter isolado todos os efeitos devidos ao dinamismo específico das esferas histórica e social. Se essa esfera intermediária é negligenciada, fica-se tentado a lançar mão imediatamente de princípios naturalistas, tais como geração, raça ou situação geográfica, ao se explicar fenômenos devidos a influências ambientais ou conjunturais.

Para Mannheim (1982), pensar em geração implica pensar no surgimento de novos participantes do processo cultural e, conseqüentemente, no desaparecimento de antigos participantes desse processo, sendo necessário, portanto, transmitir a herança cultural. Essa

---

<sup>15</sup> Essa ideia será mais bem discutida no decorrer da seção. Por ora, pode-se adiantar que se trata de uma concepção própria da pós-modernidade, de apagamento das idades.

implicação nos remete ao problema de que a criação e a acumulação da cultura são realizadas por diferentes indivíduos em diferentes gerações; e, ainda, ao consequente fenômeno do “contato original”.

Mannheim cita dois tipos de contato original: um que se relaciona com as mudanças de relações sociais – como é o caso, por exemplo, da saída de um camponês para a cidade – e outro que se baseia em questões vitais, em mudança de geração.

O último tipo é *potencialmente* muito mais radical, pois, com o advento do novo participante no processo da cultura, a mudança de atitude ocorre em um indivíduo diferente, cuja atitude em relação à herança transmitida por seus predecessores é completamente nova. (MANNHEIM, 1982, p. 75, grifo do autor)

Reside aí a importância do surgimento de novas gerações: na reavaliação de nossa herança cultural, cuja consequência essencial é o esquecimento daquilo que não mais nos interessa e o desejo de novas conquistas. A esse fenômeno, Mannheim dá o nome de rejuvenescimento social.

Todavia, é necessário que se escape à armadilha de pensar que a juventude, dada esta sua função de agente revitalizador, é necessariamente progressista. Um exemplo claro – e triste – de que tal ideia é uma falácia é o de que a maior parte dos integrantes do Partido Nazista, que esteve no poder na Alemanha de 1933 a 1945, era de jovens. Portanto, a “juventude não se apresenta progressista nem conservadora por natureza, mas é uma potencialidade que está pronta para qualquer nova orientação da sociedade” (MANNHEIM, 1975, p. 95).

Para melhor compreender tais ideias, podemos recorrer ao seguinte exemplo: para uma geração de jovens que se encontra hoje com mais ou menos 20 anos, a figura de Adolf Hitler é relacionada ao conceito de maldade. No entanto, o fato concreto que criou tal imagem está muito distante da vida desses jovens. A descoberta dos horrores nos campos de concentração na Europa, que chocou diretamente os integrantes da geração que teve contato com o holocausto, transformou-se num conteúdo escolar corriqueiro para a nova geração de que estamos falando<sup>16</sup>.

Assim, há uma dissociação entre o simbólico e o fato concreto, e isso pode fazer com que indivíduos que repudiam a figura de Hitler acabem por pregar ideias fascistas, como fazem, por exemplo, com imigrantes em diversos países, que, diante do problema global do

---

<sup>16</sup> Sobre esse aspecto, recomenda-se o filme *A onda* (2008).

desemprego, são acusados de roubarem os postos de trabalho do país em que estão e passam a ser vítimas de um feroz preconceito, expresso corriqueiramente, seja por meio de sua ridicularização, seja nos casos de agressão física e assassinato.

O fenômeno do rejuvenescimento social, pois, não se dá individualmente: ele integra a categoria da similaridade de situação. “Os membros de uma geração estão ‘similarmente situados’, antes de tudo, na medida em que todos estão expostos à mesma fase do processo coletivo.” (MANNHEIM, 1982, p. 79) Ou seja, ao mesmo tempo que a época do nascimento é um fator *sine qua non* para duas pessoas estarem similarmente situadas, é fundamental, além disso, que elas possam partilhar das mesmas circunstâncias históricas e sociais para que essa aproximação seja significativa. “Ninguém, por exemplo, afirmaria que havia uma similaridade de situação entre os jovens da China e da Alemanha por volta de 1800.” (MANNHEIM, 1982, p. 80)

Portanto, voltando às categorias das quais falamos no primeiro parágrafo desta subseção, para “se participar da mesma situação de geração, isto é, para que seja possível a submissão passiva ou o uso ativo das vantagens e dos privilégios inerentes a uma situação de geração, é preciso nascer dentro da mesma região histórica e cultural” (MANNHEIM, 1982, p. 85). A geração enquanto realidade, por sua vez, é um conceito ainda mais estrito do que o de situação de geração, pois, além da copresença numa mesma realidade histórica e cultural, exige a criação de um vínculo concreto entre os membros da geração e a participação no destino comum dessa realidade.

Passamos, pois, de um sentido mais amplo de geração, enquanto uma situação, para um mais estrito, que é o de geração enquanto realidade, e podemos falar, finalmente, das unidades de geração, que constituem laços ainda mais concretos do que os laços da geração enquanto realidade.

Vejamos o exemplo dado por Mannheim (1982, p. 87, grifos do autor), que tão bem explica essa categoria:

A partir de 1800, por exemplo, vemos dois grupos contrastantes – um que com o tempo se tornou cada vez mais conservador, em oposição a outro grupo de jovens que tendia a se tornar racionalista e liberal. Não se pode dizer que esses dois grupos foram unificados pela *mesma* mentalidade moderna. Podemos então, nesse caso, falar de uma mesma geração real? Ao que tudo indica podemos, se estabelecermos outra distinção terminológica. Tanto a juventude romântico-conservadora como a liberal-racionalista pertenciam à mesma geração real, apenas que o conservantismo romântico e o racionalismo liberal constituíam duas *formas polares* da reação intelectual e social a um estímulo histórico experienciado por todos em comum. A

juventude romântico-conservadora e o grupo liberal-racionalista pertencem à mesma geração real, mas formam, dentro dela, “unidades de geração” distintas.

As unidades de geração são formadas por grupos que, numa mesma geração enquanto realidade, interpretam suas experiências de maneira específica e similar. Esses grupos produzem atitudes integradoras e princípios formativos que, embora só possam ser criados a partir do contato direto de seus integrantes (o que as configura também como grupos concretos), podem extrapolar o grupo e exercer influência numa área mais ampla. Portanto, podemos afirmar que as unidades de geração têm como núcleo um grupo concreto, mas seus impulsos podem atrair membros individuais de outros grupos etários.

A existência de unidades de geração, segundo Mannheim (1982), está estreitamente ligada ao ritmo de mudança social, ou seja, em sociedades mais estáticas não se observa claramente o fenômeno das unidades de geração:

[...] em tais comunidades, o ritmo é tão gradual que as novas gerações se desenvolvem longe de suas predecessoras sem qualquer ruptura visível, e tudo o que podemos notar é a diferenciação puramente biológica e a afinidade baseada na diferença ou igualdade de idade (MANNHEIM, 1982, p. 93).

Nas sociedades mais dinâmicas, com ritmo mais acelerado de mudança social e cultural, essas unidades surgem como uma reação às condições modificadas.

Nessa perspectiva, para compreendermos o ensino médio e suas relações com os estudantes temos de ressaltar o fato de que estes são, em sua grande maioria, *jovens*, e que ser jovem varia no tempo e no espaço. Juventude é uma categoria histórica. Sendo histórica, ela não possui o mesmo significado nas diversas formações sociais. Por mais que o senso comum estabeleça estereótipos acerca do que é ser jovem, o certo é que um olhar mais acurado, tanto sincrônica quanto diacronicamente, revela que quando se diz “juventude”, diz-se algo sobre jovens de determinada sociedade, em determinado momento histórico.

#### **4.2 A busca do adulto ideal e o controle sobre os jovens**

Uma das principais formas de estabelecer controle sobre os jovens, na modernidade, deu-se pelo surgimento da categoria “adolescente”. Segundo Maria Rita de Assis César (2008), a palavra adolescência deriva do latim e tem duas significações. A primeira, que vem

de *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), expressa uma ideia de capacidade de tornar-se adulto; a segunda, que deriva de *adolescere* (adoecer), expressa claramente uma fase de vida conturbada e cheia de crises. Por intermédio destes conceitos, podemos perceber que a categoria “adolescência” surge no discurso científico como uma etapa de transição difícil para vida adulta.

Embora seja uma categoria tão comum e corriqueira nos dias atuais, a adolescência é um objeto recente de pesquisa e, como toda criação humana, é uma categoria histórica. Nas palavras de César, as

[...] pesquisas que tomam a adolescência como um objeto natural assumem como ponto de partida uma ideia extemporânea, datada e localizada, demarcada por conceitos e metodologias oriundas de uma configuração específica do saber ocidental: o positivismo científico do século XIX e suas derivações, tais como a medicina higienista e a eugenia (CÉSAR, 2008, p. 27).

A autora afirma que historicizar a adolescência não implica a negação dos fenômenos que estão a ela associados, como as questões relacionadas à sexualidade, ao uso de drogas etc.; trata-se, simplesmente, de analisar de que forma a adolescência tornou-se um tema autônomo, dissociado mesmo dos sujeitos que se encontram na faixa de idade que a ela corresponde e qual a função dessa dissociação.

Para o discurso psicopedagógico, tudo se passa como se adolescência fosse constituída por um conjunto de determinações ou qualidades imutáveis, motivo pelo qual ele recorre a uma compreensão biologizante e inquestionável desse suposto substrato natural. Nesse registro discursivo, o adolescente é concebido como objeto de um discurso científico capaz de compreendê-lo em suas determinações essenciais, para então propor alternativas terapêuticas capazes de abordar e sanar os problemas dessa época peculiar em que os jovens “adoecem” como que naturalmente [...]. (CÉSAR, 2008, p. 31)

Mas como surgiu a categoria adolescente? E qual a razão? No século XIX, na Europa, áreas de conhecimento como a biologia, a medicina, a psicologia e a pedagogia, sob influência do positivismo – que, à maneira dos fenômenos naturais, buscava inscrever o homem como objeto de investigação –, passaram a estudar as etapas da vida de forma modular, separando-as dos sujeitos. Nesse contexto surge, inicialmente, a preocupação com a infância e, mais tardiamente, na transição do século XIX para o século XX, a adolescência torna-se também objeto dessa preocupação.

Os motivos para o surgimento dessas categorias baseadas em etapas da vida remetem à reorganização da sociedade a partir das transformações advindas do advento e vigência do capitalismo. Além do controle das relações materiais de produção, a consolidação do capitalismo se deu graças a seu poder de controle das subjetividades. Tendo por base o filósofo Michel Foucault, César (2008) demonstra como o capitalismo necessitou do controle do corpo para gerar o indivíduo de que necessitava. Os jovens pobres, “que em sua maioria perambulavam pelas ruas das metrópoles, tornaram-se os objetos consagrados das instituições correcionais e de assistência, que naturalizaram e patologizaram a pobreza” (CÉSAR, 2008, p. 41).

Com isso, ampliou-se o controle sobre a educação das crianças e dos jovens e, diante dos dilemas próprios à juventude, forjou-se a figura do adolescente, “constituído e definido como um grave problema a ser investigado e solucionado pela ciência” (CÉSAR, 2008, p. 44). A juventude passou, assim, a ser considerada como um estado de dependência total e as instituições que controlam esta etapa da vida, como a escola, as cortes especializadas em jovens infratores e até mesmo as instituições promotoras de lazer cresceram em importância. A “rua”, enquanto espaço de socialização e encontro dos jovens, por escapar a esse controle da família e do Estado, passou a ser um espaço temido. Como exemplo podemos observar, ainda nos dias de hoje, os famosos toques de recolher para crianças e adolescentes que continuam sendo implementados em cidades do mundo inteiro.

O controle exercido sobre os jovens, cujo objetivo era o de criar o adulto ideal, era baseado em preceitos morais. Entretanto, dada a influência do positivismo, tal moralidade não estava ancorada na religião ou na tradição, por exemplo, mas na ciência positiva, especialmente na medicina higienista, na psicologia e na pedagogia. Os escritos de Émile Durkheim, um dos criadores da sociologia moderna e considerado por muitos o principal expoente do positivismo, demonstra bem o que discutimos acima, especialmente quando analisamos sua obra *A educação moral*.

Durkheim explicita que a moralidade tem dois elementos essenciais: a disciplina e a adesão<sup>17</sup> aos grupos sociais. Segundo o autor, a

---

<sup>17</sup> Transcrevemos a explicação da tradutora Raquel Weiss, feita na página 61 da obra em questão (DURKHEIM, 2008), para o termo “adesão”. Essa explicação é necessária dada a ênfase de Durkheim à questão da afeição, do amor: “[o] termo em francês é ‘attachement’, que exprime um sentimento de afeição, de simpatia por algo ou alguém. Ao traduzi-lo para o português como ‘adesão’, procurou-se seguir os termos utilizados nas traduções em inglês (*attachment*) e espanhol (*adhesion*), mas deve-se destacar que tal expressão é utilizada não para designar uma simples vinculação, mas uma vinculação baseada em um sentimento de admiração, simpatia, respeito.”

[...] disciplina é, em si, um fator *sui generis* da educação; existem elementos essenciais no caráter moral que só podem ser creditados a ela. É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo tipo, e, com isso, definir os objetos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral. (DURKHEIM, 2008, p. 57)

A disciplina é, pois, o elemento pelo qual o homem desenvolve seu autocontrole sobre as paixões e os desejos. Entretanto, não haveria uma contradição de termos em limitação dos desejos e felicidade? É o próprio Durkheim quem levanta a questão, para a qual oferece uma sentença negativa e explica que a felicidade do homem depende da compreensão de suas limitações, haja vista a limitação do mundo físico em que vivemos.

Para o autor, a compreensão da limitação humana é ainda mais importante numa sociedade “democrática” (leia-se capitalista), na qual as oportunidades estão abertas a todas as pessoas e não existem mecanismos violentos para a inibição de ambições e desejos, como os existentes nas sociedades autoritárias. É preciso, pois, segundo Durkheim, que a repressão violenta seja substituída por uma educação que, embora não deva inculcar sentimentos de resignação nas crianças, faça aflorar apenas sonhos exequíveis.

Percebe-se, assim, que Durkheim concebe como um dos objetivos da educação uma harmonização das diferenças de classe na sociedade capitalista, tendo a disciplina como elemento basilar. Ou seja, está-se diante de um velho mito do sistema capitalista: o mito das oportunidades iguais. Como evitar o sentimento de frustração em jovens pobres que passam a frequentar a escola, que passam a ouvir que todos são iguais e que, na realidade, deparam com uma sociedade cindida, que necessita de patrões e empregados, de dominadores e dominados? Que o próprio Durkheim responda à questão:

[...] Procurando não esconder as injustiças do mundo, presentes em todos os períodos históricos, deve-se fazer com que a criança perceba que a felicidade não aumenta de forma ilimitada, seja com o poder, com o saber ou com a riqueza; é necessário mostrar que, em qualquer circunstância, cada um de nós tem suas misérias e alegrias, que o importante é encontrar uma atividade cuja finalidade esteja em harmonia com nossas faculdades e que nos permita realizar nossa natureza, sem excedê-la, arrastando-a para além de seus limites normais. (DURKHEIM, 2008, p. 63)

Em outras palavras, segundo o sociólogo francês, a medida da felicidade encontra-se na resignação e aceitação das determinações estruturais da sociedade em que vivemos e que incidem sobre nós. Se cada um se mantiver disciplinarmente em seu lugar, todos serão felizes.



A disciplina como forma de controle de desejos e paixões, tal como a concebe Durkheim, é distinta da disciplina asceta, comum às religiões. Enquanto esta estabelece que a natureza humana deve ser controlada por ser maléfica ao indivíduo, aquela busca o controle dos desejos para que eles possam ser satisfeitos de maneira saudável. A disciplina é, nesse sentido, a forma pela qual o homem pode realizar seus desejos sem trair sua natureza humana.

Esse tipo de controle, de acordo com o que dissemos anteriormente, é diferente de um controle que se baseia em dogmas ou na tradição. Durkheim alerta para o fato de que a obediência cega e subserviente às regras, própria às religiões e às sociedades mais tradicionais, não se baseia em princípios científicos, pois está acima da crítica e da reflexão.

Na discussão feita por Mannheim acerca das diferenças entre as sociedades estáticas e as sociedades dinâmicas, o autor afirma que, nas primeiras, os velhos gozam de maior prestígio social e político. “As reservas vitais e espirituais da juventude serão deliberadamente negligenciadas, enquanto não houver desejo colidente contra as tendências até então vigentes na sociedade.” (MANNHEIM, 1975, p. 92) Por “reservas vitais e espirituais da juventude”, o autor entende – e este pode ser um fator universalizante na categoria aqui analisada – que a juventude é um recurso latente das sociedades. “Ser jovem significa, fundamentalmente, ser um homem marginal, em muitos aspectos, um estranho.” (MANNHEIM, 1975, p. 96) Ser jovem é estar na marginalidade porque a infância é a fase da vida privada, enquanto a juventude marca a entrada na esfera pública. O estranhamento diante desta nova vida é tão maior quanto maiores forem as diferenças de valores passados pela família e os que agora se apresentam.

Assim, enquanto as sociedades mais estáticas apresentam conflitos menores entre as esferas privada e pública, as sociedades dinâmicas, que buscam uma nova forma de organização social e política, precisam contar com a juventude, haja vista que as

[...] gerações mais velhas ou intermediárias podem ser capazes de prever a natureza das mudanças futuras e sua imaginação criadora pode ser empregada para formular novas políticas; mas a nova vida será vivida apenas pelas gerações mais jovens. Estas viverão os novos valores que os velhos professam somente em teoria. Sendo assim, a função específica da juventude é a de um agente revitalizador. (MANNHEIM, 1975, p. 93)

Como exemplo e prova da afirmação acima, ou seja, o exemplo de uma sociedade que buscava uma ruptura radical e passava por grandes transformações, como era a Rússia após a revolução de 1917, podemos tomar o discurso de Vladimir Ulianov – Lenin – proferido à

União das Juventudes Comunistas em 1920. Nele, Lenin afirma que, enquanto às gerações precedentes coube a tarefa de derrubar a burguesia, cabe aos jovens construir a nova sociedade. Dirigindo-se aos jovens, Lenin diz: a

[...] tarefa de vocês é edificar, e só poderão cumpri-la possuindo todos os conhecimentos modernos, sabendo transformar o comunismo, em lugar de fórmulas, conselhos, receitas, prescrições e programas feitos, aprendidos de memória, em algo vivo que coordene o trabalho imediato de vocês, sabendo converter o comunismo em guia de seu trabalho prático. (LENIN, 1986, p. 314, tradução nossa)

Por outro lado, Durkheim afirmava que, numa sociedade moderna, regra e liberdade não são termos conflitantes e contraditórios, como se poderia supor de uma sociedade que obedece às regras sem reflexão. Ao contrário, para o autor, as regras devem ser amadas porque

[...] essa faculdade de conter nossas tendências, de resistir a nós mesmos, que adquirimos na escola da disciplina moral, é a condição indispensável para emergir uma vontade refletida e pessoal. A regra é um instrumento de libertação e de liberdade, precisamente porque nos ensina a moderação e a maestria de si. (DURKHEIM, 2008, p. 62)

Não se pretende, com essa discussão, traçar nenhuma analogia entre o pensamento de Durkheim e o de Lenin. A análise de Raymond Aron deixa claro o distanciamento entre os dois. Embora, segundo Aron (2008), na medida em que busca uma organização mais consciente da vida coletiva, Durkheim possa ser considerado um socialista, o sociólogo francês, como “um bom discípulo de Augusto Comte”, acreditava que

[...] os conflitos entre trabalhadores e empresários demonstram falta de organização ou a anomia parcial da sociedade moderna, que deve ser corrigida. [Os conflitos] não anunciam a passagem para um regime social ou econômico fundamentalmente diverso. Portanto, se a luta de classes e a violência ocupam o primeiro lugar no pensamento marxista como se pensa hoje, e se se identifica o socialismo com o marxismo – o que seria um erro –, é preciso admitir que Durkheim é antípoda do socialismo. O sociólogo também não é socialista, na medida em que muitos socialistas se inclinam a crer que a solução dos problemas da sociedade moderna virá de uma reorganização econômica. Ora, para ele o problema social não é tanto econômico quanto moral, e além disso está muito longe das ideias marxistas. Para Durkheim a essência do pensamento socialista não está no estatuto da propriedade nem no planejamento. (ARON, 2008, p. 542)

Estando bem claro o distanciamento entre os dois autores, apenas buscou-se mostrar que, a despeito de sua visão conservadora da sociedade, Durkheim não concebe a disciplina moral de forma obtusa e preconceituosa, como o fazem tantas religiões e sociedades tradicionais. Mesmo buscando uma harmonização dentro da sociedade capitalista, a fim de mantê-la, o autor critica qualquer forma de obediência que não seja, a seu modo, crítica e reflexiva.

O segundo elemento essencial à educação moral é, para Durkheim, a adesão a um grupo social. Para um melhor entendimento do que seja esse elemento, o autor oferece uma explicação acerca dos atos morais, que seriam as ações humanas que não têm um fim pessoal. Tal definição não pode ser confundida com a definição de caridade, visto que esta supõe a relação entre o indivíduo que tem e o que não tem, ou seja, para “que a caridade possa ser praticada é necessário que alguns aceitem não praticá-la, ou não estejam em condições de praticá-la. Trata-se de uma virtude reservada a apenas algumas pessoas; a moral, pelo contrário, deve ser comum a todos.” (DURKHEIM, 2008, p. 71)

A caridade, todavia, mesmo não sendo um ato moral por excelência, possui, por sua vez, “um valor moral enquanto um sintoma dos estados morais aos quais ela é solidária, e justamente porque indica uma disposição moral para doar-se, para sair de si, para ultrapassar o círculo dos interesses pessoais, ela abre caminho para a verdadeira moralidade” (DURKHEIM, 2008, p. 92). No entanto, a capacidade de perceber e sentir o sofrimento do outro a ponto de tentar resolvê-lo, mesmo que indique uma propensão à moralidade, não exerce nenhuma ação efetiva, porque as causas dos males individuais são sociais e requerem medidas sociais. Os atos morais são, portanto, os atos que se dirigem a uma coletividade, à sociedade; e a sociedade é um ser que está acima dos indivíduos. É a sociedade quem gera a moral e é a ela que a moral se destina.

Para compreender esse pensamento de Durkheim é preciso recorrer à explicação lógica que o próprio autor oferece: a sociedade é formada por indivíduos, mas tem uma natureza diferente da natureza dos indivíduos, porque o todo pode ser mais do que simplesmente a soma de suas partes.

Pelo simples fato de [os indivíduos] estarem associados, de se relacionarem uns com os outros, em vez de permanecerem isolados, eles agem e reagem uns sobre os outros, e é natural que dessas ações e reações, que são produto direto da associação, que dela dependem, se depreendam fenômenos inteiramente novos, que não existiriam se não existisse a associação. (DURKHEIM, 2008, p. 74)

Não se trata, pois, de perseguir a eterna questão de quem veio primeiro: o indivíduo ou a sociedade; mas de perceber como, no pensamento lógico de Durkheim, o indivíduo real é um produto da vida social. Para exemplificar a grandeza desse produto social, o autor oferece dois bons exemplos. O primeiro é o de que, independentemente das mudanças de gerações de indivíduos, a sociedade, mesmo que apresente mudanças superficiais, continua com uma identidade própria, com uma consciência que lhe é peculiar.

Outro exemplo da força da sociedade é a pressão que ela exerce sobre nós, indivíduos. Essa pressão pode ser empiricamente observada quando ouvimos aquela “voz” interior que nos impede de cometer algo errado, ou nos recrimina por tê-lo cometido, ou ainda nos repreende por não ter agido de determinada maneira etc. Essa “voz”, conhecida por todos os indivíduos, em qualquer sociedade, foi constantemente associada a fenômenos divinos e sobrenaturais. No entanto, é

[...] a sociedade que, ao nos forjar moralmente, colocou em nós esses sentimentos que ditam nossa conduta de maneira tão imperativa, ou que reagem com tanta energia quando nos recusamos a deferir suas injunções. Nossa consciência moral é uma obra sua e a exprime; quando nossa consciência fala, é a sociedade que fala em nós. Ora, o tom com o qual ela nos fala é a melhor prova da excepcional autoridade de que é investida. (DURKHEIM, 2008, p. 98)

Sendo, pois, a sociedade um ser que está acima dos indivíduos, diferente destes, qual a razão da adesão do indivíduo à sociedade? Durkheim critica as teses utilitaristas que explicam essa adesão pelo fato de o homem precisar dos serviços que a sociedade lhe pode oferecer. Sua crítica coere com o que foi discutido anteriormente sobre os interesses individuais. Ou seja, o homem que serve à sociedade esperando em troca serviço para seu bem-estar pessoal não realiza um ato moral porque, como vimos, os atos morais são impessoais e dirigidos à coletividade.

O homem age em benefício da sociedade porque, embora ela esteja acima dele e o ultrapasse, ela também está nele. E essa presença pode ser constatada pelo que o homem tem de melhor: a linguagem, a ciência, a arte, que, para o autor, são formas superiores de nossa atividade. “É dela [da sociedade] que obtemos a parte mais importante de nós mesmos. Desse ponto de vista, podemos facilmente explicar como ela pode se tornar objeto de nossa adesão. Não podemos nos desapegar dela sem nos desapegarmos de nós.” (DURKHEIM, 2008, p. 82)

A maior prova de que o desapego à sociedade implica o desapego de nós mesmos está, para o autor, no suicídio. Como o indivíduo só se realiza na sociedade, o estado de egoísmo,

embora possa parecer, à primeira vista, o estado de alguém que busca a felicidade a qualquer preço, é, na verdade, um estado de extremo desequilíbrio, porque, sendo o indivíduo um produto da sociedade e obtendo dela o que a espécie humana tem de melhor, separar-se da sociedade é separar-se de si mesmo, é mergulhar num desencantamento que se traduz na morte voluntária.

Nessa linha de pensamento, aderir à sociedade, agir em prol da coletividade, deixando em segundo plano os desejos e as paixões pessoais não é nenhum sacrifício asceta da parte do indivíduo, nem uma abdicação de sua natureza, mas sim uma reafirmação de sua condição humana, a única forma de ser plenamente feliz e de realizar o que ele tem de melhor. Isto porque a felicidade e nossas atividades mais nobres não provêm de indivíduos, mas emanam da coletividade.

A sociedade, para Durkheim, é formada por diversos grupos sociais, sendo os mais importantes a família, a pátria ou o grupo político e a humanidade.

[...] Contudo, mesmo se esses três grupos podem e devem existir concomitantemente, se cada um deles constitui um fim moral digno de ser perseguido, esses fins não possuem o mesmo valor. Existe uma hierarquia entre eles. Todas as evidências atestam que os fins domésticos devem ser subordinados aos fins nacionais, motivo pelo qual a pátria é um grupo social de ordem mais elevada. Precisamente porque a família está mais próxima ao indivíduo, ela constitui um fim menos impessoal, e, por conseguinte, não tão alto como a pátria. (DURKHEIM, 2008, p. 85)

Se, entretanto, a pátria está acima da família, não se pode concluir logicamente que a humanidade esteja acima da pátria. Isto porque, para Durkheim, não é possível perceber a humanidade como uma sociedade constituída.

Ela não é um organismo social com uma consciência, uma individualidade e uma organização próprias. Ela é apenas um termo abstrato mediante o qual designamos o conjunto dos Estados, das nações, das tribos, cuja reunião constitui o gênero humano. Atualmente, o Estado é o grupo humano organizado mais elevado que existe e, se é permitido crer que no futuro serão formados Estados ainda mais vastos do que os que já existem, nada nos autoriza a supor que a formação de um Estado que compreenda a humanidade inteira seja algo impossível. Em todo caso, esse ideal é tão distante que não podemos levá-lo em consideração no momento presente. Ora, parece impossível subordinar e sacrificar um grupo que já existe, que no presente já é uma realidade vivente, a um grupo que ainda não existe e que, provavelmente, nunca será mais do que uma entidade ideal. (DURKHEIM, 2008, p. 86-87)

Podemos, pois, considerar Durkheim como um patriota. Para o autor, o papel primordial da escola moral é inculcar na criança o conhecimento e o amor à pátria. Um amor baseado na racionalidade, e não nas paixões. Um amor que derive da compreensão de que os indivíduos só se realizam plenamente na sociedade, em especial na pátria. Vale ressaltar, todavia, que o patriotismo defendido por Durkheim é, nas palavras do autor, um patriotismo pacífico, que se volta “inteiramente para as questões internas, comprometendo-se em melhorar a vida interior da sociedade; com isso, faz todos os Estados que atingiram um mesmo grau de desenvolvimento moral comungarem de um mesmo fim” (DURKHEIM, 2008, p. 88).

A adesão à pátria também pode ser exercitada na adesão a grupos políticos. Com efeito, segundo François Dubet, durante a primeira metade do século XX o escotismo, os movimentos e os partidos disputam os jovens e “formam seus futuros quadros políticos, econômicos e de sindicatos” (DUBET, 1996, p. 25, tradução nossa). Aparecem na Europa organizações juvenis “utilizadas como substrato para a organização de instituições educacionais e de associações privadas organizadoras do lazer, as quais, supostamente, atenderiam às necessidades dos adolescentes” (CÉSAR, 2008, p. 46).

Portanto, como foi discutido anteriormente, na linha de pensamento positivista a moral é composta por dois elementos principais: a disciplina e a adesão à sociedade, os quais têm como fim formar um indivíduo que aja em prol da coletividade em que está inserido. Ou, em outras palavras, formar o homem ideal para a sociedade capitalista. As principais instituições na consolidação dessa tarefa são a família e a escola.

Afinal, a escola é uma sociedade, um grupo natural, que pode até mesmo impulsionar o surgimento de todo tipo de ramificações, que podem surgir sob a forma de agrupamentos derivados dela. Se nesse momento decisivo de sua vida a criança tomar gosto pela vida social, há grandes chances de que esse gosto permaneça durante toda sua existência. Se ela adquire o hábito de realizar em grupo as diferentes atividades que fazem parte de sua vida, ela o conservará no momento posterior à sua vida escolar e, então, a ação do legislador poderá ser verdadeiramente fecunda, porque será exercida sobre um terreno que já foi preparado pela educação. É nisso que consiste a importância social tão excepcional da escola nos dias de hoje. (DURKHEIM, 2008, p. 232-233)

Portanto,

[...] família e escola, com o auxílio da medicina higienista e das práticas disciplinares da ortopedia educacional, representaram a possibilidade de delinear o modelo do adulto ideal a ser produzido: caucasiano, heterossexual, reprodutivo, livre de doenças e anomalias, e proprietário (CÉSAR, 2008, p. 43).

Fora desse padrão estão, não os pecadores, não os condenados ao inferno, haja vista a crítica do positivismo às explicações religiosas e a exaltação da ciência. Fora desse padrão estão os jovens doentes – os adolescentes –, que precisam ser tratados pela família, pela escola, pela justiça, pelo Estado, para se tornarem adultos morais, que agem em prol da coletividade.

Foi com base nesses pressupostos que a passagem da infância para a vida adulta passou a ser não apenas analisada pelos diversos campos do saber, mas também um grande alvo para condicionantes e determinações sociais. Moldar a adolescência a partir de imposições morais transformou-se numa necessidade do sistema capitalista para garantir uma força de trabalho mais facilmente adestrável. No entanto, com o desenvolvimento desse ordenamento social, ampliando-se os graus de fetichismo e reificação social, a adolescência recebeu novos contornos históricos.

#### **4.3 A juventude e a pós-modernidade**

Guita Debert (1999) apresenta elementos importantes para a compreensão da relação entre os grupos de idade na modernidade, tendo por base o artigo do antropólogo sul-africano Meyer Fortes intitulado “Age, generation, and social structure”, publicado em 1984. O primeiro elemento é o fato de que as idades cronológicas “são, nas sociedades ocidentais, um mecanismo básico de atribuição de *status* (maioridade legal), de definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho), de formulação de demandas sociais (direito à aposentadoria)” (DEBERT, 1999, p. 46).

O segundo elemento é a separação, nas sociedades ocidentais, entre a idade cronológica e os estágios de maturidade, haja vista que o sistema de datação que estabelece a idade dos indivíduos não dispõe de um aparato cultural que domine a reflexão sobre os estágios de maturidade. Os critérios do estabelecimento da idade são muito mais uma exigência legal.

Finalmente, o terceiro ponto refere-se à precedência do quadro político-jurídico sobre as relações de parentesco, típicas das sociedades modernas ocidentais. Segundo Debert, enquanto em algumas sociedades prevalece o princípio geracional na organização social – “um pai é um pai, um irmão é um irmão, independente de sua idade cronológica ou estágio de maturidade” (DEBERT, 1999, p. 48), chegando ao ponto de essas relações de parentesco estruturarem os direitos políticos e jurídicos da sociedade, em sistemas sociais como o nosso “não há relação, *do ponto de vista jurídico*, entre ser membro de uma família ou grupo de descendência e ser cidadão” (DEBERT, 1999, p. 49, grifo nosso).

Dessa forma, podemos afirmar, fazendo eco à autora, que as sociedades modernas, em seu processo peculiar de individualização, institucionalizaram o curso da vida, envolvendo “praticamente todas as dimensões do mundo familiar e do trabalho e está presente na organização do sistema produtivo, nas instituições educativas, no mercado de consumo e nas políticas públicas que, cada vez mais, têm como alvo grupos etários específicos” (DEBERT, 1999, p. 51).

A autora destaca, ainda,

[...] dois processos aparentemente contraditórios, que caracterizam a experiência cotidiana nas sociedades ocidentais contemporâneas: por um lado, o apagamento das idades como um marcador importante das experiências vividas e, por outro lado e ao mesmo tempo, a transformação das idades em um mecanismo privilegiado na criação de atores políticos e na definição de novos mercados de consumo (DEBERT, 1999, p. 420).

Dois exemplos, segundo Debert (1999), confirmam esta tendência: a discussão apaixonada acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, relacionada principalmente à inimputabilidade dos menores de 18 anos<sup>18</sup>; e as discussões em torno da velhice e da redefinição do “que seria o comportamento adequado para pessoas de mais idade” (DEBERT, 1999, p. 43).

Tais processos são contraditórios apenas aparentemente. Segundo Debert (1999), o processo do apagamento das idades vem sendo discutido dentro de uma perspectiva pós-

---

<sup>18</sup> Um dos principais momentos em que a discussão acerca da maioridade penal veio à tona de maneira explícita foi em fevereiro de 2007, quando João Hélio, menino de 6 anos, foi brutalmente assassinado depois de um assalto cometido por três rapazes, sendo um deles um adolescente de 16 anos. Aproveitando-se de um momento de comoção nacional diante da morte trágica e abusando da dor e da justa revolta da família da criança, parte da mídia, de maneira irresponsável e irracional, passou a questionar a inimputabilidade do adolescente. Na esteira desse acontecimento, várias personalidades apresentaram suas posições, que variaram amplamente nos quesitos político e ideológico. Dentro da intelectualidade brasileira, a posição mais esdrúxula deveu-se ao discurso do professor Renato Janine Ribeiro, que pregou o retorno a práticas de torturas medievais como forma de tratamento dos criminosos.



moderna. Para autores que compartilham dessa visão de mundo, uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea é a desinstitucionalização ou descronologização da vida. Nessa perspectiva, diante das inegáveis mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na família, a idade passa a ser algo irrelevante.

Em relação às mudanças no mundo do trabalho, autores pós-modernos enfatizam, especialmente, o avanço das novas tecnologias, que faz “com que a relação entre as grades de idade e a carreira seja obliterada, na medida em que conhecimentos anteriormente adquiridos frequentemente tornam-se obstáculos para a abertura e a adaptação a inovações” (DEBERT, 1999, p. 54). Na família, destacam o desligamento entre as idades e eventos como casamentos, maternidade, divórcio, estabelecimento de uma nova unidade domiciliar etc.; e, ainda, a centralidade da mídia, que gera uma circulação de informações sem relação com a idade do receptor, integrando, assim, mundos que eram estanques, como o dos adultos e o das crianças.

Para a perspectiva pós-moderna, portanto, a

[...] história da civilização ocidental estaria, desse ponto de vista, marcada por três etapas sucessivas em que a sensibilidade investida na idade cronológica é radicalmente distinta: a pré-modernidade, em que a idade cronológica é menos relevante do que o *status* da família na determinação do grau de maturidade e do controle de recursos de poder; a modernidade, que teria correspondido a uma cronologização da vida; e a pós-modernidade, que operaria uma desconstrução do curso da vida em nome de um estilo unietário. (DEBERT, 1999, p. 56)

Todavia, afirma-se, com Debert (1999), a necessidade de se problematizar a ideia de uma sociedade pós-moderna, especialmente no que diz respeito às suas promessas “de que é possível escapar dos constrangimentos e dos estereótipos, das normas e dos padrões de comportamento baseados nas idades” (DEBERT, 1999, p. 57). Por mais tentadora que seja a ideia de que é possível ser sempre jovem – ou, parafraseando um *best-seller* das dietas dos anos 1980, de que “só é velho quem quer” –, o fato é que foi a partir da comprovação de vulnerabilidade física, emocional e social de segmentos da sociedade, como as crianças e os idosos, que se conquistaram direitos fundamentais ao bem-estar social, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Estatuto do Idoso (2003).

Além dessa preocupação política, o fato é que, ao contrário de uma proclamada sociedade unietária, ou seja, de uma sociedade em que a idade não é importante, não interessa, em que a idade estaria “na cabeça de cada um”, vive-se um momento em que as “idades

tornam-se um mecanismo cada vez mais poderoso e eficiente na criação de mercados de consumo, na definição de direitos e deveres e na constituição de atores políticos” (DEBERT, 1999, p. 58).

Assim, se por um lado é importante que se quebrem certos tabus de idade, que marginalizam e ridicularizam quem ousa experimentar uma forma de vida diferente, como é o caso, por exemplo, do casamento entre pessoas com idade muito diferentes (especialmente quando a mulher é mais velha) ou, ainda, a descoberta de novos amores ou novas carreiras quando já se é idoso, por outro lado, é

[...] ilusório pensar que essas mudanças são acompanhadas de uma atitude mais tolerante em relação às idades. A característica marcante desse processo é a valorização da juventude, que é associada a valores e estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. A promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. (DEBERT, 1999, p. 66)

O mito de uma sociedade unietária, por mais que se apresente como algo libertador, constitui-se, na verdade, na valorização de determinado estilo de vida: o do jovem idealizado. A valorização de determinado padrão de beleza e de consumo. Ao contrário de destruir preconceitos que acompanham as idades, a falácia de que se tem a idade que se quer valoriza a uniformidade, valoriza um estilo jovem de se comportar, ditado pelo mercado de consumo e pela mídia, que só existe idealmente, visto que está distante do padrão da maioria dos jovens concretos.

Se as categorias etárias são, como dissemos anteriormente, históricas, culturais, isso não implica dizer, entretanto, que podemos modificá-las e vivenciá-las isoladamente, da forma que bem entendermos. O curso da vida possui limites e determinações que, ainda que possam ser alargados ou tenham seus impactos atenuados, são intransponíveis. Ainda que seja possível, cada vez mais, viver com maior conforto aos 80 anos, o fato é que o aproveitamento físico e intelectual tende a reduzir-se com o envelhecimento.

É preciso, pois, considerar o ritmo biológico como base nos estudos de grupos etários, sem, contudo, ficar preso a ele. Recorrendo uma vez mais a Mannheim, reafirmamos que o

[...] fenômeno sociológico das gerações está baseado, em última análise, no ritmo biológico de nascimento e morte. Mas estar *baseado* num fator não significa necessariamente ser *dedutível* dele, ou estar implicado nele. Se um fenômeno está baseado em outro, ele não poderia existir sem o outro; entretanto, ele possui certas características peculiares a si próprio,

características de modo algum emprestadas do fenômeno básico. Não fosse pela existência de interação social entre seres humanos, pela existência de uma estrutura social definida, e pela história estar baseada em um tipo particular de continuidade, a geração não existiria como um fenômeno de localização social; existiria apenas nascimento, envelhecimento e morte. (MANNHEIM, 1982, p. 72, grifos do autor)

Esses fenômenos – a proclamação de uma sociedade unietária e a valorização das idades para a formação de mercados de consumo – são, pois, só aparentemente contraditórios, visto que, para que esta aconteça e seja bem-sucedido, aquela deve apresentar-se como pré-requisito. Em outras palavras, em uma sociedade mediada pela mercadoria, o estilo de vida jovem, visto como uma categoria que consome impulsivamente e, por isso, torna-se feliz, precisa ser propagado para todos os segmentos etários.

Ainda que não seja de forma intencional, esse “canto da sereia” apregoado pela pós-modernidade serve, portanto, como condição indispensável para que o processo de reificação social possa tornar-se mais intenso nas diversas faixas etárias. No entanto, longe dessa dupla mistificação, em que todos são mercadorias jovens, a realidade demonstra as imposições da divisão social do trabalho sobre os jovens. Esse é o caso exemplar do Brasil.

#### **4.4 Trabalho e juventude no Brasil**

Nas sociedades modernas, a condição juvenil<sup>19</sup> é caracterizada pela mediação escolar. Tal caracterização ganhou força quando da expansão da escolaridade obrigatória, fruto do ideário republicano. Conseqüentemente, a entrada no mundo do trabalho – caminho natural ao se terminar a escolarização – seria o principal marco do tornar-se adulto.

Segundo François Dubet (1996), os ritos de passagem, típicos de sociedades pré-modernas, transformaram-se, na modernidade, em quase-ritos e estão alinhados com o calendário escolar: as passagens pelos níveis escolares – da escola à universidade – são consideradas como etapas que trazem uma nova autonomia. “Entretanto, nenhum desses momentos apresenta a estabilidade, a clareza e o reconhecimento público dos verdadeiros ritos de passagem.” (DUBET, 1996, p. 24, tradução nossa)

---

<sup>19</sup> “Do latim, *condition* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.” (DAYRREL, 2007, p. 1.108)

Essa incerteza agravou-se a partir dos anos 1970, com as transformações no mundo do trabalho, que teve como uma das principais consequências o desemprego estrutural. Nas palavras de Marília Sposito (2008, p. 90),

[...] se as mutações dos últimos 30 anos atingiram, principalmente, a esfera do trabalho e uma de suas formas principais na sociedade capitalista – o trabalho assalariado –, é inegável que os caminhos e contornos para a entrada na vida adulta se diversificaram, tornaram-se mais complexos e menos lineares. Assim, o modo como os jovens vivem essa etapa de vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho.

Um dos principais fenômenos, observado por Dubet, decorrentes dessas transformações é o da desinstitucionalização do social e, por consequência, da condição juvenil, ou seja, o surgimento “de um processo de mutação que transforma a própria natureza da ação socializadora das instituições, fazendo com que parte importante do processo seja considerada tarefa ou ação do próprio indivíduo sobre si mesmo” (DAYRREL, 2007, p. 1.115).

Para alguns estudiosos da categoria juventude, como Miguel Abad, esse fenômeno é positivo, pois a omissão das esferas que tradicionalmente ordenavam a condição juvenil, como a escola e a família, dá espaço para que os jovens vivam sua condição de maneira inovadora, livre e mais autenticamente juvenil. A ausência de estruturas como a escola, o mercado de trabalho e a família, organizadas de maneira mais estável e menos fluida ou rígida, seria, para este autor, uma possibilidade “de viver a etapa da juventude de uma forma distinta da que foi experimentada por gerações anteriores” (ABAD apud SPOSITO, 2008, p. 91).

Mas... “O copo vazio está cheio de ar” (GIL, 1974). O vazio das instituições não significa sua extinção, mas uma forma mais forte de dominação, que responsabiliza os indivíduos por suas escolhas e trajetórias. A análise equivocada da desinstitucionalização da condição juvenil como um fator positivo desconsidera a “aspiração por escolaridade, os sentidos atribuídos à instituição escolar e a importância das redes familiares para muitos jovens, sobretudo aqueles que, em decorrência das estruturas desiguais, situam-se na base do sistema social” (SPOSITO, 2008, p. 92).

Em oposição ao sentimento de emancipação, a fluidez das instituições na modernidade recente gera inseguranças e incertezas e coloca os jovens em verdadeiros labirintos, para usar a figura de José Machado Pais (2001, p. 65), segundo o qual a “modernidade recente é um

terreno labiríntico que se furta à planificação”. Como nos labirintos, a realidade contemporânea tem uma ordem, mas ela é complexa e as trajetórias juvenis passam por inúmeras idas e vindas, sem que o “fio de Ariadne” as conduza de maneira mais segura.

A essa trajetória de idas e vindas, Pais dá o nome de trajetória “yô-yô”.

[...] Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele; as suas paixões são como “voos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do yô-yô ajuda a expressar. (PAIS, 2001, p. 69)

Portanto, a constituição de um novo domicílio, o casamento e, principalmente, o fim da escolarização não mais podem ser considerados como a entrada definitiva no mundo dos adultos, haja vista serem processos reversíveis. Terminar o ensino médio e mesmo um curso superior não é mais garantia de inserção no mercado de trabalho. No entanto, no caso brasileiro,

[...] o problema da inserção juvenil, tão importante para a Europa a partir dos anos [19]70, deve ser aqui pensado em termos de (in)tensas e reversíveis trajetórias ocupacionais, que se superpõem às também descontínuas trajetórias escolares. Nem sempre há, portanto, transição da escola para o trabalho, já que essas esferas são amplamente conviventes para a maioria dos jovens brasileiros. A intensidade e a incerteza das transições são aqui experimentadas desde há muito, dada a falta de mecanismos sociais de regulação e proteção. (TARTUCE, 2007, p. 37-38)

A condição juvenil no Brasil necessita, pois, de um estudo específico, principalmente no que concerne a sua relação com o trabalho. Diferentemente da realidade europeia, “para a grande parcela de jovens [brasileiros], a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRREL, 2007, p. 1.109). Para compreender melhor essa especificidade, utilizaremos as análises de Nadya Araújo Guimarães (2008) sobre os dados da pesquisa nacional “Perfil da juventude brasileira”. Dados dessa pesquisa mostram que 76% dos jovens entrevistados trabalham ou estão desempregados.

Realizada no ano de 2003, a pesquisa entrevistou jovens entre 15 e 24 anos, objetivando “conhecer suas realidades, questões, práticas, opiniões e demandas” (ABRAMO; BRANCO, 2008, p. 12). A pesquisa foi realizada pelo Projeto Juventude e pela Fundação Perseu Abramo e sua amostra contou com um total de 3.501 jovens entrevistados, moradores de pequenas, médias e grandes cidades, no interior, na capital e na zona rural. Segundo Gustavo Venturi (2008, p. 23), a “amostra contemplou 24 estados da União e Distrito Federal, deixando de fora Amapá e Roraima em razão do custo operacional de sua cobertura, ante o peso estatisticamente residual de sua população”.

Os questionamentos feitos aos jovens por meio de questionários com 160 perguntas centraram-se em questões subjetivas, visto que os dados objetivos relativos ao trabalho, à renda, à escolarização etc. já são aferidos por órgãos como o IBGE e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), por exemplo.

Assim, sem deixar de traçar um retrato das condições objetivas em que vive a juventude, buscou-se direcionar o foco principal da investigação em dimensões subjetivas da condição juvenil, isto é, na visão dos próprios jovens sobre sua situação, sobre o momento em que vivem e seu lugar na sociedade. (VENTURI, 2008, p. 24)

Os resultados do levantamento foram enviados a pesquisadores reconhecidos nas áreas da pesquisa e produziram, até o momento, dois livros: *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (NOVAES; VANUCCHI, 2003) e *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, lançado em 2005 (ABRAMO; BRANCO, 2008).

O artigo de Nadya Guimarães “Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?” encontra-se neste último livro e discute os sentidos do trabalho para os jovens brasileiros. Analisando os dados concernentes ao trabalho, Guimarães conclui que, diferentemente da visão de Miguel Abad discutida acima, de que os jovens se orientam mais por dimensões simbólicas do que materiais, o trabalho está na ordem do dia destes sujeitos.

A autora classificou os sentidos apresentados pelos jovens em três categorias: o trabalho como valor, o trabalho como necessidade e, finalmente, o trabalho como direito, sendo a necessidade o mais central para os jovens.

Como valor – “dedicação ao trabalho”, o trabalho é central para os homens entre 18 e 20 anos, com alta escolaridade e que têm ou já tiveram experiência de trabalho formal. Como necessidade, por sua vez, o trabalho é central para todos os tipos de jovens, haja vista a

relação direta do trabalho com sua ausência – o desemprego –, conforme afirma a pesquisadora: “É o desemprego, ou a falta de empregos, a faceta problemática do trabalho, sentida praticamente em igual medida por todos os jovens, independentemente de sua condição em face do mercado de trabalho” (GUIMARÃES, 2008, p. 160).

A insegurança e o medo do desemprego (75% dos entrevistados afirmaram sentir um grande risco de ficarem desempregados) ficaram explícitos nas respostas dadas à pergunta 11 do questionário: “Se num passe de mágica você pudesse mudar qualquer coisa na sua vida ou no mundo, qual seria a primeira coisa que você faria?”. As opções mais escolhidas foram, respectivamente, violência, miséria e emprego. Entre os jovens, os que mais se sentem impotentes ante o desemprego são os de baixa renda, pouca escolaridade e em faixas de idade mais elevadas.

Contudo, ainda que se concorde com as teses centrais apresentadas ao logo de seu texto, torna-se preciso fazer uma ressalva em relação a uma análise de Guimarães. A autora afirma que, na “nova confluência de características, premência, desafiliação e desproteção alimentam-se reciprocamente, remetendo a solução do problema para o ‘passe de mágica’ (e não para as políticas públicas ou para a ação coletiva)” (GUIMARÃES, 2008, p. 162). No entanto, o recurso do “passe de mágica” foi expresso na pergunta e não nas respostas dos entrevistados. Por isso, não há como inferir se os jovens preferem o recurso sobrenatural às políticas públicas e à ação coletiva, pois isso não lhes foi perguntado.

Numa outra pergunta, em que o foco muda do maior problema do jovem para o maior problema do Brasil, a referência ao desemprego torna-se a mais citada, ultrapassando segurança e miséria. Portanto,

[...] assim registrado, o problema é percebido por todos, não importando a situação ocupacional, a sugerir que o desemprego não é fardo apenas dos desempregados, sendo vivido como um “real” problema por todos os jovens brasileiros, estejam eles ocupados, desempregados ou inativos. E, mais uma vez, os “temas juvenis”, como sexo e drogas, se esvaecem a ponto de perderem significação estatística. (GUIMARÃES, 2008, p. 163)

Como direito, o trabalho aparece centralmente nas respostas de jovens com experiência de trabalho no mercado formal. No entanto, quando a pergunta formulada foi: “Se você pudesse criar novos direitos para os jovens, direitos que não existem nem no papel, que direitos você criaria?”, ou seja, quando a questão deixa de ser sobre os sujeitos do direito e

passa a ser sobre os sujeitos carentes de um direito, a maioria criaria direito ao trabalho e entre esta maioria estão os jovens desempregados com experiência no mercado informal.

Para concluir, Guimarães afirma que as transformações advindas na esteira da reestruturação produtiva continuam sendo um fator “de primeira hora para explicar oportunidades seletivamente preenchidas e percursos no mercado de trabalho” (GUIMARÃES, 2008, p. 169). Mas, como essas determinações não se explicam sozinhas, a autora apresenta quatro elementos para se pensarem os elos entre juventude e trabalho no Brasil.

O primeiro elemento citado pela autora é a dinâmica demográfica. No Brasil,

[...] uma sinuosa “onda de jovens” (para usar as palavras de Madeira) se revelou justamente no final dos anos 1990 (quando ressurgiu, depois de amortecida nos 1980) e se sobrepôs a uma segunda onda, a dos que tem idade hoje em torno dos 50 anos. Tal sobreposição teve evidentes efeitos demográficos sobre o tamanho e a composição da [população economicamente ativa] PEA, e tem tido claros impactos sobre os problemas do desemprego, que especificam a realidade brasileira e agregam razões importantes para entendermos as vicissitudes atuais (e as percepções) dos jovens no (e sobre o) mercado de trabalho. (GUIMARÃES, 2008, p. 169)

O segundo elemento é a exclusão do sistema escolar brasileiro. Embora o acesso à escola tenha-se expandido consideravelmente, essa expansão não retirou os jovens do mundo do trabalho e isto tem implicações diretas na trajetória escolar dos jovens, que, muitas vezes, acabam deixando a escola antes de terminar o ensino médio.

O terceiro elemento é a forma de inserção dos jovens no mercado de trabalho, que se dá, majoritariamente, por redes de familiares e amigos e não por agências oficiais.

Finalmente, o quarto elemento levantado por Guimarães é o de que o trabalho continua sendo uma esfera significativa na vida dos jovens brasileiros, assim como a escola.

Acusada de hedonismo ou pela busca incessante de viver o presente, a juventude revelada pela pesquisa do Projeto Juventude indica ter interesses em discutir educação e trabalho, temas que tanto dizem respeito à condição presente como constituem aspectos relevantes para estabelecer seu modo de inserção na vida adulta e seus projetos para o futuro. Voltam-se, assim, para temas relacionados às agências socializadoras tradicionais, indicando que sua importância está assegurada no horizonte juvenil, o que implica investigar as mudanças que se observam em seu interior e os significados de cada uma dessas esferas em sua experiência cotidiana. (SPOSITO, 2008, p. 109)



Diante do que foi discutido, podemos concluir que os jovens brasileiros têm o trabalho como categoria central em suas experiências, não obstante as atuais dificuldades de inserção no mercado de trabalho, especialmente no que se pode considerar uma boa inserção. Portanto, a fluidez do mundo do trabalho, ao contrário de libertar os jovens para experiências tidas como tipicamente juvenis, criou labirintos que angustiam esses jovens, haja vista a autorresponsabilização que a desinstitucionalização do social provoca.

Dada, pois, a centralidade do trabalho nas trajetórias juvenis brasileiras, concordamos com Guimarães (2008) e Sposito (2008) quando afirmam, respectivamente, que a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora e que, para além da escola<sup>20</sup>, no Brasil, o trabalho também é um elemento central para a determinação da juventude.

---

<sup>20</sup> Sposito problematiza a centralidade da escola em relação à formação da juventude brasileira, já que em países com expansão da escolarização recente, como é o caso do Brasil, é questionável a ideia de escola “como agente privilegiado, central, ou detentor de certo monopólio de transmissão cultural, como no caso europeu, sobretudo o francês” (SPOSITO, 2008, p. 95).

## 5 SONHOS INTERDITADOS?

Na presente seção, serão apresentados os perfis dos jovens entrevistados e as análises das entrevistas, tendo por fio condutor a maneira pela qual estes jovens projetam e concebem a continuação ou interrupção de sua trajetória escolar. No entanto, dado que a continuação ou interrupção da trajetória escolar, para além do ensino médio, implica pensar a universidade, serão apresentadas, antes dos perfis e das análises, algumas características típicas do ensino superior brasileiro.

### 5.1 A universidade no Brasil

#### 5.1.1 Breves considerações acerca de suas origens

Desde suas origens, o ensino superior no Brasil<sup>21</sup> apresenta um caráter elitista. Nas palavras de Cunha (1980, p. 19):

[...] o ensino desenvolvido nos cursos de filosofia e teologia [...] do século XVI ao século XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole. Sem embargo das contradições que começaram a aflorar em fins do século XVIII, e amadurecerem no início do século XIX, quando os homens ilustrados da colônia passaram a se aliar aos que lutavam contra a exploração metropolitana, os diplomados pelas escolas superiores destinavam-se a viabilizar essa dominação.

Nesse sentido, no período colonial o ensino superior brasileiro, sendo ministrado pela Companhia de Jesus, baseava-se na ideologia na Igreja Católica, que, por sua vez, difundia as

[...] ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o reforço dos integrantes do aparelho repressivo, para a aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento da figura do Rei de Portugal e, finalmente, para a ressocialização dos índios, de modo a integrá-los à economia da colônia como força de trabalho servil. (CUNHA, 1980, p. 23)

---

21 Embora a universidade brasileira só tenha surgido no século XX, segue-se, neste trabalho, a concepção de Cunha, explicitada na seguinte citação: “[...] está claro, para mim, que chamo de ensino superior, basicamente, o ensino de filosofia, teologia e matemática (o do colégio da Bahia), do período colonial; o ensino de anatomia e cirurgia nos hospitais militares, criados em 1808; o curso de engenharia implícito na Academia Militar (mais tarde, o ensino ‘civil’ da engenharia); o ensino de direito; e outros, ministrados em aulas, cadeiras, cursos, escolas, academias, faculdades.” (CUNHA, 1980, p. 14)

Sendo, pois, um legitimador da classe dominante, o ensino superior brasileiro destinava-se, primordialmente, aos filhos das classes privilegiadas.

A secularização do ensino superior foi propiciada, inicialmente, pela expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal na terceira quadra do século XVIII, e concretizada quando da vinda da família real para o Brasil, em 1808, o que elevou o estatuto do Brasil de colônia para Reino Unido. Todavia, isto não transformou o caráter elitista desse nível de ensino; ao contrário, as transformações ocorridas nesse período referem-se à “substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal, por outras, orientadas para uma sociedade capitalista” (CUNHA, 1980, p. 40).

A ascensão das cidades, no início do século XIX, passou a demandar especialistas para ocupações políticas, burocráticas e liberais. “É bem compreensível que semelhantes ocupações venham a caber, em primeiro lugar, à gente principal do país, toda ela constituída de lavradores e donos de engenho.” (HOLANDA, 2004, p. 82) Assim, a mentalidade do patriarcalismo rural, marcada pelo elitismo, continuou a dominar as novas esferas da sociedade, conferindo à inteligência um papel de “ornamento e prenda” e não de “instrumento de conhecimento e ação” (HOLANDA, 2004, p. 82).

Nessa mesma perspectiva, o anel de grau e o diploma equivalem a um título de nobreza. A função decorativa da inteligência e do grau de bacharel passa a existir em contraste ao trabalho braçal, não podendo complementá-lo ou associar-se a ele, devido à mentalidade de que somente o trabalho intelectual, “que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros” (HOLANDA, 2004, p. 84). Tal distinção faz com que o indivíduo passe a sentir-se superior a seus semelhantes “por alguma virtude aparentemente congênita e intransferível, semelhante por esse lado à nobreza de sangue” (HOLANDA, 2004, p. 84).

Portanto, para se compreender a entrada na universidade, deve-se considerar o caráter privilegiado do ensino superior no Brasil. Segundo os dados dos Indicadores Sociais de 2009,

[...] o número de estudantes universitários no Brasil ainda é baixo quando comparado a outros países da Europa e da América Latina. Segundo os dados mais recentes disponibilizados pela UNESCO, referentes ao ano de 2007, que possibilitam comparações internacionais, a taxa bruta de matrícula no ensino superior era de 30% no Brasil, independente da idade do estudante. Em países desenvolvidos, as taxas, em geral, são maiores que 50%, chegando, por exemplo a 56% na França, 69% na Espanha, 59% no Reino Unido e 82% nos Estados Unidos. Na América Latina, o Uruguai se destaca com 64% e o Chile com 52,0%. (BRASIL, 2010b).

No Brasil, entre os jovens de 18 a 24 anos essa taxa bruta cai para 13,9%. Quando comparamos esse percentual com o de jovens, na mesma faixa etária, que trabalham e não estudam no Brasil – 46,7%<sup>22</sup> –, percebemos mais claramente como a universidade tem, ainda na atualidade, um caráter elitista em nosso país. No entanto, embora o número de jovens na universidade seja baixo, o percentual alcançado representa um salto em número de matrículas no ensino superior, haja vista que, ainda segundo a Síntese de Indicadores Sociais de 2009, essa taxa, em 1998, era de 6,9%; em 2003, de 10,8%; em 2007, de 11% e, segundo os dados mais recentes, chegou a 13,9% em 2008 (BRASIL, 2010b).

### 5.1.2 O contexto atual

Como já descrito neste trabalho, a LDB nº 9.394/96 prescreve, em seu artigo 35, como uma das finalidades do ensino médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996). Ora, quando se pensa em prosseguimento dos estudos após o término da educação básica, pensa-se, dentre outras coisas, no ingresso na universidade. Desta forma, uma das funções do ensino médio é a de preparar o estudante para uma vida universitária.

No entanto, o caminho para o prosseguimento dos estudos num nível superior sempre foi uma opção das classes altas e médias. No Brasil, essa realidade vem sofrendo modificações devido a alguns fatores, como a massificação do ensino fundamental, que aumentou a demanda pelo ensino médio e, conseqüentemente, pelo ensino superior. Além disso, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) pelo governo Lula, em seu primeiro mandato, também tem elevado as taxas de matrícula no ensino superior.

O Prouni foi institucionalizado pela Lei nº 11.096 no ano de 2005, com o objetivo de fornecer bolsas integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, para egressos do ensino médio da rede pública, com renda familiar *per capita* não superior a três salários mínimos. Além destes, alunos egressos do ensino médio particular também podem inscrever-se no Prouni, desde que tenham sido bolsistas integrais nas escolas particulares.

---

22 Dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2010: 46,7% dos jovens entre 18 e 24 anos só trabalham; 14,7% só estudam; 15,6% trabalham e estudam; 17,8% têm afazeres domésticos; e 5,2% afirmaram não fazer nada (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Em contrapartida, o governo federal oferece isenção de tributos às instituições que aderirem ao programa. Segundo o *Manual de orientação ao bolsista*, disponível na página virtual oficial do Prouni, o programa já atendeu 747 mil estudantes, a maioria deles (70%) com bolsa integral. A seleção do Prouni se dá pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pela análise do perfil socioeconômico dos candidatos, “conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos” (BRASIL, 2008).

Para o segundo semestre de 2010, foram ofertadas, segundo dados do Sistema Informatizado do Prouni (Sisprouni), 75.845 bolsas de estudos, sendo 39.882 integrais e 35.963 parciais. No estado de São Paulo, o número foi de 19.691 bolsas, sendo 10.250 integrais e 9.441 parciais.

Se, por um lado, o programa goza de legitimidade social, ao possibilitar uma chance concreta de ter um diploma de graduação a pessoas cujos familiares jamais sonharam em fazer um curso superior, por outro, a

[...] legitimidade social do programa encontra ressonância na pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas. O PROUNI surge como excelente oportunidade de *fuga para frente* para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas. (CARVALHO, 2006, p. 986, grifo da autora)

De fato, a aprovação do projeto de lei gerou grande mobilização do setor privado da educação superior, representado, principalmente, pela Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes) e Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp). Assim, de acordo com Cristina Helena Almeida de Carvalho (2006, p. 986), diante da pressão de tais entidades, a “redação final do documento refletiu o jogo político, no qual o MEC teve de ceder e acomodar os interesses privados”.

Dentre as principais modificações sofridas na proposta inicial do governo, Afrânio Mendes Catani, Ana Paula Hey e Renato de Sousa Porto Gilioli (2006) destacaram: o oferecimento de bolsas integrais e parciais no lugar de apenas bolsas integrais; a renda limite de três salários mínimos, em vez de um salário mínimo; a inclusão de alunos egressos do ensino médio particular, na condição de bolsistas, quando o projeto inicial direcionava-se somente a estudantes da rede pública; a possibilidade de uma seleção interna, na instituição privada, além da seleção do Enem; a suspensão da participação, no programa, de instituições

que obtivessem, por três anos consecutivos, insuficientes resultados no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes), quando o projeto inicial previa a suspensão por insuficientes resultados por dois anos consecutivos ou três alternados.

Para Carvalho (2006, p. 992), a pressão do setor privado e a adesão das instituições ao programa “pode estar relacionada ao elevado índice de inadimplência e vagas ociosas”, que eram marcantes em grande parte da educação superior privada. O *Resumo técnico do Censo da Educação Superior* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2008, comprova a tese de Carvalho. Se, em 2004, as vagas ociosas nas instituições de ensino superior privado chegavam a 37,3% do total, em 2008 esse número baixou para 10% (BRASIL, 2009).

Assim, o debate sobre o Prouni gira em torno de duas compreensões: seria o Prouni uma forma de redistribuição indireta de renda, haja vista a transferência de recursos da isenção fiscal a estratos mais pobres da sociedade, que, historicamente, não recebem benefícios no recolhimento de tributos? Ou, ao contrário, o Prouni estaria servindo para aprofundar a negação a uma educação superior de qualidade às camadas mais pobres da sociedade, já que os “cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável, voltados às demandas imediatas do mercado” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126)?

Sem menosprezar os sentimentos de milhares de pessoas que estão realizando o sonho de fazer um curso superior por meio do Prouni, o fato é que o programa “representa a retomada de uma tradição de políticas de renúncia fiscal que mais beneficiam o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 128). A valorização de instituições voltadas para uma formação precária, cuja principal finalidade é o oferecimento de um diploma como um bem posicional e não de uma experiência enriquecedora de formação humana, não condiz com o que se espera de uma sociedade democrática, mas com um engodo para com a parte mais vulnerável de nossa sociedade.

Permanecem, pois, grandes diferenças no tocante às formas de prosseguimento dos estudos entre as diferentes classes sociais. Essa afirmação pode ser demonstrada, por exemplo, por intermédio da análise de dados da Síntese dos Indicadores Sociais de 2010 do IBGE e de questionários socioculturais de vestibulares de universidades públicas com grande reconhecimento social. Como já dito no primeiro capítulo, 85,2% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados na escola; no entanto, apenas 50,9% estão no ensino médio. Considerando apenas as famílias mais pobres, esse percentual cai para 32%.

A taxa de escolarização líquida, analisada pelos quintos do rendimento mensal familiar *per capita*, revela fortes desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos: no primeiro quinto (os 20% mais pobres), somente 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade estavam no ensino médio, enquanto no último quinto (20% mais ricos), essa oportunidade atingia quase 78% deste grupo, revelando que a renda familiar exerce grande influência na adequação idade/série frequentada. (INDICADORES SOCIAIS, 2010, p. 47)

Dentre os que chegam ao ensino médio, 87,9% estão no ensino público e 12,1%, em estabelecimentos privados. Ou seja, a imensa maioria dos estudantes de ensino médio está na escola pública.

Na Região Metropolitana de São Paulo, a realidade detectada pelo Pnad não é diferente. Dos jovens que estão matriculados no ensino médio, 85% estão na rede pública e 15%, na rede particular. No entanto, os dados dos questionários socioculturais de vestibulares que garantem a entrada em universidades públicas de prestígio internacional no estado de São Paulo, como é o caso, por exemplo, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), revelam que, a despeito de um número imensamente maior de jovens estar matriculado na rede pública, são os jovens da rede privada que mais se inscrevem e são aprovados nos vestibulares destas universidades.

Segundo os dados da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), responsável pelo vestibular da USP, no ano de 2010 inscreveram-se 128.171 estudantes; destes, 65,6% realizaram seus estudos de ensino médio exclusivamente na rede particular e 28,1% em escolas públicas<sup>23</sup>, enquanto 6,0% tiveram trajetórias mistas: 1,7% estudou a maior parte do tempo em escola pública, 3,8, em escola particular e 0,5, metade em escola pública e metade em escola particular. Os últimos 0,3%, no exterior.

Os dados de 2010 da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest), responsável pelo vestibular da Unicamp, mostram uma realidade bem parecida: 67,5% dos inscritos fizeram o ensino médio somente em escola particular e 25,4%, exclusivamente em escola pública; 4,1% tiveram trajetórias mistas; os outros 2,9% não responderam ou marcaram a alternativa “nenhuma das anteriores”. Tendo em vista que estes são dados relativos à inscrição nestes vestibulares, pode-se afirmar que os jovens brasileiros que frequentam a escola pública, em sua grande maioria, nem sequer tentam entrar numa universidade pública de qualidade. Para compreender esta e outras questões, passar-se-á às análises das entrevistas.

---

23 Escolas públicas estaduais (24,3%), municipais (2,4%), federais (1,0%), parcialmente em estaduais, municipais e federais (0,4%).

## 5.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Alencar<sup>24</sup>

A Escola Estadual Marechal Alencar (MA) localiza-se na Vila Mariana, bairro da zona centro-sul da cidade de São Paulo. Segundo informações da página virtual da Subprefeitura de Vila Mariana, o bairro é de classe média e alta, com uma renda média *per capita* de R\$ 3,6 mil mensais. A escolaridade da população também é alta:

Quase 80% dos moradores completaram o Ensino Fundamental, contra 49,9% do município. O Ensino Médio foi concluído por 71,34% da população, bem superior aos 33,68% da média municipal, e os anos de estudo chegam a 12,30. Em toda São Paulo, esse número pára em 7,67. Não à toa, a taxa de analfabetismo é reduzida, atingindo 1,10%, quatro vezes menor que os 4,88% da cidade. (SÃO PAULO, 2011)

Estando próxima ao centro da cidade, a Vila Mariana, além de ser um bairro residencial, também possui zonas comerciais e sedia, em parte, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), uma das principais universidades públicas do estado. O bairro é bem atendido pelo transporte público, contando, por exemplo, com duas linhas de metrô.

A escola MA atende aos níveis fundamental e médio. À noite, a escola oferece o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). É uma bonita escola. Próxima a uma das estações do metrô, oferece fácil acesso àqueles alunos, professores e funcionários da escola que não residem no bairro. Em sua área externa, a escola tem dois portões de ferro: um maior, para entrada de carros, e outro menor, para pedestres. Entre o portão menor e o portão interno, também de ferro, que dá acesso ao saguão, há um jardim e bancos, onde sempre é possível encontrar alunos, especialmente casais de namorados.

No jardim, há uma janela através da qual é possível se comunicar com a secretaria da escola, sem necessidade de entrar no prédio. No saguão há bancos de cimento e uma porta que o liga à secretaria. No momento de minhas visitas, havia cartazes na parede, alguns deles pedindo que os usuários da escola a mantivessem limpa e organizada; outros relacionados a questões de saúde, como drogas e sexualidade; e, ainda, cartazes de divulgação de cursos técnicos e carreiras militares. Não havia nenhum cartaz de faculdades públicas ou particulares.

---

<sup>24</sup> As descrições dos espaços físicos das escolas onde foram feitas as entrevistas são resultado de observações informais feitas durante as visitas. Não é objetivo deste trabalho analisar o espaço físico da escola com precisão, e sim apresentar alguns aspectos que ajudem o leitor a formar uma imagem da escola frequentada pelos jovens entrevistados.



Do saguão para o corredor que leva às salas de aula há outro portão de ferro. Nesse corredor localizam-se a sala da diretoria e a sala dos professores. O corredor leva a um andar superior e a um inferior. No andar superior encontram-se a sala da coordenação, a biblioteca, a sala de multimídia e diversas salas de aula. Com exceção da sala de multimídia, que estava trancada, todos os outros ambientes eram bem limpos, organizados e decorados com flores, quadros etc. A biblioteca, apesar de, aparentemente, possuir um bom acervo, pareceu-me, no momento de uma de minhas visitas, ter outras utilidades na escola, pois a diretora estava lá procurando uma caixa com flautas. No andar inferior há o refeitório, mais salas de aula e um ginásio de esportes.

Foi através da janela de atendimento que liga o jardim à secretaria que me apresentei e tentei os primeiros contatos com a escola. A funcionária da secretaria me forneceu um número de telefone para que eu entrasse em contato com a diretora; no entanto, durante duas semanas, não consegui ser atendida. A cada telefonema explicava quem era e o que pretendia fazer na escola, mas nunca conseguia falar com a diretora. Um dia, em vez de explicar que era aluna da pós-graduação, disse apenas que era *da USP* e que precisava falar com o responsável pela escola. Algumas horas depois, a escola retornou minha ligação e marcou um encontro com a diretora.

A conversa com a diretora durou mais de duas horas. Ao saber do tema da pesquisa, ela, demonstrando interesse, chamou o coordenador do ensino médio para participar da discussão. O coordenador também foi prestativo. Pediu uma cópia do então projeto de pesquisa e marcou um dia para que eu fosse à escola passar o questionário de reconhecimento. Fui à escola durante uma semana, no mês de abril de 2009. Desses questionários, pude obter os dados das tabelas abaixo.

### *5.2.1 Dados da entrevista coletiva*

Durante a primeira parte da pesquisa, em que fiz rápidos questionamentos aos estudantes, foram entrevistados 59 alunos do ensino médio, distribuídos em três turmas: duas referentes ao 3º ano (ensino diurno) e uma relativa ao 2º ano (ensino noturno). A média de idade geral das três turmas foi de 17 anos, e essa idade, excetuando-se uma aluna de 54 anos, teve pouca variação entre os estudantes.

Além da identificação do perfil dos alunos, em que se buscou entender a idade, condição familiar e relação com a escola, dei enfoque a duas variáveis centrais: se os alunos

pretendem fazer vestibular e se estão trabalhando atualmente. Não me limitei a expor os dados dessas duas variáveis, mas busquei também entender se existia determinação entre elas.

Dentre os 18 alunos do 2º ano que responderam ao questionário de reconhecimento, 12 afirmaram que pretendiam fazer vestibular; 4 não pretendiam; e 2 alunos ainda não haviam se decidido. Quanto à questão do trabalho, 17 estavam trabalhando e um procurando emprego.

Dentre os 23 alunos do 3º ano B que responderam ao questionário de reconhecimento, 16 afirmaram que pretendiam fazer vestibular e os 7 alunos restantes ainda não se haviam decidido. Quanto à questão do trabalho, 11 estavam trabalhando, 10 não estavam e 2 procuravam emprego.

Dentre os 18 alunos do 3º ano A, 16 pretendiam fazer vestibular; um não pretendia e um estava em dúvida. Quanto à questão do trabalho, 6 alunos trabalhavam, 4 não trabalhavam e 8 procuravam emprego.

Das três turmas entrevistadas, aquela que apresentou maior índice de desejo de realizar vestibular foi a do 3º ano A (88,89%), seguida por um empate do 3º B (69,57%) e segundo ano (66,67%). Na relação entre essa variável com a outra relativa à situação de trabalho, destaca-se o caso do 3º ano A, pois, além de ser a turma com maior quantidade de alunos que pretendem entrar na universidade, é aquela que comporta menos pessoas que estão trabalhando no momento (33,33%).

Como já foi destacado na metodologia, após a fase dos questionários de reconhecimento, busquei realizar entrevistas com grupos de três ou quatro alunos. Na escola MA, entrevistei três alunas: Sara, Laura e Priscila. A entrevista foi realizada na sala dos professores e houve algumas interrupções.

### *5.2.2 O perfil dos alunos entrevistados*

#### Perfil 1: Sara

Sara tem 16 anos, nasceu em São Paulo e mora num bairro perto da escola (Aclimação). Os pais são separados, vive com a mãe e o padrasto. Apesar da separação, tem uma boa relação com o pai, que participa das tomadas de decisão sobre o prosseguimento de seus estudos. O pai nasceu no litoral de São Paulo – no Guarujá – e a mãe nasceu em Alagoas, embora tenha vindo ainda criança para São Paulo, com a mãe que ficara viúva. Sara não trabalha e nunca foi reprovada na escola. Estuda na escola MA, na Vila Mariana, no período

da manhã. Está no último ano do ensino médio e tentará entrar na universidade imediatamente após o término deste, para cursar Medicina Veterinária.

Sua carreira escolar se deu, alternadamente, em escolas públicas e particulares. Não demonstra preferência por um ou outro tipo de escola; acha, inclusive, que “em questão de qualidade de professores, é igual”. Critica, no entanto, a estrutura da escola pública: “falta material, falta laboratório, falta estrutura, investimento. Faltam funcionários. Faltam ‘n’ coisas dentro de uma escola pública. Então, fica muito a desejar. É uma coisa bem professor e aluno.”

Para ela, essa falta de estrutura é culpa do “governo”:

Talvez também não seja uma vontade do governo que as pessoas tenham tanto conhecimento. Tenham uma escolaridade mais alta. Também porque não vai ter emprego para todo mundo. Porque são necessários outros cargos. Então fica essa coisa assim, cada um que busque o seu.

Sara se expressa bem, com naturalidade. Não se sente intimidada pela situação de entrevista; ao contrário, parece sentir-se bem e com vontade de falar e dar suas opiniões. No grupo em que é entrevistada é a primeira a falar e, constantemente, opina quando da fala de suas colegas, haja vista que foi deixado claro, no início da entrevista, que elas poderiam falar na hora que quisessem.

A estudante não tem dúvidas em relação ao prosseguimento dos estudos. Esse é um caminho natural para ela. Portanto, considera que o ensino médio “é a base para o vestibular, uma ponte para a universidade”. Tal fato pode ser explicado pelo grande número de pessoas, em sua família, que tem curso superior:

Muita gente fez faculdade em minha família. Meus avós paternos e maternos. Meus tios. Meus primos. Eu tenho um primo que acabou de entrar na USP. Tenho tio que tem duas faculdades. E meu avô materno tem duas faculdades também.

Os pais de Sara, entretanto, não fizeram faculdade, mas cursos técnicos. Ela explica que isso aconteceu porque sua mãe engravidou muito nova: “Meus pais se casaram muito novos. Meu nascimento foi um acidente.” Mesmo a contragosto das duas famílias, seus pais resolveram se casar. Por uma questão “de orgulho”, decidiram começar a trabalhar para criar a filha sozinhos: “Eles quiseram abraçar o mundo, mas não deu.” Na análise de Sara, essa decisão foi apressada e, por isso, o casamento não deu certo. “Eu aceitei muito bem a

separação. Eu acho que eles devem aproveitar. Fazer o que não fizeram por causa do meu nascimento.”

Sua mãe é técnica em enfermagem e o pai, mecânico. Ambos, como já foi dito, são de uma família com tradição em ensino superior. A mãe de Sara, que veio de Alagoas com sua mãe – avó de Sara – não se encaixa no perfil clássico de migrantes nordestinos que vêm tentar uma vida melhor em São Paulo: “Minha mãe nasceu em Alagoas e veio bem nova para São Paulo. Ela veio com minha avó, que havia ficado viúva e decidiu sair da cidade onde morava.”

Essa decisão parece ter sido tomada menos por razões econômicas do que emocionais. O avô de Sara, que faleceu em Alagoas, tinha dois cursos superiores e a avó também já era formada antes de mudar-se para São Paulo, o que indica padrão de vida diferente do migrante nordestino clássico. O peso da questão emocional pode ser inferido, também, pelo fato de que Sara não sabe qual é a cidade em que sua mãe nasceu, o que demonstra certa ruptura por parte de sua avó e de sua mãe para com a cidade de origem.

O fato de seus pais não terem feito faculdade numa família em que, tradicionalmente, esse é o caminho natural de prosseguimento dos estudos, gerou certo conflito na decisão de que faculdade Sara deve fazer. “Meus avós [paternos] estudaram na USP e gostariam que eu entrasse lá.” Seus pais, por outro lado, talvez movidos por sentimentos de inferioridade em relação à família, não querem que ela entre numa universidade pública: “Minha primeira ideia é estudar e tentar entrar uma faculdade pública, mas os meus pais não são a favor”.

A Sara, os pais explicam essa oposição pelas greves que há nas universidades públicas, e pelo fato de haver muita concorrência no processo de entrada: “eles me poupam de tentar”. Outra explicação dada refere-se à liberdade que os alunos gozam dentro de uma universidade pública: “eu tenho primos na faculdade pública e eles falam muito do que acontece dentro da faculdade”. Seus pais acreditam que, na faculdade privada, a filha sofrerá maior vigilância moral.

Apesar da oposição dos pais, Sara revela, meio timidamente e já quase no final da entrevista, que se inscreveu na Fuvest e que, caso seja aprovada, decidirá-se por estudar na USP. Quando perguntada se isso geraria conflito com seus pais, ela respondeu:

Se eu passar, talvez os meus pais pensem diferente. Porque tem aquela coisa de falar e tudo, mas quando a gente passa, o orgulho de dizer “puxa, minha filha passou naquela faculdade...” Por mais que eles sejam contra, é minha vida que está em jogo, então eu acho que seria bom sair com o nome daquela faculdade boa.

Sara, pois, parece compreender que a oposição de seus pais está mais relacionada a uma proteção emocional do que a questões de greve ou de vigilância. Seus pais temem que, no caso de uma reprovação, ela se sinta diminuída perante a família de forte tradição acadêmica, assim como, provavelmente, eles devem sentir-se. Eles não querem que ela faça uma faculdade “só por fazer”. Preocupam-se com a qualidade e querem que ela entre numa universidade particular de qualidade, mesmo que seja mais cara, pois afirmam que, “por mais que vivam numa situação difícil, eles preferem dar um jeitinho e pagar”.

O pagamento da faculdade é uma das maiores angústias de Sara em relação ao prosseguimento de seus estudos: “penso na questão financeira, porque [Medicina Veterinária] é um curso caro. Os livros são muito caros.” Essa angústia tem relação com as despesas da família, que, segundo a estudante, são altas, devido ao grande número de filhos: “Eu tenho muitos irmãos, porque minha mãe é casada com uma pessoa que tem dois filhos e tenho a minha irmã. E tenho mais um irmãozinho por parte de pai.”

Essa angústia aumenta ainda mais sua vontade de entrar na universidade pública: “Do meu ponto de vista, é um direito meu [entrar na universidade pública] e eu deveria lutar por isso.” No entanto, esse não é o principal motivo de querer estudar “na USP ou em uma federal”; além da gratuidade, Sara preocupa-se com o valor de seu diploma:

Tem aquelas faculdades que você já conhece o nome e é só colocar o RG na frente e pronto, já está matriculada. Então esse tipo de faculdade nem passa pela nossa cabeça porque eu não vou fazer uma faculdade por fazer. Por mais que eu tenha conhecimento, no meu currículo vai ter o nome daquela faculdade. Então eles [os empregadores] vão dar crédito a quem fez uma faculdade boa, com uma seleção mais rígida.

A aluna acredita que o diploma de determinada universidade pode valer mais do que o de outra pela rigidez no processo de seleção: “as pessoas que entram têm mais capacidade de aprender”.

Sara conta com grande apoio familiar em suas tomadas de decisão em relação ao prosseguimento dos estudos, tanto que, em vários momentos da entrevista, usa pronomes que indicam que a família participa diretamente de suas decisões. Na citação anterior, por exemplo, afirmou que entrar numa faculdade particular que não tenha boa reputação “nem passa pela nossa cabeça.” Em outro momento da entrevista, quando perguntada sobre a possibilidade de usar o resultado do Enem para escolher uma universidade, afirmou: “Algumas faculdades que a gente tinha em mente não aceitaram [os resultados do Enem],

então não abriu muito caminho para a gente”. E, ainda, ao falar sobre momentos de dúvidas sobre qual carreira seguir, afirmou:

Eu sempre quis ser veterinária. Sempre. Sempre. Sempre. Mas nestes últimos anos, bateu aquela dúvida. Eu fui pesquisar. Fui a uma faculdade. Então, fiquei em dúvida entre Direito e Oceanografia. Direito, minha família inteira foi contra, porque é um mundo que você tem que ter muita malícia, você vai se envolver com pessoas de todo tipo. E realmente eu fui pensando e vi que não tem nada a ver comigo, eu não vou saber lidar com a situação. Vou acabar não exercendo. E Oceanografia, eu tenho aquela dúvida porque eu não sou muito boa em exatas. Eu vou ter retomar tudo desde pequena e pode ser que demore e também só tem no Rio de Janeiro e na USP. Então é concorrido demais.

Estas falas indicam que a família participa de suas tomadas de decisão, incentiva sua visita a faculdades, opina sobre que universidade e que curso ela deve seguir. Pela entrevista deu para perceber que o prosseguimento dos estudos de Sara é um assunto corriqueiro na família. Seus pais, seu padrasto, seus avós e irmãos interessam-se pelo assunto e discutem com ela. Além disso, também é significativo que seu sonho de infância de ser veterinária – um sonho que necessariamente exige formação superior – a tenha acompanhado até o final do ensino médio e que ela tenha grandes chances de concretizá-lo, o que mostra que a universidade sempre foi uma possibilidade para ela. Seu sonho não foi interdito.

## Perfil 2: Laura

Laura demonstrou certo nervosismo no início da entrevista, pediu logo para não ser a primeira a falar. Com o passar do tempo, entretanto, acalmou-se bastante e usou a situação para desabafar sobre assuntos de sua vida escolar e familiar. Em alguns momentos, usou um tom de voz um tanto rude e, muitas vezes, recusou-se a dar explicações sobre suas opiniões, como, por exemplo, quando perguntei por que ela achava que faltavam investimentos na escola pública – essa era uma opinião sua: “Não me pergunte. Eu não sei o porquê.”

Laura tem 17 anos, não trabalha e está no 3º ano do ensino médio da escola MA, na Vila Mariana, no turno da manhã, e estuda nessa escola desde o 6º ano do ensino fundamental. Apesar de todo esse tempo, quando perguntei se ela sempre havia estudado em escola pública, ela respondeu, muito enfaticamente: “sempre em particular”. Ela detesta o fato de estudar numa escola pública:

Aqui é outro mundo. É muito diferente. Tudo é diferente. As pessoas, os professores. Eu cheguei aqui já sabendo muita coisa, que eu aprendi lá. Eu estava muito adiantada. O que eu aprendi lá na 3ª série, eu estava aprendendo aqui na 5ª.

A estudante pareceu não se incomodar com o fato de suas duas colegas, que também estavam presentes na entrevista, demonstrarem constrangimento quando ela fez essa comparação, nem tampouco com a presença de professores, que entravam no momento em que ela começara a falar. Ao contrário, quando da entrada dos professores, Laura aumentou seu tom de voz, como se quisesse que eles ouvissem o que ela tinha a dizer.

O motivo de sua permanência numa escola pública foi bastante dramático. Talvez por isso ela sinta tanto rancor com a situação. Laura tinha duas irmãs mais velhas; quando a mais velha das três passou para uma universidade particular, ela e a irmã, que sempre estudaram em escolas particulares, foram para a escola pública, para que os pais pudessem pagar a faculdade da irmã. No entanto, essa situação era provisória, pois a irmã mais velha começaria a trabalhar para pagar seus estudos.

No entanto, vários acontecimentos tristes impossibilitaram essa volta. Primeiro, sua irmã mais velha cometeu suicídio. Logo depois, seus pais se separaram. Em seguida, retomaram o casamento porque sua mãe descobriu que estava com câncer. Apesar de enfrentar um longo tratamento que, segundo Laura, “foi caro, muito caro”, tanto que seu “pai teve que vender o apartamento na praia e uma loja em Santos”, sua mãe faleceu. Laura e sua irmã permaneceram, pois, na escola pública: “Eu fiquei por aqui porque a faculdade da minha irmã era cara. Agora, minha outra irmã entrou na faculdade [particular] também.” Esse período de sofrimento – “eu aprendi a lidar com a dor. Foi muito sofrimento” – afetou também sua vida escolar. Laura foi reprovada na escola.

Laura tem dúvidas sobre cursar Odontologia ou Fisioterapia, embora esteja mais propensa para o primeiro. Sua família, tradicionalmente, tem curso superior. Seu avô materno era professor, embora ela não saiba de quê. Seu pai estudou Administração de Empresas, sua mãe fez Pedagogia – “ela até passou um tempo fora do Brasil, mas não sei onde” –, sua irmã mais velha também fazia Administração de Empresas e sua outra irmã estuda Odontologia.

Assim como para Sara, também para Laura a universidade é um caminho natural a seguir após o término do ensino médio, que, para ela, tem a função de preparar para o vestibular: “o ensino médio serve para preparar para o vestibular. Porque lá dentro eu sei que muita coisa a gente não vai usar, para nossa área.”

A estudante considera, portanto, que estudar outras matérias além daquelas relacionadas ao que ela chama de sua área é necessário apenas para fazer o vestibular, não tendo nenhuma função após a entrada na universidade.

Ela não sabe afirmar se sempre pensou nas carreiras de Odontologia ou Fisioterapia, se estes foram sonhos de infância, só sabe que sempre pensou: “nada de exatas na minha vida”, o que revela uma escolha de curso baseada em suas dificuldades escolares. Sua maior tendência em estudar Odontologia – que ela chama de Odonto, o que revela certa familiaridade com o curso – explica-se pelo seu relacionamento com sua irmã.

Eu quero fazer Odonto porque a minha irmã faz Odonto e eu sempre estudo com a minha irmã, sempre ajudo a mexer nos materiais dela, então eu me interessou muito. Eu sigo muito o que a minha irmã faz, a gente é igualzinha, tem o mesmo gênio. Eu me interessou por tudo que ela se interessa, então eu me interessou muito por Odonto. E também por Fisioterapia. Mas eu vou de qualquer jeito para a área de saúde.

Além de pensar em seguir a mesma carreira da irmã, ou, pelo menos, a mesma área de conhecimento – saúde –, Laura também quer entrar na mesma faculdade particular. Quando perguntei sobre a possibilidade de tentar entrar na universidade pública, ela foi enfática: “Nem pensar. Eu não tenho capacidade nenhuma de entrar numa pública.” Sua primeira explicação para tamanha certeza baseou-se em sua dificuldade na área de exatas, o que impediria que ela fizesse uma boa prova num vestibular muito concorrido como são os das universidades públicas em São Paulo, especialmente para os cursos desejados por Laura.

No entanto, independentemente do vestibular, Laura não desejaria estudar numa universidade como a USP, por exemplo: “eu também acho que lá dentro eu não vou para frente. É uma coisa que eu não quero para mim.” Parte dessa decisão deve-se à má formação que, segundo Laura, os alunos de escola pública recebem: “eu vejo minha amiga hoje. Ela entrou na USP e saiu daqui. Ela falou que está se matando, que não está conseguindo. Então, eu não me imagino, é uma coisa que eu não quero para mim.” Então, mesmo se conseguisse superar a barreira do vestibular, Laura acredita que o fato de ter estudado numa escola pública – “ela saiu daqui e não está conseguindo” – a impediria de ter êxito numa universidade com maiores exigências.

Isso não quer dizer que ela não se preocupe com o valor de seu diploma: “Se eu for fazer Fisioterapia, é na São Camilo, e Odonto na Unip, que é muito reconhecida em Odonto”. Não se trata aqui de atestar se essas faculdades têm uma formação de qualidade ou são



reconhecidas. Mas é importante perceber que a estudante acredita que sim e se preocupa com o valor social de seu diploma.

Durante outros momentos da entrevista, Laura demonstrou interesse em uma vida com menos desafios, mais calma: “eu acho que eu vou ser mais feliz fazendo uma faculdade privada, eu vou conseguir, vou ficar orgulhosa. Então, eu prefiro uma faculdade privada.” Quando, por exemplo, sua colega diz que ela é “baladeira”, Laura retruca:

Não, encerrei, porque eu estou namorando há oito meses. Meu pai fica feliz demais, porque meu namorado é mais velho. Tem 20 anos. Eu amadureci muito por estar com ele. Ele me deu uma base gigante. Eu sosseguei, tenho mais responsabilidade. Ele [o namorado] é tranquilo.

Esse tipo de atitude, que foge ao estereótipo que se tem dos jovens, especialmente na fase da adolescência, pode ser explicado, no caso de Laura, por sua proximidade com seu pai e irmã mais velha, causada pelas tragédias familiares. Sua irmã é sua grande referência, inclusive em relação ao prosseguimento dos estudos.

Portanto, numa fase como a adolescência, em que, comumente, os jovens identificam-se mais com os amigos do que com a família, Laura foge ao lugar comum. Tal fato pode ser explicado tanto pelas tragédias familiares, que terminaram por unir mais a família, quanto pela rejeição que Laura nutre pela escola que frequenta. Ela não se identifica nem quer se identificar com a classe social das pessoas que, em geral, frequentam a escola pública.

### Perfil 3: Priscila

Priscila tem 18 anos. Nasceu na Bahia. A mãe veio para São Paulo e a trouxe quando conseguiu um emprego com carteira assinada. Priscila morou um ano longe da mãe, com a avó na Bahia. Mudou-se para São Paulo em 2004, para “ficar perto da mãe e conseguir trabalho”.

Priscila estuda na escola MA, na Vila Mariana, pela manhã. Ela sempre estudou em escola pública e acha que, “apesar do que falam das escolas públicas”, naquelas em que estudou, aprendeu “alguma coisa”.

Ela trabalha das 14 às 22 horas como recepcionista de academia de ginástica. A mãe cuida de uma senhora idosa. As duas só se encontram no final de semana, pois Priscila fica de segunda a sábado na casa de sua tia, que é mais perto da escola e do trabalho, e sua mãe, na casa onde trabalha. A casa delas, na Zona Leste da cidade de São Paulo, permanece fechada

durante a semana. Priscila não tem contato com o pai, embora saiba que ele mora em São Paulo também.

Quando visitei a escola MA, fui às salas de aula do ensino médio para explicar o motivo das entrevistas e passar o questionário de reconhecimento. Em todas as salas, quando eu terminava de falar e ficava esperando que eles respondessem ao questionário, algum aluno, percebendo que meu sotaque era de algum estado do Nordeste, perguntava de onde eu era. Na sala de Priscila, como em todas as outras, respondi que era paraibana e passei a circular pelas carteiras para recolher os questionários e tirar dúvidas. Quando passei perto de Priscila, ela me chamou e disse: “eu sou baiana”. Pareceu-me que Priscila, pelo fato de sermos ambas nordestinas, identificou-se comigo e, de alguma forma, isso lhe trouxe alegria, talvez porque, quando me apresentou na sala de aula, o coordenador da escola fez questão de frisar que eu estudava na USP e que essa universidade era uma das melhores do Brasil.

Mesmo com nove estados e com grandes diferenças econômicas e culturais, o Nordeste é visto, no senso comum, como um bloco homogêneo, especialmente no que se refere aos aspectos relacionados à pobreza. Em conversas informais, e mesmo em espaços mais formais, como salas de aula ou telejornais nacionais, por exemplo, não é raro de se ouvir o termo “Nordeste” ou “nordestino” ao se falar de questões específicas de determinado estado da região.

Talvez essa identificação tenha sido a causa da alegria de Priscila. Quando comumente se fala do nordestino com carga de preconceito ou de ignorância, a presença de uma nordestina estudante da USP em sua sala de aula pode ter trazido para ela um sentimento de desagravo.

Priscila expressa-se bem e pareceu à vontade na entrevista, embora sempre ficasse calada quando o assunto tratado tinha relação com a entrada na universidade, sendo necessário fazer perguntas específicas para que ela falasse sobre o assunto.

Priscila está com dificuldades na escola. No entanto, ela afirmou que nem sempre foi assim. Apesar de já ter sido reprovada, quando fez o 6º ano, ainda na Bahia, Priscila disse que, “nos últimos anos, tinha melhorado”. Em suas palavras:

Minha vida escolar já foi melhor. Esse ano, não sei se é porque eu mudei de escola, eu estou tendo uma certa dificuldade, é desinteresse meu mesmo. Eu assumo isso. Minhas notas estão um pouco ruins. Eu não sei o que está acontecendo comigo, a algumas aulas eu até presto atenção, mas não entram na minha cabeça. Eu estava conversando com minha amiga e mostrando meu boletim do ano passado. Completamente diferente desse ano. Quando eu

consigo entender o assunto, eu me interessar, eu procuro fazer, eu vou até o professor, pergunto, tiro dúvidas. Só que quando não entra nada na minha cabeça, eu confesso a você que eu não presto atenção na aula. Isso está sendo difícil.

A estudante não relacionou sua dificuldade recente na escola com o fato de ter começado a trabalhar. Apesar de ter dito que trabalha com “uma carga horária puxada” e que tem sido cansativo trabalhar e estudar, “porque precisa acordar muito cedo e dormir tarde”, ela se autorresponsabiliza pelo mau desempenho escolar.

Também em relação a outros aspectos, Priscila tende a ter uma visão conservadora da sociedade. Além de se autorresponsabilizar por problemas que não são individuais, como a necessidade de se ter um emprego enquanto ainda se estuda, e as consequências disto no rendimento escolar, também responsabiliza a classe estudantil em geral pelos problemas existentes na escola pública: “As escolas que eu estudei aqui em São Paulo são bem bagunçadas. Eu acho que não investem muito, porque os próprios alunos acabam destruindo o que vem para eles.”

A possibilidade de prosseguimento dos estudos ainda não está clara para Priscila. Quando perguntei se ela tinha algum parente ou amigo que tivesse feito ou estivesse fazendo um curso superior, respondeu: “Que eu me lembre, não. Mas tenho uma prima que também está terminado o colegial.” Foi patente, durante a entrevista, que ela não tem proximidade com a vida universitária. Em seu questionário de reconhecimento, assinalou a alternativa “sim” para a questão: “pretende fazer vestibular?” No entanto, na entrevista, revelou que não sabe quando tentará entrar na universidade, embora pretenda fazê-lo “um dia”. Priscila não se sente preparada para tentar entrar na universidade e, mais uma vez, se autorresponsabiliza por isso:

Não é que eu não esteja preparada porque os professores não dão aula, não explicam. É falta de interesse meu realmente. Mas eu não estou preparada, por mais que eu consiga terminar o 3º este ano, eu pretendo estudar muito mesmo. Eu sei dentro de mim que eu não passaria esse ano, porque eu não estou com muito conhecimento.

Quando perguntei sobre a escolha da carreira, Priscila respondeu que, “quando era criança, tinha muitos sonhos”, queria ser modelo ou policial, e completou:

só que, hoje em dia, nenhuma das duas coisas. eu pretendo fazer vestibular, mas não assim que acabar o colégio. eu pretendo fazer um cursinho, estudar

bem mais e pretendo fazer veterinária, direito ou turismo. não sei ainda. eu pretendo fazer um teste vocacional para decidir melhor.

A estudante demonstrou que, durante sua infância, não se identificava com carreiras que exigissem formação universitária. Ela afirmou que “hoje em dia” não seguiria nenhuma das duas carreiras desejadas na infância – modelo e policial –, pois pretende estudar e “fazer vestibular”. Ou seja, a própria estudante contrapõe as carreiras com que sonhava na infância com estudos e formação universitária. No entanto, mesmo tendo tomado a decisão de obter um diploma de curso superior num futuro não muito distante, Priscila não apresenta clareza sobre o prosseguimento dos estudos e tem dúvidas entre cursos muito diferentes – Veterinária, Direito ou Turismo. Além disso, afirmou que não saberia responder sobre a escolha entre universidade pública ou particular, porque não tinha referências sobre nenhuma universidade.

Priscila pertence a uma família pobre, migrante, que precisou sair do sertão da Bahia para tentar uma vida melhor numa metrópole. Segundo a estudante, “a cidade onde [...] morava era muito pequena e era difícil conseguir trabalho.” Sua experiência de vida é típica de uma sociedade extremamente desigual, que obriga famílias a se deslocarem de uma região para outra em busca de condições mínimas de sobrevivência. Uma realidade que foi bem retratada na obra do poeta cearense Patativa do Assaré, especialmente em seu poema *A triste partida*:

Agora pensando  
 ele segue outra tria  
 chamando a família  
 começa a dizer  
 meu Deus, meu Deus  
 eu vendo meu burro  
 meu jegue e o cavalo  
 Nós vamos a São Paulo  
 viver ou morrer.

### 5.2.3 A heterogeneidade da escola pública

Sara, Laura e Priscila são alunas da mesma escola, da mesma turma. As três frequentam o ensino médio de uma escola pública situada em um bairro nobre de São Paulo. No entanto, possuem histórias escolares que determinam escolhas diferentes em relação ao

prosseguimento dos estudos. Isso pode ser explicado pelo fato de que as classes populares não são homogêneas, mas possuem configurações sociais as mais distintas possíveis.

Segundo Lahire (2004, p. 39), o conceito de configuração social

[...] está fundamentalmente ligado a uma antropologia da interdependência humana, que considera os indivíduos, antes de tudo, como seres sociais que vivem em relações de interdependência, ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais [...].

Dessa forma, o fato, por si só, de estudar numa determinada escola, de essa escola ser pública, de estar localizada num bairro nobre, não explica as escolhas de Sara, Laura e Priscila. É um fato importante. Principalmente num país como o Brasil, que, no geral, reserva o ensino básico público às classes populares. Porém, há que considerar as demais configurações sociais a que elas estão ligadas, como suas famílias, trabalho, amigos, igreja, movimentos sociais etc.

As concepções de escola pública das alunas são diferenciadas. Sara e Priscila têm uma visão mais otimista e acreditam que a escola pública, apesar dos problemas que enfrenta, pode ser uma escola de qualidade. As interpretações do que são estes problemas é que são diferentes. Sara apresenta uma concepção próxima ao que Bourdieu chama de “esquerdismo espontâneo”:

[...] Aquilo que se opera através das formas mais ou menos anômicas, anárquicas, de revolta, não é o que se entende por politização, quer dizer aquilo que os aparelhos políticos estão preparados para registrar e reforçar. É uma reposição em questão mais geral e mais vaga, uma espécie de mal-estar no trabalho, algo que não é político no sentido estabelecido, mas que poderia vir a sê-lo; qualquer coisa que se parece muito com certas formas de consciência política, que são ao mesmo tempo extremamente cegas a si próprias, porque não descobriram o seu discurso, e de uma força revolucionária extraordinária, capaz de ultrapassar os aparelhos, formas que encontramos por exemplo nos subproletariados ou nos operários de origem camponesa da primeira geração [...]. (BOURDIEU, 2003b, p. 158-159)

Ou seja, Sara culpa um sistema injusto que não deseja que todos se apropriem da cultura, e que por isso deteriora a escola pública. No entanto, não apresenta uma concepção clara de qual seria esse sistema, das razões que o levam a operar de tal forma. Trata-se mais de uma revolta difusa, que não tem, necessariamente, pretensões de resolver a injustiça. Mas que, como afirmou Bourdieu, pode vir a ser uma revolta política.

Priscila, por sua vez, apresenta uma visão mais conservadora, e culpa os alunos pelos problemas da escola pública. Culpa, inclusive, a si própria. Ou seja, embora não naturalize os problemas da escola pública, Priscila apresenta uma concepção individualista e conservadora, que responsabiliza o indivíduo pelos problemas da sociedade, como se esta fosse a soma das ações individuais.

Sob o aspecto do capital cultural, podem-se classificar as falas de Sara e Laura, de um lado, e a de Priscila, de outro. Sara e Laura pertencem a famílias que decaíram social e economicamente; mas que possuem um capital cultural e uma tradição familiar que as fazem conceber a entrada na universidade como uma consequência do término do ensino médio. Possuem, por exemplo, familiares com quem têm muito contato, como pais, avós, tios, primos, que possuem diploma de curso superior.

Além disso, as duas alunas moram no bairro em que se localiza a escola, que, como já foi dito, é um bairro nobre, e estudaram alternadamente em escolas públicas e particulares. Esta alternância indica que as famílias das estudantes acreditam que a escola particular seja melhor e que a escola pública é uma opção que não as satisfaz.

Priscila, por outro lado, é de família pobre. Ninguém na sua família sequer terminou o ensino médio. Ela e uma prima serão as primeiras. Priscila não mora no bairro onde está localizada a escola: ela trabalha nele. Sempre estudou em escola pública. Quer, um dia, entrar na universidade, mas não sabe quando, nem o que fará.

A indecisão sobre que carreira seguir, todavia, não é exclusiva de uma classe social. Na verdade, ela é característica do jovem. Se tomarmos como exemplo os perfis de Priscila e de Sara, será possível perceber como essa indecisão tem diferentes nuances nas diferentes configurações sociais. As duas estudantes relatam experiências de vida com dificuldades financeiras. No entanto, as experiências em relação ao prosseguimento dos estudos de Priscila e Sara são diametralmente opostas.

Enquanto Priscila não sabe quando se dará sua entrada na universidade, para Sara isso não foi uma dúvida, mas um caminho já esperado por ela e sua família. As dúvidas de Sara quanto à escolha do curso relacionavam-se a questões muito objetivas, de pagamento de mensalidade: “Essa fase é muito complicada para mim. Todos os dias eu penso se tenho certeza do meu curso. Que faculdade eu pretendo fazer, por causa de questões financeiras. Veterinária é um curso caro, os livros são muito caros.” As dúvidas de Priscila são muito mais difusas, ela não sabe quando fará vestibular, em que tipo de faculdade tentará entrar, que curso gostaria de fazer.

Outra preocupação objetiva, que demonstra a familiaridade de Sara e Laura com o prosseguimento dos estudos para um nível superior, é a valorização do diploma. Isto ficou patente nas falas de Sara e Laura, embora em proporções diferentes. Ambas acreditam que o diploma da universidade pública é mais valorizado, devido, principalmente, à dificuldade no momento de entrada na universidade. Também acreditam que a universidade pública exige mais do aluno, intelectualmente. Mas, enquanto Sara sonha em entrar numa universidade renomada, como a USP, por exemplo, Laura prefere uma particular, que lhe dê uma boa formação, mas que não exija tanto dela.

Assim, a decisão de prosseguimento dos estudos não pode ser analisada levando-se em consideração apenas a função propedêutica do ensino médio, pois, como bem demonstram os casos de Sara, Laura e Patrícia, os alunos que frequentam a escola pública possuem configurações sociais diversas, que determinam maneiras diversas de conceber a entrada na universidade.

### **5.3 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carmem Maia**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carmem Maia (CM) oferece ensino fundamental e médio no turno diurno, e EJA à noite. Localiza-se no bairro de São Mateus, no extremo leste da cidade de São Paulo. É um bairro de população com média e baixa renda. A escola fica num lugar ermo e está muito deteriorada. A entrada se dá por um portão de ferro quebrado. Depois do portão de ferro há um terreno baldio, com grandes montes de terra e bastante mato. Um muro separa este terreno do estacionamento da escola; o acesso de um para o outro se dá por meio de uma abertura improvisada no muro.

O portão que dá acesso ao saguão da escola é também de ferro e lembra portões de penitenciária. O saguão não tem nada que lembre uma tentativa de embelezamento do lugar. Não há bancos, nem vasos com plantas, nem cartazes. Neste saguão há várias portas que dão acesso à sala da diretoria, à secretaria, à coordenação e à sala dos professores. Esta, onde fiquei esperando que a diretora me chamasse para conversar, também está deteriorada, desde os móveis até as paredes, teto e chão.

Ainda no andar de baixo, há um refeitório, limpo e bem cuidado, e um auditório ao qual não tive acesso. No andar superior ficam as salas de aula. No dia de minha primeira visita havia pouquíssimos alunos na escola, pelo menos nas salas de ensino médio. As carteiras que não estavam ocupadas – e era a maioria delas – permaneciam umas em cima das

outras e, como em geral os alunos sentavam no fundo da sala, esses montes de carteiras pareciam barricadas separando professores de alunos.

Tive acesso à escola por intermédio de uma professora, que falou com o coordenador e marcou minha primeira visita. O coordenador foi descrito por essa professora como um profissional muito comprometido (caráter reiterado pelos alunos entrevistados) e aberto à realização de pesquisas na escola. No entanto, quando de minha primeira visita, ele estava com um sério problema de saúde e eu fui encaminhada à diretora para solicitar a permissão de passar os questionários e entrevistar os alunos. Antes de permitir a realização da pesquisa, ela falou que gostaria de saber qual era o tema e pediu que eu esperasse na sala dos professores, enquanto ela resolvia alguns problemas, para conversarmos.

Depois de esperar por pouco mais de duas horas, e seguindo o conselho de uma professora, que afirmou que ela “devia ter esquecido” de mim, resolvi procurá-la na sala da direção. Ela confirmou que, realmente, tinha esquecido. Perguntou, rapidamente, sobre o que tratava a pesquisa e permitiu que eu fosse às salas, pedindo que eu realizasse a pesquisa num só dia, pois a escola estava se preparando para o Saresp<sup>25</sup>. Nossa conversa durou, aproximadamente, dez minutos. Visitei a escola uma vez, no mês de outubro de 2009. Dos questionários de reconhecimento, pude obter os dados abaixo.

### *5.3.1 Dados da entrevista coletiva*

Responderam ao questionário de reconhecimento 23 alunos, distribuídos em duas turmas, dos quais 16 eram do 3º B e 7, do 3º C. A média de idade geral das duas turmas foi de 17 anos.

Dentre os 16 alunos do 3º ano B que responderam ao questionário de reconhecimento, 8 afirmaram que pretendiam fazer vestibular, 3 não pretendiam e 5 alunos ainda não haviam se decidido. Quanto à questão do trabalho, 7 estavam trabalhando, 8 não estavam e um estava procurando emprego.

Dentre os sete alunos do 3º ano C que responderam ao questionário de reconhecimento, quatro pretendiam fazer vestibular e três ainda não se haviam decidido. Quanto à questão do trabalho, três estavam trabalhando e quatro não estavam.

---

<sup>25</sup> Saresp: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Trata-se de uma avaliação externa da educação básica das escolas estaduais de São Paulo. Enquanto as escolas estaduais realizam, obrigatoriamente, o Saresp, as escolas municipais e particulares podem optar por realizá-lo. No caso das particulares, estas devem cobrir as despesas de realização do exame.



Das duas turmas entrevistadas, aquela que apresentou maior índice de desejo de realizar vestibular foi a do 3º ano C (57,14%), seguida do 3º B (50%). Na relação entre essa variável com a outra relativa à situação de trabalho, destaca-se o caso do 3º ano C, pois, além de ser a turma com maior quantidade de alunos que pretendem integrar a universidade, é aquela que comporta menos pessoas que estão trabalhando no momento (42,86%) e em que ninguém está procurando emprego.

Na escola CM foram entrevistados três alunos: Tatiana, Daniel e Angélica. A entrevista foi realizada no refeitório e houve algumas interrupções; uma delas foi feita por uma inspetora que não acreditava que os alunos estavam participando de uma pesquisa e insistia para que eles subissem para a sala de aula. Foi necessário que a diretora confirmasse a realização da pesquisa.

### *5.3.2 O perfil dos alunos entrevistados*

#### Perfil 4: Tatiana

Tatiana tem 17 anos e está no último ano do ensino médio. Estuda, pela manhã, na escola CM. Nunca foi reprovada, mas tem dificuldade nas matérias de exatas. Não trabalha e mora com os pais. Tem uma irmã mais velha que não mora mais na sua casa, “pois já casou”. Nasceu em São Paulo. Seu pai é do Paraná, mas veio ainda criança para São Paulo com a mãe, que havia se separado de seu pai, avô de Tatiana. Sua mãe é de São Paulo.

Tatiana se expressa bem, é clara e objetiva. Desde o início da entrevista parece ser, do trio entrevistado, a mais disposta a falar. Afirma com muita convicção que não precisa de nome fictício e aproveita o momento da pesquisa para demonstrar seu descontentamento com a escola, principalmente com a atuação da diretora. Quando fala desta, mesmo estando num lugar aberto, onde outras pessoas circulam regularmente – o refeitório –, não abaixa o tom de voz nem olha ao redor.

Ela sempre estudou em escola pública. Na CM, especificamente, está desde o 6º ano. Em sua opinião, a escola pública “não é ruim”, “mas depende do lugar”. Afirma que sua prima, que “mora num lugar melhor do que este”, frequenta uma escola “totalmente diferente”. Em seu julgamento, “eles acham que, porque a gente mora aqui, a gente é inferior às outras pessoas”.

A análise de Tatiana encontra respaldo na realidade. De fato, a escola CM, já descrita anteriormente, encontra-se bastante deteriorada, diferente, por exemplo, da escola Marechal Alencar, que se situa na Vila Mariana. No entanto, não é apenas do aspecto físico que a aluna reclama. Para Tatiana, as diferenças entre as escolas públicas de bairros considerados mais nobres e as de bairros mais periféricos também se concentram

[...] na forma como você é tratado, a forma que os professores trabalham, os passeios, alimentação, estrutura física, tudo. Aqui a gente não consegue fazer nada. O Daniel [colega que está sendo entrevistado com ela], por exemplo, é do grêmio, e não consegue fazer nada, nem sendo do grêmio.

Quando reclama especificamente da escola em que estuda, Tatiana refere-se principalmente à diretora:

A gente não pode fazer nada. O grêmio tenta, mas não consegue. A gente queria fazer um passeio para diversão, sabe? Tipo, ir para parque, mas ela não deixou. A escola não faz, não sei por quê. A gente não tem o direito de se divertir. Quando chega nela, ela barra.

Quanto às diferenças entre escola pública e particular, Tatiana apresenta uma visão mais conservadora, individualista do que a apresentada anteriormente, que é mais próxima do esquerdismo espontâneo. A aluna afirma que a principal diferença entre os dois tipos de escola está nos alunos que as frequentam. Nas suas palavras,

Eu sei que a gente que estuda em escola pública, a gente fica mais folgado, eu acho que quando seu pai paga, a maioria vai lá para estudar. Tem quem vem aqui e não vem para estudar. Tem dia que você vem para cá e não quer fazer nada. Eu acho que a principal diferença é essa: quem está na escola particular, está lá para estudar, não todos, mas a maioria.

A esse respeito, a aluna também apresenta algumas ideias mais próximas ao senso comum, ao que é repetido no cotidiano, do que à realidade que vivencia todos os dias. Quando, por exemplo, afirma que “na particular tem menos alunos nas salas” e que nas escolas particulares os professores se esforçam mais, dão melhores aulas, tratam melhor o aluno, porque nestas instituições eles ganham melhores salários, Tatiana reproduz discursos sem um patamar concreto de comparação. Não se pode afirmar que as escolas particulares pagam melhor do que as públicas: há as que pagam mais e as que pagam menos. O mesmo se pode dizer sobre o número de alunos por sala.

Tatiana também afirma que há diferenças entre escolas públicas e particulares no tratamento dispensado ao aluno pelo professor: “lá ele tem respeito pelo aluno, não é como aqui, que ele xinga, fala o que quer para você e não acontece nada. Como acontece com nosso professor de Matemática.” O professor de Matemática é tema constante na entrevista.

Segundo Tatiana, “ele quer comparar as escolas. Ele fala: ‘eu dou aula em tal escola, e na minha escola não acontece isso’. Mas aqui não é a escola dele, aqui é diferente.” A aluna afirma que é “revoltante” que ele só considere a escola particular como “sua” escola. Mais uma vez, Tatiana ressentiu-se com o fato de ser julgada menor do que outros que moram em outro lugar ou estudam em escolas pagas.

Tatiana quer ser veterinária. Afirmou que desde a infância sonhava com este curso:

Sempre quis ser veterinária. Eu sempre tive muito apego com bichinhos. Quando meu peixe morreu, eu fiz um escândalo. Sempre fui assim. Então, todo mundo falava: “ah, é porque ela é criança”. Mas eu acho que se fosse assim, não existiria Veterinária, se amor aos animais fosse coisa de criança.

A família de Tatiana não tem tradição universitária. Sua mãe terminou o ensino médio por meio de um curso supletivo e trabalha como vendedora numa loja de artigos para animais. Seu pai parou de estudar após o ensino fundamental e é grafiteiro. Apesar de seus pais não terem diploma de curso superior, eles conversam com as filhas e opinam na escolha da carreira. Têm participação ativa nos seus planos para prosseguimento dos estudos: “eles dão a opinião deles, mas falam que a escolha é minha e da minha irmã”.

A irmã de Tatiana estuda numa universidade particular com bolsa do Prouni. Seu marido também faz universidade. Ele estuda Química na Universidade Federal do ABC. O fato de a família não ter uma tradição de curso superior não incutiu nas filhas uma indiferença em relação à universidade. Ambas sempre sonharam com carreiras que exigem formação superior. Como já foi dito, Tatiana sempre sonhou em ser veterinária, e sua irmã queria ser professora de Português.

Mas as determinações materiais interferem na concretização desses sonhos. Tatiana não se inscreveu em nenhum vestibular das universidades públicas: “o problema é passar. Eu pretendo fazer cursinho uns dois anos para ver se eu consigo passar na prova.” Também não tem em vista nenhuma possibilidade de estudar Veterinária numa faculdade particular:

[...] eu, meu pai e minha mãe não temos condições de pagar e não tem Prouni para Veterinária. É por isso que eu estou vendo, pode ser que eu

mude de área. Por enquanto, o que eu quero fazer é Veterinária, não tenho vontade de fazer outra coisa. E o Prouni não tem Veterinária.

Os pais de Tatiana, apesar de incentivarem que a filha siga seu sonho, preferem que ela escolha outra carreira, como fez sua irmã, que sonhava com o curso de Letras, mas estuda Publicidade. A escolha foi influenciada pela oferta do Prouni. No entanto, Tatiana afirma que a irmã gosta do curso: “não era o que ela queria, mas depois que ela entrou, ela adorou. Ela falou: ‘já que eu passei nessa, vou fazer essa mesma’.”

O caso da irmã é utilizado pela família para incentivar Tatiana a buscar um novo curso:

Minha mãe trabalha numa *pet shop*. Então, ela tem contato com veterinário e sempre fala: “olha filha, não é fácil, você vai ter que fazer cirurgia”. E para mim, isso não é fácil, eu sou muito “nojentinha” [sente asco de muitas coisas]. Eles não querem que eu faça, porque eles acham que é uma coisa muito complicada. É muito caro, muito difícil. Mas é o que eu quero. As pessoas com quem minha mãe convive dizem a ela: “olha, é difícil, tive que trocar de faculdades muitas vezes, porque não conseguia pagar”.

Pela entrevista, fica claro que o prosseguimento dos estudos de Tatiana é um assunto que mobiliza a família. Os pais querem que ela continue estudando e, até mesmo, não se mostram contrários à sua vontade de ser veterinária. Mas, diante da impossibilidade de pagar uma faculdade ou da antecipação do fracasso<sup>26</sup> no vestibular de uma universidade pública, incentivam a filha a buscar outro curso, mais condizente com sua condição de estudante.

Sem discutir a possibilidade de que Tatiana venha a gostar e se realizar numa outra carreira que não a de veterinária, com a qual sempre sonhou, o fato é que, no caso de Tatiana e de sua irmã, o Prouni, mais do que ajudar na realização do sonho de entrar numa universidade, está ajudando no preenchimento das vagas ociosas de cursos em universidades particulares.

Se há a necessidade de melhor orientação sobre qual carreira seguir, que ela seja feita a partir das necessidades da sociedade, ou seja, não se pode ter uma sociedade só de veterinários, ou de engenheiros, ou de professores de Matemática, por exemplo. Mas não é justo que a esfera que determine a carreira a se seguir e interdite o sonho profissional dos jovens de classes populares seja o mercado da educação.

---

<sup>26</sup> O termo “antecipação do fracasso”, relacionado ao fato de a maioria dos alunos do ensino público não se inscrever nos vestibulares das universidades públicas, é utilizado por Souza (2003) e será discutido mais adiante.

## Perfil 5: Daniel

Daniel tem 17 anos e está no último ano do ensino médio. Estuda, pela manhã, na escola CM. Nunca foi reprovado. Não trabalha. Seu pai é de São Paulo e sua mãe, de Ribeirão do Largo, na Bahia. Tem contato com a família da mãe, na Bahia, por meio da internet e por telefone. Também foi lá uma vez, quando era criança. Sua mãe veio para São Paulo, com mais três irmãs, em busca de emprego.

O estudante se expressa bem e é bem-humorado. Faz inúmeras piadas durante a entrevista. Ele e Tatiana são amigos e interferem na fala um do outro, dando alguma informação e corrigindo outras, mesmo quando se trata de assuntos de fora da escola, como família, por exemplo.

Daniel é o presidente do grêmio da escola. A experiência do grêmio parece estar mais associada à realização de eventos de socialização, como festas ou jogos, do que com questões políticas. A ideia do grêmio surgiu do coordenador e de uma professora da escola e, segundo o aluno, a diretoria não dá o suporte necessário para uma ação efetiva do grupo.

O grêmio aqui é meio difícil porque a gente não tem apoio da direção da escola. Não tem verba, a verba às vezes some, ninguém sabe o que aconteceu, verba de festa que a gente arrecada. Teve um campeonato aqui, a gente brigou o ano inteiro por causa desse campeonato, mas não teve apoio. Então, se não fosse o grêmio e os alunos colaborarem, porque sai tudo do bolso do aluno, taxa de inscrição, essas coisas, a diretoria apoia pouco a gente... O grêmio tem muitas ideias, mas sozinho não dá.

Daniel sempre estudou em escola pública. Ele acredita que há diferenças entre as escolas públicas e particulares, mas estão mais relacionadas a questões morais do que de qualidade de ensino ou estrutura física, por exemplo: “eu acho que a escola particular é mais rigorosa. Aqui acontece de tudo, desde gente fumando maconha no banheiro até jogando bomba na sala. Aqui faz e fica por isso mesmo.”

Em relação ao trabalho dos professores, o estudante acha que não há diferenças entre as instituições: “eu acho que não tem diferença de ensino, porque os professores são os mesmos”. Reclama, no entanto, assim como fez Tatiana, da atitude do professor de Matemática.

Os pais de Daniel são separados. Ele vive com a mãe e com a avó paterna, que “se consideram mãe e filha”. Tem contato constante com o pai, embora este não participe das decisões sobre seu prosseguimento nos estudos. A maior referência de Daniel em relação à

carreira profissional é seu tio, que é “pós-graduado em Educação Física”. Além de seu tio, Daniel não tem outro parente ou amigo que tenha feito ou faça faculdade. Sua mãe terminou o ensino médio e seu pai também. Seus avós, o ensino fundamental. Tem duas irmãs, mais novas, no ensino fundamental.

Daniel inspira-se no tio e também quer estudar Educação Física. Pela entrevista, pude perceber que a profissão do tio apresentou uma nova realidade à família. Seu tio trabalha em navios, entretendo e ajudando nos exercícios físicos de passageiros de cruzeiros. “Ele já foi até na Espanha, algumas vezes.” Além de “ganhar bem”, ele também levou sua mãe, a avó de Daniel, a um cruzeiro e, ainda, “todo final de ano ele leva a família para viajar e paga sozinho”.

Quando criança, e mesmo ainda adolescente, Daniel queria seguir outra carreira. De forma debochada, ele me pergunta: “Adivinha, adivinha qual era meu sonho?” E responde: “Jogador de futebol, é claro.” Ele tentou realizar seu sonho:

Tentei, fiz teste, fiquei um ano e meio na base do Palmeiras. Mas não deu certo, lá dentro é tudo complicado. Eu saí, mas sempre gostei de esporte, então escolhi Educação Física. E por intermédio do meu tio também, que me dá total apoio.

Daniel está, então, decidido quanto ao prosseguimento dos estudos; já sabe, inclusive, em qual universidade vai estudar: “isso já está forjado na minha vida. Vou fazer na Unicastelo.” A escolha da faculdade também se deu por causa de seu tio: “eu não sei o nome de todas as faculdades em que ele estudou. Por causa de dinheiro, ele mudou algumas vezes de faculdade. Mas terminou o curso na Unicastelo.” No entanto, a concretização de seus planos ainda dependia da transposição de um obstáculo: conseguir um emprego.

Daniel não se inscrevera no Enem, caminho para se conseguir bolsa do Prouni; também não sabia se alguma universidade vinculada ao programa oferecia o curso de Educação Física e, ainda, não conhecia os trâmites para tentar entrar numa universidade pública. Para ele, o caminho mais objetivo era seguir os passos do tio: trabalhar para pagar a faculdade. A mesma faculdade que o tio fez. Em suas palavras, “para pagar eu vou trabalhar, por isso eu estou deixando para entrar no meio do ano que vem, entendeu? Porque dá tempo de me fixar em alguma empresa direitinho e eu mesmo pago.”

Além de seu tio, os pais e avós de Daniel também apoiam seus planos. Mas temem que ele não consiga o mesmo sucesso que o tio conseguiu: “muita gente fala que é meio difícil,

porque ou você dá aula em academia ou em escola e não ganha bem. E não é isso que eu quero, eu quero ganhar bastante dinheiro.” Daniel confia, todavia, nas indicações de seu tio:

Mas o meu tio dá aula em navio, ele faz vários cruzeiros, e ele falou que está faltando profissional no ramo. Ele tem muitos contatos. Tem que saber falar inglês e outras línguas, espanhol. Tenho que estudar. A gente também pensa em ter uma academia juntos. Meu tio está vivendo bem. E para mim vai ser bom, porque eu sou bem elétrico, gosto de conviver e trabalhar com pessoas por perto. É certeza que no meio do ano que vem eu vou fazer Educação Física.

Daniel estabeleceu uma meta em sua vida: terminar o ensino médio, conseguir um emprego fixo, entrar numa faculdade particular de Educação Física e trabalhar com seu tio. Seu plano foi forjado pela referência mais concreta e objetiva que ele possui de ascensão social: a carreira de seu tio.

#### Perfil 6: Angélica

Angélica tem 16 anos e está no último ano do ensino médio. Estuda, pela manhã, na escola CM. Nunca foi reprovada. Trabalha, sem carteira assinada, como babá. É um trabalho informal: ela e seus pais cuidam de uma criança da vizinhança. Nasceu em São Paulo, mas aos 3 anos mudou-se para o interior do Paraná. Voltou para São Paulo em 2009. Seu pai é do Paraná e sua mãe é de São Paulo. Mora com os pais e uma irmã mais velha.

Angélica não consegue expressar-se bem. Ela não termina as palavras e desconhece muitos aspectos da vida de sua família, como, por exemplo, o grau de instrução dos pais e de onde vem o salário que seu pai recebe mensalmente, visto que ele não trabalha fora. Em alguns momentos, sua fala é incompreensível; em outros, fala muito alto e diz palavrões.

Angélica sempre estudou em escola pública, mas ressalta: “minha mãe já quis me passar para uma particular, mas eu não quis. Eu prefiro escola pública.” Quando perguntei o motivo, ela não conseguiu explicar e passou a reclamar da escola em que estuda: “onde eu morava era totalmente diferente. Era melhor. Lá, onde eu morava, a comida era só sopa. Aqui a comida é melhor.”

Além de comparar as escolas públicas onde já estudou, a estudante acredita que a escola particular é melhor do que a pública, pelo menos no tocante ao “ensino”: “lá o ensino é melhor”. A ressalva feita anteriormente de que estuda na escola pública porque quer pode ser uma forma de proteção, de se mostrar superior economicamente.

Não foi possível saber ao certo se há na família de Angélica a tradição de se fazer um curso superior, visto que ela não sabe o grau de instrução dos pais. Ela sabe que sua irmã faz um curso, mas também não sabe qual é a instituição. Uma possível maneira de descobrir se seus pais têm formação universitária seria pela ocupação destes no mercado de trabalho; porém, nenhum deles trabalha fora regularmente. Algumas vezes, seu pai faz “uns bicos” de ajudante de pedreiro. Sendo esta, historicamente, uma ocupação que exige pouca escolaridade, pode-se inferir que seu pai não ficou muito tempo na escola.

O pai de Angélica trabalhava numa indústria, mas ela não sabe de quê, onde houve um incêndio. “Ele tem até marcas.” Ela não sabe como a família se mantém, só sabe que os pais recebem salário, mas não sabe de quem. Quando perguntamos, seus colegas e eu, se seu pai não se aposentou por causa do acidente de trabalho, ela afirma que pode ser isso. Sabe também que os pais recebem dinheiro de uma casa que têm no Paraná e que, com esse dinheiro, pagam o aluguel em São Paulo.

Angélica quer ser policial: “eu esqueci o negócio que eu vou fazer, mas vou me inscrever ainda, é para ser policial”. Quando perguntei se ela faria a prova de seleção para a Academia de Polícia Militar do Barro Branco, que era realizada pela Fuvest, mas, a partir de 2010, passou a ser realizada pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), ela não soube me responder com certeza, pois ela quer entrar na polícia da mesma forma que seu primo entrou e seguir a mesma carreira que ele:

É o meu sonho, desde pequena eu tenho essa meta, por causa do meu primo de consideração, que não é meu primo, nós crescemos juntos, não, crescemos não, ele me viu nascer e ele já foi da Marinha, Aeronáutica e do Exército e agora ele é policial, e eu peguei muito orgulho dele, então eu também quero ser.

Além de ter seu primo como referência, Angélica também quer ser policial por outro motivo: “eu não aguento mais ver policial parado, bandido roubando, como no sábado passado, que eu fui roubada e o policial não fez nada. E eu cansei de ver corrupção dentro da delegacia.” Angélica nunca foi a uma delegacia; assim, o fato de a estudante afirmar que “cansou de ver corrupção na delegacia” pode ser uma reprodução da fala de seu primo, que tanto admira, ou, simplesmente, o eco do que se escuta rotineiramente em nossa sociedade.

Seus pais não incentivam a escolha da filha, embora também não proibam sua opção: “meus pais não querem que eu seja policial. Eles acham que é uma carreira perigosa e mal



remunerada. Eles acham que eu posso morrer na rua. Eles preferem que eu seja bombeiro do que policial. Mas eu não quero ser bombeiro. Eu quero ser policial.”

Angélica não conseguiu traçar um caminho claro para concretizar seu sonho de ser policial. Ela ainda não se inscreveu em nenhum processo seletivo, nem sabe quando irá se inscrever. Parece mais um sonho forjado pela admiração que sente pelo seu primo policial e, também, pelos discursos sobre segurança pública que circulam em nossa sociedade e que reduzem o problema da violência a um problema de polícia.

Na entrevista também ficou claro que, embora seus pais se preocupem com a futura carreira da filha a ponto de opinarem na sua escolha, não há, na casa de Angélica, um direcionamento mais objetivo acerca do que ela fará quando terminar o ensino médio. Dois fatos podem atestar esta conclusão: o desconhecimento de Angélica sobre a vida escolar de seus familiares mostra que este não é um assunto corriqueiro na família; e, apesar de querer ser policial, Angélica usa o dinheiro que ganha como babá para pagar cursos técnicos de informática e administração.

Não que esses cursos impeçam que a estudante se torne uma policial; ao contrário, podem até ajudá-la a ser uma boa profissional. Mas isso demonstra a falta de objetividade na escolha da carreira de policial, visto que Angélica faz estes cursos “para conseguir um bom emprego”.

### *5.3.3 A escola pública e as influências do entorno social*

Os três alunos entrevistados da escola CM sempre estudaram em escola pública. Na escola MA, por outro lado, duas das alunas entrevistadas tiveram percursos alternados entre instituições particulares e públicas. Como já afirmado neste trabalho, o fato de morarem num bairro de classe média pode indicar uma renda familiar mais alta do que a de alunos residentes no bairro de São Mateus, cuja única opção é a escola pública.

Ainda em relação à localização da escola, Tatiana acredita que há diferenças entre aquelas que estão localizadas em bairros nobres e as periféricas. Com efeito, se tomarmos como parâmetro de comparação a escola da Vila Mariana e a de São Mateus, as diferenças saltam aos olhos, pelo menos em relação à estrutura física. Enquanto a primeira é bonita e bem-cuidada, a segunda encontra-se bastante deteriorada.

Em relação à forma como os alunos são vistos e tratados pelos professores da escola, pode-se afirmar que a percepção de Tatiana de que os alunos usuários de escolas localizadas

em bairros pobres são vistos como inferiores aos alunos de escolas particulares ou escolas públicas de bairros mais nobres, embora não seja precisa, não é aleatória. Estudos mostram que os alunos de localidades pobres, e também suas famílias, são, muitas vezes, vítimas de preconceitos e visões estereotipadas.

O estado de pobreza da população é imediatamente articulado com um conjunto de carências (alimentar, afetiva, cultural etc.) a que estariam submetidos os usuários da escola. Especialmente no discurso do pessoal que trabalha na escola, esse elenco de carências é tido, não apenas como obstáculo para a aprendizagem dos alunos, mas também como elemento dificultador da participação dos pais nas atividades da escola. [...]. (PARO, 2000, p. 183)

Dos três alunos entrevistados na CM, Tatiana é a que se mostra mais indignada com a escola. Sua indignação aproxima-se do esquerdismo espontâneo, sendo algumas vezes mais objetivo e outras, mais difuso. Por exemplo, sua reclamação em relação ao descaso com as escolas e os estudantes de bairros periféricos não é aleatória. Ela se baseia na comparação concreta entre a escola em que estuda e a em que estuda sua prima, moradora de um bairro com pessoas de maior poder aquisitivo.

No entanto, a causa para esta diferença não está clara para Tatiana. E, por isso, a estudante utiliza o pronome “eles”, que ora se refere a uma esfera maior, responsabilizando o governo, os políticos, ora à própria escola, responsabilizando a diretora ou o professor de Matemática.

Trata-se, como já foi destacado na citação de Bourdieu sobre o esquerdismo espontâneo, de um mal-estar, uma revolta sem a devida consciência política que poderia catalisar um processo de transformação. Tatiana sente, com toda a força, as injustiças da sociedade capitalista, e isso causa indignação, mas, ao fim e ao cabo, não consegue identificar as causas das injustiças e repete as interpretações do senso comum, que idealizam a escola particular.

Essa idealização foi recorrente nas entrevistas realizadas nas três escolas. No caso da CM, Tatiana referiu-se a uma suposta superioridade da escola particular no tocante ao número de alunos em sala de aula e ao salário dos professores. Afirmou, ainda, que os alunos de escola pública são menos esforçados porque não precisam pagar a escola. Já Daniel enfatizou questões morais. Ele acredita que há mais disciplina na escola particular e refere-se, principalmente, ao uso de drogas na escola pública e a casos de vandalismo. Angélica, por sua vez, referiu-se a diferenças de ensino, que, para ela, é melhor na escola particular.

Os dados que permitem esse tipo de interpretação, comum em nossa sociedade, baseiam-se no sucesso escolar e profissional de crianças e jovens de certas escolas particulares. No entanto, esse sucesso deve-se a toda uma configuração social a que pertencem essas crianças e jovens, que permite o acesso à cultura letrada, independentemente da escola, que simplesmente os seleciona.

Em relação ao prosseguimento dos estudos, três pontos podem ser destacados: os condicionantes materiais que determinam diretamente a escolha da carreira dos jovens entrevistados; a centralidade de uma referência na escolha desses jovens; e, ainda, o fato de esta referência não ter ligação com a escola.

No caso de Tatiana, há o sonho de ser veterinária. No entanto, a concretização desse sonho esbarra em dois obstáculos: a falta de dinheiro para pagar uma faculdade particular e a antecipação do fracasso na tentativa de entrada numa universidade pública. Nas palavras de Souza (2003, p. 88), os jovens de escola pública

[...] têm consciência do baixo nível de ensino e da sua precária formação escolar. Um indicador dessa consciência pode ser o fato de que a maioria [entre os entrevistados para sua pesquisa] dos que já tinham definido a carreira para a qual iriam prestar vestibular no final daquele ano estavam preferindo as faculdades particulares, em que as disputas pelas vagas é menor [...]. Vários outros fatores podem estar concorrendo para essa decisão, mas creio que uma atitude de antecipação do fracasso é decisiva.

Tatiana vislumbra duas maneiras de sair desse impasse. A primeira é terminar o ensino médio e fazer alguns anos de cursinho pré-vestibular para tentar entrar numa universidade pública. No entanto, a maneira mais provável, que é a que recebe maior apoio dos pais e é a mesma seguida pela irmã, é desistir do curso sonhado e fazer outro que tenha bolsa do Prouni.

Também Daniel planeja o prosseguimento de seus estudos a partir de uma realidade que lhe foi imposta. Inicialmente ele queria ser jogador de futebol, que é o sonho de muitos adolescentes em nosso país, dado, entre outras coisas, os casos (poucos, mas muito alardeados) de sucesso e de ascensão social por meio deste esporte. Sobretudo para um adolescente pobre, para quem uma carreira profissional que exige diploma é algo mais difícil de conseguir, o futebol aparece como uma possibilidade de mudança de vida, sem, necessariamente, maior escolaridade.

O fracasso no futebol veio junto com o sucesso profissional do tio, que, tendo se formado em Educação Física, conseguiu ascender socialmente e, ainda, proporcionar melhoras nas condições de vida da família. Assim, Daniel nem pensou em tentar uma

universidade pública ou uma bolsa do Prouni. Ele nem mesmo antecipou seu fracasso. Daniel planejou o prosseguimento dos estudos de maneira idêntica à de seu tio, na mesma faculdade particular e utilizando os mesmos meios para pagá-la: um emprego. Esse é o caminho de sucesso que ele conhece.

As decisões sobre o prosseguimento dos estudos também se ancoram em referências, geralmente afetivas, presentes na vida dos estudantes. Tatiana, por exemplo, tende a seguir o exemplo de sua irmã, Daniel sonha e planeja um futuro igual ao de seu tio e Angélica sonha em ser policial porque se orgulha de seu primo, que é policial. Estas referências, como no caso de Tatiana e Daniel, podem gerar atitudes mais objetivas e decisivas ou, como no caso de Angélica, mais abstratas, sem maiores investimentos para se tornarem reais.

Como se pode observar no caso das entrevistas da escola CM e também da escola MA, as referências estão mais ligadas à vida fora da escola do que à função que o ensino médio tem em preparar para um nível subsequente de ensino, o que leva à conclusão de que os estudantes estão entregues às determinações sociais de um sistema de classes e que a escola não tem servido para equalizar as oportunidades.

#### **5.4 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salomão Coelho**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salomão Coelho (SC) localiza-se no bairro de São Miguel Paulista, zona leste da capital paulista. É considerado um bairro de classe média baixa, com uma renda mensal *per capita* de R\$ 625,26.

A escola fica numa avenida movimentada do bairro, com várias lojas, restaurantes e outras instituições de ensino no entorno, como uma universidade particular, por exemplo. É uma bonita escola, bem conservada. Há duas entradas: uma para carros e outra para pedestres. Após o portão de pedestres, há uma escadaria que leva a uma janela através da qual é possível conversar com os funcionários da secretaria.

Ao lado da janela, há uma porta que dá acesso ao saguão da escola. No saguão, há a sala da secretaria, da coordenação e da diretoria. Há, ainda, uma sala equipada com geladeira, fogão, microondas e mesa, para uso dos professores e funcionários, e dois banheiros.

Do saguão, por meio de mais uma escadaria, chega-se a um largo corredor onde ficam várias salas de aula, o refeitório e a sala dos professores. Esta é ampla e bem conservada, assim como as salas de aula. Neste corredor há mais um lance de escadas que leva a outro corredor, com mais salas de aula e uma biblioteca.

Tivemos acesso à escola por intermédio de seu coordenador, que colaborou de forma decisiva com a realização da pesquisa. Visitei a escola durante uma semana do mês de outubro de 2009. Logo que cheguei à escola, fui levada à sala dos professores e apresentada aos que estavam presentes. Muitos se interessaram pelo tema da pesquisa e fizeram perguntas e comentários.

Em relação às outras escolas visitadas, esta se destaca no que concerne ao clima de trabalho. Em certo momento, escutei algumas professoras combinando o horário do grupo de estudo. Perguntei de que se tratava e elas responderam que, por iniciativa própria, estavam se reunindo semanalmente para estudar autores clássicos da educação, “como Paulo Freire, Freinet”, explicou uma delas.

Em certo momento, o diretor da escola entrou na sala dos professores para falar sobre o Saesp e pediu que todos se empenhassem para que a escola continuasse com bons resultados. Em seguida, o coordenador explicou minha presença na escola e ele também foi muito receptivo.

Quando soou o sinal de início das aulas, dirigi-me à sala de aula com o professor e iniciei a pesquisa. Dos questionários de reconhecimento, pude obter os dados abaixo.

#### *5.4.1 Dados da entrevista coletiva*

Responderam ao questionário de reconhecimento 32 alunos, distribuídos em duas turmas. Destes, 16 alunos eram do 3º A e 16, do 3º C. A média de idade geral das duas turmas foi de 17 anos.

Dos 16 alunos do 3º ano A que responderam ao questionário de reconhecimento, 12 pretendiam fazer vestibular e 4 estavam em dúvida; quanto à pergunta sobre trabalho, 8 não estavam trabalhando e 8 procuravam trabalho.

Dos 16 alunos do 3º ano B que responderam ao questionário de reconhecimento, sete pretendiam fazer vestibular, três afirmaram que não e seis estavam em dúvida; quanto à pergunta sobre trabalho, cinco estavam trabalhando, oito não trabalhavam e três estavam procurando emprego.

Das duas turmas entrevistadas, aquela que apresentou maior índice de desejo de realizar vestibular foi a do 3º ano A (75%), seguida do 3º B (43,75%). A relação entre essa variável com a outra relativa à situação de trabalho pode parecer, à primeira vista, inversamente proporcional, pois a turma do 3º ano B, que tem menos alunos que pretendem

fazer vestibular, é a com menor quantidade de alunos que trabalham (31,25%), enquanto no 3º ano A a metade dos alunos trabalha. No entanto, quando se somam também os alunos que afirmaram estar procurando emprego, chega-se ao mesmo dado nas duas turmas, em que a metade dos alunos não trabalha.

Na escola SC foram entrevistados oito alunos, em dois blocos. No primeiro bloco, foram entrevistados Teresa, Plínio, Luciano e Maurício. No segundo, Fábio, Jane, César e Nara. As entrevistas foram realizadas numa sala de aula vazia e não houve interrupções.

#### *5.4.2 Perfil dos alunos entrevistados*

##### Perfil 7: Teresa

Teresa tem 18 anos e estuda, pela manhã na escola SC. Não trabalha, mas já trabalhou como vendedora numa papelaria. Está procurando emprego. Nasceu em São Paulo, assim como seus pais. Mora com os pais e um irmão mais novo.

Teresa sempre estudou em escola pública. Ela acredita que não há “diferença de aprendizado” entre os alunos que estudam em escola pública e os que estudam em escolas particulares, mas afirma que existe muito preconceito contra os alunos de escola pública.

O pessoal que estuda em escola particular sempre tem alguma coisa contra quem estuda na pública. Eu tenho uma experiência: eu tenho um primo que estudava no Objetivo e ele sempre dizia: “ah, eu já estudei isso e você ainda não sabe...” Eu acho que tem um preconceito deles. Porque eles pensam assim: “eu estudo na particular, eu tenho mais isso, eu tenho mais aquilo.” Eles se acham superior. Porém, eles falam assim: “eu sei mais”, mas às vezes não. Às vezes, quem estuda na escola pública pode ter um estudo mais avançado do que eles.

O ressentimento de Teresa em relação ao preconceito contra o ensino público parece ter-se estendido para além da educação básica. A estudante, que pretende fazer o curso superior de Enfermagem, afirma que prefere estudar numa universidade particular: “eu quero trabalhar para fazer minha faculdade. Eu prefiro fazer numa particular. Eu quero ter uma vida financeira melhor, quero poder ajudar meus pais.” Quando perguntei as razões de sua preferência por uma particular, respondeu:

[...] porque a particular tem mais avanço. Tem uma estrutura mais avançada. Eu acho que a particular é melhor do que a pública. Não estou desmerecendo

a pública. É claro que se eu não passar na particular, eu vou fazer numa pública.

Esta preferência – que, como foi visto nos outros perfis analisados, não é exclusiva de Teresa – não se identifica, no entanto, com a antecipação do fracasso, como no caso do Perfil 4, mas sim com o desconhecimento do estatuto social do qual goza a universidade pública.

Assim como não se pode, *a priori*, estabelecer que uma escola de educação básica seja melhor do que outra apenas pelo tipo de esfera que a organiza – pública ou privada –, não se pode fazer o mesmo em relação ao ensino superior. O que se apresenta aqui, entretanto, é o desconhecimento da aluna acerca do reconhecimento social da universidade pública no Brasil. Ela acredita que seja mais fácil entrar numa universidade pública do que numa particular.

Os pais de Teresa não têm participação decisiva nas decisões de prosseguimento dos estudos da filha. Seu pai terminou o ensino médio e é aposentado: “ele era maquinista e se aposentou por problemas de saúde. Ele ficava muito tempo encurvado.” Sua mãe parou de estudar no 6º ano do ensino fundamental e trabalha como diarista. Mas Teresa tem familiares que estão na universidade:

Eu tenho uma tia que está fazendo Enfermagem, mas não sei se é na universidade, também não sei se ela já terminou. Eu não tenho muito contato com ela. Meu padrinho está fazendo “Advogacia” [*sic*]. E tenho uma prima que faz Administração, eu acho.

A fala de Teresa mostra que, apesar de existirem na família casos de prosseguimento dos estudos para além do ensino médio, estes não estão próximos a ela. Em relação à tia que estuda Enfermagem, Teresa não sabe se ela já terminou e se fazia um curso superior ou um curso técnico, “pois não tem muito contato com ela”. Também em relação a seu padrinho, a estudante desconhece o real nome do curso que ele faz, o que demonstra que não há conversas mais aprofundadas entre ela e ele em relação à universidade. E, ainda, há a incerteza sobre o curso que a prima faz.

A transmissão do capital cultural não se dá de forma mecânica, mas exige presença e contato daqueles “que detêm as disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar” (LAHIRE, 2004, p. 105) com a criança e o jovem. Segundo Lahire (2004, p. 105),

[...] o tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para a aquisição certa e duradoura dessas disposições, das maneiras de pensar, de sentir e de

agir. Ao contrário do patrimônio material, que pode ser transmitido instantaneamente, sem prazo (o que não garante, no entanto, de forma alguma a capacidade socialmente constituída do proprietário de fazer uso dela *[sic]*, e, mais que isso, de tirar dela *[sic]* o melhor partido possível), as disposições, os esquemas mentais sociais só podem ser adquiridos ou construir-se através de relações sociais duráveis (*versus* efêmeras, ocasionais) [...].

Pode-se perceber, pela tentativa de citar mais de um caso de familiar no ensino superior e, ainda, pela vontade de fazer um tipo de universidade por considerá-lo melhor do que o outro, e não por razões de facilidade de acesso, que Teresa tem uma visão positiva da universidade. Ela afirma que pretende entrar no curso de Enfermagem logo que terminar o ensino médio; no entanto, não se inscreveu no Enem, para entrar numa universidade pública ou tentar uma bolsa do Prouni numa particular; não se inscreveu em nenhum vestibular e não procurou nenhuma faculdade particular que ofereça o curso de Enfermagem.

Apesar de afirmar objetivamente: “eu quero fazer Enfermagem” e de demonstrar uma visão positiva de universidade, Teresa parece desconhecer o caminho das pedras que leva à universidade e está esperando terminar o ensino médio, que tem como uma de suas funções preparar o aluno para este caminho, para tentar descobrir. Nem a escola, nem a família ofereceram a Teresa subsídios que tornassem seus planos mais concretizáveis.

#### Perfil 8: Plínio

Plínio tem 17 anos e estuda, pela manhã, na escola SC. Nasceu em São Paulo. Não trabalha, mas já trabalhou como servente de pedreiro. Quanto a essa experiência, afirmou:

[...] eu trabalhei como servente de pedreiro. Esse trabalho, para mim, foi uma lição de vida. Eu sei que não quero essa profissão para minha vida. Não é desmerecendo ninguém. Mas eu quero fazer o curso profissionalizante para ter uma vida social boa.

O estudante se expressa bem, gosta de falar e diversas vezes me fez perguntas sobre a pesquisa e, ainda, sobre minha própria trajetória escolar e posições políticas. Plínio não fez Enem. Mora com os pais e dois irmãos mais novos. Seu pai nasceu em São Paulo e sua mãe, em Garanhuns, Pernambuco.

Plínio sempre estudou em escola pública e acha que a escola particular é melhor do que a pública:



A escola particular é melhor. Porque aqui, na escola pública, os professores vêm desanimados. Não quer saber de nada. Na particular, não. O professor tem que dar aula. Aqui tem professor que não quer saber de nada, tipo: deixa o caderno ali e quem quiser copiar, copia. E na escola particular, não. É tudo certinho.

Apesar de responsabilizar, principalmente, a atuação do professor pela diferença que, a seu ver, existe entre os tipos de escola, o estudante não conseguiu explicar o que geraria essa diferença de atuação. Num primeiro momento, ele afirmou que a diferença estaria nos salários pagos aos professores, que seriam mais altos na rede particular do que na pública. Mas, imediatamente, mudou de posição ao lembrar que já teve uma professora “que trocava de carro a cada mês” e afirmou: “dizem que professor ganha mal, mas eu já tive uma professora que trocava de carro a cada mês. Se for para ganhar mal deste jeito, eu também quero ganhar mal. Para mim, professor não ganha mal, não.”

No entanto, quando Teresa arguiu que não se pode afirmar que professor ganha bem a partir do caso de uma professora, “que pode ter dinheiro da família”, Plínio concordou com a colega, e completou: “eu acho que, se o professor ganhasse bem, eles não fariam essas greves para aumentar salários. Se eles ganhassem bem, eu acho que eles não perderiam o tempo deles para ir lá na [Avenida] Paulista, para fazer manifestação.”

Tendo concordado com o posicionamento da colega, Plínio manifestou uma visão mais próxima à do esquerdismo espontâneo para tentar explicar a suposta superioridade da escola particular frente à escola pública: “o governo não quer pessoas inteligentes, que ganhem mais dinheiro. Eles querem pessoas pobres para sustentar o país. Porque quem sustenta o país são os pobres.”

O pai de Plínio terminou o ensino médio e faz um curso de técnico químico, área em que já trabalha. A mãe parou de estudar no 6º ano do ensino fundamental e trabalha em casa. Dentre suas relações sociais, há um primo que faz “Administração na [Universidade] São Judas”.

Plínio não pensa em entrar na universidade; “talvez no futuro”, assim como seu pai: “meu pai diz que se terminar bem este curso, vai fazer mais um depois e, se também for bem, vai fazer faculdade”. Quando terminar o ensino médio, Plínio pretende fazer um curso técnico:

Eu quero ser técnico químico, porque meu pai e meu tio são técnicos químicos, e eu vou seguir a mesma carreira. Eu quero fazer um curso profissionalizante no Senai, que é uma ótima referência. Quando eu mandar

meu currículo com o nome do Senai, é igual a você, USP, todo mundo vai ver por esse lado.

Plínio demonstrou preocupação com o valor social de seu diploma. Ele pretende fazer um curso técnico que tenha reconhecimento social e, caso um dia tente entrar numa universidade, optará por uma pública, também pelo reconhecimento social do diploma:

Eu prefiro a universidade pública, porque a USP, onde você estuda, todo mundo vai ver... Não estou desmerecendo a São Judas, é uma ótima universidade, quem faz ela vira um ótimo... Mas a faculdade pública é mais conceituada, fica mais fácil de você conseguir um emprego mais concorrido. A pública tem um reconhecimento maior.

A menção a determinada universidade particular pareceu dirigir-se aos colegas de entrevista, para quem Plínio olhou quando falou. Isso pode ser explicado pelo fato de a São Judas ser uma universidade localizada no bairro, e bem próxima à escola, o que leva os estudantes da SC que pretendem fazer faculdade a optarem por essa instituição. Plínio fez, ainda, uma ressalva, na tentativa de, mais uma vez, salvaguardar a reputação da faculdade:

[...] também depende das pessoas que estão frequentando a faculdade. Se elas vão para estudar... Depende das pessoas. A escola é feita não pelos professores, os professores vêm para dar aula, mas sim pelos alunos. Por exemplo, se tal escola é ruim. Por quê? A culpa não é dos professores, mas sim dos alunos.

Essa afirmação vai de encontro ao que falou anteriormente, quando se referiu à qualidade da escola pública e responsabilizou a atuação do professor pela suposta inferioridade desta em relação à escola privada. Uma contradição tão explícita pode ser explicada pelos discursos que circulam socialmente acerca dos problemas da educação, que ora responsabilizam o estudante, ora o professor. São discursos que atribuem aos indivíduos problemas sociais relacionados à estrutura e organização da sociedade e, conseqüentemente, da escola.

Além disso, falar da escola pública, no contexto da entrevista, é falar de uma situação vivenciada por todos os que estavam sendo entrevistados. Todos estão na mesma situação. No entanto, falar mal de determinado tipo de universidade, que não é sua opção de prosseguimento dos estudos, mas pode ser a de seus colegas, pode parecer uma agressão aos colegas.

Quando se referiu a seu pai, Plínio demonstrou que ele é a principal referência no planejamento de seu prosseguimento dos estudos. Ele quer fazer o mesmo curso técnico que o pai faz e seguir a mesma profissão. Sabe os detalhes, e mesmo possíveis segredos, da profissão do pai: “ele faz remédios de câncer e catalisador. Ele me proíbe de falar isso, mas eu vou falar: no catalisador, vai um pouquinho de iodo; então, é ele que põe e manda para outra fábrica.” Esses detalhes permitem inferir que há diálogo entre pai e filho, que a influência daquele provém de uma intimidade e cumplicidade entre os dois.

Plínio falou com orgulho de seu pai e afirmou que “ele está indo muito bem no curso”, apesar de, às vezes, “não conseguir fazer todos os trabalhos que os professores exigem”. Quando isso acontece, Plínio faz os trabalhos do pai. Ao revelar esse fato, um de seus colegas entrevistados, provocou: “você não faz os seus trabalhos da escola e faz os de seu pai?”, e ele prontamente respondeu:

Eu faço alguns trabalhos para ele, porque ele trabalha. Então, eu tenho obrigação de fazer alguns trabalhos para ele. Às vezes, eu não faço meus trabalhos, mas tenho que fazer os do meu pai. Ele trabalha e sustenta a família.

Plínio é mais um exemplo da força de uma referência pessoal – neste caso, o pai – nas decisões de prosseguimento dos estudos. Embora não tenha planos objetivos de entrar na universidade, o estudante não demonstrou que a principal causa dessa decisão seja a antecipação do fracasso, tanto que nem mesmo a universidade particular faz parte de seus planos. Para Plínio, fazer um curso técnico numa instituição bem conceituada, que ele comparou com a USP, por exemplo, e conseguir seguir a mesma profissão de seu pai, que tanto admira, representa uma trajetória de sucesso. A universidade seria apenas uma complementação.

#### Perfil 9: Luciano

Luciano tem 17 anos e estuda, pela manhã, na escola SC. Não trabalha. Não fez Enem. Nunca foi reprovado e ressalta “que sempre foi um bom aluno”. Nasceu em São Paulo, assim como seus pais e irmãos. Luciano fala pouco e baixo. Respondeu às perguntas que fiz com muita objetividade, às vezes com um tom mais agressivo, e só falou quando foi perguntado. No entanto, suas respostas pareceram muito firmes, como se ele tivesse respostas prontas para tudo.

Ele sempre estudou em escola pública e afirmou:

A escola particular, com certeza, ela é muito melhor. Aqui, os professores, a maioria, chega na sala e finge que está dando aula. E o aluno finge que está estudando. Nem são todos os professores, nem todos os alunos. Mas não importa se é pública ou particular. O que importa é a capacidade da pessoa.

Quando perguntei o porquê desse “fingimento”, ele disse que concordava com Plínio que “a culpa [era] do sistema, do governo”. E, assim, como seu colega de entrevista, disse que “o sistema quer manter as pessoas pobres”. Essa oscilação entre a responsabilização individual, seja do aluno, seja do professor, e uma interpretação mais próxima do esquerdismo espontâneo foi recorrente nas entrevistas realizadas e reproduz uma contradição entre os discursos do senso comum, que ora se baseiam numa ideologia individualista, ora num determinismo contra o qual nada se pode. Nos dois casos, trata-se de visões conservadoras e legitimadoras da ordem social vigente.

Na família de Luciano não há casos de prosseguimento dos estudos em nível superior: “não conheço ninguém que faça universidade”. Seu pai terminou o ensino fundamental e trabalha como segurança de loja; sua mãe parou de estudar no 7º ano do ensino fundamental e é diarista. Seus irmãos mais velhos terminaram o ensino médio e trabalham no Banco do Brasil, na área de informática.

Luciano não pensa em entrar na universidade e, nos momentos da entrevista em que se falava sobre universidade, manteve-se sempre calado. Só falou quando foi diretamente perguntado. Assim como Teresa, ele parece desconhecer o estatuto social da universidade pública no Brasil e afirma, talvez influenciado pelos discursos que idealizam o mercado e demonizam o Estado, que “na [universidade] particular a estrutura é melhor, o ensino é melhor”.

Sobre o que pretende fazer quando terminar o ensino médio, Luciano respondeu: “no ano que vem, quando eu completar 18 anos, quero me alistar no Exército e, mais para frente, eu pretendo fazer a prova para entrar na polícia”. Durante a entrevista, o estudante não deixou claro se a família participa de suas decisões. No entanto, Luciano – que, assim como seus pais, é evangélico praticante – enfatizou que sua “educação vem a partir da igreja” e que “segue a igreja”, o que pode ser um indício de que não há conflitos aparentes entre ele e seus pais.

Luciano não quer entrar na universidade. No entanto, seus planos não parecem vir de uma antecipação do fracasso, nem do fato de considerar a carreira militar como a conquista de

um sonho ou de ascensão social. Luciano demonstrou certa indiferença ao tema da universidade e não demonstrou entusiasmo com a perspectiva de seguir uma carreira militar. Essa aparente apatia pode revelar uma tentativa de se adaptar e se autopreservar numa sociedade fechada a sonhos e aspirações.

#### Perfil 10: Maurício

Maurício tem 17 anos e estuda, pela manhã, na escola SC. Nasceu em São Paulo, assim como seus pais. Maurício trabalha como estagiário na área de informática de uma empresa. Mora com os pais e uma irmã mais nova. Sempre estudou em escola pública e nunca foi reprovado. Afirmou que sempre foi um “aluno regular”, mas seus colegas o corrigem dizendo que ele é “acima da média”. Fez Enem, mas não por vontade própria: “eu fiz Enem, mas fiz por causa de minha mãe”.

Maurício parece ser um jovem tímido: “não saio muito de casa, não. Só para ir à igreja [católica] porque minha mãe quer, mas eu vou mais ao centro espírita, eu gosto mais.” No início de nossa conversa, ele falou pouco e só quando foi perguntado; depois, sentiu-se mais seguro para expressar seus pensamentos.

Para Maurício, não há diferenças, “em termos de qualidade de ensino”, entre a escola pública e a particular: “eu acho que vai do aluno”. Sua concepção, que pode estar baseada em seu sucesso escolar, não responsabiliza o aluno em termos de capacidade intelectual, mas sim em atitudes mais ligadas à moral e ao comportamento: “na particular você está pagando para ter ensino, então você dá mais importância. Na pública não, o aluno vai de brincadeira.”

A concepção de Maurício está relacionada a um tipo de despolitização, já mencionada neste trabalho, proveniente de uma visão economicista da educação, que propaga que a educação paga diretamente pelos pais dos estudantes seria mais significativa porque permitiria aos pais e aos estudantes, usando a expressão de Castro (1997), já mencionada anteriormente, “votar com os pés”, ou mudar de escola.

Trata-se de uma tentativa de retirar o Estado do financiamento da educação e de repassá-lo a consumidores individuais, ou seja, de retirar a responsabilidade, que é de toda a sociedade, de proporcionar uma formação plena a suas crianças e jovens e repassá-la a famílias que, tendo sido, historicamente, expropriadas de seus direitos fundamentais, julgam que a desigualdade é natural e buscam um caminho possível para seus filhos; buscam adaptar-se, da melhor maneira possível, numa sociedade injusta.

Aliada a essa concepção, propaga-se uma visão individualista que responsabiliza unicamente o indivíduo por seu destino e leva os jovens estudantes a formarem uma “auto-imagem bastante severa que cristaliza como defeitos individuais os resultados de anos de relações problemáticas e complexas entre professor e aluno” (SOUZA, 2003, p. 161).

O pai de Maurício terminou o ensino médio e trabalha numa empresa de plásticos. Maurício não sabe exatamente qual sua função na empresa, pois seu pai “não fala muito” sobre seu trabalho. Sua mãe parou de estudar no 8º ano do ensino fundamental e trabalha em casa. A mãe de Maurício parece ter maior participação na vida escolar do filho, haja vista sua insistência para que o filho fizesse o Enem, que é uma das principais formas de entrada na universidade. Além disso, faz com que o filho frequente uma igreja, que é uma forma de educação moral.

No entanto, a despeito de ser um aluno “acima da média”, de ter uma mãe que se preocupa com o prosseguimento de seus estudos e de ter uma referência próxima de sucesso profissional por meio de uma formação de nível superior (“minha tia, irmã de minha mãe, fez Medicina. Ela é pediatra e conversa muito comigo”), Maurício não quer entrar na universidade: “eu não quero entrar na universidade. Não agora, talvez mais para frente. Eu quero fazer um curso técnico de Mecânica no ano que vem, no Senai.”

Essa afirmação de Maurício pode ser uma tentativa de autoproteção. Assim como foi visto no Perfil 1, em que Sara sentiu-se intimidada em contar em que se inscrevera no vestibular da Fuvest, Maurício afirmou que não quer entrar na universidade, mas revelou que, caso tenha um bom resultado no Enem, tentará entrar numa universidade particular. Sua opção por uma universidade particular não provém, como no caso de seus colegas Teresa e Luciano, de uma concepção de que esse tipo de universidade seja melhor do que a pública, mas sim pela questão da antecipação do fracasso: “eu prefiro a particular pela facilidade de acesso. Eu sei que a pública é bem melhor, mas é muito concorrida. A particular é mais acessível.”

Maurício é considerado um aluno “acima da média”. Tira notas muito boas na escola e não tem problemas de comportamento. Contraditoriamente, o prosseguimento dos estudos no nível superior não é um caminho natural para ele, embora seja possível.

Tomando as categorias de pesquisa desenvolvidas por Lahire (2004) para explicar o “sucesso” e o “fracasso” escolar nas classes populares da França – em que o autor considera a dependência entre família e escola, suas contradições, consonâncias e dissonâncias –, percebe-se que há, na atitude da mãe de Maurício, formas familiares de investimento

pedagógico e uma ordem moral doméstica que podem ajudar a explicar essa possível contradição, qual seja: ser um aluno acima da média na escola e não se sentir capaz de entrar numa universidade de qualidade.

Sobre as formas familiares de investimento pedagógico, Lahire afirma:

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter “sucesso” ou a estudar para ter “sucesso”, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados. (LAHIRE, 2004, p. 29)

Os investimentos pedagógicos da mãe de Maurício ficam claros em certas falas do estudante. Quando ele afirma, por exemplo, que sua mãe o incentiva a ir à igreja e que ele vai por causa dela, isso demonstra um desejo de que o filho tenha um tipo de concepção de mundo próxima a da moral católica, que, entre outras coisas, incentiva o ascetismo, a docilidade, o respeito às hierarquias; características que são igualmente importantes na escola. Há, ainda, o fato de Maurício ter feito o Enem a pedido de sua mãe, e não por vontade própria, como ele mesmo afirmou, o que revela o conhecimento desta dos caminhos que levam ao ensino superior, talvez por meio de sua irmã, que estudou Medicina, e o desejo de que o filho siga para um nível subsequente de ensino.

Maurício explicitou que tanto a frequência à igreja quanto a realização do Enem são iniciativas de sua mãe, que ele as realiza por causa dela. No entanto, suas afirmações não apresentam um tom de revolta. Ele não parece ser forçado a realizar os desejos da mãe. Ele parece ter já internalizado uma ordem moral doméstica, importante para sua mãe, que o leva a afirmar, por exemplo, que não gosta de sair de casa nos fins de semana e que nas horas de lazer, quando não está na igreja com a mãe, vai ao centro espírita.

Sobre a importância desse tipo de ordem moral doméstica na vida escolar, Lahire afirma:

[...] parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando... Os pais visam, desse modo, a uma certa “respeitabilidade”

familiar da qual seus filhos devem ser os representantes. Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas... Indiretamente, também, podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão... Através dos controles dos amigos, do controle entre o tempo que levam da escola para casa (os filhos podem ser levados e trazidos), os pais podem, igualmente, controlar as situações de socialização nas quais estão colocados os filhos, para evitar que “não degridem”. (LAHIRE, 2004, p. 25)

No entanto, a despeito desse investimento familiar e de seu sucesso escolar, persiste em Maurício a insegurança em relação à entrada na universidade. Pode-se inferir, em relação a essa contradição, que o estudante vive influenciado, de um lado, por um investimento pedagógico de sua família – mãe e tia – e, de outro, por uma indiferença na escola, que reconhece seu sucesso escolar, mas não o orienta no prosseguimento dos estudos.

#### *5.4.3 A universidade não é logo ali*

Os quatro primeiros alunos entrevistados da escola SC – Teresa, Plínio, Luciano e Maurício – sempre estudaram em escola pública e corroboraram uma concepção recorrente nas entrevistas feitas para este trabalho, qual seja a de que a escola particular é melhor do que a escola pública.

As diferenças entre os tipos de escola são interpretadas de forma contraditória por estes estudantes: Teresa falou de uma diferença de “aprendizado”, o que pode significar diferenças cognitivas entre os alunos que frequentam essas escolas, ou diferenças entre os professores e as formas de ensino, ou, ainda, diferenças na relação ensino-aprendizagem, que abarcaria os professores, os estudantes e a organização da escola como um todo. Trata-se, pois, de uma interpretação muito ampla, pouco concreta da realidade escolar, que deve estar baseada em discursos do senso comum.

Ao mesmo tempo em que ressalta esta diferença, Teresa afirmou existir muito preconceito contra o aluno da escola pública, que seria visto como inferior ao da escola particular, quando, na verdade, o aluno de escola pública pode ter um “estudo mais avançado” do que o da escola particular.

Plínio, por sua vez, responsabiliza os professores pela suposta baixa qualidade da escola pública. Num primeiro momento, sua fala expressa uma concepção de que a diferença de atuação do professor residiria numa falta de controle do trabalho deste na escola pública,



enquanto na escola particular existiria um controle mais rígido e o professor teria “que dar aula”, porque lá “é tudo certinho”.

Depois Plínio cita que a diferença poderia ser explicada pela diferença salarial entre professores de escolas particulares e públicas, visto que estes recebem menos que aqueles. Mas, imediatamente, muda de opinião ao lembrar do poder aquisitivo de determinada professora de sua escola, que é alto, segundo sua interpretação.

Finalmente, Plínio credita as deficiências da escola pública a um “sistema” injusto, que, propositadamente, quer manter as diferenças entre ricos e pobres, relegando a estes uma educação de baixa qualidade.

Já Luciano e Maurício acreditam que a principal diferença entre os tipos de escola está no aluno que as frequenta, embora o primeiro ressalte que a particular é melhor do que a pública, onde reinaria um “fingimento” por parte de professores e alunos: os professores fingem que dão aula, os alunos fingem que estudam. Apesar disto, para Luciano, o que importa “é a capacidade da pessoa”, ou seja, o esforço individual pode superar as diferenças entre as escolas.

Assim como Plínio, Luciano também acredita que, em última instância, a “culpa” da suposta baixa qualidade da escola pública é do “governo”, que quer manter as pessoas pobres.

Maurício, entretanto, tem uma concepção mais individualista e, talvez influenciado pelo próprio sucesso escolar, afirma que a escola particular é melhor porque o aluno que a frequenta estuda mais, compromete-se mais, enquanto o aluno de escola pública, por não pagar diretamente por seus estudos, só “brinca”.

Percebe-se, pois, que as interpretações dos estudantes são repletas de contradições e oscilam entre a responsabilização individual, seja do aluno, seja do professor, e o esquerdismo espontâneo, que responsabiliza, de forma difusa, um “sistema” ou um “governo”. Como já dito, ambas as interpretações constituem-se como interpretações conservadoras, que tomam a realidade como algo dado, sem possibilidade de transformação.

Diante da esmagadora realidade, os alunos forjam seus planos de prosseguimento de estudos, que, tendo pouca influência da escola, são os mais diferentes possíveis. Nas palavras de Souza,

[...] os alunos *adaptam-se* à instabilidade da organização, transformando-se em *estrategistas* que sabem identificar situações, avaliar possibilidades e adequar racionalmente meios e fins, nos marcos de uma relação instrumental com a escola, cuja meta principal é o certificado. O desenvolvimento de estratégias para se utilizar eficientemente do sistema não implica uma

competição entre os alunos; incita a camaradagem, a solidariedade e a cumplicidade. Nesse sentido, trata-se de um elemento de reforço da sociabilidade que esses jovens desenvolvem, ainda que no interior dos muros da escola, de maneira paralela e independente da ação da organização escolar. A escola tem pequena influência sobre a verdadeira “vida” dos seus alunos, que passa ao largo da organização. (SOUZA, 2003, p. 42-43, grifos da autora)

Assim, alunos da mesma idade, que frequentam a mesma escola e a mesma turma têm concepções de universidade e, de maneira mais ampla, de prosseguimento dos estudos as mais distintas possíveis, menos influenciadas pela escola do que por outros fatores de sua vida.

Teresa e Luciano, por exemplo, ao falarem de seus planos quando do término do ensino médio, mostraram que a universidade é um mundo desconhecido para ambos. Luciano afirmou que não pretende prosseguir com seus estudos em nível superior. Ele quer ser policial. Por isso, espera completar 18 anos para se alistar no Exército.

Teresa, embora afirme que quer fazer o curso superior de Enfermagem logo que terminar o ensino médio, tem alguns obstáculos frente à concretização de seu plano: primeiro, precisa conseguir um emprego, que ela ainda não tem em vista, para pagar sua faculdade; segundo, ainda não sabe onde fazer o curso, nem quais são as universidades que o oferecem .

A preferência por uma faculdade particular, por parte de Teresa, não corresponde, como em outros perfis aqui analisados, com a antecipação de fracasso, comum em estudantes de escolas públicas, mas a uma concepção de que esta é melhor, “mais avançada”, do que a universidade pública. Esta concepção revela desconhecimento, por parte da estudante, acerca do reconhecimento social da universidade pública no Brasil.

Outro momento da entrevista em que também ficou claro esse distanciamento em relação à universidade foi quando Teresa afirmou que seu padrinho estudava “Advogacia”. O desconhecimento do real nome do curso – Direito – e, ainda, a troca da letra “c” pela letra “g”, talvez influenciada pela palavra “advogado”, que não é rara entre brasileiros com pouca escolaridade, mostra, no caso de Teresa, seu distanciamento em relação a uma linguagem acadêmica que, dada sua posição de concluinte do ensino médio com pretensões de ingressar no ensino superior, já deveria fazer parte de seu cotidiano.

No caso de Teresa, a escola não cumpre, pois, sua função propedêutica. E embora enumere exemplos de pessoas próximas a ela que fazem universidade, o decorrer da entrevista demonstra que não há uma proximidade ao ponto de que haja a formação de um plano realizável por parte de Teresa. A enumeração revela o desejo de passar uma imagem de que a

universidade é algo próximo a ela, de que sua família possui tradição acadêmica, o que significa uma visão positiva de universidade.

A aluna vai terminar o ensino médio, quer entrar na universidade, mas, não tendo referências concretas de como fazê-lo, seja na família, seja na escola – que, historicamente, teria a obrigação de sobrepujar as diferenças de classe –, espera o final do ensino médio para começar a descobrir como realizar seus planos. É possível que Teresa os realize, mas ela o fará apesar da escola, tanto que precisa, antes, ver-se livre dela para procurar meios de estudar Enfermagem.

Plínio e Maurício, por outro lado, demonstram maior conhecimento sobre os discursos que circulam na sociedade sobre a universidade e possuem, respectivamente, um pai e uma mãe que atuam diretamente em suas decisões de prosseguimento dos estudos.

A mãe de Maurício, embora não tenha feito curso superior, busca meios de que ele entre na universidade, como a insistência para que o filho se inscreva no Enem. O pai de Plínio, que também não estudou numa universidade, demonstra para o filho uma relação positiva com a profissão, que o leva a estudar, fazer cursos e planos, a fim de tornar-se um profissional melhor.

A despeito do maior conhecimento sobre universidade, os dois estudantes afirmaram que não pretendem ingressar na universidade logo após o término do ensino médio. Querem fazer cursos técnicos. Essa decisão tem, entretanto, significados diferentes para eles. Enquanto para Maurício essa decisão está mais próxima da ideia de antecipação do fracasso, para Plínio, trata-se de seguir o caminho do pai, que ele admira.

#### Perfil 11: Fábio

Fábio tem 17 anos e estuda, pela manhã, na escola SC. Nasceu em São Paulo, assim como seu pai. Sua mãe nasceu no Paraná e mudou-se para São Paulo ainda jovem, porque seu pai, avô de Fábio, foi transferido para a capital paulista. Fábio não trabalha e mora com os pais. Sempre estudou em escola pública e nunca foi reprovado. Não fez Enem. Fábio é desinibido e fala com naturalidade.

Fábio gosta da escola que frequenta. Afirmou que, embora na escola particular exista “mais oportunidade de aprendizado”, principalmente por causa da estrutura que ela oferece, como “laboratórios”, por exemplo, a escola SC também é uma escola de boa qualidade, principalmente por causa da mudança da diretoria:

Aqui teve uma mudança geral nestes últimos anos. Teve reforma, teve mudança de professores. Os professores, não todos, mas a Paula, a Carolina<sup>27</sup>, por exemplo, são muito boas, ensinam muito bem. A mudança na diretoria ajudou muito. Porque antes a diretora era péssima. A escola tinha má fama. Antes, ninguém queria estudar aqui.

Assim como Tatiana (Perfil 4), Fábio expressa a opinião de que a localização da escola tem influência na qualidade. No entanto, diferentemente da aluna, que falava de diferenças entre escolas públicas, ele se refere a diferenças entre escolas públicas e escolas particulares:

Aqui na região, eu acho que não tem muita diferença entre escola pública e escola particular, porque eu tenho colega que estudou bastante tempo em escola particular, e quando a gente faz provas, eu acerto mais do que ele. E ele diz que aprende mais aqui do que na escola particular.

Fábio não descarta, pois, a possibilidade de que existam escolas particulares melhores do que a escola pública que frequenta, já que existem umas que são “muito famosas”, mas na região em que mora acredita que sua escola é melhor.

Foi comum entre os alunos da SC a análise da vida escolar tendo como base seu próprio bairro, visto que é lá que ela acontece: “As escolas são próximas. A gente vai para o Marco Antônio<sup>28</sup> e depois, da 5ª ao 3º ano, eles já matriculam a gente aqui. Já encaminha.” Mesmo os alunos que seguem para o ensino superior costumam, como já demonstrado no Perfil 9, estudar numa universidade próxima à escola.

O pai de Fábio terminou o ensino médio e trabalha como segurança. A mãe, que trabalha na área administrativa de um hospital, fez o curso superior de Administração Hospitalar e agora faz pós-graduação. Outras pessoas na família de Fábio, irmãos de sua mãe, também fizeram curso superior: “meu tio fez o curso de Gestão de Segurança, um negócio assim, e minha tia é pedagoga”.

Fábio afirmou que também pretende fazer curso superior, mas não possui uma estratégia concreta de realização. Seu grande sonho é ser policial, mas planeja estudar “Advocacia”. Seus planos em estudar Direito ancoram-se na sua ideia de que comumente o policial é formado neste curso: “Meu sonho mesmo é ser policial. A maioria dos policiais, se você for ver, tem Advocacia. O policial se aposenta cedo e com Advocacia dá para continuar.”

---

<sup>27</sup> “Paula” e “Carolina” são nomes fictícios.

<sup>28</sup> Nome fictício.

Além de seu desconhecimento do vocabulário adequado para designar o curso que quer fazer e da visão equivocada de que a maioria dos policiais é formada em Direito, Fábio não tinha ideia de onde poderia estudar: “Eu não me inscrevi em nenhum vestibular. Não penso ainda em que faculdade eu vou estudar.”

Portanto, a despeito de possuir familiares que têm curso superior, Fábio não tem clareza de como agir para realizar seu prosseguimento dos estudos, o que remete à discussão feita por Lahire (2004) de que o capital cultural não é transmitido sem relações pessoais próximas e duradouras, sem que haja relações de investimento pedagógico.

Algumas passagens de sua entrevista levam à conclusão da ausência de investimento pedagógico, pelo menos em relação ao seu prosseguimento dos estudos para um nível superior. São elas: o desconhecimento do nome da faculdade em que sua mãe se formou; o fato de não ter certeza do nome do curso frequentado por seu tio; seu desconhecimento acerca do nome do curso que quer fazer; e, ainda, a ausência de uma estratégia concreta de entrada na universidade, quando algumas pessoas próximas ao estudante já trilharam esse caminho.

Outro indício que leva a essa conclusão é o fato do estudante não ter feito Enem, apesar de desejá-lo: “a escola ofereceu a numeração errada, então eu perdi o prazo e não pude me inscrever”. Como já foi discutido, de acordo com as entrevistas feitas para este trabalho, não há, nas escolas pesquisadas, um planejamento que explique aos estudantes as vias de entrada num curso superior. As decisões sobre o prosseguimento dos estudos ficam a cargo de suas configurações sociais.

Portanto, diferentemente do Perfil 10, Fábio não dispôs de uma configuração social que o ajudasse a realizar o exame que é, atualmente, uma das principais portas de entrada nas universidades federais e, ainda, o responsável pela seleção do Prouni.

Essa possível ausência da família em suas decisões de prosseguimento dos estudos não implica a ausência nas demais esferas da vida de Fábio. Por intermédio de um tio, o estudante acredita que conseguirá um emprego de vendedor no ano seguinte ao de sua conclusão no ensino médio. A conquista desse emprego mudaria os planos de Fábio de estudar Direito:

Eu ainda não escolhi definitivamente o que vou fazer, porque estou dependendo de meu tio, que vai me arrumar um serviço. Se o serviço for de vendedor, eu vou estudar Marketing. Para conciliar os dois. Mas o que eu quero fazer mesmo é Advocacia.

Direito ou Marketing. Fábio afirmou que faria um desses dois cursos. Mas não sabe onde, nem quando. Quando perguntado se preferia uma universidade pública ou uma particular, o estudante respondeu:

Eu vou tentar entrar na faculdade pública e na particular. Na pública, mais por questões financeiras, porque na particular eu vou ter que pagar. Eu prefiro fazer na pública, porque todo mundo sabe que quem estuda na pública se esforçou mais e lá você não depende de mensalidade, depende de suas notas.

No entanto, não citou o nome de nenhuma universidade nem se inscreveu em nenhum exame de seleção. A fala de Fábio pareceu ser fruto, não de um plano concreto, realizável em curto prazo, mas sim de uma concepção, provavelmente passada por sua convivência em uma família com alguns casos de prosseguimento dos estudos em nível superior, de que fazer universidade é importante, eleva o estatuto profissional.

Ou seja, para Fábio não basta ser policial, é necessário ser um policial formado em Direito; não basta ser vendedor, é necessário ser um vendedor formado em Marketing. Tudo isso, de preferência, frequentando uma universidade pública, que tem mais reconhecimento social.

Fábio não leva em consideração, por exemplo, a antecipação do fracasso, comum nas falas de alunos de ensino médio público (SOUZA, 2003), que revelou, nos casos dos Perfis 1 e 4, por exemplo, estar relacionado à execução de um plano mais concreto de entrada na universidade. Em outras palavras, quanto mais concreto é o plano de entrada na universidade em curto prazo, quanto mais conhecimento se tem das estratégias a seguir para realizar este plano, mais há antecipação do fracasso em relação à universidade pública.

A proximidade com pessoas que têm formação superior, se não lhe propiciou uma estratégia mais concreta de entrada na universidade, moldou seu discurso no sentido de demonstrar uma familiaridade com o mundo universitário, que ele não possui realmente.

#### Perfil 12: Jane

Jane tem 17 anos e está no último ano do ensino médio da escola SC. Estuda pela manhã. Sempre estudou em escola pública. Nunca foi reprovada. Não fez Enem. Nasceu em São Paulo, assim como seus pais.

Jane não falou muito durante a entrevista, só quando foi perguntada. Embora não parecesse ser tímida, suas respostas foram sempre muito objetivas. Em alguns momentos da entrevista, Jane pediu licença para sair e atender ao telefone celular.

Assim como Fábio, Jane também gosta da escola SC e afirma que, depois das mudanças feitas pelo novo diretor, “todo mundo [queria] estudar” lá. Apesar disso, acredita que não se pode comparar uma escola particular com uma escola pública. A estudante afirma, com muita objetividade, que “a qualidade é completamente diferente. A escola particular é melhor.” No entanto, não explicou os motivos dessa diferença.

Não foi raro, durante as entrevistas para a pesquisa, esse tipo de afirmação categórica, baseada no senso comum, sem uma explicação mais clara a respeito. No geral, os alunos afirmaram que a escola particular é melhor do que a pública e, ou não conseguem explicar o como e o porquê, ou oferecem explicações contraditórias.

Jane quer estudar Nutrição, pois acredita que é um curso “em alta” e “muito importante hoje em dia”. Apesar de ter afirmado com muita objetividade o curso que pretende fazer, esse não é um sonho que a acompanhou durante sua vida escolar: “Eu nunca me preocupei muito em escolher um curso para fazer, essa preocupação surgiu mais agora. Minha prima sempre me fala os cursos que tem na faculdade dela.”

A família de Jane, tradicionalmente, não faz curso superior. O pai de Jane terminou o ensino médio e é marceneiro. Sua mãe foi até o 2º ano do ensino médio e trabalha como vendedora. Em sua família há apenas uma prima que faz Direito. E essa prima, como pode ser observado na sua fala anterior, parece ter influência nas suas decisões.

A estratégia para estudar Nutrição já está traçada por Jane. Ao contrário de sua prima, que estuda em faculdade particular, a estudante quer estudar numa universidade pública: “eu não quero estudar e trabalhar para pagar a faculdade. Quero só estudar.” Sua escolha por uma universidade pública não pareceu estar ligada ao reconhecimento social do diploma ou à qualidade do curso, mas ao fato de esta ser gratuita.

Mesmo querendo entrar numa universidade pública, Jane não se inscrevera em nenhum vestibular, nem havia feito Enem. Diante da antecipação do fracasso, ela planejou que faria alguns anos de cursinho, para, então, tentar entrar na universidade: “No ano que vem, eu vou fazer cursinho. Eu estou procurando emprego. Qualquer coisa, desde que seja rápido, para pagar o cursinho.”

Jane intenta concretizar seus planos depois de terminar o ensino médio. A escola, necessária para que ela tenha o certificado que permite a entrada no ensino superior, aparece

mais como um empecilho do que como um facilitador: ela precisa terminar o ensino médio para ter tempo para trabalhar e realizar os estudos que a preparem para encarar uma prova de vestibular de uma universidade pública.

Jane, assim como seus outros colegas de entrevistas, não tinha conhecimento sobre o Prouni, que se encaixaria nos seus planos, haja vista que sua escolha por uma universidade pública é pela gratuidade. A escola, entretanto, não apresentou à estudante os caminhos que levam ao ensino superior.

### Perfil 13: César

César tem 17 anos e está no último ano do ensino médio da escola SC. Estuda pela manhã e nunca ficou reprovado. Não fez Enem. Nasceu em São Paulo, mas seus pais e irmãos mais velhos nasceram em Cruz, no Ceará.

A família de César é uma família de migrantes nordestinos que veio para São Paulo em busca de emprego. Segundo o estudante: “A cidade lá é muito pequena e não era muito desenvolvida. Então eles vieram procurar emprego aqui. Eu nasci aqui. Lá não tinha onde trabalhar. Tinha que vir para São Paulo.” A mudança para São Paulo, porém, não resolveu a vida da família, que, depois de poucos anos, voltou para Cruz.

César cursou todo o ensino fundamental e parte do ensino médio no interior do Ceará. Mas, mais uma vez, diante da promessa de uma vida melhor, a família voltou para São Paulo e ele está terminando sua escolarização básica em São Paulo.

Para César, não há grandes diferenças de qualidade entre as escolas públicas e particulares: “Eu acho que não tem grandes diferenças entre a escola pública e a particular. O ensino é praticamente o mesmo. Só que na particular você vai encontrar alguma coisa a mais. Salas diferentes, laboratórios.” Mesmo que haja diferenças na estrutura física, o professor, “que é o que mais importa na escola, é o mesmo, tanto na pública quanto na particular, porque eles se formaram na mesma matéria, estudaram a mesma coisa”.

Na família do estudante, ou nas suas relações mais próximas, não há ninguém que tenha curso superior. Os pais de César estudaram até o 5º ano do ensino fundamental. Atualmente, estão separados. Sua mãe, mais uma vez, voltou para o Ceará, desta vez para Fortaleza, porque conseguiu um emprego de babá. César permaneceu em São Paulo, na casa de uma tia, para terminar os estudos e também se mudará para Fortaleza no final do ano



letivo. Seu pai também está fazendo planos de voltar para o Ceará, porque o bar em que trabalhava fechou.

A despeito de todas essas idas e vindas, César é considerado um bom aluno. Ele tira boas notas, tem bom comportamento e nunca ficou reprovado. Tem vontade de estudar Educação Física, porque gosta “muito de esportes”, mas não sabe se poderá realizar esse sonho.

César prefere estudar numa universidade pública. Assim como Jane, no Perfil 12, essa escolha não se deve ao reconhecimento social do diploma ou à qualidade do curso, mas à gratuidade: “Eu prefiro uma universidade pública, por causa de minhas condições financeiras”. César tem uma promessa de emprego numa loja de roupas em Fortaleza, mas, mesmo que o consiga, não poderia usar o salário para pagar uma faculdade particular, porque precisa “ajudar a família”.

Os planos de estudar Educação Física não têm previsão de se concretizarem: “Não sei se vou conseguir fazer universidade”. De concreto, César tem a necessidade de sobreviver, de trabalhar e de ajudar sua família. Tendo sido criado em meio à instabilidade, na busca por condições de vida digna, ele não se mostra indignado ou frustrado diante da impossibilidade de seguir uma carreira de que gosta; mas fala do assunto com um tom de resignação, que não deveria ser comum em alguém tão jovem.

Recorremos, assim, às palavras de Souza, segundo a qual a

[...] pressão do geral sobre o particular tende a dissolver a identidade e solapar a capacidade de resistência individual. O esforço de sobrevivência do indivíduo, frágil e impotente, consiste na aceitação incondicional do que é dado e, mais do que isso, na adaptação à realidade existente. Ironicamente, a própria estratégia de sobrevivência a que recorre o indivíduo – a adaptação – é o que vai dissolver ainda mais a individualidade em meio ao geral predominante. (SOUZA, 2003, p. 94)

Esta adaptação à realidade, no entanto, não deve ser confundida com abnegação ou desinteresse. Trata-se de um sentimento de insignificância:

[...] Prefiro denominar “insignificância” o sentimento comum entre os jovens pesquisados – também porque esse termo não supõe, como é o caso da “abnegação”, um desinteresse do próprio bem-estar [...] e uma ausência do instinto de autopreservação. Creio, ao contrário, que é justamente o interesse no bem-estar individual e a busca de auto-sobrevivência, em meio à realidade social opressora, que vão conduzir o jovem aluno à conduta de adaptação. Contudo, parece vão o esforço do indivíduo, porque é justamente pela via do comportamento de adaptação que ele vai abdicar de uma vez por

todas de uma individualidade que já vinha enfraquecida e que ele lutou por preservar. (SOUZA, 2003, p. 95-96)

#### Perfil 14: Nara

Nara tem 19 anos e está no último ano do ensino médio da escola SC. Estuda pela manhã. Sempre estudou em escola pública. Foi reprovada no 7º ano do ensino fundamental, por motivo de saúde: “aos 12 anos, eu tive um AVC<sup>29</sup>”. Não fez Enem. Seus pais nasceram em Remanso, na Bahia. Nara nasceu em São Paulo.

Nara falou pouco na entrevista, só quando foi diretamente perguntada, e mesmo assim, respondeu muitas perguntas monossilabicamente ou com gestos de cabeça. Não quis falar, por exemplo, sobre suas impressões quanto ao fato de estudar em escola pública e afirmou desconhecer os motivos que levaram seus pais a deixarem Remanso, na Bahia, e mudarem-se para São Paulo.

O pai de Nara é segurança e sua mãe é cozinheira. A estudante não sabe o grau de instrução dos pais, mas afirmou: “Na minha família, eu sou a primeira pessoa que está conseguindo terminar os estudos. Nem meus irmãos mais velhos conseguiram terminar o ensino médio.” Sua irmã trabalha em *telemarketing* e seu irmão tem um emprego numa empresa de telefonia.

Apesar da pouca familiaridade com a universidade, Nara deseja, “um dia”, prosseguir seus estudos em um nível superior. No entanto, seu plano mais imediato para quando do término do ensino médio é conseguir um emprego, que ela já está procurando: “Eu quero trabalhar no ano que vem, mas é muito difícil, porque todo mundo pede experiência e eu não tenho. Você tem que procurar um lugar que te aceite, não dá para escolher muito.”

Quanto ao curso que desejaria fazer, a estudante afirmou que queria ser psicóloga: “Eu sempre achei muito bonita a área de psicologia. Para tentar entender o ser humano. Mas eu já desisti disso, por causa de meu futuro financeiro. Eu acho que é uma área que não rende muito.” Diante da suposta pouca rentabilidade da carreira, Nara decidiu que, caso um dia decida entrar na universidade, fará o curso de Administração, de preferência “numa universidade pública”.

Nara também explica essa preferência pela questão da gratuidade e por achar que é mais fácil, “para quem é pobre”, estudar numa instituição pública, e não numa particular. A

---

<sup>29</sup> Acidente vascular cerebral.

estudante, assim como aconteceu nos Perfis 7 e 9, desconhece o papel que a universidade pública desempenha, historicamente, no Brasil, de uma universidade para as elites do país.

Provavelmente influenciada pelos discursos de que o que é público é ruim e serve para quem não pode pagar diretamente pelos serviços educacionais, de saúde etc., a estudante transfere o mesmo discurso para o caso da universidade.

Não tendo, pois, referências que lhe mostrem os meios de realizar estudos universitários – nem na família, nem na escola, que, como já dito, deveria ter um papel de equalização social – Nara segue sonhando, de maneira difusa, com uma carreira rentável, que a faça “mudar de vida”.

#### *5.4.4 Sem o fio de Ariadne*

Os alunos da escola SC entrevistados no segundo bloco não fizeram Enem, como, aliás, a maioria dos entrevistados, e nem sabiam o que era o Prouni.

Dentre eles, Jane, que quer fazer Nutrição, foi a única que explicitou um plano concreto de entrada na universidade, de preferência gratuita. A realização desse plano, no entender da estudante, exige que ela consiga um emprego para pagar alguns anos de cursinho pré-vestibular. Em outras palavras, ela precisa sair da escola para ter tempo de se preparar para a universidade, mesmo que tal preparação, paradoxalmente, seja uma das funções do ensino médio.

Tendo em vista sua função propedêutica, pode-se afirmar que a escola tem servido como fornecedora de um certificado sem o qual não se pode entrar na universidade, mas não tem preparado o aluno para um nível de ensino subsequente, nem sequer tem mostrado as opções de entrada numa instituição de ensino superior.

Fábio, César e Nara, por sua vez, não têm estratégia de prosseguimento dos estudos para um nível superior, embora todos afirmem desejar fazê-lo, mesmo que em uma data indefinida. No entanto, esse desejo difuso dos três apresenta-se de maneira distinta, variando segunda a configuração social de cada um.

Fábio, cuja família tem casos de pessoas com certificados de curso superior, como sua mãe, por exemplo, dispõe de um discurso mais sofisticado e fala de suas escolhas referentes ao prosseguimento dos estudos de maneira mais objetiva: ele quer ser um policial formado em Direito ou um vendedor formado em Marketing. E, ainda, quer que seu diploma seja de uma universidade pública, para que tenha maior reconhecimento.

A maneira de chegar a realizar tais planos, entretanto, segue indefinida. A objetividade de seu discurso não se faz presente em suas ações. Fábio não se inscreveu em nenhum vestibular e, como já foi dito, não fez Enem. A transmissão do capital cultural de sua família, visto que depende de relações pessoais próximas e duradouras, serviu para moldar sua maneira de falar, mas ainda não lhe ajudou a traçar estratégias concretas para realizar seus planos. De concreto, Fábio tem a promessa de emprego.

Já César e Nara, filhos de famílias com pouca escolaridade, demonstraram atitudes próximas à resignação e ao devaneio, respectivamente. César, que é um bom aluno e quer estudar Educação Física, não sabe se o fará um dia, pois precisa mudar de cidade e trabalhar para ajudar a mãe que está sozinha em Fortaleza, e, diante de uma realidade tão instável e brutal, não consegue forjar planos de prosseguimento dos estudos.

O fato de ser um bom aluno, com boas notas, e de querer fazer um curso superior, que já está definido e foi escolhido por gosto, por ter relações diretas com o que ele tem prazer em fazer na vida – praticar esportes –, ou seja, o fato de querer estudar algo que está intrinsecamente ligado à sua personalidade, que é a melhor forma de se escolher uma carreira, tudo isso não basta para entrar na universidade. A sociedade não permite e César adaptou-se a isso, pois precisa viver.

Nara, por sua vez, tem sonhos difusos entre estudar Psicologia e Administração, sem, contudo, apresentar nenhum plano de concretização. Seu principal desejo é o de mudança de vida, que ela acha que seria mais viável se estudasse Administração, embora prefira Psicologia. São, no entanto, divagações, muito próximas a um discurso pragmático, de senso comum, visto que Nara desconhece os processos de entrada na universidade e mesmo o estatuto social da universidade pública no Brasil.

Quanto às preferências destes alunos por uma universidade pública, pode-se afirmar – excetuando-se o discurso de Fábio – que não se ancoram na qualidade do curso nem no reconhecimento social do diploma, e que o problema da antecipação do fracasso só foi manifesto na fala de Jane, a única que tem estratégias mais concretas. Assim, como já foi dito, mesmo a antecipação do fracasso depende de maior conhecimento do que seja a universidade.

## 6 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de campo para a realização desta tese consistiu na aplicação de um questionário de reconhecimento e na realização de entrevistas semidiretivas. O questionário de reconhecimento foi respondido por 114 estudantes de ensino médio de três escolas públicas da cidade de São Paulo, aqui designadas Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Alencar, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carmem Maia e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salomão Coelho.

Dos 114 estudantes, 75 afirmaram que pretendiam fazer vestibular, 11 afirmaram que não pretendiam e 28 ainda estavam em dúvida. Além da questão sobre a pretensão de entrada na universidade, no questionário foi perguntado também se esses alunos trabalhavam: 49 estudantes afirmaram que trabalhavam, 42 responderam que não e 23 estavam procurando emprego.

A dimensão do trabalho apareceu como uma questão importante entre os estudantes que responderam ao questionário: a maioria deles ou está trabalhando ou está procurando emprego – 63,1%. Quanto ao prosseguimento dos estudos, apenas 9,6% descartaram imediatamente a possibilidade. A maioria quer entrar na universidade. Essas porcentagens mostram que, mesmo que a necessidade de emprego continue a ser um fato entre os jovens que frequentam a escola pública, a universidade também faz parte de seus planos.

No entanto, quando se passou para a fase de entrevistas semidiretivas, os dados mostraram que, embora grande parte dos alunos afirmasse que pretendia entrar na universidade, isso não significava que se planejasse isso para logo após o término do ensino médio, mas sim para “um dia”, “no futuro”. Na verdade, parte dos alunos entrevistados que marcaram “sim” à pergunta “pretende fazer vestibular”, não sabia quando o faria, nem como deveria proceder para entrar na universidade.

Via de regra, respostas a questionários “são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas” (LAHIRE, 2004, p. 34). No entanto, não devem ser ignoradas. Nesse caso, pode-se inferir que a afirmação representa, além de um desejo distante, a percepção, por parte dos estudantes, de que é importante dizer sim à universidade, que é uma instituição de prestígio, com estatuto social elevado, especialmente quando se está respondendo a um questionário na escola, passado por alguém que, para eles, pode ser uma representante desta instituição.

As entrevistas semidiretivas foram realizadas com 14 estudantes escolhidos a partir do questionário de reconhecimento, buscando a maior diversidade possível entre eles. As entrevistas foram feitas em grupos de três ou quatro estudantes, para que eles ficassem mais tranquilos e também pudessem discutir entre si as concepções de prosseguimento dos estudos.

Na escola Marechal Alencar foram entrevistadas as alunas aqui designadas de Sara, Laura e Priscila. Na escola Carmem Maia, Tatiana, Daniel e Angélica. Finalmente, na escola Salomão Coelho, as entrevistas foram feitas em dois grupos: o primeiro formado por Teresa, Plínio, Luciano e Maurício; e o segundo, por Fábio, Jane, César e Nara.

Dessas entrevistas, podem-se tirar alguns dados gerais. Em relação à questão de trabalho, três estavam trabalhando: Priscila era recepcionista em uma academia de ginástica, Angélica era babá e Maurício era estagiário na área de informática de uma empresa. Teresa trabalhava como vendedora, mas a loja em que trabalhava havia fechado e ela estava procurando um novo emprego.

A maioria nunca havia sido reprovada, com exceção de Laura, Priscila, Teresa e Nara.

Apenas duas estudantes – Sara e Laura – apresentavam percursos escolares alternados entre escolas públicas e particulares: todos os outros haviam estudado exclusivamente em escola pública. Não por acaso, os casos de percursos alternados apareceram na escola Marechal Alencar, que se localiza num bairro de classe média e alta. Sendo moradoras deste bairro, pode-se inferir que as alunas pertencem, ou já pertenceram, a uma classe social mais abastada, que, historicamente, frequenta a escola particular.

Priscila, que também estudava nessa escola e apresentou uma realidade distinta, não morava na região, como Sara e Laura, mas trabalhava nela. Esse fato é um dos indícios que levam à afirmação de que a trajetória escolar é mais influenciada por outras configurações sociais, ou seja, pelas relações de interdependência humana desses estudantes nos diferentes lugares em que vivem (LAHIRE, 2004), do que propriamente pela escola.

Fora dessas generalidades, fica difícil classificar os estudantes entrevistados. Sendo as configurações sociais, e não apenas a escola, a maior determinação em suas trajetórias escolares, os estudantes apresentaram disposições diferenciadas, que, apesar de não serem arbitrárias, são particulares, típicas da história de cada um.

No entanto, foi possível identificar três tendências: a primeira delas refere-se aos alunos que possuem planos de prosseguimento dos estudos e estratégias concretas de realização. A segunda refere-se aos alunos que afirmaram ter planos de prosseguimento dos estudos, mas estes se apresentam de maneira difusa, sem estratégias concretas de realização.

Finalmente, a terceira tendência refere-se aos estudantes que não têm intenção de prosseguir os estudos.

### **6.1 Planos com estratégias concretas**

Dentro da primeira tendência localizam-se Sara, Laura, Tatiana, Daniel, Plínio, Maurício e Jane. Os seis estudantes apresentaram objetividade ao falar de seus planos de prosseguimento dos estudos e demonstraram conhecimento acerca dos obstáculos a serem enfrentados nos percursos escolhidos. Em comum, os sete estudantes apresentaram a antecipação do fracasso em relação à entrada numa universidade pública e a participação da família em suas decisões de prosseguimento dos estudos.

A antecipação do fracasso (SOUZA, 2003) está relacionada à ideia que estes alunos têm de que possuem uma formação precária que os impede de se inscrever nos exames de seleção de universidades públicas, levando-os a “optar” por universidades particulares, com menor concorrência no processo de seleção.

Dentre os sete alunos mencionados como representantes da primeira tendência, apenas Sara inscrevera-se na Fuvest. Mesmo assim, ela só revelou tal fato no final da entrevista, demonstrando certo constrangimento ao falar. Durante sua entrevista, chegou a citar o nome da faculdade particular onde, provavelmente, cursaria Medicina Veterinária.

Ainda neste primeiro grupo, Tatiana e Jane planejavam estudar Medicina Veterinária e Nutrição, respectivamente, em universidades públicas. A antecipação do fracasso manifestou-se não na escolha de uma universidade particular, mas no plano de terminar o ensino médio, fazer um cursinho pré-vestibular pelo tempo necessário para se sentirem preparadas e só então se inscrever no vestibular. Esse tipo de estratégia, em que se aguarda o final do ensino médio para só então começar a se preparar para um exame de seleção de entrada na universidade, demonstra que a função propedêutica do ensino médio, que seria a de preparar o estudante para um nível subsequente de ensino, não vem sendo cumprida pela escola.

Tatiana e Jane precisam concluir o ensino médio para obter um certificado, que é condição *sine qua non* para se matricular no ensino superior, mas depois disso precisam preparar-se de verdade. Essa preparação, entretanto, não vislumbra uma formação integral, que as instrua para tornarem-se estudantes universitárias com capacidade para aproveitar com plenitude o que uma formação superior de qualidade pode oferecer, mas simplesmente uma preparação, ou treinamento, para um exame específico – o vestibular.

Laura, Daniel e Maurício tinham planos voltados para universidades particulares. Laura e Daniel já sabiam as prováveis instituições em que estudariam Odontologia ou Fisioterapia e Educação Física, respectivamente. Maurício, entretanto, esperava o resultado do Enem para decidir em que universidade estudaria, apesar de afirmar que seria numa particular.

Sua antecipação do fracasso era tão predominante que ele respondeu “não” quando perguntado se prosseguiria seus estudos para um nível superior. Durante grande parte da entrevista deixou claro que, após terminar o ensino médio, faria um curso profissionalizante de Mecânica. Mas depois declarou que, caso tivesse um bom desempenho no Enem, entraria na universidade.

Plínio, por sua vez, possuía um plano com estratégia concreta de realização; no entanto, esse plano não passava pela universidade, nem a pública nem a particular. Plínio planejava estudar no Senai e se tornar técnico químico. Diferentemente dos colegas, sua escolha não estava baseada na antecipação do fracasso, pelo menos não de forma explícita, mas na carreira de seu pai, que ele admirava e cujos detalhes conhecia. A estratégia de realização de seus planos era seguir os passos do pai.

Essa força de uma referência pessoal faz parte do segundo ponto que estes estudantes têm em comum: a participação da família nas decisões de prosseguimento dos estudos. Alguns deles, como Sara e Laura, possuem uma família com antiga tradição universitária. Assim, a entrada na universidade configura-se como um caminho natural, embora não destituído de percalços e conflitos.

Sara, por exemplo, queria estudar Medicina Veterinária numa universidade pública; inscreveu-se no vestibular da Fuvest e tinha o apoio de seus avós, mas enfrentava a resistência dos pais, que, sendo os únicos sem formação superior numa família cheia de diplomados em universidades com grande prestígio, como a USP, preferiam que ela se inscrevesse numa universidade particular, pois temiam que a filha fosse reprovada e se sentisse inferiorizada perante a família, como eles provavelmente se sentiam. A escolha da universidade e mesmo a escolha do curso de Sara faziam parte de uma discussão familiar. Seu prosseguimento dos estudos era certo e a família se dividia onde isto deveria acontecer.

Laura, por sua vez, também possuía uma família com longa tradição universitária e a entrada na universidade era algo natural para ela. No entanto, tinha na irmã a principal referência de prosseguimento dos estudos. Tendo vivido tragédias familiares constantes, como o suicídio de uma irmã, a separação dos pais, a morte da mãe e a falência econômica da família, Laura e sua irmã tornaram-se muito próximas, a ponto de aquela planejar o



prosseguimento dos estudos exatamente como esta fizera: a mesma área, provavelmente o mesmo curso e a mesma universidade particular.

Tatiana, Daniel, Maurício e Jane, diferentemente de Sara e Laura, não possuíam família com tradição universitária, mas isso não impedia que houvesse participação daquela nas decisões de prosseguimento dos estudos desses estudantes. Os pais destes estudantes não possuíam formação em curso superior, alguns deles nem sequer haviam chegado ao ensino médio e ocupavam funções com pouco prestígio social; entretanto, dedicavam-se, com mais ou menos ênfase, ao prosseguimento dos estudos dos filhos, à sua entrada na universidade.

Tatiana, por exemplo, discutia com seus pais sobre a escolha do curso e o tipo de universidade que cursaria. Ela pretendia, como já foi dito, cursar Medicina Veterinária numa universidade pública. No entanto, esse plano estava condicionado à realização de alguns anos de cursinho pré-vestibular, visto que Tatiana não se considerava preparada para enfrentar um vestibular concorrido.

Sua escolha pela universidade pública explicava-se, principalmente, pelo não oferecimento de bolsas do Prouni para o curso que sempre sonhou em fazer e pela impossibilidade de sua família pagar uma universidade particular. Seus pais a aconselhavam a seguir o exemplo da irmã, que abriu mão do curso sonhado por outro com bolsa do Prouni e estava satisfeita com a nova escolha. Mas Tatiana ainda não estava convencida. De qualquer forma, é patente a participação da família, que ajuda a estudante a escolher caminhos que considera possíveis e mais rápidos.

A família de Daniel também não tinha longa tradição de prosseguimento dos estudos em nível superior, mas havia um caso de obtenção de diploma, por parte de um tio de Daniel, que havia melhorado a vida da família. Seu tio, formado em Educação Física, conseguira um trabalho em cruzeiros transatlânticos e, por isso, ascendeu socialmente. Daniel, que nunca havia pensado em fazer um curso superior, decidira-se, pois, em seguir a carreira de seu tio.

Essa decisão não se deu pela mera observação da ascensão de seu tio. Ficou claro, na entrevista, que há um contato permanente entre os dois: o tio faz planos para Daniel e o incentiva a seguir o mesmo caminho que ele. Daniel não só planeja fazer o curso de Educação Física como já sabe onde fará – na mesma universidade em que o tio se formou –, usando da mesma estratégia que seu tio usou, qual seja, trabalhar para pagar a universidade particular.

Daniel não pensava, por exemplo, em buscar uma bolsa do Prouni – ele nem mesmo conhecia o programa – nem numa universidade pública. Embora essa escolha, como já foi mostrado, tenha influências do sentimento de antecipação do fracasso, ela está mais

relacionada à reprodução de um caminho que ele considera de sucesso. Sua estratégia estava traçada: ele terminaria o ensino médio, dedicar-se-ia a encontrar um emprego e, então, inscrever-se-ia na mesma universidade em que seu tio estudou.

Maurício, por sua vez, não tinha como principal apoio de prosseguimento dos estudos alguém com formação superior – embora possuísse uma tia formada em Medicina com quem tinha conversas constantes. A pessoa que mais se empenhava para que Maurício entrasse na universidade era sua mãe, que havia deixado de estudar no 8º ano do ensino fundamental. Foi ela quem fez com que ele se inscrevesse no Enem – o único entre os oito entrevistados de sua escola – e era ela que o levava à igreja católica todas as semanas, talvez visando a desenvolver no filho atitudes típicas da igreja, que também são importantes na escola: a obediência, o ascetismo, a docilidade etc.

O investimento pedagógico da mãe de Maurício dava resultados. Ele era um aluno com ótimas notas e ótimo comportamento. Afirmou, na entrevista, que não gostava de sair de casa e a única coisa que fazia à revelia da mãe, que era freqüentar um centro espírita, não apresenta conflitos com as atitudes descritas acima.

Finalmente, os planos de Jane para prosseguimento dos estudos também têm influência de uma referência na família. Jane decidiu fazer um curso superior a partir de conversas com uma prima que estuda numa universidade particular. Embora tenha traçado uma estratégia de concretização diferente da prima, visto que Jane quer estudar numa universidade pública, a estudante afirmou que durante grande parte de sua vida escolar não havia pensado em fazer universidade, mas a experiência de sua prima a incentivou a isso.

## **6.2 Planos pouco objetivos de prosseguimento dos estudos**

Os estudantes que se enquadraram nessa tendência foram os que afirmaram que desejavam realizar um curso superior, mas não apresentaram estratégias concretas de realização de seus planos, o que não implica, necessariamente, a impossibilidade de realizá-los. No entanto, dado que tais estudantes são concluintes do ensino médio – que tem como uma de suas funções preparar para a universidade –, esperar-se-ia maior objetividade no planejamento de prosseguimento dos estudos para um nível subsequente. Foram eles: Priscila, Angélica, Teresa, Fábio e Nara.

Priscila, Angélica, Teresa e Nara possuem algumas características em comum: pais com pouca escolaridade, que exercem cargos com pouco prestígio social; família sem tradição

de prosseguimento dos estudos em nível universitário e grande defasagem de informações acerca do ensino superior.

Como em outros casos aqui analisados, Priscila afirmou que pretende terminar o ensino médio e fazer um cursinho para se preparar para vestibulares. O que diferencia seu caso do de Tatiana e Jane, por exemplo, que elaboraram a mesma estratégia para prosseguimento dos estudos, é o fato de que Priscila não tinha clareza de que curso quer fazer: ela estava em dúvida entre Medicina Veterinária, Direito e Turismo, que são cursos muito diferentes.

Além disso, a estudante afirmou que não tinha informações sobre como se procede para entrar numa universidade, nem tampouco conhecia alguma destas instituições, o que a impedia de se decidir entre as diferentes universidades públicas e particulares.

Não se trata, aqui, de afirmar que Priscila, por possuir planos difusos, não os realizará, ou que Tatiana e Jane concretizarão seus planos mais rapidamente do que Priscila. Trata-se apenas de afirmar que as configurações sociais daquelas permitem a elaboração de estratégias mais concretas e, conseqüentemente, mais fáceis de serem levadas a cabo.

Priscila, por sua vez, encontra-se sozinha. Presa a um labirinto de discursos e propagandas que enaltecem a posse de um diploma de curso superior, mas sem exemplos e informações de como obtê-lo. Cabe a Priscila, por si só, tentar encontrar uma saída.

Angélica, por sua vez, queria ser policial e afirmou que se inscreveria num exame de seleção que ela ainda não sabia qual era. Esse tipo de desconhecimento foi recorrente na entrevista de Angélica: ela não sabe o grau de instrução de seus pais (embora o fato de o pai realizar trabalhos temporários como servente de pedreiro tenha-nos levado a inferir uma baixa escolarização), não sabe de onde provém o salário que eles recebem mensalmente e não sabe a ocupação de sua irmã, que mora com ela.

A decisão de ser policial deveu-se, principalmente, à admiração que nutre por um primo que exerce essa profissão. Entretanto, essa referência pessoal não funcionou como exemplo de elaboração de estratégias para concretizar seus planos, que ficam num patamar de devaneio. Ela afirmou que quer ser policial, mas usava seu salário de babá para pagar cursos técnicos de Informática e Administração, que lhe garantissem um bom emprego ao final do ensino médio.

Teresa e Nara também apresentaram planos pouco objetivos de entrada na universidade. Os planos de Nara de estudar Psicologia ou Administração não tinham data para se concretizarem. A estudante afirmou que não sabia quando poderia realizá-los e estava mais

preocupada com a conquista de um emprego quando do término do ensino médio. Sua aspiração por um curso superior estava ligada a um sonho de ascensão social, mais próximo de um devaneio. Nara afirmou que queria mudar de vida, por isso, mesmo preferindo o curso de Psicologia, ao entrar um dia na universidade escolheria estudar Administração, que, em sua opinião, possibilitaria uma carreira mais rentável.

Teresa, entretanto, mesmo não tendo nenhum conhecimento dos procedimentos de entrada na universidade, afirmou que pretende estudar Enfermagem quando terminar o ensino médio. Na tentativa de mostrar proximidade com o ensino superior, a aluna citou casos de familiares que estavam na universidade; no entanto, sua fala deixou claro que esses casos não eram próximos a ela, visto que ela desconhece o nome correto do curso de seu padrinho (chamado por ela de “Advogacia”) e não tem certeza de qual é o curso que a prima faz, por exemplo.

Além disso, Teresa e Nara demonstraram desconhecimento acerca da realidade e dos discursos referentes à universidade pública no Brasil. Enquanto Teresa afirmou que preferia uma universidade particular porque esse tipo de instituição tem mais estrutura e mais avanço do que a universidade pública, Nara, talvez influenciada pelo discurso de que são os pobres que utilizam os serviços públicos, enquanto os ricos pagam por serviços particulares, afirmou que preferia a universidade pública, porque a considerava mais acessível aos pobres, ignorando o caráter elitista desta instituição em nosso país.

No caso da interpretação de Teresa, embora não se possa, *a priori*, julgar a qualidade de uma instituição de ensino a partir da esfera que a organiza, o fato é que as universidades públicas brasileiras, em sua maioria, gozam de grande prestígio social, que não é arbitrário, haja vista que grande parte das universidades particulares, com honrosas exceções, visa a uma formação voltada apenas para a certificação ou para o mercado de trabalho.

Assim, a fala de Teresa revelou um desconhecimento acerca dos discursos que circulam socialmente sobre a universidade e ajudam na construção de um planejamento de prosseguimento dos estudos. A ausência da antecipação do fracasso, em Teresa – que escolheu um tipo de universidade tendo por base a suposta qualidade e não a dificuldade de acesso –, quando analisada com um planejamento de prosseguimento dos estudos sem nenhuma estratégia objetiva nem conhecimento dos caminhos que devem ser trilhados para se chegar à universidade, não pode ser festejada, porque está mais relacionada ao desconhecimento do que à segurança de sucesso.

Dentre os estudantes com estratégias pouco objetivas, Fábio destacou-se com uma história diferenciada, pois sua mãe possui diploma de curso superior de Administração Hospitalar e estava fazendo uma especialização. Não obstante esse diferencial, seus planos de prosseguimento dos estudos também eram difusos e pouco concretos.

Fábio apresentou uma visão positiva de universidade. Ele queria ser policial, mas tinha uma promessa mais concreta de emprego como vendedor. Na prática, nenhuma das duas ocupações exige, necessariamente, diploma de curso superior; mas Fábio afirmou que, caso viesse a ser policial, formar-se-ia em Direito; caso viesse a ser vendedor, formar-se-ia em Marketing.

Quanto ao tipo de universidade, o estudante afirmou que escolheria uma universidade pública para o prosseguimento de seus estudos, porque, além do benefício da gratuidade, neste tipo de instituição, a seu ver, é o mérito que conta, e não o pagamento de uma mensalidade. Fábio, no entanto, não tinha nenhuma estratégia concreta de realização de seus planos: não se inscrevera em nenhum exame de seleção; não se inscrevera no Prouni; tampouco fizera o Enem.

O capital cultural de sua família foi transmitido parcialmente: Fábio reproduz todo o discurso da importância de um diploma, sobretudo se obtido numa universidade pública, mas não realiza ações concretas para obtê-lo. Pode-se afirmar que o capital cultural foi transmitido de forma espontânea, pela convivência, e não de maneira intencional e racional.

### **6.3 Planos objetivos que não incluem continuar estudando**

Dois estudantes, dos 14 entrevistados, afirmaram que não pretendem entrar na universidade: Luciano e César. Em comum, os dois possuíam pais com baixa escolarização, que não incluía a conclusão do ensino fundamental, e empregos com pouco prestígio social. A decisão de não prosseguir os estudos, no entanto, foi apresentada de maneira diferente.

Luciano queria ser policial e estava esperando completar 18 anos para se alistar no Exército. No entanto, essa carreira não consistia na realização de um sonho para o jovem, assim como a desconsideração da universidade em seus planos após o término do ensino médio não parecia ser motivo de descontentamento para ele. Luciano demonstrou, durante a entrevista, atitudes de indiferença em relação às suas escolhas.

César, por outro lado, apareceu como um caso explícito de interdição de sonhos. Ele, que é um bom aluno, com boas notas, sonhava em estudar Educação Física. No entanto, não

acreditava que um dia pudesse realizar esse sonho, pois, quando terminasse o ensino médio, precisaria trabalhar para ajudar a mãe. No entanto, o jovem demonstrava serenidade ao falar dessa brutal interdição, aparentando uma resignação não condizente com o estereótipo do adolescente.

Indiferença e resignação. Na verdade, as atitudes de Luciano e Fábio podem ser interpretadas como um sentimento de insignificância diante de uma sociedade opressora (SOUZA, 2003), fechada, que obriga jovens a aceitar uma realidade injusta. Uma forma de autoproteção e de adaptação. Afinal, como sonhar se é preciso sobreviver?

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o ensino superior brasileiro foi reservado às elites do país. Num país fortemente marcado pelo patriarcalismo rural, a ascensão das cidades, no século XIX, e as demandas por novos cargos burocráticos não produziram mudanças significativas na realidade, haja vista que tais cargos, de modo geral, passaram a ser desempenhados pelos filhos dos grandes proprietários de terra, detentores de títulos de “doutor” (HOLANDA, 2004).

Nesse sentido, o diploma universitário passou a valer como um título de nobreza, valendo mais pela existência em si do que pela habilidade que certificava. A universidade brasileira serviu, pois, como instrumento de diferenciação entre aqueles que realizavam trabalho braçal e as elites pensantes, que deveriam decidir os destinos do país.

Ainda que a ideologia do mérito tenha superado, em parte, a da superioridade pelo nascimento; ainda que pessoas tenham conseguido subverter essa ordem elitista e, a despeito de uma origem humilde, tenham conseguido ascender a cargos de direção no país; e, ainda que esses casos de ascensão sejam apresentados com tintas de orgulho nacional, o que demonstra um sentimento positivo em relação a quem consegue “mudar de vida”, o fato é que são as elites que, majoritariamente, ocupam as vagas das universidades com mais reconhecimento social no Brasil.

Essa afirmação pode ser confirmada na análise dos questionários socioeconômicos que os alunos pleiteantes por uma vaga em universidades respondem quando da inscrição em exames de seleção. Vestibulares como os da USP ou Unicamp, por exemplo, têm um percentual de quase 70% de inscritos oriundos exclusivamente do ensino básico particular. Esse número é ainda mais alarmante quando se verifica que o ensino médio particular, na Região Metropolitana de São Paulo, atende apenas a 15% dos jovens que estão na escola. A grande maioria dos jovens – 85% – está na escola pública, mas não se inscreve nestes vestibulares.

Sem retirar o devido reconhecimento às pessoas que conseguem driblar os obstáculos impostos pela sociedade capitalista, é preciso que se diga que os discursos inflamados de ênfase no mérito individual como fator de mudança de vida, numa sociedade com extremas desigualdades econômicas e sociais como a brasileira, funcionam como maneiras de ludibriar a grande maioria dos jovens, apresentando a sociedade brasileira como uma sociedade aberta, na qual o sucesso é permitido a todos que *queiram* ascender socialmente.

Essa mistificação de que vivemos num país ou num mundo democrático, quando, na verdade, as determinações de classe estão presentes, entre outras coisas, nas decisões sobre o prosseguimento dos estudos dos jovens, serve para legitimar uma concepção de que o sucesso escolar é para predestinados, de que cada um é totalmente responsável por suas conquistas e fracassos.

No Brasil, 13,9% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior. Essa taxa, embora ainda seja baixa quando comparada a outros países, demonstra que houve aumento no número de matrículas, haja vista que, em 1998, o percentual era de 6,9%. O aumento no número de matrículas nos últimos anos pode ser creditado a dois fatores principais: à massificação do ensino fundamental, ampliando a demanda de matrícula aos outros níveis subsequentes de ensino; e o aumento do número de vagas nas universidades, sobretudo nas universidades particulares, que representam 89,4% do total das instituições de ensino superior no Brasil<sup>30</sup>.

Segundo os mais recentes dados do IBGE, 85,2% dos jovens entre 15 e 17 anos, que é a idade considerada adequada para o ensino médio, estão na escola. No entanto, apenas 50,9% estão no ensino médio. Se fizermos um corte de classe e analisarmos os 20% mais ricos e os 20% mais pobres da população, essas taxas mostram o mais grave: entre os mais ricos, 78% dos jovens na faixa etária adequada estão no ensino médio; entre os mais pobres, apenas 32%.

Ou seja, chegar ao ensino médio não é tarefa fácil para os jovens mais pobres. Grande parte destes jovens espera terminar o ensino médio para, com posse do certificado, conseguir um emprego. Portanto, 13,9% – que, como já dissemos é o percentual dos jovens entre 18 e 24 anos que estão na universidade – é um número significativamente baixo quando comparado ao número de jovens na mesma faixa etária que trabalha e não estuda, que é de 46,7%.

Assim, a massificação do ensino fundamental, que atingiu seu ápice na década de 1990, não se estendeu na mesma proporção ao ensino médio, que continua apresentando taxa de matrícula baixa, especialmente quando se considera o segmento mais pobre da população. Prosseguir ou não para um nível superior de escolarização é uma decisão marcada por várias determinações sociais.

Esta pesquisa buscou entender algumas dessas determinações, analisando a forma pela qual os estudantes da escola pública brasileira projetam e concebem a continuação ou interrupção de sua trajetória escolar. Buscou, ainda, analisar a concepção que esses estudantes

---

<sup>30</sup> Dado do Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2010).



têm de universidade, bem como o papel da escola, da família, do trabalho e de outras instituições e experiências nas decisões de prosseguimento dos estudos.

A pesquisa demonstrou que esses alunos concebem e projetam de maneira diferenciada o prosseguimento dos estudos após a conclusão da educação básica. Parte deles tem planos de entrada na universidade e possui estratégias concretas de realização; outros, apesar de afirmarem que pretendem ingressar no ensino superior, não têm planos objetivos de como fazê-lo e essa pretensão fica num patamar de devaneio, sonho distante. Há, ainda, aqueles que, embora sonhem com alguma formação universitária, não tencionam prosseguir seus estudos.

Em geral, os alunos têm uma visão positiva de universidade e a relacionam com projetos de ascensão social, de mudança de vida. No entanto, enquanto uns demonstram maior conhecimento acerca dos discursos e das práticas relacionadas à universidade, outros apresentam concepções equivocadas, distantes da realidade do ensino superior.

Entre aqueles que apresentam maior conhecimento sobre a universidade, o sentimento de antecipação do fracasso manifesta-se mais explicitamente. A clareza de que o ensino superior público ainda é para poucos no Brasil gera insegurança nesses estudantes diante dos processos de seleção de entrada, e mesmo quanto ao que será exigido deles na instituição. Se fosse mais acessível, a universidade pública seria a primeira opção da maioria dos estudantes que pretendem entrar na universidade, seja pela gratuidade, seja por seu prestígio social.

A insegurança se traduz em atitudes diferenciadas entre os estudantes: alguns mostram constrangimento em afirmar que realizaram ou se inscreveram em algum tipo de exame que dá acesso às universidades públicas mais reconhecidas, como se estivessem envergonhados de sua ousadia. Outros esperam o final do ensino médio para ingressar num cursinho pré-vestibular e só então inscrever-se em exames de seleção de universidades públicas. Nesse caso, a escola aparece mais como um empecilho, um tempo desperdiçado, quando existem outras instituições que treinam mais adequadamente para os vestibulares. E, finalmente, há os que simplesmente desistem das universidades públicas e concentram seus planos nas universidades particulares, cujo acesso é mais facilitado.

A antecipação do fracasso é, pois, fruto da consciência, ainda que não imediata e esclarecida, de que a universidade pública tem caráter e tradição elitistas. No entanto, os estudantes não questionam tal caráter. Na verdade, eles naturalizam que é assim que uma boa universidade deve ser. Para eles, a qualidade da universidade pública está em seu rigoroso exame de seleção, que aprova apenas pessoas capazes de receber uma educação de qualidade.

Os estudantes questionam, entretanto, a escola pública que não prepara o aluno para esse exame, nem tampouco para aguentar a carga de estudo de uma universidade pública. Para eles, quem faz isso é a escola privada, que, supostamente, oferece melhor estrutura, tem melhores professores, tem mais rigor e moralidade e, ainda, tem melhores alunos.

A culpa da precariedade da escola pública é creditada, de forma difusa, ora ao “sistema”, ora ao governo e seus representantes, ora aos professores. Trata-se de um esquerdismo espontâneo (BOURDIEU, 2003a), de uma revolta do senso comum, que reproduz frases e palavras de descontentamento com a realidade, sem, entretanto, compreender as verdadeiras causas das injustiças sociais. Esse desconhecimento acaba por levar essa revolta ao plano do individual, e do “sistema”, passa-se rapidamente a culparem-se as pessoas, que supostamente seriam preguiçosas, irresponsáveis etc.

A idealização da escola privada ancora-se na demonização do que é público e na exaltação do setor privado; na ideologia privatizante de que o serviço que é pago diretamente tem mais qualidade. Essa ideologia naturaliza as ações governamentais que depauperam o setor público e repassam verbas ao setor privado, visando à perpetuação de uma sociedade de mercado, formada não por cidadãos, mas por consumidores, e propagada mesmo por aqueles que são suas maiores vítimas – as camadas mais pobres da população.

Esse tipo de interpretação, presente não apenas nas falas dos jovens entrevistados, mas na da sociedade em geral, baseia-se no grande número de aprovados em universidades de prestígio que é oriundo de escolas particulares – que, por sua vez, fazem questão de alardear esse número, seja em *outdoors* ou em propagandas na televisão, jornais e revistas, transformando os aprovados nos vestibulares em verdadeiros garotos-propaganda – e na ascensão profissional de jovens de certas escolas particulares. No entanto, a aprovação nesses vestibulares, assim como a ascensão profissional dos jovens de escola particular, deve-se a toda uma configuração social a que eles pertencem, que os prepara para esse sucesso, independentemente da escola.

Assim, se de alguma forma o sentimento de antecipação do fracasso está relacionado a uma noção de que a universidade pública é para poucos, embora isso não seja visto como algo negativo, os estudantes que não manifestam, explicitamente, esse sentimento desconhecem o caráter desta instituição.

A ausência da antecipação do fracasso não significa, pois, segurança de sucesso por parte dos estudantes, mas desconhecimento acerca do estatuto social da universidade pública. A consciência da interdição à universidade pública pode vir a ser um primeiro passo para

questioná-la. Nesse sentido, é preciso comemorar o sentimento de antecipação do fracasso, porque sua ausência entre estudantes do ensino médio público significa um profundo distanciamento da realidade do ensino superior brasileiro.

O distanciamento em relação à universidade é típico de uma sociedade como a nossa, que reserva a formação universitária apenas às suas elites. Embora isso venha mudando nos últimos anos – como demonstra, por exemplo, o aumento de jovens de escola pública que estão entrando na universidade –, os diplomas das classes sociais mais abastadas, geralmente obtidos em universidades mais reconhecidas socialmente, sejam elas públicas ou privadas, são mais valorizados do que aqueles obtidos em universidades com mensalidades mais acessíveis às classes populares.

As diferenças de classe estão claramente presentes nas decisões de prosseguimento dos estudos. A escola pública não realiza a função de instituição equalizadora de oportunidades, como propunham os divulgadores do liberalismo clássico. Na verdade, sua principal função, tendo em mente o ensino médio de maneira geral, tem sido a de distribuir certificados. Estes, por um lado, são imprescindíveis para quem planeja entrar na universidade; por outro lado, para aqueles que já estão ou pretendem ingressar no mercado de trabalho, o certificado atesta um tipo de socialização importante para este setor, o de ajustamento social. O estudante que conclui o ensino médio deve ser capaz de se adaptar a um mercado de trabalho instável e flexível (SOUZA, 2003), bem como de suportar passivamente as injustiças da sociedade capitalista.

Portanto, a escola de ensino médio pública brasileira não cumpre seu papel de equalizadora de oportunidades. Os dados obtidos com as análises das entrevistas realizadas para esta pesquisa revelaram que os jovens que têm planos mais concretos de entrada na universidade possuem uma efetiva participação da família nas tomadas de decisão ou uma forte referência pessoal fora da escola.

A participação da família acontece de formas variadas. Há aquelas que têm uma participação mais direta e atuam com os filhos ou pelos filhos nos processos que levam à universidade. Realizam, por exemplo, a inscrição do filho em determinado exame de seleção, ou visitam com ele prováveis faculdades onde poderá estudar. Outras famílias delegam para os filhos as decisões em relação ao prosseguimento dos estudos, mas os aconselham, conversam. Tornam, enfim, a questão da entrada na universidade uma questão concreta, factível.

As estratégias mais concretas de entrada na universidade encontradas em estudantes de escolas públicas são elaboradas por aqueles cujas famílias têm longa tradição em ensino superior. Estes estudantes frequentam, geralmente, escolas públicas em bairros de classe média e alta. Além disso, são estudantes que apresentam uma trajetória escolar alternada entre escolas públicas e particulares. Ou seja, são estudantes de uma classe social mais privilegiada do que a maioria que sempre estudou em escola pública e, assim, com mais referências sobre como trilhar um caminho que, historicamente, é distante das classes populares.

Há também os estudantes que, a despeito de terem pais com pouca escolaridade, possuem, muito próximo de si, um exemplo de alguém que conseguiu entrar na universidade e apresenta essa experiência de maneira positiva ao estudante. Nesse caso, a tendência do jovem é de repetir os passos dessa pessoa que lhe serve de referência, desconhecendo outras formas de ingresso, quiçá mais simples, que poderiam servir ao seu propósito.

Portanto, a maior influência nas estratégias de prosseguimento dos estudos destes estudantes não está na escola, mas na força de uma referência pessoal. Em alguns casos, trata-se de familiares com um capital cultural universitário que permite que os estudantes pensem concretamente no prosseguimento dos estudos. Esse capital cultural não é transmitido instantaneamente: é necessário que haja disposições sociais, como a convivência e o investimento pedagógico, para que ele se internalize no jovem.

Em outros casos, não há a presença do capital cultural na família, mas há o investimento pedagógico, representado, por exemplo, pela discussão familiar acerca das formas possíveis de entrada na universidade, que coloca essa possibilidade na pauta do dia e a torna mais concreta, mesmo para quem não tem proximidade alguma com a universidade.

Esse fato corrobora a concepção de Lahire (2004) de que a alardeada omissão parental das classes populares, ou seja, a visão de que as famílias mais pobres não se interessam e não participam da vida escolar dos filhos, é um mito.

É claro que existem casos em que as rupturas são tão numerosas [...], e as condições de vida familiar, econômica..., tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola. Mas, mesmo nesses casos, o termo moralizador de “omissão”, que remete a um ato voluntário, uma escolha deliberada da parte dos pais, nem sempre corresponde ao que pudemos apreender das realidades de interdependência social. (LAHIRE, 2004, p. 335)

Os que não possuem as configurações sociais que permitem a elaboração de estratégias concretas de prosseguimento dos estudos, seja para o ensino superior ou não, oscilam entre o sentimento de insignificância ou devaneiam sobre a possível entrada na universidade, que não sabem quando poderá se realizar.

Os jovens estudantes de ensino médio público são, portanto, deixados à deriva, dependentes de relações familiares que projetem uma melhor formação profissional, que não necessariamente ocorre na universidade. Os filhos de pais com baixa escolaridade e poucas condições de orientação permanecem solitários em seus sonhos de formação profissional, e acabam por adaptar-se ao que está dado.

Há, todavia, os exemplos de subversão, de familiares que, a despeito de sua pouca escolaridade, procuram, de todas as formas, proporcionar um futuro melhor para o filho, acreditando na promessa de que isso é possível com uma formação superior. Não se trata, nesse caso, de superpais, melhores que aqueles que se sentem insignificantes perante a realidade, mas de pessoas que, por suas próprias configurações sociais, conseguem buscar as informações necessárias para um planejamento mais objetivo.

Os alunos entrevistados para a pesquisa têm, em média, 17 anos, estudam pela manhã e, em sua grande maioria, não trabalham, moram com os pais e não são os principais responsáveis por sua subsistência. Tratar-se-ia de perfis clássicos de estudantes com possibilidade de prosseguimento dos estudos, mas essa não foi a realidade encontrada. Nesse sentido, cabe a reflexão acerca dos estudantes do ensino médio noturno, que devem apresentar a necessidade do trabalho de maneira mais premente. Um estudo nesta perspectiva pode trazer novos resultados e novas percepções acerca da função propedêutica do ensino médio.

O que se observou na pesquisa foi a patente incapacidade da escola em preparar seus alunos para a universidade, sequer proporcionando motivação para que estes realizassem o Enem e, até mesmo, não os informando sobre programas como o Prouni.

A concretização dos planos de entrada na universidade prescinde da escola, o que é um contrassenso, haja vista que uma de suas funções é a de preparar os estudantes para um nível subsequente de ensino. A escola aparece, assim, como mera distribuidora de certificados, que nem sequer divulga, de forma eficiente, as formas de ingresso no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto da Cidadania: Perseu Abramo, 2008. p. 9-22.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ASSARÉ, Patativa do. **A triste partida**. Disponível em: <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=7813&cat=Cordel&vinda=S>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

AZEVEDO, Fernando de et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2007.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social – o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 196-227.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 33-46.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 63-118.

BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 127-144.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003b [a].

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 481-586.

BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares? In: CUNHA, Luiz Antônio (Coord.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. p. 95-108.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 29 dez. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb\\_mp.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2008**. Resumo técnico. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2009**. Resumo técnico. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Programas e Políticas de Graduação da Educação Superior. Coordenação Geral de Projetos Especiais para Graduação. **Manual de orientação ao bolsista**. Brasília, DF, set. 2008. Disponível em: <[http://www.univercidade.br/uc/bolsas/pdf/Manual\\_Bolsista\\_ProUni.pdf](http://www.univercidade.br/uc/bolsas/pdf/Manual_Bolsista_ProUni.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer\\_CNE\\_CEB\\_15\\_98\\_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNE_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, 5 ago. 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Edunesp, 1999.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Especial, p. 979-1000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino privado ou público: eis a (falsa) questão. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio Comprido, v. 5, n. 17, p. 423-452, out./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Entre a Finlândia e o Piauí. **Veja on-line**, São Paulo, 4 abr. 2007a. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/040407/ponto\\_de\\_vista.shtml](http://veja.abril.com.br/040407/ponto_de_vista.shtml)>. Acesso em: 26 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Guerras simbólicas. **Veja on-line**, São Paulo, 12 dez. 2007b. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/121207/ponto\\_de\\_vista.shtml](http://veja.abril.com.br/121207/ponto_de_vista.shtml)>. Acesso em: 26 jan. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Souza Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Edunesp, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 43-75.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 25, p. 45-62, 1991.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002a.

\_\_\_\_\_. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002b. p. 15-32.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 137-168.

DAYRELL, Juarez. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1.105-1.128, 2007.

DEBERT, Guita Grin. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: \_\_\_\_\_. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp: Fapesp, 1999. p. 39-69.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2000.

DUBET, François. Des jeunesses et des sociologies. Le cas français. **Sociologie et sociétés**, Montréal, v. XXVIII, n. 1, p. 23-35, 1996.



DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. São Paulo: Vozes, 2008.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. (Entre les murs). Diretor: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Bárbara Letellier e Simon Arnal. Sony Pictures Classic: Imovision Distribuidora. França, 2008.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 77-108.

GIL, Gilberto. Copo vazio. In: \_\_\_\_\_. **Ao vivo**. Rio de Janeiro: Universal, 1974. 1 LP.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto da Cidadania: Perseu Abramo, 2008. p. 149-174.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese\\_pn\\_ad2003.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/sintese_pn_ad2003.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese\\_pn\\_ad2004.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese_pn_ad2004.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/sintese\\_pn\\_ad2006.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/sintese_pn_ad2006.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/sintese\\_pn\\_ad2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/sintese_pn_ad2008.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio.** Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad\\_sintese\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais 2009.** Uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2011.

JOÃO DO VALE: muita gente desconhece. (documentário). Direção: Werinton Kermes. Brasil, Bitola Vídeo, 2005. 1 DVD. 30 min.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-188.

LENIN, Vladimir. **As tarefas revolucionárias da juventude.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. Las tareas de la juventud revolucionaria. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas.** tomo VII. Moscou: Progreso, 1986. p. 312-319.

LESSA, Sérgio. Lukács, ontologia e método: em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a). **Praia Vermelha: estudos de política e teoria social,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 141-174, 1º sem. 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. **Educação e sociedade.** São Paulo: Nacional, 1975. p. 91-97.

\_\_\_\_\_. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (Org.). **O manifesto comunista 150 anos depois.** Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Perseu Abramo, 1998. p. 7-41.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo: Summerhill: radical transformação na teoria e nas práticas da educação.** 16. ed. São Paulo: Ibrasa, 1980.

NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Instituto da Cidadania: Perseu Abramo, 2003.

A ONDA. Direção de Dennis Gansel. Produtor: Christian Becker. Alemanha, 2008. 1 DVD.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Educ: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: Educ: Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto da Cidadania: Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

SÃO PAULO (SP). Subprefeitura Vila Mariana. **Histórico**. Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/vila\\_mariana/historico/index.php?p=416](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/vila_mariana/historico/index.php?p=416)>. Acesso em: 9 fev. 2011.

TARTUCE, Gisela. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola et al. **Administração escolar**. Salvador: Anpae, 1967. p. 9-17.

TOLSTÓI, Leon. **Ana Karênina**. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

VENTURI, Gustavo. Introdução metodológica. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto da Cidadania: Perseu Abramo, 2008. p. 23-26.

WELLEN, Hérica Karla Alencar de Medeiros. **O dia mais feliz da minha vida: a entrada na universidade segundo os alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFRN (2004.1)**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-29, jan./fev./mar./abr. 2005a.

\_\_\_\_\_. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 (Especial), p. 1.067-1.086, out. 2005b.

\_\_\_\_\_. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 71-92.

ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002.