

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DESIGUALDADES E DESEMPENHO ESCOLAR NO PROCESSO  
DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE: UMA ANÁLISE  
CONTEXTUAL SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NA  
REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

Simone Grace de Paula

Belo Horizonte  
Fevereiro de 2012

P324d  
T

Paula, Simone Grace de.

Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte / Simone Grace de Paula. - UFMG/FaE, 2012.

370 p., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Juarez Tarcisio Dayrell.

Co-orientador: André Braz Golgher.

Bibliografia: f. 340-349.

Apêndices: f. 350-370.

1. Igualdade na educação. 2. Fracasso escolar - Aspectos sociais. 3. Juventude -- Rendimento escolar. 4. Ensino médio -- Belo Horizonte -- Avaliação. 5. Sociologia educacional.

I. Título. II. Dayrell, Juarez Tarcisio. III. Golgher, André Braz.

IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.280981

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

Simone Grace de Paula

**DESIGUALDADES E DESEMPENHO ESCOLAR NO  
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE: *UMA  
ANÁLISE CONTEXTUAL SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO  
MÉDIO NA REGIÃO METROPOLITANA DE BH***

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
UFMG como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação, Movimentos  
Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcisio Dayrell

Co-orientador: Prof. Dr. André Braz Golgher

Belo Horizonte  
Fevereiro de 2012

Simone Grace de Paula

**DESIGUALDADES E DESEMPENHO ESCOLAR NO  
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE: *UMA  
ANÁLISE CONTEXTUAL SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO  
MÉDIO NA REGIÃO METROPOLITANA DE BH***

Tese apresentada em 29 de fevereiro de 2012 à Banca Examinadora, constituída pelos seguintes professores

---

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell (FAE/UFMG: orientador)

---

Prof. Dr. André Golgher Braz (CEDEPLAR/UFMG: co-orientador)

---

Profa. Dra. Marília Pontes Spósito (FE/USP: avaliadora)

---

Profa. Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho (CEFET/MG: avaliadora)

---

Profa. Dra. Samira Zaidan (FAE/UFMG: avaliadora)

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (FAE/UFMG:avaliadora)

Nem tudo o que escrevo  
resulta numa realização,  
resulta numa tentativa.  
O que também é um prazer.  
Pois nem em tudo eu quero pegar.  
Às vezes quero apenas tocar.  
Depois que toco às vezes floresce e  
os outros  
podem pegar com as duas mãos  
(LISPECTOR).

**Dedico a**

Meus avós

Perbuíra Rodrigues da Silva,  
minha madrinha,  
referência sempre presente de  
esforço, dedicação e superação.  
*(In memoriam)*

José e Hilda,  
meus pais,  
modelos de fé,  
esperança e amor.

*Agradecimentos especiais às pessoas sem as quais este trabalho não seria possível*

A Sebastian Elsaesser, por todos os cuidados.

*Aos “anjos caídos” na terra, sem os quais este estudo não poderia ter sido concluído:*

Marlon Sbampato Russo, pelo acolhimento, ajuda incondicional e partilha nos momentos mais difíceis;

Natalino Neves Silva, pela amizade, carinho e apoio nas situações que precisei de ajuda para superar;

Antônio Carlos Ribeiro Ferreira da Silva, pela competência, entusiasmo e disponibilidade com que compartilhou o processo de construção e realização da pesquisa quantitativa.

A todos os jovens que compartilharam comigo suas experiências.

A narrativa da jovem Salete ilustra algumas das dimensões tocadas no processo desta investigação, mas nem todas exploradas.

Então, assim a experiência que eu tive aqui no Brasil para mim foi a mais marcante porque eu passei sempre a minha vida em escola particular era um outro nível e de repente você entra em uma escola...eu decidi entrar na escola pública por livre e espontânea vontade e eu acho que eu cresci muito com isso. Eu conheci pessoas totalmente diferentes, pessoas de origens diferentes, pessoas que falam uma língua diferente da minha, da minha língua mãe, apesar de eu ter nascido aqui no Brasil, pessoas de classes sociais diferentes da minha, entender um pouco as dificuldades que elas enfrentam. Também entender um pouco melhor sobre a política do Brasil, eu estudei sobre o Brasil lá na Suíça, a economia na América isto tudo a gente é obrigado a saber, ter noção, como que funciona o sistema político e econômico de muitos países, e o Brasil era um desses. Porém, você viver num país que é a oitava potência, porém ainda é um país subdesenvolvido, as dificuldades que se encontram você tem que vivenciar isso, você não consegue entender isso lá fora e **eu sou muito grata porque eu pude entender melhor isso**. Então eu fico muito contente com isso e assim também e... eu acho que eu pude aprender muito também a ter mais paciência. Aqui é um país que mesmo no sistema da educação, mesmo na escola ainda o sistema é muito falho e eu sempre fui acostumada a tudo estar funcionando nada sai fora do lugar. (Salete, 3º ano do Ensino Médio, Escola Buganvília, 2º semestre/2010)

O relato é de uma aluna do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Buganvília, na qual foi realizado o trabalho de campo, que, ao retornar ao Brasil depois de uma estadia no exterior devido a trabalho dos pais, constatou a dificuldade de compreensão das desigualdades sociais e educacionais no país. Como pesquisadora compartilho das inquietações de Salete, e sou muito grata por ter tido o contato com jovens que me possibilitaram conhecer melhor esta realidade.

### *A todos os profissionais da Escola Buganvília*

Sou grata aos professores, à direção e aos funcionários, que tão bem me receberam na instituição. Espero que este esforço de compreensão possa contribuir para a contínua dedicação de governantes, pesquisadores, educadores, estudantes e pais na construção de um processo de escolarização para todos os jovens, independente de sexo, raça/cor, idade e condição econômica. Que juntos possamos perseverar nesta luta!



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Vida pelas experiências no processo de construção deste trabalho: os encontros, desencontros e reencontros com pessoas, situações e condições que fizeram desse período um momento único, capaz de tocar profundamente meu ser, por ter possibilitado outras e novas leituras da minha trajetória pessoal, estudantil e profissional, e tornaram os meus investimentos plenos de sentido.

Agradeço a todas as pessoas com as quais convivi, algumas delas pouco sabem sobre o que vai ser escrito e sobre o que é preciso para fazê-lo. No entanto, sem essas relações, sem essas presenças ou ausências, não haveria este trabalho, cuja história se entrelaça com a minha própria.

A minha gratidão

A Juarez Tarcísio Dayrell, pela sua orientação segura, amorosa e atenciosa; pelo seu acompanhamento cuidadoso, seus direcionamentos, sua ousadia nas propostas de investigação que me propiciaram muitas aprendizagens como pessoa, profissional e pesquisadora. Todas as condições criadas durante o tempo do doutorado foram “condições de verdadeiras aprendizagens” nas quais me fui transformando em real sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado (FREIRE, 1998).

A André Braz Golgher, pela competência com que acompanhou a realização desta pesquisa; pelos ensinamentos sobre o campo da demografia, anteriormente bastante desconhecido por mim; pelo apoio e atenção cuidadosa na aferição dos dados quantitativos; pelos questionamentos sobre o campo empírico, que, de certa forma, confrontaram e ampliaram minha visão sobre o fenômeno.

A Inês Assunção Teixeira, pela avaliação cuidadosa do projeto de doutorado e participação na banca de qualificação. Suas indagações imprimiram outra direção ao estudo, e, mais do que dizer o que fazer, provocaram a reflexão sobre o profundo vínculo entre as histórias pessoais e profissionais e a pesquisa acadêmica.

A Marília Spósito, pela participação na banca de qualificação, pelas orientações, sugestões e reflexões que muito contribuíram para o direcionamento final deste estudo.

A Samira Zaidan, presença sempre amiga, leal e carinhosa em todos os momentos.

A Suzana Lanna Bournier, por tudo o que aprendi sendo sua aluna: dedicação, paciência, competência e profundo respeito pelas pessoas.

A Lucia Helena Alvarez Leite, pela forte contribuição durante meu processo de aperfeiçoamento profissional, devido às suas reflexões sobre educação, práticas pedagógicas e os sujeitos educandos.

A Margareth Diniz, pela convivência e partilha de interesses sobre a formação docente, seus saberes e subjetividades.

A Shirley Aparecida de Miranda, pelas aprendizagens sobre a educação e diversidade.

A todos os professores da FAE/UFMG, pelos ensinamentos e intenso trabalho na busca de transformar a educação. Especialmente aos professores Luiz Alberto Gonçalves, que participou de minha seleção, e à professora Nilma Lino Gomes, por me ensinarem sobre diversidade, sujeitos e experiência humana no mundo contemporâneo. Seus exemplos de ética e amorosidade marcaram minha experiência como estudante.

A todas as pessoas que compuseram e compõem o grupo Observatório da Juventude, pela convivência, especialmente os professores Geraldo Magela Leão e Paulo Nogueira e os estudantes Cristiane, Saulo, Francisco e Mauro, que iniciaram a pós-graduação comigo, e todos os “chegantes”. Sou muito grata por poder compartilhar algumas de suas inquietações sobre a educação da juventude.

A todos os membros do PRODOC, atuais e antigos, especialmente aos amigos e amigas: Ana Maria Salgueiro Caldeira, Ana Lúcia Azevedo, Cláudia Caldeira, Eustáquia Salvadora, Inês de Castro Teixeira, Isabel Antunes Rocha, Juliana Freitas, Maria José de Paula, Margareth Diniz, João Valdir Alves de Souza, Júlio Emílio Diniz, Samira Zaidan, Santuza Amorim, Zenaide Fernandes Oliveira e Wagner Auarek Hamed. Vocês têm contribuição especial na minha formação como pesquisadora e profissional.

A Isabel Oliveira Silva, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Pela confiança, amizade, com meu respeito e admiração por tudo o que você é como pessoa e como profissional.

A Ana Amélia de Paula Laborne, Marina Guimarães Paes de Barros e Raquel Pereira Álvares, bolsistas que participaram da pesquisa “A situação do ensino médio na RMBH”, pelo empenho, entusiasmo e competência.

Aos colegas de Doutorado, que seguiram comigo esta trajetória tão desafiadora. Na impossibilidade de citar o nome de todos, agradeço-lhes nas pessoas de Alex, Andréia, Heli, Jerry, Mônica Amorim, Raquel Quirino, Renata Bergo, Rodrigo, Silvana, Suzana.

A Fernanda Silvino, pela confiança, consideração, disponibilidade e apoio sincero em todos os momentos. Foi uma querida presença neste percurso.

A todos os funcionários da pós graduação, especialmente à Rose e ao Ernane, pela forma gentil e alegre com que sempre me receberam e atenderam às minhas solicitações.

A Marli, Ricardo, Sérgio, Karillos e Ivanir, da Biblioteca da FAE, pelo carinho, atenção e disponibilidade.

A Adair Carvalhais Júnior, pelo cuidado, competência e respeito com que realizou a revisão do texto.

Ao Ernane, Rose e funcionários da Secretaria da Pós Graduação da FAE/UFMG, pela alegria e disponibilidade em ajudar-me durante todo o período do doutorado.

À Secretaria de Estado da Educação, nas pessoas de Maria Inez Barroso Simões, Diretoria de Avaliação Educacional, Juliana de Lucena Ruas Riani e Vânia C. Silva, da Superintendência de Informações Educacionais, Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Wellington Silva, Cleiton Valle, Leonardo Campos, Daniel Brooke e Anderson Cordova, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo apoio na disponibilização dos bancos de dados.

Aos prof. Antônio Tomé Louvres, Eduardo Martins e Conceição e a todos da Reitoria da Universidade Fumec, pelo apoio, compreensão e reconhecimento.

À Profa Thais Estevanato e aos prof. João Batista Mendonça Filho e prof. Antônio Marcos Nohmi, pela concessão de licença parcial das atividades nesta última etapa de conclusão da pesquisa.

A Valéria Resende Barbosa e Vera Lúcia Nogueira, coordenadoras do Curso de Pedagogia, pelo respeito, apoio e compreensão.

A todos os professores da FCH/FUMEC, especialmente, aqueles que se unem em favor da formação competente de nossos alunos e alunas do Curso de Pedagogia: Divina, Doca, Graziela, Fernanda, Flávia Lamounier, Juliana, Levindo, Luiz, Penha, Maysa, Natal, Neider, Thais e Verônica.

Especialmente à equipe do Curso de Pós graduação em Psicopedagogia – Graziela, Filipe, Francisca, Natasha, Rafaella e aquelas que estiveram conosco.

A todos os professores e estudantes da Pós graduação em Psicopedagogia, que constroem esta história conosco.

A todos os que estiveram comigo na Fumec Virtual, especialmente Alan, Anderson, Amanda, Cristiana, Gabriel, Gabrielle, Flávia, Jandayra, Karina, Ludmila, Marcela, Max, Nesir e Raimunda.

A todos os educadores com os quais convivi nas escolas da periferia de Betim, especialmente Beto, Wagner, Henrique, Helda, Márcia Ferreira, Patrícia Brito, Júlio, Rosa Del Gaudio, Lucinha, Cátia Andrade e Edson, que comigo compartilharam o enfrentamento de problemas, tiveram disponibilidade, coragem e entusiasmo para inovar e superar suas próprias limitações como profissionais e como pessoas.

A todos os educadores das escolas estaduais onde atuei: “Maria de Magalhães Pinto”, “Rachel Iancu Steurman” e “Santa Chiara”, localizadas no município de Igarapé.

A todos os alunos, pessoas que, com suas diversidades étnica, social, econômica, religiosa e política, ensinaram-me a complexidade do ato de educar.

Aos meus pais, pelo exemplo de esforço, dedicação e superação. Pelas condições oferecidas com grande sacrifício para que pudéssemos prosseguir estudando. Pelas constantes orações.

Às minhas irmãs, Nanci e Elaine, presenças que oferecem a certeza de que não estou sozinha; aos cunhados, Roberto e Rodolfo, pelo apoio e entusiasmo; aos meus sobrinhos, Vanessa, Diego e Marcelle, alegria de nossa família.

Aos meus avós, tios, tias, primos. Especialmente às tias Guinha, Zilda, Nilda, Elza e Dirce, Zica, Joana, e aos tios Geraldo Pacau e Joaquim, pelas orações. Às primas Anunciação, Laura, Cássia, Mônica, Márcia e Celeste, pelo constante apoio, incentivo e presença nos momentos alegres e nas dificuldades.

Às minhas amigas, que souberam compreender e me apoiaram neste momento com incentivos e orações, especialmente Fatinha, Zélia, Celi, Célia, Leila, Nice, Salete, Nívea, Darc, Tael, Cátia e Valmira, e ao amigo João.

Ao meu amigo Natalino Neves Silva e sua esposa, Jairza Fernandes Rocha da Silva, pelo apoio incondicional em todo o percurso da realização desta tese.

Aos afilhados Bárbara, Isabella, Bruno, Arthur, Igor e Marcelle, pela alegria e amorosidade.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar as possíveis influências das desigualdades sobre o desempenho escolar de jovens em processo de escolarização no contexto de expansão do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Para entender as relações entre desigualdades e desempenho escolar, adotou dois eixos norteadores: o primeiro voltou-se para a caracterização dos jovens estudantes e moradores da RMBH, no intuito de identificar o “peso” de possíveis desigualdades (socioeconômicas, raciais, gênero, trabalho e escolarização) na condição juvenil. O segundo investigou o desempenho a partir de três variáveis: relação com o saber escolar, avaliação da aprendizagem (institucional e resultado escolar) e acesso e permanência no processo de escolarização (fluxo escolar). Assim, a partir da identificação de desigualdades, entrecruzou esses dados com as informações coletadas sobre o desempenho escolar. Utilizou métodos quantitativos e qualitativos para coleta, descrição e análise dos dados coletados. Os procedimentos quantitativos possibilitaram a elaboração do perfil dos jovens e a caracterização do processo de expansão do Ensino Médio na RMBH. Já os de caráter qualitativo, realizados em uma escola pública estadual de Ensino Médio, buscaram investigar dimensões relacionadas às formas de trabalho escolar (aulas, resultado do processo avaliativo e fluxo escolar) que auxiliassem na compreensão de alguns fatores que poderiam interferir no desempenho dos jovens estudantes. A pesquisa foi orientada pela Sociologia da Educação, Sociologia da Juventude e Demografia. Como resultado, a investigação possibilitou constatar que as desigualdades sociais (sexo, raciais, renda) são persistentes e perpassam a condição juvenil, bem como o acesso ao sistema educacional e à participação na população economicamente ativa. E mais, que os sintomas dessas desigualdades incidem de forma direta sobre o desempenho escolar, influenciando, sobretudo, a trajetória dos jovens estudantes considerados não herdeiros. Constatou também a existência de novas desigualdades relacionadas ao aprender, gerando, com isso, uma desistência relacional com a aprendizagem. Esse fenômeno manifesta de forma implícita a seletividade escolar, e ocasiona situações de fracasso que incidem, principalmente, sobre os jovens estudantes considerados novo público estudantil do Ensino Médio.

Palavras-chave: desigualdade-desempenho escolar-juventude, ensino médio

## ABSTRACT

The main objective of the present research was to investigate the possible influences of the various forms of inequalities on the educational proficiency of the Youth in the context of expansion of the Secondary School system in the Greater Belo Horizonte (RMBH). To understand those possible links, it acted in two main directions: the first was creating a profile of the Youth studying and residing in the RMBH, with the intention of identifying the consequences of the possible inequalities (social, economic, educational, of race, gender and occupation) in the juvenile condition. The second was investigating the proficiency of the students, based on three variables: their relationship with school knowledge, the evaluation of learning outcomes (both institutional and school-only) and the access and longevity in the process of schooling (school flux). Through the identification of these inequalities, it crossed this information with the ones regarding the school proficiency, using both quantitative and qualitative methods for collecting, describing and analyzing the information. The quantitative procedures made it possible to construct a profile for the Youth and to characterize the process of expansion of the Secondary School system in the RMBH. The qualitative ones, conducted in a Public Secondary School, were used to investigate the dimensions, regarding the ways of school work (classes, results of the evaluation process and school flux), that could help in the comprehension of some of the factors with potential to interfere in the educational proficiency of the young students. The research was oriented by the Sociology of Education, Sociology of the Youth and Demography. As a result, the investigation made it possible to conclude that the social inequalities (of gender, race and income) are persistent and affect the juvenile condition as well as its access to the educational system and its participation in the economically active population. Additionally, these inequalities have direct consequences on students' educational proficiency, affecting, more importantly, the paths of the young students considered not to be the inheritors. It also found the existence of new inequalities regarding the learning process, which creates a relational distance of learning. This phenomenon implicitly manifests the school selectivity and generates situations of failure that affect specially the Youth considered to be the new public of the Secondary School.

Keywords: inequalities-educational proficiency-youth-secondary school

## RÉSUMÉ

Cette recherche a eu le but d'étudier la probable influence des inégalités sur la performance scolaire des jeunes dans le processus de scolarisation dans le contexte de l'expansion de l'enseignement secondaire dans la région métropolitaine de Belo Horizonte (RMBH). Pour comprendre la relation entre l'inégalité et la performance scolaire, nous avons choisi deux axes : le premier tourné vers la caractérisation de jeunes étudiants et les habitants de RMBH, pour identifier le « poids » des probables inégalités (socio-économique, raciale, sexuelle, le travail et de la scolarisation) dans condition juvénile. Le deuxième orienté vers la performance basée sur trois variables: relation avec les savoirs scolaires, l'évaluation des apprentissages (institutionnelle et les performances scolaires) et l'accès et la suivie dans le processus de scolarisation (flux scolaire). De cette façon, à partir de l'identification des inégalités, nous avons croisé ces données avec les informations recueillies sur la performance scolaire. Nous avons utilisé des méthodes quantitatives et qualitatives pour la collecte, description et analyse des données collectées. Les procédures quantitatives ont permis l'élaboration du profil du jeune ainsi que la caractérisation du processus d'expansion de l'enseignement secondaire en la RMBH. En ce qui concerne les qualitatifs, menées dans une école public de l'État, nous nous sommes dédiés aux dimensions liées à des formes de travail scolaire (classes, résultat du processus d'évaluation et le flux scolaire) qui pourraient aider à comprendre certains facteurs qui pourraient influencer la performance des jeunes étudiants. La recherche a utilisé les orientations théoriques de la sociologie de l'éducation, la sociologie de la jeunesse, et de la démographie. Les résultats de l'enquête nous ont donné la possibilité de conclure que les inégalités sociales (sexe, la race, le revenu) sont persistantes et traversent la condition juvénile, ainsi que l'accès au système éducatif et à l'intégration à la population économiquement active. En plus, que les symptômes de ces inégalités opèrent directement sur la performance scolaire et influenceront surtout le parcours de jeunes étudiants non héritiers. Nous avons également remarqué l'existence de nouvelles inégalités liées à l'apprentissage, en générant ainsi un refus à l'apprentissage. Ce phénomène produit de manière implicite la selectivité scolaire et provoque des situations d'échec qui s'expriment, principalement, entre les jeunes étudiants considérés comme le nouveau public de l'enseignement secondaire.

Mots-clés: inégalités – performance scolaire – jeunesse – enseignement secondaire

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET -	Centro Federal de Educação de Minas Gerais
CF -	Constituição Federal
COLTEC -	Colégio Técnico da UFMG
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF -	Ensino Fundamental
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EM -	Ensino Médio
ENEM -	Exame Nacional do ensino Médio
FIES -	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFES -	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP -	Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MF -	Matrícula Final
MI -	Matrícula inicial
NAI -	Núcleo de Aprendizagem Interativo
OIT -	Organização Internacional do Trabalho
PAV -	Programa Acelerar para Vencer
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola -	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA -	População Economicamente Ativa
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA -	Programme for International Student Assessment
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PRODOC -	Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente
PROEB -	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROINFO -	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUNI -	Programa Universidade para Todos
REUNI -	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMBH -	Região Metropolitana de Belo Horizonte



SEE/MG -	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE -	Sistema Mineiro de Avaliação Escolar
SM -	Salário Mínimo
TICs -	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRT -	Tribunal Regional do Trabalho
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – MATRÍCULA INICIAL, POR SÉRIE, NA ESCOLA BUGANVÍLIA, DE 2008, 2009 E 2010 .....	271
GRÁFICO 2 - MATRÍCULA INICIAL E FINAL, POR SÉRIE, NO ENSINO MÉDIO – MANHÃ – 2010 .....	274
GRÁFICO 3 - MATRÍCULA INICIAL E FINAL, POR TURMA, NO ENSINO MÉDIO – MANHÃ – 2010.....	277
GRÁFICO 4 – FLUXO ESCOLAR DOS JOVENS QUE FREQUENTAM O TERCEIRO ANO, EM 2010 .....	278
GRÁFICO 5 – RESULTADO PROVISÓRIO DA TAXA DE APROVAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS, POR SÉRIE, NO ENSINO MÉDIO – MANHÃ – 2010.....	283
GRÁFICO 6 – RESULTADO PROVISÓRIO DA TAXA DE APROVAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS, POR SALA, NO ENSINO MÉDIO – MANHÃ – 2010.....	283
GRÁFICO 7 – RESULTADO PROVISÓRIO DA TAXA DE APROVAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS, POR SEXO E SÉRIE, NO ENSINO MÉDIO – MANHÃ – 2010.....	287
GRÁFICO 8 – RESULTADO PROVISÓRIO DA TAXA DE APROVAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS, POR SEXO E SALA, NO ENSINO MÉDIO – MANHÃ – 2010 .....	287
QUADRO 1- ORGANIZAÇÃO MAIS PERMANENTE DOS ALUNOS NA SALA DE AULA.....	200
QUADRO 2- MAPA DA TURMA 302.....	229
QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PONTOS NO BIMESTRE – DISCIPLINA MATEMÁTICA.....	301

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS, POR ANOS DO ENSINO MÉDIO, 2010 .....	41
TABELA 2 – JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS – 2002/2007/2009.....	51
TABELA 3 – JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS, POR SEXO. 2002/2007/2009 .....	54
TABELA 4 – JOVENS, ENTRE 15 E 29 ANOS, POR COR OU RAÇA. – 2002/2007/2009 .....	55
TABELA 5 – JOVENS, ENTRE 15 E 29 ANOS, POR CONDIÇÃO, NA UNIDADE DOMICILIAR – 2002/2007/2009 .....	57
TABELA 6 – RENDIMENTO DOMICILIAR MENSAL PER CAPITA, NA RMBH EM 2009.....	58
TABELA 7 - JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS, POR SEXO E INSERÇÃO NO TRABALHO, NA SEMANA DE REFERÊNCIA. – 2002 / 2007 / 2009.....	62
TABELA 8 – RENDA DOS JOVENS POR SEXO E RAÇA NA RMBH EM 2009 .....	64
TABELA 9 – JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS, POR SEXO, QUE PROCURARAM TRABALHO NA SEMANA DE REFERÊNCIA - 2002 / 2007 / 2009 (POP. ECONÔMICA ATIVA / DESOCUPADA) .....	66
TABELA 10 – JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS POR SEXO, SE ESTUDA E SE TRABALHA COM/SEM CARTEIRA ASSINADA – 2002/2007/2009 .....	67
TABELA 11 – JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS, POR SEXO E FREQUÊNCIA À ESCOLA – 2002/2007/2009....	71
TABELA 12 - FAIXA DE RENDIMENTO DOMICILIAR PER CAPITA EM SALÁRIO MÍNIMO POR ESCOLARIDADE 2009 .....	76
TABELA 13 – JOVENS, ENTRE 15 E 29 ANOS, POR SEXO E FREQUÊNCIA À ESCOLA, POR RAÇA/COR – 2002/2007/2009 .....	79
TABELA 14 – JOVENS, ENTRE 15 E 29 ANOS, POR SEXO E RAÇA/COR E POR MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO – 2002/2007/2009 .....	80
TABELA 15 – JOVENS ESTUDANTES ENTRE 15 E 29LA 15 – JOVENS ESTUDANTES ENTRE 15 E 29 ANOS E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA POR CURSO – 2002*/2007/2009 .....	84
TABELA 16 – JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS, POR SEXO, RAÇA, E MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO, PARA QUEM TRABALHOU NA SEMANA DE REFERÊNCIA, EM 2002/2007/2009 .....	92
TABELA 17 – JOVENS ENTRE 15 E 29 ANOS POR SEXO, SE ESTUDA E SE TRABALHOU NA SEMANA DE REFERÊNCIA – 2002/2007/2009 .....	94
TABELA 18 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS POR MODALIDADE DE ENSINO DE ENSINO MÉDIO* .....	104
TABELA 19 – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR.....	105
TABELA 20 – LOCAL DE FUNCIONAMENTO* DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR .....	106
TABELA 21 – DEPENDÊNCIAS EXISTENTES* NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR.....	109
TABELA 22 – EQUIPAMENTOS* EXISTENTES NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR .....	111
TABELA 23 – SEXO DOS PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO EM GERAL .....	113
TABELA 24 – IDADE DOS PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO.....	114
TABELA 25 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA IDADE DOS PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO.....	115
TABELA 26 – PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA .....	115
TABELA 27 – ESCOLARIDADE DOS DOCENTES DE NÍVEL MÉDIO .....	116
INDEPENDENTE DA MODALIDADE DE ENSINO.....	116
TABELA 28 – TURMAS E MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR.....	117
TABELA 29 –MATRÍCULAS POR SEXO NO ENSINO MÉDIO.....	118
TABELA 30 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) POR SEXO.....	119
TABELA 31 – SEXO, COR, IDADE E REPETÊNCIA DOS ALUNOS RMBH, EM 2007 E 2010 .....	121
TABELA 32 – DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 3º ANO DO EM DA RMBH EM 2010. ....	122
TABELA 33 – DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS ENTREVISTADOS POR IDADE, 2010 .....	128
TABELA 34 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS, POR SEXO, 2010.....	131
TABELA 35 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS, POR COR OU RAÇA .....	132
TABELA 36 – PRINCIPAIS IGREJAS OU CULTO RELIGIOSO FREQUENTADOS PELOS ALUNOS .....	133
TABELA 37 – SITUAÇÃO DOMICILIAR DOS JOVENS ESTUDANTES DA ESCOLA BUGANVÍLIA, TURNO MATUTINO .....	136
TABELA 38 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, POR CLASSE ECONÔMICA.....	138
TABELA 39 – RELAÇÃO ENTRE CLASSE ECONÔMICA E RAÇA/COR, SEXO E CONDIÇÃO FAMILIAR .....	139
TABELA 40 – ESCOLARIDADE DOS PAIS .....	141
TABELA 41 - NÚMERO DE LIVROS NA CASA DO ESTUDANTE X CLASSE SOCIAL .....	143
TABELA 42 – FREQUÊNCIA DE ACESSO À INTERNET, ENTRE OS QUE SABEM USAR UM COMPUTADOR	145
TABELA 43 – IDADE QUE COMEÇOU A TRABALHAR.....	149
TABELA 44 – IDADE QUE COMEÇOU A TRABALHAR X SEXO X COR/RAÇA X CLASSE ECONÔMICA.....	150

TABELA 45– CONDIÇÕES DE INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO X SEXO X RAÇA X CLASSE ECONÔMICA X ANO DO ENSINO MÉDIO .....	153
TABELA 46 – ALUNOS QUE NÃO TRABALHAM E PROCURARAM EMPREGO NOS ÚLTIMOS 30 DIAS .....	156
TABELA 47- BUSCA POR TRABALHO X SEXO X COR/RAÇA X CLASSE ECONÔMICA X ANO DO ENSINO MÉDIO.....	157
TABELA 48 – REALIZOU TAREFAS DOMÉSTICAS EM CASA X SEXO X TAREFAS DOMÉSTICAS COR/RAÇA X CLASSE ECONÔMICA X ANO DO ENSINO MÉDIO .....	160
TABELA 49 – ÁREA DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO, SEXO, COR/RAÇA, CLASSE ECONÔMICA, ANO DO EM, TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO.....	163
TABELA 50 - RENDA PELO TRABALHO DOS JOVENS.....	167
TABELA 51 - RENDA EM SALÁRIOS, SEXO, COR/RAÇA E CLASSE ECONÔMICA.....	168
TABELA 52 – DESPESAS/SALÁRIO .....	169
TABELA 53 – APRENDIZAGEM DAS MATÉRIAS ENSINADAS EM SALA DE AULA - PRINCIPAIS DIFICULDADES .....	257
TABELA 54 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS BONS ALUNOS.....	258
TABELA 55 – CONCEITOS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO SUBJETIVA DOS JOVENS .....	262
TABELA 56 - ANO DO ENSINO MÉDIO X CONCEITO, A PARTIR DA AVALIAÇÃO SUBJETIVA DAS NOTAS. ....	262
TABELA 57 - SEXO X CONCEITO, A PARTIR DA AVALIAÇÃO SUBJETIVA DAS NOTAS .....	263
TABELA 58 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS BONS PROFESSORES .....	264
TABELA 59 - MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS DO TURNO DA MANHÃ – 2010.....	280
TABELA 60 – EXPERIÊNCIA DE REPETÊNCIA DOS JOVENS NO EF E NO EM.....	288
TABELA 61 - REPROVAÇÃO NO E.F. E NO E.M. X ANO DO ENSINO MÉDIO X SEXO .....	289
TABELA 62 – RELAÇÃO ENTRE SÉRIE DO EM, IDADE E SEXO, ENTRE OS ESTUDANTES DA AMOSTRA .	294
TABELA 63 – TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL.....	303
TABELA 64 - DESEMPENHO ESCOLAR NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO X TIPO DE INSTITUIÇÃO NA QUAL FEZ O ENSINO FUNDAMENTAL .....	305
TABELA 65 – DESEMPENHO ESCOLAR NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO X ANO DO ENSINO MÉDIO.....	307
TABELA 66 – DESEMPENHO ESCOLAR NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO X SEXO.....	308
TABELA 67 – DESEMPENHO ESCOLAR (TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO) X COR/RAÇA .....	311
TABELA 68 – DESEMPENHO ESCOLAR (TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO) X IDADE .....	313
TABELA 69 – DESEMPENHO ESCOLAR (TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO) X LIVROS.....	316
TABELA 70 – DESEMPENHO ESCOLAR (TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO) X CLASSE ECONÔMICA.	318
TABELA 71 – DESEMPENHO ESCOLAR (TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO) X REALIZOU TRABALHO PELO QUAL GANHOU DINHEIRO .....	320
TABELA 72 – DESEMPENHO ESCOLAR (TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO) X REPROVAÇÃO .....	323
TABELA 73 – DESEMPENHO ESCOLAR (TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO) X AJUDA NAS ATIVIDADES ESCOLARES.....	326
TABELA 74 – AJUDA NAS ATIVIDADES ESCOLARES X ESCOLARIDADE DA PESSOA QUE AJUDA NAS ATIVIDADES ESCOLARES.....	330
TABELA 75 – ACOMPANHAMENTO ESCOLAR .....	331
TABELA 76 – PRINCIPAL MOTIVO DO ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR .....	332
TABELA 77 – INVESTIMENTOS EDUCACIONAIS DA FAMÍLIA NOS FILHOS .....	333

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OS JOVENS MORADORES DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE E A EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>46</b>
1.1 PERFIL DOS JOVENS MORADORES DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE.....	50
1.2 OS JOVENS E O TRABALHO .....	59
1.3 O JOVEM E A ESCOLARIZAÇÃO .....	69
1.4 INDICADORES DEMOGRÁFICOS RELACIONADOS AO ENSINO MÉDIO NA RMBH .....	85
1.5 A RELAÇÃO TRABALHO E ESTUDO PARA OS JOVENS NA RMBH.....	91
1.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1 .....	96
<b>CAPÍTULO 2 - CONDIÇÕES DE EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NA RMBH.....</b>	<b>101</b>
2.1 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR NA RMBH .....	104
2.2 PERFIL DOS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE.....	112
2.3 MATRÍCULA DOS JOVENS NAS ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE .....	116
2.4 DESEMPENHO DOS JOVENS DA RMBH NO PROEB/SIMAVE .....	119
2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2.....	123
<b>CAPÍTULO 3 - O NOVO PÚBLICO NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO: OS JOVENS ALUNOS DA ESCOLA BUGANVÍLIA.....</b>	<b>126</b>
3.1 O PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES: O NOVO PÚBLICO DO ENSINO MÉDIO .....	126
3.1.1 <i>Dados pessoais</i> .....	127
3.2 DADOS SOCIOECONÔMICOS E FAMILIARES.....	134
3.3 OS JOVENS E O TRABALHO NA ESCOLA BUGANVÍLIA .....	148
3.3.1 <i>Idade em que começaram a trabalhar</i> .....	149
3.3.2 <i>Condição de ocupação no mercado de trabalho</i> .....	151
3.3.3 <i>Procura de emprego pelos jovens estudantes da Escola Buganvília</i> .....	155
3.3.4 <i>Trabalho em casa dos jovens estudantes da Escola Buganvília</i> .....	159
3.3.5 <i>Área de inserção no mercado de trabalho</i> .....	162
3.3.6 <i>Renda do trabalho</i> .....	166
3.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3 .....	171
<b>CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO DOS JOVENS NA ESCOLA BUGANVÍLIA: DIMENSÕES EDUCATIVAS E A SUA RELAÇÃO COM O SABER ESCOLAR .....</b>	<b>176</b>
4.2 AS RELAÇÕES COM O SABER ESCOLAR .....	188
4.2.1 <i>A sala do primeiro ano do Ensino Médio: 102</i> .....	196
4.2.2 <i>A organização dos grupos na turma 102</i> .....	199
4.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA: O TRABALHO DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE NA RELAÇÃO COM O SABER.....	206
4.3.1 <i>A relação pedagógica: mediação com o saber escolar?</i> .....	208
4.4 A SALA DE AULA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO – 302.....	227
4.4.1 <i>A organização dos grupos na sala 302</i> .....	229
4.4.2 <i>A relação pedagógica e as condições para o ensino e a aprendizagem</i> .....	239
4.5 REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER NO DIA-A-DIA DAS AULAS DO PRIMEIRO E TERCEIRO ANO .....	246
4.6 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA, O ENSINO E A APRENDIZAGEM. ....	256
4.7 SÍNTESE .....	265
<b>CAPÍTULO 5 - DESEMPENHO ESCOLAR E DESIGUALDADES: FLUXO ESCOLAR.....</b>	<b>269</b>
5.1 OS INDICADORES DO DESEMPENHO ESCOLAR: O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA BUGANVÍLIA.....	270
5.2 MOVIMENTAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA BUGANVÍLIA .....	279
5.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2 .....	295
<b>CAPÍTULO 6 - DESEMPENHO E DESIGUALDADES: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>298</b>

6.1. DESIGUALDADES SOCIAIS E DESEMPENHO: ESSES FATORES PODEM SER RELACIONADOS? .....	307
6.1.1 <i>Características individuais: sexo</i> .....	308
6.1.2 <i>Características individuais: raça/cor</i> .....	310
6.1.3 <i>Característica individual: idade</i> .....	313
6.2.2 <i>Características socioeconômicas: fatores sociofamiliares</i> .....	314
6.2.2.1 Fatores sociofamiliares: computador e internet.....	314
6.2.2.2 Características sociofamiliares: livros.....	315
6.2.2.3 Fatores sociofamiliares: classe econômica .....	317
6.2.3 <i>Dimensões relacionadas ao ambiente escolar</i> .....	321
6.2.3.1 Ambiente escolar: repetência.....	321
6.2.3.2 Ambiente escolar: dever de casa.....	324
6.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 6 .....	334
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>336</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>340</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>350</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado, na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, insere-se na articulação das temáticas de desigualdade, juventude e escola e propõe-se estudar as relações entre desigualdades e desempenho escolar na educação de jovens no contexto da expansão do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).

O estudo desta temática remete à minha própria trajetória escolar, uma criança oriunda das camadas populares, na qual a continuidade escolar dá-se como algo fora da norma. Cursei a educação básica em escolas públicas, municipais e estaduais, nas quais vivenciei situações de dificuldades de aprendizagem e experiências bem sucedidas. Durante a escolarização algumas questões me tocaram: a seletividade escolar, a mudança na avaliação do estudante quando se muda de escola, dependendo do nível de exigência das mesmas – por exemplo, era considerada aluna mediana no colégio municipal de Belo Horizonte, onde cursei a 8ª série, e a primeira da classe no Colégio Estadual onde cursei o Ensino Médio. O que me impressionava era que essas representações sobre os estudantes poderiam repercutir na sua permanência ou não no espaço escolar.

Iniciei minha experiência profissional aos 15 anos, como auxiliar de alfabetização no MOBREAL, e a partir de 1980 atuei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e pedagoga na Rede Estadual de Minas Gerais. Entre os anos de 1993 e 2005 trabalhei em escolas da Rede Municipal de Betim, nas regiões periféricas da cidade, onde tive contato com realidades mais duras em termos de exclusão e violência. Concomitantemente, a partir de 1995 trabalhei como docente do Ensino Superior. Minha história estudantil entrelaça-se com minha vida profissional e pessoal, sempre conciliando continuidade de estudos, aprimoramentos, pós-graduações e trabalho.

No exercício profissional sempre tive como referência as dificuldades vivenciadas em minha trajetória estudantil, e procurava escutar e compreender os desafios experimentados pelos estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos). Junto com outros colegas de trabalho, tentava intervir na aprendizagem dos estudantes por meio de sistema de monitoria no contra turno, atividades diversificadas, recuperação

paralela e trabalhos interdisciplinares, além de projetos que visavam à formação humana: xadrez, coral e judô dentre outros.

Essas experiências profissionais me impulsionaram a investigar as possibilidades de formação de professores – tema de estudo do meu mestrado. Tanto a experiência do mestrado quanto a participação no Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC),<sup>1</sup>, a partir de 2001, possibilitaram-me estudos teóricos e acesso a outras investigações, que foram trazendo à tona os inúmeros fios que tecem a prática docente e as limitações do processo de formação. A participação no programa “Observatório da Juventude”<sup>2</sup>, da UFMG, permitiu-me constatar que muitas questões e desafios vivenciados por mim, como professora do Ensino Médio<sup>3</sup> e como estudante, continuam presentes no debate público, tais como a relação do jovem com a escola, o aluno como sujeito e a relação entre professor e aluno – variáveis que interferem na trajetória escolar dos jovens (DAYRELL e PAULA, 2009) - a juventude e os desafios à formação de professores (ALVES e PAULA, 2011), a identidade e os sentidos desse nível de ensino para o jovem aluno, financiamento, queda de matrículas (crise de audiência), conciliação entre trabalho e escola, mídias, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e juventude (CORRACHANO e NAKANOS, 2009; SETTON, 2009; SPÓSITO et al, 2009, DAYRELL et al, 2009, CORTI, 2008), ensino médio, expansão e desigualdades (DAYRELL et al, 2010 e GOLGHER, 2010).

Parte dessas produções e especificamente a participação na realização da pesquisa O estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte-1986 a 2005,<sup>4</sup> na qual analisei, junto com o prof. Juarez Dayrell, os trabalhos referentes à temática Juventude e Escola, levantaram questões semelhantes àquelas que eu vivenciava na experiência estudantil e profissional: dificuldades da escola e de seus

---

<sup>1</sup> Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC), da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

<sup>2</sup> Este programa foi iniciado em 2003 por um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com a intenção de articular a pesquisa e o ensino em torno da temática educação, cultura e juventude, articuladas com ações de extensão. Ele se insere no contexto das políticas de ações afirmativas.

<sup>3</sup> Durante muito tempo, de 1983 a 1996, atuei como professora de ensino médio, lecionando as disciplinas de Metodologia e de Fundamentos da Educação no Curso de Magistério, em uma pequena cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

<sup>4</sup> Esta pesquisa teve como objetivo a realização de um estudo sobre o estado de conhecimento na e da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Contemplou os trabalhos relativos a essa rede de ensino, em nível de doutorado e mestrado, de cursos de pós-graduação *lato sensu* em educação. Foi realizado pela equipe do PRODOC e a temática juventude, em parceria com o Observatório da Juventude.



professores lidarem com os jovens estudantes no que dizia respeito às representações e à escolarização dos sujeitos. (ARAÚJO, 2000; DIAS, 2000; COSTA, 2005, MAIA, 2004, entre outros).

Entre essas pesquisas uma tinha como *lócus* de estudo a escola municipal em que cursei da 5ª à 7ª série, que acabei identificando pela descrição do prédio e da direção exercida nos anos 70, quando era estudante. As representações de alguns dos meus professores sobre o prédio escolar e o público que atendiam, ou seja, a visão sobre os adolescentes do turno da tarde do qual eu fazia parte são semelhantes às atuais queixas sobre os jovens estudantes do Ensino Médio no atual contexto de expansão desse nível de escolarização. Na realização da pesquisa, Maia (2004) refere-se ao projeto educacional implícito na Lei 5692/71, que suprimia o exame de admissão: na perspectiva do professor entrevistado ocorreu “[...] uma popularização e queda do ensino, exigindo da direção e dos professores um grande trabalho para evitar o número excessivo de reprovações”, o que “começou a avacalhar, a massificar o ensino e a facilitar a vida do aluno” (MAIA, 2004, p. 158).

Esses depoimentos chamaram-me atenção, pois eu teria pertencido ao público de estudantes que tiveram a vida facilitada. Já na minha perspectiva a situação foi muito diferente, pois tive dificuldades na trajetória estudantil, e é muito curioso o fato de essas idéias prevalecerem até hoje. As preocupações dos docentes com as reprovações excessivas, a massificação e a baixa cobrança em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares são questões que vivenciei como estudante adolescente e como professora e coordenadora pedagógica, e ainda estão presentes nos debates acadêmicos dos quais participo como pesquisadora. A recorrência das mesmas questões, inclusive as dificuldades quanto ao prédio e infraestrutura escolares, é preocupante. Este mesmo docente (meu professor) relata como eram as condições do prédio onde eu estudava, dizendo que o colégio era muito interessante:

[...] muito pequeno, pra você ter uma idéia eram nove turmas em cada turno. Então era uma escola pequena. O formato da escola era aquele tradicional com um pátio central com as salas em volta. Aquilo dava muito problema, porque nós não tínhamos quadra esportiva, os alunos utilizavam aquele pátio central como quadra e era um desespero na época do calor porque os meninos jogando bola e os outros nas salas ouvindo aquele barulhinho de bola e os professores: fecha a porta, abre a porta, porque tá fazendo calor. Então era um colégio com muitas limitações. Nós realmente padecíamos de falta de recurso (MAIA, 2004, p. 160).

O relato do docente denuncia a falta de recursos e a infraestrutura escolar precária da pequena escola da década de 70 que ainda estão presentes na realidade de nossas escolas do século XXI. Então, na minha experiência pude perceber a persistência do baixo investimento na educação pública, retratado nos prédios escolares e na infraestrutura, o que não foi fator impeditivo para a aprendizagem, inclusive nem o foi para a minha própria realização educacional, mas continua trazendo dificuldades para o novo público do ensino médio. Outro ponto muito importante é que o professor relata que os estudantes do turno da tarde no qual eu estudava tinham piores rendimentos que os da manhã. O mesmo professor relata a relação com os estudantes:

Neste trato com os alunos, a gente procurava conciliar duas forças: a primeira era a energia, mas ao mesmo tempo com um esforço muito grande para ser atencioso com esses meninos. E nem sempre era fácil numa população carente, que os alunos são agressivos, mas a gente fazia esforço, muito grande, muito grande! [...] quando eles percebiam que havia confiança eles respondiam. E, isso me estimulava muito! (prof. FL)

Esse professor também se refere ao perfil do público e as relações entre professores e alunos que eram de muito entrosamento, muita preocupação em ajudar os alunos e, também, de muita seriedade, rigor, exigência e vigilância. A leitura desta pesquisa revelou não somente a visão de meus professores, mas também, os motivos que me levaram a escolher locais de trabalho nos quais eu me deparava com alunos pobres - durante a trajetória profissional sempre lutei por uma escola mais justa em relação à escolarização das camadas populares.

Nesse sentido, sempre fui instigada a compreender as complexas relações entre desigualdades e desempenho escolar: o que seria necessário fazer e conhecer para que esses novos sujeitos pudessem aprender? Esta temática vem desafiando teóricos no campo das ciências humanas, especialmente nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, de diversas nacionalidades, por exemplo os recentes estudos de DUBET, 2002; 2003; 2004; CHARLOT, 2000, 2005, 2009; FANFANI, 2007, 2008; BARBOSA, 2009; RIBEIRO, 2009.

A desigualdade é compreendida como a repartição de vantagens e recursos tais como riqueza, poder e prestígio de forma não uniforme na sociedade na qual um indivíduo ou grupos sociais gozam de estatutos diferentes. As desigualdades são essencialmente sociais visto que estão ligadas a processos de estratificação através dos quais pessoas são classificadas em categorias, como por exemplo, classe, cor/raça, sexo,

nível de instrução (JOHNSON, 1997). As desigualdades tendem a se acumular, como explicitam Bourdon e Bourricaud, que concordam que Rousseau formulou questões essenciais na sua teoria das desigualdades quando afirmam que

os que vêm de família modesta têm em média menos possibilidades de obter nível mais alto de instrução. Os que possuem baixo nível de instrução têm menos probabilidade de chegar a um *status* mais elevado, de exercer profissões de prestígio e bem remuneradas. É verdade também que as desigualdades são em grande medida geradas pelo jogo dos mercados. Estima, renda, prestígio constituem remunerações cuja grandeza resulta do confronto entre uma oferta e uma demanda. É verdade enfim que o sistema político intervém de maneira diversa e complexa para regulamentar, regular e corrigir o funcionamento dos mercados onde se formam as remunerações materiais e simbólicas (BOUDON e BOURRICAUD, 2007, p.141).

As desigualdades tendem a se acumular e exigem regulamentação política na regulação das vantagens materiais e simbólicas. Contudo, os processos geradores das desigualdades sociais são complexos e, ainda hoje, mal conhecidos visto que “[...] nem os antecedentes familiares, nem a aptidão para o conhecimento [medida em testes], nem a instrução, nem a posição social explicam muito bem a variação de rendimento entre os homens” (BOUDON e BOURRICAUD, 2007, p. 142). Segundo os mesmos autores, outras variáveis de difícil observação têm parte importante na determinação do *status* e da renda: ambições, relações sociais, e – por que não? – oportunidades.

As desigualdades de oportunidades educacionais segundo grupos sociais, seus mecanismos geradores e seus efeitos sobre os processos de estratificação social ocuparam, desde os anos 60, uma posição essencial na pesquisa sociológica (FORQUIN, 1995). As teorias sobre educação escolar e a desigualdade - entre elas estão os estudos de Bernstein, Bourdieu e Illich - têm produzido impacto nas interpretações da educação e do ensino escolar. Os estudos de Bernstein mostram que as crianças de origens diversas adquirem códigos restritos ou mais elaborados de discurso que impactam o seu desempenho acadêmico. A teoria de Illich sobre o currículo oculto enfatizou a existência de elos existentes entre o desenvolvimento da educação e as exigências da economia por disciplina e hierarquia. Já a teoria da reprodução cultural, de Bourdieu e Passeron, refere-se às formas pelas quais a escola ajuda a perpetuar as desigualdades sociais ao longo das gerações (GIDDENS, 2005).

Outras pesquisas investigaram a organização da escola e o seu sistema de ensino que tende a manter as desigualdades de desempenho escolar entre os sexos, as

cores/raças. O conjunto de estudos da sociologia das desigualdades nutre o debate sobre o fracasso escolar como manifestação ou sintoma da condição de escolarização das camadas populares que gera problemas como reprovação e abandono. Na verdade, as reprovações e os abandonos refletem maiores dificuldades desses estudantes na apropriação dos conhecimentos escolares. Portanto, “[...] o âmago da questão é entender por que os jovens oriundos de famílias populares encontram mais dificuldades diante dos saberes escolares” (CHARLOT, 2009, p. 28).

No Brasil, as desigualdades escolares são persistentes, porém se manifestam de formas diferenciadas. Se nas décadas de 60 e 70 a grande questão era o acesso, nas décadas de 80 e 90, quando ocorreu gradativa ampliação do acesso, chegando à quase universalização do ensino fundamental, persiste a desigualdade de permanência na escola revelada nos significativos índices de repetência e evasão. A problemática da desigualdade na aprendizagem escolar remete-nos a causas históricas, socioeconômicas, políticas e institucionais com reflexos visíveis em todos os níveis de ensino.

Em toda América Latina ocorreu um processo de massificação da escolaridade com um crescimento do número de crianças e jovens atendidos e o prolongamento do período de escolarização obrigatória, com a manutenção da desigualdade social (FANFANI, 2007). No Brasil, na segunda metade do século XX houve uma grande expansão do sistema educacional<sup>5</sup>, contudo assim como nos outros países não ocorreu redução das desigualdades sociais. No âmbito desta expansão, as tendências verificadas nas desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil sofreram algumas mudanças:

- a) a desigualdade de gênero foi invertida: as mulheres estão com maiores chances de progredir no sistema de ensino do que os homens;
- b) após 1982, a desigualdade de classe diminuiu para se cursar até a quarta série do ensino fundamental e aumentou para se ter acesso à universidade;
- c) as desigualdades de cor permaneceram inalteradas (RIBEIRO, 2009).

---

<sup>5</sup> A expansão foi motivada por uma série de reformas educacionais desde os anos 40, como a Reforma Capanema, e mudanças nas legislações educacionais, como a LDB 4024/61, Lei 5672/71 e LDBEN 9394/96), entre outras legislações e projetos.

Essas desigualdades tornaram-se tema de interesse central para a sociologia visto que tendem a repercutir na distribuição dos jovens em lugares desiguais na sociedade, gerando novas desigualdades que

implicam o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população. Nela, a pobreza mudou de forma, de âmbito e de consequências. Se, para as gerações anteriores, estava posta, mesmo que remota, a perspectiva de mobilidade por meio da escola e/ou do trabalho, para os jovens de hoje essa alternativa não mais se apresenta. Nesse sentido se instaura o quadro da crise<sup>6</sup>: os velhos modelos nos quais as instituições tinham um lugar socialmente definido já não correspondem à realidade (DAYRELL, 2005, p. 24)

Nesse sentido, o acesso, a permanência e a aprendizagem do jovem das camadas populares no ensino médio de forma desigual em relação às diferentes classes econômicas, cores/raças, sexos podem gerar novas desigualdades sociais. Assim, o tema do fracasso escolar é objeto de estudo da sociologia na medida que possibilita interrogar e analisar a produção das desigualdades geradas na instituição escolar, muitas vezes sem que os profissionais da educação o saibam ou o desejem.

O acesso dos jovens de camadas populares<sup>7</sup> à escola provoca várias indagações. Uma das mais importantes refere-se ao desempenho escolar, interrogando sobre o papel de aluno vivenciado de forma diferente daqueles estudantes advindos das classes médias e altas da sociedade com certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e projetos de futuro. A definição da categoria desempenho escolar remete à terminologia de desempenho de papéis já que um papel é um conjunto de ideias associadas a um *status* social, que define sua relação com outra posição – professor e aluno. O papel de estudantes

[...] inclui em geral a crença em que sabem menos do que os professores; que o valor de aprender é bom como fim em si mesmo; e a expectativa de que chegarão a tempo às aulas, se esforçarão, aprenderão o que lhes for designado e manterão atitude de respeito aos professores e aos colegas (JOHNSON, 1997, p. 169).

O desempenho de papéis pode gerar conflitos quando os indivíduos são confrontados com expectativas contrárias, gerando tensão na pessoa que tem de resolver

<sup>6</sup>A noção de crise é utilizada não no sentido de uma ruptura, de caos, mas de mutações e recomposições profundas nas relações sociais, onde se esgotam modelos anteriores e ainda não estão delineadas as novas, como sugere MELUCCI (2001).

<sup>7</sup>Esses estudantes são considerados como o novo público do ensino médio que passam a ter acesso a esse nível por um processo de expansão de matrículas contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola, como explicita DAYRELL, 2007.

a contradição, as queixas e as distinções entre os herdeiros e o novo público. Neste estudo, tomamos a categoria desempenho de forma mais restrita, como percurso escolar e seus resultados. Na análise do percurso escolar focalizaremos a relação com o saber. Os resultados referem-se a conclusão, evasão, reprovações, resultados em testes padronizados e no processo de avaliação dos resultados da aprendizagem definidos pela escola e pelo professor, envolvendo normas e regras de comportamento, entre outras dimensões (CARVALHO, 2009). Os percursos escolares podem retratar desempenhos de sucessos ou de fracassos, noções que adquirem significado em uma determinada instituição e em um nível de ensino.

O debate sobre a necessidade de universalização do ensino médio, que historicamente atendia aos jovens oriundos das elites econômicas, tem mobilizado um número crescente de educadores e formuladores de políticas públicas. A recente expansão das oportunidades escolares desse nível de ensino recoloca questões e dilemas sobre o processo de escolarização dos jovens: quem são os novos sujeitos que tem tido acesso ao Ensino Médio (EM)? Eles são a primeira geração a frequentar o ensino médio? Esses jovens estão aprendendo? Como é o desempenho escolar deles? De modo geral, argumenta-se que o número de estudantes aumentou significativamente, porém a qualidade<sup>8</sup> da escola caiu no setor público, com poucas exceções. O ingresso das camadas populares provoca uma crise na escola – muitos são matriculados, mas poucos aprendem. Na perspectiva de Charlot (2009) é preferível uma escola em crise que atenda aos jovens que anteriormente não tinham acesso.

Nesse cenário, na intenção de investigarmos as oportunidades educacionais dos jovens, tivemos como questões iniciais de pesquisa: qual é a situação atual do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) no contexto das

---

<sup>8</sup> Disso decorre o discurso sobre educação de qualidade. Mas o que é uma educação de qualidade? O discurso sobre educação de qualidade é bastante novo e com sentidos muito distintos. Alguns veem a educação como investimento rentável que permite o aumento da produtividade e da competitividade no mercado. Essa linha de pensamento está presente em algumas políticas do Estado que buscam a liberalização da saúde e da educação por meio da privatização e do fortalecimento das instituições particulares, ocorridas no Brasil, principalmente, a partir do governo Collor, quando houve uma forte regulamentação social pelo mercado. O governo Lula retomou o lugar do Estado como regulador da economia, mas ainda verificamos uma tendência ao liberalismo da educação, principalmente, pelo abandono da escola pública brasileira e pelo discurso presente na mídia, quando da divulgação dos resultados das avaliações institucionais de que a escola pública não é de boa qualidade. (CHARLOT, 2009). Contudo, sabe-se que as elites brasileiras foram formadas nas escolas públicas e, ainda hoje, as melhores escolas brasileiras são as escolas públicas federais e, não, as privadas. Ao se pretender uma educação social de qualidade para os jovens seria suficiente somente as avaliações institucionais como referência para análise? Faz-se necessário atentar para o fato de que outras dimensões da formação humana não são medidas nas avaliações de desempenho.

propostas de expansão? Qual é o perfil do jovem morador da RMBH? As desigualdades sociais continuam sendo (re)produzidas em desigualdades escolares no ensino médio? Em que medida as desigualdades escolares influenciam o desempenho escolar do jovem? A reflexão sobre essas questões requereu a investigação de caráter quantitativo e qualitativo sobre a realidade do ensino médio na RMBH.

As questões levantadas sobre a situação do ensino médio na RMBH no contexto das propostas de expansão, a condição juvenil dos moradores desta região e as relações entre desigualdades e desempenho escolar de jovens estudantes do ensino médio levou-nos ao objetivo central desta pesquisa: analisar as possíveis influências das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar de jovens em processo de escolarização no Ensino Médio no contexto de expansão deste nível de ensino na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Para desenvolver essa investigação adotamos dois eixos norteadores: em um nos voltamos para a caracterização dos jovens, tanto moradores da RMBH quanto estudantes, no intuito de identificar possíveis desigualdades sociais (socioeconômicas, raciais, de gênero, de trabalho e de escolarização) na condição ou situação juvenil. No outro eixo investigamos o desempenho escolar a partir de três variáveis: relação com o saber escolar, avaliação da aprendizagem (institucional e resultado escolar) e acesso e permanência no processo de escolarização.

O desenvolvimento desta pesquisa é justificado pela necessidade de se compreender as dimensões objetivas e subjetivas que influenciam a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos jovens estudantes das camadas populares no ensino médio. Na revisão da literatura sobre desigualdades e desempenho escolar no ensino médio, identificamos estudos que têm como objeto as desigualdades escolares, analisando as relações sociais no cotidiano escolar que se aproximavam de nossas intenções de pesquisa. Entre eles as contribuições da pesquisa de PEREGRINO (2006) relativas à compreensão das novas desigualdades marcadas pela expansão da escolarização e a importância da escola como mediadora para garantir a incorporação das camadas populares - as pesquisas apontam para a permanência de mecanismos de segregação e seletividade. Já o estudo de GOLGHER (2010), no campo da demografia, apresenta um conjunto de análises a respeito da juventude e de sua relação com o sistema de educação formal no Brasil. Ele mostra que houve uma diminuição da

distorção idade/série e um aumento médio da escolaridade dos jovens no período estudado (1997 e 2007) e que a elevada taxa de evasão, diferentemente do que outros autores discutem, não se concentra no ensino médio, mas na passagem do ensino fundamental para o médio e deste para o ensino superior. Golgher afirma que avanços ocorreram para os diferentes grupos da população, mas que existem diferenças marcantes: os brancos/amarelos e as mulheres tinham os melhores indicadores e os negros/indígenas e os homens piores. Outros estudos sobre o fracasso escolar abordam o fluxo escolar, a evasão, a repetência e a distorção idade/série, além de experiências em projetos de correção de fluxo. Os estudos mais recentes avançam “[...] ao produzirem um movimento que prioriza a investigação do ‘processo’ que produz as experiências de fracasso escolar, articulando-as com as ‘relações’ que estes mantêm com o saber escolar” (DAYRELL et al, 2009, p. 94). Não identificamos pesquisas que visem contextualizar as condições em que ocorre a expansão do ensino médio no intuito de investigar o desempenho escolar dos estudantes, articulando o estudo quantitativo que com análises qualitativas.

A desigualdade escolar como objeto de investigação permite interrogar os possíveis desempenhos diferenciados dos jovens (fracassos e sucessos) no processo de escolarização do ensino médio. Assim, tomaremos o fracasso escolar como um sintoma das desigualdades:

[...] a questão do ‘fracasso escolar’ emerge como uma questão social, a da contribuição da escola para a produção, reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Não se trata de reclamar dos sociólogos, já que essa questão é seu objeto de estudos, mas quem se interessa pela educação, e não apenas pela função da escola na reprodução social, não pode se satisfazer dessa abordagem. Para ele, embora não negue a dimensão social do problema, a questão do fracasso escolar é, também, uma questão pedagógica, que requer a investigação de situações e práticas de ensino e que exige que sejam levadas em consideração a própria atividade, a natureza dos saberes transmitidos pela escola, a singularidade dos alunos, a temporalidade da história deles, a conflitualidade social; é uma questão que requer, ainda, análise do próprio fracasso, que não é simplesmente o avesso de êxito, definido pela falta, ausência e carência (CHARLOT, 2009, p. 21).

Segundo o autor ele resulta, dentre outros fatores, da pobreza, principalmente numa sociedade tão desigual como a brasileira. Charlot (2009) considera o fracasso escolar como filho da democratização da escola, com a generalização e a



grande expansão da educação básica. A questão do fracasso escolar pode ser objeto de estudos da sociologia e ou da pedagogia. Na sociologia, busca-se compreender a função de reprodução e produção das desigualdades sociais e, na pedagogia trata-se do encontro do aluno com o saber, questão pouco abordada pela sociologia da reprodução. As limitações do estudo do fracasso como questão pedagógica e didática são duas: a primeira se refere à procura de investigar as melhores condições para a aprendizagem, isto é, o êxito; segunda, ela supõe já dado o eu epistêmico – um aluno querendo aprender, desconsiderando que, muitas vezes, o principal problema do professor é mobilizar o estudante para a aprendizagem. Já o âmago da questão da abordagem da relação com o saber é “entender por que os alunos oriundos de famílias populares encontram mais dificuldades diante dos saberes escolares” (Charlot, 2009, p. 28), sem se restringir à definição de fracasso a reprovação, repetição de série e distorção idade/série.

Nesse contexto, procuramos nesta pesquisa a compreensão das relações entre desigualdade e desempenho no Ensino Médio, a partir do perfil dos jovens, tanto moradores da RMBH quanto estudantes, no intuito de identificar possíveis desigualdades sociais (socioeconômicas, raciais, gênero, trabalho e escolarização) na condição e/ou situação juvenil requereu análises quantitativa e qualitativa buscando uma relação de complementaridade entre ambas visto que

“[...] os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir: não se deve pois procurar fazer com que eles digam mais do que podem sobre um campo que não é o seu. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido por outros métodos, notadamente, estatísticos” (KAUFMANN, 1996, p. 30 apud ZAGO, 2003, P. 298).

No desenvolvimento da pesquisa buscamos uma atitude de vigilância quanto à utilização das técnicas e sua adequação ao problema da pesquisa. A pesquisa quantitativa foi feita a partir de dados secundários – análise de bancos de dados já existentes. Devido à disponibilidade dos bancos iniciamos o tratamento e a sistematização dos dados pelo levantamento do perfil dos alunos a partir dos dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD).<sup>9</sup> Dessa forma, os dados

---

<sup>9</sup>As PNADs são pesquisas realizadas anualmente, menos nos anos censitários, e são representativas da população do Brasil, exceto das áreas rurais dos estados do norte. Esse sistema de pesquisa por amostra de domicílio é fonte rica e, por ter múltiplos propósitos, investiga diversas características, algumas básicas, como as mais gerais da

fornecidos pela PNAD contribuíram para mapear alguns aspectos da condição juvenil dos jovens moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) de forma mais apropriada do que os Censos Demográficos visto que esta possui, dentre outras, a vantagem de ser realizada anualmente.

Na realização deste estudo a proposta inicial era utilizar as PNADs dos anos de 1992, 1997, 2002 e 2007. Entretanto optamos por uma análise mais minuciosa dos anos de 2002 e 2007 devido às alterações ocorridas nos questionários das PNADs trazerem dificuldades ou, até mesmo, impedimentos para o estudo da condição juvenil. Para melhor compreensão temporal do fenômeno, realizamos a atualização dos dados incluindo o banco de 2009. Priorizamos para a caracterização da condição juvenil as dimensões: a) características (idade, sexo, raça/cor, condição domiciliar e renda), b) trabalho (relações com sexo, raça, renda, anos de escolaridade) e c) escolaridade (relações entre idade, sexo, cor/raça e frequência à escola; média de anos de estudo por cor/raça e dependência administrativa).

Para investigarmos as condições em que ocorreu a expansão do ensino médio realizamos estudos a partir dos Censos Escolares de 2002, 2007 e 2010 e a partir da caracterização das instituições de ensino médio pelas seguintes variáveis: dependência administrativa, local de funcionamento, dependências existentes, equipamentos e infra-estrutura. Essa caracterização incluiu as redes federais, municipais e privadas. Buscamos identificar se houve queda nas matrículas, dispersão de matrículas em outras modalidades de EM (EJA, educação profissional) ou se os jovens encontram-se em outros níveis de ensino.

Os bancos de dados utilizados, PNADs e Censos Escolares, são considerados como pesquisas de *survey*. Entre suas características estão:

- a) entendimento racional do comportamento social, buscando regularidades sociais;
- b) suposto de que todo evento ou situação tem determinantes antecedentes;
- c) observação e entendimento de padrões gerais de eventos e correlações;
- d) alcance de maior poder explicativo com o menor número de variáveis;

---

população - trabalho, rendimento, habitação, e outras -, e suplementares, de periodicidade variável que abordam diferentes temas a cada ano, tais como migração, fecundidade, saúde e outros, conforme a necessidade de informação (Notas Metodológicas, PNAD 2002).

- e) uso de medição de fenômenos sociais definindo claramente a natureza da medição em cada caso;
- f) empiricamente verificável;
- g) intersubjetiva na medida em que a pesquisa pode ser reaplicável, sendo aberta às modificações (BABBIE, 2003).

Dentre os métodos de pesquisa científico-social está aquele que será usado nesta pesquisa: a análise de dados agregados existentes com as características acima descritas. Eles possibilitam o estudo da estratificação social e oferecem um quadro bastante rico sobre as mudanças e permanências em relação às desigualdades educacionais brasileiras ao longo de várias décadas (BARROS e MENDONÇA, 2001; HANSENBALG e SILVA, 2000). Esses bancos de dados permitem a elaboração de estudos sobre o perfil de alunos e professores.

Contudo, o uso da PNAD e do Censo Escolar tem duas importantes desvantagens:

- a) o pesquisador fica limitado a dados já existentes, que podem não representar adequadamente as variáveis que o interessam. No entanto, “[...] este problema pode ser resolvido com boa dose de engenhosidade[...]”<sup>10</sup> (BABBIE, 2003, p. 72) considerando-se vários indicadores possíveis de uma quebra hipotética;
- b) o segundo problema diz respeito à falácia ecológica pois “[...] sempre que se correlaciona variáveis geradas a partir de dados agregados, torna-se difícil determinar se a mesma relação entre as variáveis permanece verdadeira no nível do indivíduo” (BABBIE, 2003, p. 72).

Mesmo cientes destes problemas acreditamos poder minimizá-los tendo como orientação teórico-metodológica a demografia da educação. A demografia “[...] é uma ciência que tem por finalidade o estudo de populações humanas, enfocando aspectos tais como sua evolução no tempo, seu tamanho, sua distribuição espacial, sua composição e características gerais” (CERQUEIRA E GIVISIEZ, 2004, p. 15). Os estudos demográficos têm importância fundamental para a área da educação visto que investigam as características educacionais da população.

---

<sup>10</sup> O autor cita como exemplo os estudos de Durkheim sobre o suicídio que conduziu a investigação sem coletar um só dado original, testando um amplo espectro de hipóteses.

A demografia da educação estuda os aspectos formais e substantivos da educação, tais como promoção, repetência, evasão e experiências de projeção de demandas por vagas escolares, englobando o debate sobre o atendimento escolar, o desempenho e o mercado de trabalho, a partir de bases de dados educacionais. Uma das bases utilizadas é o Censo Escolar Brasileiro, feito pelo Ministério da Educação através do Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP) que, como dito anteriormente, foi utilizada neste estudo e que disponibiliza uma série de informações de fundamental importância na área educacional e de grande magnitude. Essa base tem uma atualização anual e dispõe de informações de diversos níveis, como número de matrículas, movimentação escolar, características básicas das instituições escolares e equipamentos, além de dados sobre pessoal técnico e características dos docentes, entre muitos outros. O objetivo principal desse levantamento é “[...] oferecer informações e estatísticas para a realização de diagnósticos e análises sobre a realidade do sistema educacional do país, subsidiando a definição e a implementação de políticas orientadas para a promoção da equidade, efetividade e qualidade do ensino” (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004). Seus resultados possibilitam obter dados sobre regiões, municípios, dependência administrativa e, até mesmo sobre cada estabelecimento de ensino.

E para completarmos os dados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes que frequentam o Ensino Médio na RMBH, utilizamos as informações de um dos programas que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação<sup>11</sup> (PROEB). Esse programa avalia o rendimento de todos os alunos, mas focalizaremos o 3º ano do EM, medindo as habilidades características de competências cognitivas por meio de provas de português e matemática e questionário aplicado aos diretores, professores e estudantes. Neste estudo utilizaremos poucos dados dos questionários aplicados aos alunos e o resultado geral da avaliação referente aos anos de 2007 e 2010 somente como indicação aproximada do nível de aprendizagem medido por este teste institucional. Estamos cientes de que os testes do PROEB permitem somente a classificação dos

---

<sup>11</sup> O PROEB é um programa censitário, realizado anualmente nas escolas públicas estaduais e municipais por meio da aplicação de testes de desempenho de matemática e português e questionário fechado aplicado aos alunos, professores e diretores que constam dos anexos deste trabalho. Os questionários procuram verificar os fatores contextuais que interferem no desempenho escolar dos alunos. O questionário aplicado aos estudantes procura levantar o perfil demográfico e social do aluno, condições de acesso a bens públicos e culturais, perfil escolar e aspectos da rotina escolar, percepção sobre os professores e sala de aula.

alunos, a partir de critérios definidos externamente nem sempre claros e suficientes para se determinar a qualidade da aprendizagem oferecida. Dessa forma, o uso desses dados nesta pesquisa possibilita verificar o desempenho geral dos estudantes na RMBH.

O estudo demográfico foi orientado pelas questões iniciais de pesquisa: qual é a situação atual do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte no contexto das propostas de expansão? Qual é o perfil do jovem morador da RMBH? A caracterização dos jovens estudantes e moradores permitiu a identificação de desigualdades persistentes em relação ao sexo, cor/raça, renda, inserção no mercado de trabalho e média de anos de escolarização entre os grupos. Pudemos identificar um processo contínuo de expansão do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte e a investigação sobre as condições em que a expansão está ocorrendo mostrou aumento da rede física de escolas, melhoria da infraestrutura, significativo percentual de docentes do sexo masculino, menor percentual de professores com nível superior, maior número de matrículas dos jovens no primeiro ano e queda nos anos seguintes. Os dados apontam que, apesar de melhorias, os investimentos não são suficientes, pois o atendimento escolar aos jovens estudantes ocorre em condições físicas (o que manifesta o ambiente educativo) diferenciadas: a maioria tem acesso à internet, computador, biblioteca, quadras e merenda mas outros não. Esses elementos contribuíram para a análise da situação da população atendida bem como das questões postas pelo novo contexto de expansão da escolaridade, fornecendo subsídios para realizar a pesquisa qualitativa. As desigualdades persistentes e a investigação sobre a existência de novas desigualdades nos instigaram ao levantamento das questões: as desigualdades sociais continuam sendo (re)produzidas no ensino médio? Em que medida essas desigualdades influenciam o desempenho escolar do jovem gerando com isso, novas desigualdades escolares? A reflexão sobre essas questões exigiu a investigação sobre as relações dos jovens com escola de ensino médio com foco nas relações entre desigualdade e desempenho escolar.

Esse quadro descritivo geral norteou a realização da pesquisa qualitativa em uma escola pública da rede estadual de Belo Horizonte. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão da realidade para apreender os fatos ou fenômenos, e não somente registrá-los ou descrevê-los. Ela responde a questões muito particulares, estudando um nível da realidade que não pode ser quantificado, trabalha “[...] com o

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Dessa forma, a intuição, a subjetividade e a exploração têm lugar na pesquisa qualitativa.

Enquanto na etapa anterior, a pesquisa quantitativa, nossa preocupação era com a mensuração, a objetividade e a tradução dos resultados em dados matemáticos, procurando apreender o fenômeno de forma concreta e visível, a abordagem qualitativa visou aprofundarmo-nos no mundo dos sentidos e significados não perceptíveis em tabelas e dados matemáticos. Assim, o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos complementa-se, porque ambos nos são necessários para a compreensão das desigualdades e do desempenho escolar dos jovens estudantes.

As características da pesquisa qualitativa ressaltadas por Bogdan & Biklen (1991) são:

- a) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal. Independentemente da forma de coleta de dados, vídeos, gravadores, anotações, observações, entrevistas, os pesquisadores assumem a influência do contexto na experiência dos sujeitos e no comportamento humano;
- b) a investigação qualitativa é descritiva: os dados coletados são apresentados na forma escrita ou por imagens, e não através de números. O pesquisador procura descrever em que consiste determinada situação ou visão de mundo;
- c) há um interesse maior pelo processo do que pelo resultado ou produto. Há uma análise minuciosa das situações e das interações, buscando-se compreender os processos vivenciados, voltando-se o interesse para a dinâmica de construção e reconstrução da experiência pelos sujeitos pesquisados;
- d) os pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva – as abstrações vão sendo construídas à medida que se coletam e se agrupam os dados;
- e) o significado atribuído pelos sujeitos às suas experiências.

Como nosso estudo situa-se na articulação das temáticas das desigualdades sociais, dos jovens e da escola, a investigação das relações entre desigualdades e desempenho escolar na educação de jovens exigiu a seleção de uma escola pública de ensino médio para realizar a pesquisa qualitativa. A escolha de uma escola pública deveu-se ao fato de ser mantida pelo poder público estadual, responsável legalmente pela garantia do acesso e da permanência na escola pelos jovens de camadas populares, tendo em vista a universalização deste nível de ensino. Tomamos outros cuidados na escolha da escola devido à intenção de centrar os estudos no desempenho escolar. Queríamos definir uma escola na qual questões contextuais como violências, drogas, criminalidade não tivessem fortes repercussões nas condições de trabalho o que, a nosso ver, poderia desviar o olhar dos educadores da centralidade do processo de ensino e de aprendizagem. Outro aspecto importante na ponderação da escolha foram os achados do estudo quantitativo sobre o rejuvenescimento do público estudantil e a persistência da condição de aluno e trabalhador. Esse fato nos levou a definir o turno da manhã para a realização da pesquisa, pois tínhamos a hipótese que os estudantes se dedicariam somente ao ofício de aluno.

Com o objetivo de definir um campo que nos possibilitasse investigar as relações entre desigualdades e desempenho escolar de forma coerente com os estudos quantitativos, decidimos tomar como referência para escolha da escola o banco de dados do PROEB/SIMAVE que nos permitia classificar as escolas com desempenhos recomendável, intermediário e baixo. A seleção da escola para a realização do trabalho de campo foi feita, inicialmente, pela definição de um estabelecimento que estivesse classificado com desempenho intermediário<sup>12</sup> no PROEB/SIMAVE de 2007. Após essa seleção buscamos identificar aquelas escolas em que os estudantes tivessem características demográficas (sexo, raça/cor, idade, condições econômicas) diferenciadas. Feita essa segunda seleção, identificamos nove escolas públicas estaduais com perfis semelhantes. O critério para a definição da escola foi a realização de visitas para verificarmos sua localização específica, apresentação da proposta de pesquisa e verificação de abertura para sua realização. Foram suficientes quatro visitas. Excluimos

---

<sup>12</sup> Os resultados do PROEB são classificados em: baixo para as pontuações 0-175, intermediário de 175 a 225 e recomendável 225 a 350.

escolas que se localizavam em lugares onde a violência e o tráfico de drogas eram um problema para a direção por termos a intenção de focalizar a investigação no processo educativo. Selecionamos uma escola localizada em bairro com boa infra-estrutura, de aspecto físico bem cuidado (sem pichações, bem conservada e limpa) e que autorizou a realização da pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado somente no turno da manhã pelos motivos que expusemos anteriormente. A escola selecionada foi nomeada como Buganvília devido às buganvílias que colorem e embelezam a entrada da escola. No início do campo, mês de agosto, no turno da manhã o ensino médio possuía oito turmas de primeiro ano, cinco de segundo e três de terceiro o que já me indicou um processo de exclusão dos jovens no processo de escolaridade. O número de alunos, pelos registros da secretaria escolar, era de 606 matrículas no turno da manhã, sendo que 318 no primeiro ano, 180 no segundo e 109 no terceiro.

É importante registrar que o trabalho de campo, previsto para maio de 2010, iniciou-se em agosto devido à greve dos professores da rede estadual de ensino e foi concluído na primeira quinzena de 2011, quando a secretaria da escola encerrou os registros dos resultados escolares dos alunos para o ano de 2010. Durante este trabalho tivemos uma frequência inicial de quatro dias semanais e, a partir do segundo mês, de três dias. Porém, em alguns períodos, principalmente nos meses de novembro e dezembro foi necessária uma frequência diária para a realização das entrevistas estruturadas individuais com os jovens.

A investigação na escola pública foi norteadada por dois eixos: a caracterização dos jovens estudantes de forma a verificar a existência de desigualdades persistentes e novas desigualdades em relação ao perfil dos jovens estudantes e moradores da RMBH. O segundo eixo foi definido a partir da constatação de fracasso escolar na RMBH medido nos índices de evasão, repetência, taxas de atendimento escolar, distorção idade/série, média de anos de escolarização e diferenciado acesso ao conhecimento escolar. Estes elementos foram considerados, a partir da perspectiva de Charlot (2005; 2009), como sintoma das desigualdades escolares. No espaço escolar, investigamos o desempenho a partir de três categorias de análises: relação com o saber escolar, avaliação da aprendizagem (institucional e resultado escolar) e o acesso e a



permanência no processo de escolarização (fluxo escolar). A análise dessas categorias nos permitiu estabelecer algumas relações entre desigualdades e desempenho escolar.

Através da pesquisa qualitativa foi feita a observação participante, inicialmente no espaço escolar e depois na sala de aula. As observações foram registradas no caderno de campo. Esse procedimento de coleta de dados nos permitiu ter acesso a um conjunto de informações que foram organizadas, analisadas e interpretadas. Essas observações nos possibilitaram definir as salas de aulas para observação das relações dos jovens com os saberes escolares e a seleção de estudantes para a entrevista individual.

O estudo quantitativo nos mostrou que as matrículas dos jovens no ensino médio, na RMBH, decrescem, de forma mais acentuada, do primeiro para o segundo e, deste, para o terceiro ano num processo de afunilamento que nomeamos como peneira. A constatação desse fenômeno nos fez definir duas salas de aula para observação: do primeiro e, do terceiro ano. Para selecionar as salas de aula, inicialmente conversamos com os professores e a direção sobre os critérios para a alocação dos estudantes nas diversas turmas e sobre as turmas de melhor desempenho escolar no primeiro e no terceiro ano. Esses profissionais nos disseram que o critério era a heterogeneidade, tanto de idades e nível de conhecimento quanto de comportamento. Mas que se destacavam as turmas 101 e 102, do primeiro ano, e 301 e 302, do terceiro ano. A partir dessa indicação, assistimos aulas nas turmas 101, 102 e 103 e nas turmas 301, 302 e 303. Escolhemos as turmas 102 e 302 para a observação de aula por serem mais heterogêneas em relação a idade, sexo, cor/raça e, aparentemente, pela renda (observada nas roupas, acessórios e materiais escolares) que os jovens portavam.

As observações nas salas de aula do primeiro ano foram feitas nos meses de agosto e setembro e as do terceiro ano nos meses de outubro, novembro e dezembro. Foram entrevistados oito alunos, sendo que quatro cursavam o primeiro e outros quatro, o terceiro do ensino médio, no mês de novembro e dezembro de 2010.

Inicialmente planejamos construir o perfil dos estudantes das duas turmas que estavam sendo observadas. Porém, mesmo observando que o agrupamento das mesmas tinha como critério a heterogeneidade, percebemos que algumas turmas diferenciavam-se: por exemplo, havia jovens com idade superior a 15/17 anos o que retratava que suas trajetórias escolares não eram lineares, contando com reprovações,

abandonos e idas e vindas ao espaço escolar. Decidimos, então, elaborar o perfil de todos os jovens da escola pesquisada do turno da manhã, ou seja, 606 estudantes. Seria usado o questionário fechado para que os próprios jovens preenchessem, porém, durante as observações na sala de aula, percebemos as dificuldades que esse procedimento traria: os jovens do primeiro ano apresentavam dificuldades em concluir as atividades. Para solucionar a questão mudamos o procedimento de questionário fechado para entrevista estruturada individual.

Essa situação fez com que revíssemos a aplicação, mantendo a entrevista individual, mas por amostragem. Conferimos a quantidade de alunos frequentes nas salas de aula, a partir das listas de chamadas fornecidas pela escola, para efetuarmos os cálculos da amostragem. Verificamos que 448 estavam nesta situação no mês de outubro: 223 do primeiro ano; 136 do segundo e 89 do terceiro. A partir desses dados, fizemos o cálculo da amostragem, com erro de 4% que está apresentado na tabela abaixo.

**TABELA 1 – Distribuição dos alunos entrevistados, por anos do Ensino Médio, 2010**

Ano do Ensino Médio	N	%	Número total de jovens
1º	130	49,62	223
2º	80	30,53	136
3º	52	19,85	89
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>100,00</b>	<b>448*</b>

Fonte: Documentação escolar e aferição na sala de aula pela pesquisadora em novembro de 2010.

Tabela construída pela autora<sup>13</sup> e bolsistas.

\* Número de alunos frequentes em 04/11/2010. Realizamos uma chamada nas salas a fim de atualizar a lista de alunos cedida pela escola e verificamos uma considerável evasão, principalmente no primeiro ano.

Para a realização da entrevista estruturada individual percorremos as salas de aula, explicando aos jovens e seus professores os objetivos da pesquisa e pedindo a participação voluntária com a autorização dos responsáveis. A maioria dos jovens se

<sup>13</sup> As tabelas referentes a RMBH para os anos de 2002 e 2007, que serão apresentadas no capítulo seguinte, foram construídas pela autora e um grupo de bolsista: Raquel P. Álvares, Ana Amélia P. Laborne e Marina G. Paes de Barros na pesquisa intitulada "A situação do Ensino Médio em Belo Horizonte" sob coordenação do Prof. Dr. Juares Dayrell, com financiamento da FAPEMIG. Todas essas tabelas foram atualizadas por Antônio Carlos Ferreira da Silva que ora foi voluntário ora bolsista a quem agradeço a parceria. As demais tabelas apresentadas neste estudo foram idealizadas pela autora e construídas por Antônio Carlos Ferreira da Silva com orientação e revisão do Prof. Dr. André Golgher.

dispôs a contribuir com nossos estudos. Entrevistamos<sup>14</sup>, individualmente, com duração de vinte a trinta minutos cada entrevista, 130 alunos do primeiro ano, 80 do segundo e 52 do terceiro. Mesmo tendo autorização da direção para retirar os alunos de sala de aula, em grande parte utilizamos o tempo dos horários vagos pela ausência de professores, aulas de educação física, intervalo de aulas ou mesmo a disponibilidade dos estudantes (alguns terminavam as avaliações e se dispunham a serem entrevistados; outros puderam permanecer após o horário de aula, com anuência dos pais, geralmente concedidas por telefone). Os dados coletados<sup>15</sup> foram sistematizados, descritos e interpretados. Utilizamos parte desses dados para realizar o estudo sobre os fatores sociais do desempenho no qual relacionamos as características dos estudantes com o resultado escolar expresso por meio de notas.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com oito jovens, como havíamos dito anteriormente, com o intuito de levantar indícios sobre as diferentes relações com o saber escolar. Charlot (2000, 2005 e 2009) ressalta que ao discutir a relação com o saber, focaliza-se na função específica da escola de transmissão do saber o que, por vezes, pode gerar desigualdades visto que as formas como as diferentes classes sociais relacionam-se com o saber são diferentes - nem melhores nem piores. O autor argumenta que “[...] a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). Esses estudos nos orientaram na realização das entrevistas com os estudantes do primeiro e do terceiro ano.

Procuramos fazer com que os momentos da realização das entrevistas fossem uma forma agradável de comunicação social, considerando-os como “[...] conversas com um objetivo [...]” (BURGESS, 1997, p. 112). Entretanto, atentamos para o que Thompson diz “[...] a entrevista não é um diálogo, uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. [...] não há razão alguma para se realizar uma entrevista, a menos que o informante seja, de algum modo, mais bem informado que o entrevistador. Este vem para aprender e, de fato muitas vezes consegue com que as pessoas falem exatamente dentro desse espírito” (THOMPSON, 1992, p. 255, 271).

---

<sup>14</sup> Para a entrevista individual estruturada contei com a contribuição de dois voluntários: Antônio Carlos e Luciano, alunos do mestrado em Sociologia da FAFICH, que se interessam pela temática e sem os quais não poderia realizar tal empreendimento.

<sup>15</sup> Na descrição do campo e dos dados sobre a pesquisa todos os nomes utilizados são fictícios.

Essas afirmações ressaltam o papel de ouvinte, que incorporamos, e de estimuladora da fala do outro. As entrevistas foram realizadas no espaço escolar, utilizando os espaços desocupados no momento: salas de aula, biblioteca, sala de vídeo. A maioria foi realizada após o horário de aula mas duas o foram durante o período escolar. Elas duraram de quarenta e cinco minutos a duas horas e trinta e cinco minutos. A maioria dos jovens se sentiu à vontade para falar sobre sua experiência escolar e alguns do terceiro ano se emocionaram e choraram por estarem concluindo uma etapa que de certa forma significa aventurar-se por outros caminhos. Apesar de um rico material, devo registrar que as entrevistas foram pouco exploradas neste trabalho devido ao volume de dados coletados e a impossibilidade de analisá-los em profundidade frente à necessidade de cumprimento dos prazos institucionais.

Esta tese está organizada em seis capítulos. Os três primeiros buscam atender ao primeiro eixo que norteou o desenvolvimento da pesquisa: a caracterização dos jovens estudantes e moradores da RMBH, no intuito de identificar o “peso” de possíveis desigualdades (socioeconômicas, raciais, gênero, trabalho e escolarização) na condição juvenil e, também, caracterizar as condições em que a expansão do ensino médio vem ocorrendo nesta região.

No primeiro capítulo, apresentamos as condições de vida dos jovens moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) em relação a dados pessoais, familiares, socioeconômicos, participação no mercado de trabalho e escolarização. A intenção é discutir as desigualdades sociais e as repercussões no processo de escolarização dos jovens.

No segundo, contextualizamos a expansão do ensino médio na RMBH por meio de informações sobre suas condições materiais e humanas. Apresentamos dados sobre a quantidade de estabelecimentos de ensino médio por dependência administrativa, a infraestrutura, os equipamentos, os docentes, as matrículas e o desempenho na avaliação institucional. A intenção é verificar se as condições em que a expansão vem ocorrendo são desiguais.

No capítulo três realizamos a caracterização dos jovens estudantes do turno matutino da escola pública estadual pesquisada. O perfil foi elaborado tendo como base as seguintes categorias: dados pessoais (sexo, cor/raça, idade e religião), socioeconômicos e familiares (condição do jovem na unidade familiar, classe

econômica, recebimento do Bolsa Família e capital cultural, este compreendido através da escolaridade dos pais e do acesso à internet e a livros) e inserção no mercado de trabalho. Estabelecemos comparações com os dados dos jovens moradores da RMBH, buscando identificar as desigualdades persistentes e verificar a ocorrência de novas desigualdades, sempre que foi possível.

Os três últimos capítulos atendem ao segundo eixo da pesquisa: investigou o desempenho a partir de três variáveis – relação com o saber escolar, avaliação da aprendizagem (institucional e resultado escolar) e acesso e permanência no processo de escolarização (fluxo escolar). Assim, no quarto capítulo refletimos sobre as dimensões educativas na escola Buganvília. Caracterizamos a instituição pesquisada, descrevendo o espaço físico, a infraestrutura, os equipamentos e a organização geral do ambiente escolar. Feita essa contextualização, buscamos analisar a relação com o saber que ocorre na sala de aula. Interessou-nos verificar se o ambiente educativo era favorável a aprendizagens desse público jovem diverso e heterogêneo, bem como se ele é propício à promoção ou redução dos sintomas do fracasso escolar.

No quinto capítulo realizamos uma exploração dos dados sobre o fluxo escolar que informam sobre o acesso e a permanência dos jovens durante o ano escolar, buscando possíveis manifestações das desigualdades.

No sexto, estabelecemos relações entre o resultado da avaliação, medido em notas, e o perfil dos jovens alunos da Escola Buganvília, apresentado anteriormente. Exploramos as relações entre desempenho escolar e as características dos jovens relativas a sexo, raça/cor, idade e socioeconômicas familiares, entre outros fatores, buscando sinalizações de desigualdades escolares.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados da investigação. Constatamos que as desigualdades sociais (sexo, raciais, renda) são persistentes e perpassam a condição juvenil, bem como o acesso ao sistema educacional e à participação na população economicamente ativa. Os sintomas dessas desigualdades incidem de forma direta sobre o desempenho escolar, influenciando, sobretudo, a trajetória dos jovens estudantes das camadas populares. Constatou também a existência de novas desigualdades relacionadas ao aprender, gerando, com isso, uma desistência relacional com a aprendizagem. Esse fenômeno manifesta de forma implícita a

seletividade escolar, e ocasiona situações de fracasso que incidem, principalmente, sobre os jovens estudantes considerados novo público estudantil do Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 1 - Os jovens moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte<sup>16</sup> e a expansão do Ensino Médio**

Neste capítulo apresentaremos as condições de vida dos jovens moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) em relação a dados pessoais, familiares, socioeconômicos, participação no mercado de trabalho e escolarização. Tal estudo foi realizado com duas intenções: traçar um perfil dos jovens e identificar os principais desafios que enfrentam (o desemprego sendo um exemplo); discutir as desigualdades sociais e as repercussões no processo de escolarização dos jovens moradores a partir do estabelecimento de relações entre algumas variáveis, tais como idade, sexo, cor/raça, condições sociais, trabalho e frequência escolar, acesso aos níveis superiores do sistema de ensino, média de anos de estudos e desempenho escolar. As questões identificadas neste levantamento subsidiaram e nortearam parte dos estudos realizados na pesquisa qualitativa.

A apresentação do perfil dos jovens moradores da RMBH possibilitará traçar a situação educacional dos mesmos, buscando qualificar o acesso à escolarização por meio dos indicadores de renda, cor/raça, sexo e trabalho. Antes, porém, retomaremos a categoria “juventude” utilizada neste estudo com o objetivo de estabelecer os parâmetros que nortearam nosso olhar para esta fase da vida.

O debate sobre a juventude tem se ampliado nos últimos anos, abrangendo novas discussões e colocando novos desafios e questões para os envolvidos, seja nos meios educacionais, culturais, políticos ou, sociais. O reconhecimento do jovem como sujeito de direitos<sup>17</sup> tornou-se bastante relevante ao exigir, com vistas à proteção dos direitos conquistados, a criação de políticas específicas para a juventude e acabou revelando um novo ator social.

Nesse cenário a juventude volta a ser tema de investigação e reflexão acadêmica, após longo tempo de ausência quase total nesta área. Contudo trata-se de um

---

<sup>16</sup> A RMBH é constituída por 34 municípios: Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano. As cidades distam de BH de 12 a 84 km e apresentam significativas diferenças sociais, culturais, econômicas, educacionais bem como de acesso a bens e serviços.

<sup>17</sup> A partir das conquistas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, relativas às crianças e, principalmente, da demanda de políticas específicas para a juventude a partir dos anos 2000.

objeto de pesquisa pouco consolidado, não obstante sua importância política e social (ABRAMO 2005; SPÓSITO 1997/2002; CORTI e SOUZA, 2005). A definição do termo como categoria torna-se questão central, ainda que considerada epistemologicamente imprecisa, o que dificulta o estabelecimento de critérios e definições únicas e comuns a todos os pesquisadores. A própria definição do tema “juventude” já configura um problema sociológico, passível de investigação, “[...] na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (SPÓSITO, 2002, p.8). Tal variedade de abordagens contém diferentes concepções do objeto em questão: quais dimensões são abarcadas pela categoria? Quais as suas singularidades, especificidades e particularidades sócio-históricas? Não somente a academia tem se debruçado sobre essas questões mas também setores envolvidos com a elaboração de políticas públicas.

Essas concepções interferem diretamente na forma como geralmente elabora-se a compreensão e define-se uma postura diante da infância, da juventude e também da velhice. Na visão hegemônica sobre a juventude, por exemplo, a primeira postura manifesta-se na compreensão do jovem como um devir tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Tal concepção implica uma postura que tende a encarar a juventude na sua negatividade: o que não é mais e ainda não chegou a ser. Alia-se a esta uma tendência em determinar o tempo da juventude através de critérios etários predefinidos e rígidos, que delimitam posturas e políticas públicas que não atendem às necessidades da juventude (DAYRELL, 2010).

Na dinâmica social estas representações sobrevivem nos dias atuais em imagens que representam a juventude como um período preparatório ou o jovem visto como um sujeito em construção. Nessa perspectiva, a concepção de juventude é homogênea, centrada na ideia de viver a moratória.<sup>18</sup> Não há o reconhecimento de que grande parte dos jovens já se encontra inserida no mercado de trabalho e portanto não vivencia a moratória social; o que acaba por gerar novas situações de exclusão (KRAUSKOPF, 2003 apud ABRAMO, 2005).

Outra representação considera a juventude como uma etapa problemática. Os jovens são vistos a partir dos problemas que supostamente provocam e que resultam em ameaças à sociedade, embora ressalte-se que os comportamentos de risco e a

---

<sup>18</sup> Tempo socialmente aceito de preparação para tornar-se adulto.



transgressão da ordem social têm como foco principalmente a juventude urbana popular. Uma questão central nesta representação é a construção de uma percepção generalizada de juventude, que a estigmatiza (ABRAMO, 2005). Outra questão é a consideração de que as causas dos problemas da juventude estão no próprio jovem, sem se deter sobre o contexto no qual vivem.

Uma terceira representação é a do jovem como ator estratégico do desenvolvimento do país. O ponto central desta visão é a formação de capital humano e social. Esse paradigma supera a visão do jovem como problema social ao reconhecer seu dinamismo e potencial para responder aos desafios colocados pelo desenvolvimento tecnológico e informacional e pelas transformações produtivas. A ideia de resgatar o potencial juvenil está vinculada ao envelhecimento populacional, com o crescimento observado do número de idosos. Essa perspectiva pode contribuir para a inclusão de jovens pela positividade, ao centrar-se na formação educacional e de competências no mundo do trabalho. Outro fator positivo é a crença no potencial do jovem para contribuir na resolução de problemas de suas comunidades e da sociedade, por meio da inserção em projetos sociais e no voluntariado (ABRAMO, 2005). Entretanto ao empunhar a bandeira dos jovens como protagonistas do desenvolvimento local, esse enfoque muitas vezes desconsidera a importância da discussão sobre a contextualização e o modelo de desenvolvimento subjacente a tais ações incluir tais protagonistas. Além disso, não é suficiente apostar nos jovens como solução dos problemas sem considerar suas reais necessidades e suas experiências vitais. Prevalece ainda a visão desta etapa como orientada para o futuro (ABRAMO, 2005; LEÃO, 2005).

O último paradigma é o da juventude cidadã, com jovens como sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, a juventude passa a ser percebida como fase de vida presente, “[...] etapa singular de desenvolvimento pessoal e social.” Os jovens, ao serem considerados sujeitos de direitos, deixam de ser vistos pelas incompletudes e desvios, pela negatividade, o que nos leva ao atendimento de direitos que os singularizem para que se traduzam em ações que visem concretizar “[...] os princípios da autonomia e participação e com os elementos de conflito, mas acentuadas na condição juvenil” (ABRAMO, 2005, p.25). Tal paradigma tem possibilitado o avanço de políticas de caráter universalista, no sentido de atender, de forma mais global e “[...] ao mesmo

tempo diversificada, às necessidades dos jovens, assim como às suas capacidades de contribuição e participação” (ABRAMO, 2005, p. 22).

Esses paradigmas coexistem na sociedade brasileira e refletem diferentes vertentes de ações que nem sempre apresentam coerência interna entre a proposição e o resultado da iniciativa. As políticas públicas e a pesquisa social têm procurado compreender as especificidades e singularidades dessa etapa de vida que se encontra entre a infância e a fase adulta. Ser jovem

[...] é uma fase da vida que se constitui em referência a um estado próprio e diferenciado da infância e da adulta. Não é possível encontrar “a juventude” em estado puro. Não há uma juventude *em si* e que apenas possa ser nomeada conceitualmente, sem referências a um conjunto situacional de fenômenos que a concretizem. (DAYRELL, NOGUEIRA, MIRANDA, 2009, p. 2).

Os sujeitos sociais são seres em construção pois a condição humana é um processo, um constante tornar-se por si mesmo: a essência originária do indivíduo humano está no mundo das relações sociais. Ao mesmo tempo este sujeito traz marcas de gênero, sexualidade, raça, etnia e classe, dentre outras, que não estão subsumidas na constituição dos sujeitos e nas suas relações sociais. Elas marcam o processo de escolarização dos jovens e podem ou não contribuir para a produção de diferenças e para a posterior tradução destas em desigualdades escolares, uma vez que este processo acontece no contexto das relações de poder.

Destarte, o presente estudo procura situar os fenômenos que concretizam a juventude na RMBH, neste capítulo, e na Escola Buganvília, no capítulo 3. Essa perspectiva não desconhece a definição baseada na idade cronológica e nas mudanças corporais, que encontra lugar na produção científica e nos ajuda a reconhecer as mudanças psicofísicas marcadas por alterações biológicas e sociais. Para a realização desta pesquisa demográfica foi necessária a definição de um recorte etário<sup>19</sup>. Adotamos o segmento populacional definido nacionalmente como juventude, formado pelos adolescentes jovens<sup>20</sup> e pelos adultos jovens, com recorte etário entre 15 e 29 anos<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> O recorte não responde à questão de quando começa e quando termina a juventude. Ele foi um recurso utilizado para a realização desta investigação. Nesse sentido, a demarcação rígida dessa faixa etária não faz com que se despreze as especificidades e os tempos vivenciados pela juventude, o que poderia ser melhor investigado em uma pesquisa de cunho qualitativo. Foi o que procuramos fazer ao realizar o trabalho de campo na Escola Buganvília, durante o segundo semestre de 2010.

<sup>20</sup> Assim como Gonzalez (2009) nesta tese são considerados como jovens adolescentes as pessoas entre 15 e 17 anos e como jovens adultos aquelas entre 25 e 29 anos. Quando o termo for mencionado sem qualificativos, assumimos que “jovens” refere-se a todas as pessoas entre 15 e 29 anos.

Nesse sentido este capítulo fornecerá um panorama geral da condição juvenil na Região Metropolitana de Belo Horizonte, contribuindo para contextualizar o perfil dos jovens da escola pesquisada posteriormente e fornecendo elementos para a reflexão acerca das proximidades e dos distanciamentos entre as situações vividas por todos esses indivíduos.

### **1.1 Perfil dos jovens moradores da região metropolitana de Belo Horizonte**

A participação da população de jovens (15 a 29 anos) na população total da RMBH sofreu um leve decréscimo no período pesquisado, como mostra a TABELA 2. Os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD) de 2002 mostram 1.317.682 de jovens entre 15 e 29 anos, o que representa 28,59% da população total. Em 2007, apesar de um aumento no número absoluto de jovens, agora com total de 1.371.118, a participação da população com idade entre 15 e 29 anos caiu para 27,01%. Em 2009 a tendência de queda continua sendo observada: os jovens passaram a representar 26,15% da população total. Observa-se, assim, uma diminuição do peso desse segmento na população, mesmo fenômeno identificado para o Brasil como um todo (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2009).

Embora esta seja uma alteração relativamente pequena existem diferenças marcantes quanto ao significado do peso da juventude na estrutura da população. Essa mudança diz respeito não somente ao volume total mas também à sua estrutura etária, “[...] fruto de um processo de redução em seus níveis de fecundidade e mortalidade, ao qual se denomina transição demográfica” (CERQUEIRA e GIVISIEZ, 2004; p. 16).

---

<sup>21</sup> Este recorte etário é proposto pelo Estatuto da Juventude, em discussão no Congresso Nacional.

TABELA 2 – Jovens entre 15 e 29 anos – 2002/2007/2009

Idade	2002			2007			2009		
	Total de jovens	% entre jovens	% população total	Total de jovens	% entre jovens	% população total	Total de jovens	% entre jovens	% população total
15-17	239.611	18,18	5,20	265.441	19,36	5,23	238.957	17,85	4,67
18-20	287.606	21,83	6,24	259.678	18,94	5,12	254.585	19,01	4,97
21-23	297.577	22,58	6,46	279.398	20,38	5,5	276.233	20,63	5,39
24-26	255.503	19,39	5,54	291.299	21,25	5,74	269.812	20,15	5,27
27-29	237.385	18,02	5,15	275.302	20,08	5,42	299.470	22,36	5,85
			4.609.600			5.076.335			5.120.798
Total	1.317.682	100	28,59	1.371.118	100	27,01	1.339.057	100	26,15

Fonte: PNADs 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

A análise histórica da dinâmica etária brasileira revela importantes transformações e descontinuidades pois “[...] como efeito das variações nos componentes da dinâmica demográfica – fecundidade, mortalidade, migrações – a pirâmide etária pode sofrer estreitamentos e alargamentos bruscos, produto do aumento ou diminuição da natalidade” (BERCOVICH e MASSÉ, 2004, p. 01). As taxas de natalidade e mortalidade permaneceram altas até 1940, com um baixo crescimento da população e curta expectativa de vida. A partir de 1940, com as melhorias nas condições de vida<sup>22</sup>, ocorre uma rápida queda nas taxas de mortalidade, enquanto os altos índices de natalidade permanecem altos, iniciando-se um *boom* demográfico. A pirâmide etária mantém-se larga na base mas ganha em altura.

A segunda grande descontinuidade ocorre a partir da segunda metade da década de 60<sup>23</sup>, quando podemos observar uma diminuição no tamanho das coortes; o fenômeno manteve-se até a metade da década de 70, a partir de quando percebemos um aumento considerável dos nascimentos. Já nos anos 80 o aumento do tamanho das coortes diminui ostensivamente. “Essa abordagem das transformações nas estruturas etárias suscitou a detecção do fenômeno das ‘ondas jovens’, ou seja, o efeito das ondas de nascimento no número de jovens” (BERCOVICH e MASSÉ, 2004, p. 01). O

<sup>22</sup> Melhoria nas condições sanitárias, a evolução da medicina e o aperfeiçoamento de técnicas agrícolas que resultam na maior oferta de alimentos Waiselfisz, 2007.

<sup>23</sup> Ocorre melhoria da renda e dos níveis educacionais da população, o acesso a métodos anticoncepcionais, a crescente urbanização e a difusão dos ideais e dos problemas da vida urbana (Waiselfisz, 2007).

aumento do peso desse segmento na estrutura demográfica provocou a entrada da população jovem tanto na agenda política quanto na demografia.

“[...] é essa fase que cobra via e sustância a categoria ‘juventude’, como identificação de um segmento da população com tempos, características e necessidades próprias, categoria conceitual que se consolida com os novos ordenamentos sociais e produtivos de finais do século XIX e, principalmente, do século XX”. (WAISELFISZ, 2007; p. 21)

A redução no tamanho relativo do grupo etário mais jovem acirra-se nos anos 90, com o declínio das taxas de fecundidade<sup>24</sup> e natalidade e projeções populacionais recentes indicam que essa queda irá continuar. Um dos efeitos desse movimento foi a diminuição da participação de crianças e adolescentes (0 a 14 anos de idade) no total populacional, de 38,2% em 1980 para 26% em 2006. A participação dos jovens (de 15 a 24 anos) sofreu redução bem menor: de 21,1% em 1980 para 18,5% em 2006 (WAISELFISZ, 2007). Aliada a essa questão temos a baixíssima fecundidade dos demais grupos etários, com os nascimentos concentrando-se entre as mulheres com menos de 30 anos, ou seja, ainda na juventude (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2009). O processo de contração da população jovem está em fase inicial e se intensificará nos próximos anos. Por outro lado, as populações adulta<sup>25</sup> e idosa<sup>26</sup> cresceram rapidamente. Essas mudanças na dinâmica populacional repercutirão na evolução da demanda por serviços públicos, principalmente educacionais, visto que

“[...] o novo contexto deixa margem para novas preocupações com o sistema educacional, desta vez com os aspectos como a melhoria da qualidade do ensino oferecido, a redução das taxas de repetência e evasão escolar, que atualmente podem ser vistos como grandes desafios aos planejadores e estudiosos da área da educação, e ainda com o maior acesso aos ensinos Médio e Superior” (CERQUEIRA E GIVISIEZ, 2004; p. 16).

O desafio posto aos planejadores, educadores e pesquisadores refere-se também às oportunidades educacionais. Os problemas persistem: há dificuldades de o jovem permanecer no Ensino Médio e concluí-lo, bem como ter acesso a um ensino que possibilite a inserção no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos.

---

<sup>24</sup> Em 1970, a taxa de fecundidade era de 5,8 filhos para cada mulher em idade reprodutiva caindo para 2,3 em 2000 (Cerqueira e Givisiez, 2004).

<sup>25</sup> A população adulta (25 a 64 anos) passou de 36,6% em 1980 para 48,4% do total em 2006.

<sup>26</sup> A população idosa (acima de 64 anos) passou de 4% em 1980 para 7,1% em 2006.

Na RMBH a distribuição da população jovem por sexo indica a existência de uma proximidade no número de jovens dos sexos masculino e feminino. Nos anos de 2002, 2007 e 2009, a participação dos homens na população de jovens era de aproximadamente 49%, enquanto o número de mulheres encontrava-se em torno de 51%. Todavia, controlando os dados por faixa etária, verificamos ainda que, para os jovens com idade entre 18 e 20 anos, ocorreu uma queda mais acentuada do sexo masculino do que do feminino, valor que diverge do padrão para as outras faixas etárias e rompe o relativo equilíbrio entre os sexos constatado anteriormente. Essa alteração, embora pequena (7,08% para o ano de 2009), representa 18.025 de jovens moradores da Região Metropolitana.

Uma das possíveis causas para esta diferença pode ser a mortalidade dos jovens. Esta é uma característica particularmente importante, visto que “[...] em uma perspectiva de ciclo de vida, os jovens deveriam estar distantes desse evento. Além disso, esse aumento ocorreu por causas externas, não naturais. Ou seja, são óbitos por homicídios, acidentes de transporte e suicídios” (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2009). A mortalidade juvenil atinge principalmente a população jovem masculina, e a taxa de mortalidade destes é superior em todas as idades.

A diminuição das populações de “[...] crianças e adolescentes menores que 20 anos, entendida como população dependente ou inativa, e o incremento da população adulta em idade ativa nas próximas décadas têm sido designado ‘janela de oportunidade’” (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2009, p.75). Ainda segundo os autores, esse conceito quer dizer que haverá um número maior de pessoas em condições de participar das atividades produtivas e, por outro lado, menores gastos sociais com a população dependente. A justificativa é de que os dois mecanismos demográficos propiciariam aumento da produção nacional e, conseqüentemente, da renda per capita. Os críticos dessa ideia apontam que, mantida a estrutura desigual de oportunidades que existe no Brasil, a dinâmica demográfica poderia facilitar desde que a economia e as políticas públicas agissem em sintonia com o momento demográfico. Há que se atentar para o fato de a dinâmica brasileira apresentar diferenciais expressivos por regiões geográficas, cor, níveis de renda e escolaridade, o que resulta em “janelas de oportunidades” diferenciadas (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2009).

TABELA 3 – Jovens entre 15 e 29 anos, por sexo. 2002/2007/2009

Idade	Sexo (%)					
	2002		2007		2009	
	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.
15-17	51,77	48,23	50,00	50,00	51,85	48,15
18-20	47,88	52,12	46,99	53,01	46,46	53,54
21-23	50,25	49,75	50,15	49,85	47,75	52,25
24-26	48,55	51,45	51,34	48,66	49,03	50,97
27-29	47,28	52,72	47,91	52,09	48,73	51,27
Total	49,15	50,85	49,33	50,67	48,71	51,29

Fonte: PNADs 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Ao analisarmos os dados coletados na RMBH sobre autoidentificação de cor/raça da população juvenil, verificamos que, em dados de 2007 e 2009, quase 38% responderam ser brancos e mais de 61% afirmaram-se negros.<sup>27</sup> Em número menor estão os amarelos e indígenas (Outros), 0,6% da população de jovens da RMBH. Ao comparar esses dados com os dados de 2002, observa-se uma mudança significativa na composição dessa população no que diz respeito ao mesmo quesito: aproximadamente 48% dos respondentes declararam-se brancos e 51,2% disseram-se negros. Verificamos a ocorrência de um aumento no número de jovens - homens e mulheres - que se declaram negros (pretos ou pardos).

O aumento, bastante significativo, da população que se identifica como negra pode ser resultado de uma maior visibilidade das discussões sobre a questão racial no Brasil. O debate sobre essa questão tem ganhado cada vez mais espaço na esfera governamental e nos meios de comunicação acadêmica, midiática e dos movimentos sociais ligados à questão racial. Vale lembrar também as ações afirmativas e as cotas para inserção na universidade, o que pode gerar uma reflexão sobre o pertencimento etnicorracial dos indivíduos. Os dados nos permitem refletir sobre o porquê da categoria preto ter uma importância maior na variável da composição “negro” no ano de 2007 e a categoria pardo recuperar sua forma em 2009. Qual a diferença disso para o jovem? Uma hipótese seria a participação em movimentos culturais e, somada a isso, a necessidade de se tornar negro para usufruir de certas conquistas desse movimento.

<sup>27</sup>Nesse trabalho, a categoria “Negra” é entendida como o somatório das categorias “Preto” e “Pardo”.

O aumento da autodeclaração dos negros pode contribuir para o reconhecimento de si como negro e aumentar a possibilidade de acesso a determinadas políticas públicas; contudo, o aumento por si só não elimina a desigualdade entre brancos e negros no Brasil, segundo as pesquisas realizadas por órgãos oficiais (WAISEFISZ, 2007; CASTRO, et al, 2009). Os dados nacionais indicam que a população negra é maioria entre aqueles que têm menos acesso aos serviços públicos e aos empregos de maior prestígio e retorno econômico, além de sofrer com mais intensidade o drama da pobreza e da indignidade. Este é um dos motivos que nos levaram a investigar os dados desagregados em raça/etnia, entendendo que essa variável interfere diretamente na apropriação educacional da população, e, nesse caso específico, dos jovens.

TABELA 4 – Jovens, entre 15 e 29 anos, por cor ou raça. – 2002/2007/2009

Idade	Cor/Raça (%)											
	Branca			Parda			Preta			Outras*		
	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009
15-17	45,45	38,39	35,74	45,76	50,62	53,52	8,47	10,53	10,57	0,31	0,46	0,17
18-20	46,85	37,34	38,74	43,00	48,74	51,02	9,50	13,45	9,92	0,64	0,47	0,32
21-23	48,26	37,80	36,43	41,32	47,64	52,25	10,17	13,68	11,17	0,25	0,88	0,14
24-26	49,71	37,20	39,08	41,33	49,50	47,10	8,53	12,87	12,78	0,43	0,42	1,04
27-29	50,23	38,21	38,29	39,97	44,18	48,86	9,49	16,87	12,32	0,31	0,75	0,54
Total	48,08	37,78	37,69	42,25	48,13	50,45	9,27	13,49	11,41	0,39	0,60	0,45

Fonte: PNADs 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

\*Outras: total de amarelos, indígenas e sem declaração.

Na análise das condições domiciliares na RMBH podemos verificar, como exposto na TABELA 5, que, entre a população mais nova (15 a 17 anos) e do sexo masculino, os que residem no núcleo familiar, na condição de filhos, são a grande maioria: em torno de 91,1% em 2002, 88,5% em 2007 e 89,97 % em 2009. Essa condição declina à medida que a idade aumenta, passando a representar, para a faixa etária de 27 a 29 anos, menos de 44 % em 2009, 41% em 2007 e 34% em 2002.

A grande maioria das jovens adolescentes (com idade entre 15 e 17 anos) reside no núcleo familiar, na condição de filhas: em torno de 88,82% em 2002, 84,21% em 2007 e 88,15% em 2009. Os valores, no entanto, são inferiores aos do sexo masculino em todos os três anos. Também para as jovens, à medida que idade aumenta esse percentual diminui, chegando a 35,77% (2009), 30,94% (2007) e 29,20% (2002). O



que explicaria esse fato? As mulheres estão casando mais que os homens na mesma faixa etária, ou seja, as mulheres geralmente buscam homens de idade superior à sua para relacionamentos amorosos.

Tendência inversa pode ser observada com a categoria “pessoa de referência e cônjuge”; na faixa etária de 15 a 29 anos, o percentual de jovens do sexo masculino que são chefes de família é de 20,7% (2002), 17,4% (2007) e 16,29% (2009). Os dados mostram uma tendência de queda, que não se repete apenas para a faixa etária de 18 a 20 anos. No caso do sexo feminino, verificamos uma tendência de aumento no percentual identificado, de 5,95% (2002), 9,17% (2007) e 10,68% (2009). Os dados mostram diminuição do percentual de jovens do sexo masculino que são pessoas de referência no domicílio, além do aumento de participação das mulheres, principalmente após os 21 anos de idade.

Ao agregarmos as faixas etárias dos mais novos (até 20 anos) em relação à pessoa de referência (possivelmente a pessoa responsável pelo provimento econômico do domicílio), apesar de as proporções serem pequenas – 5,66%, 5,36% e 5,42 para os homens e 2,54%, 4,79% e 3,53% para as mulheres, em 2002, 2007 e 2009, respectivamente, os números absolutos são bastante significativos: 21.558, 26.696 e 24.131 de homens e mulheres até 20 anos já são pessoas de referência do lar nos anos de 2002, 2007 e 2009, respectivamente. A condição domiciliar do jovem e da jovem como pessoa de referência ou cônjuge pode provocar alteração na relação destes com a escola. Mesmo cientes de que na sociedade atual os marcadores clássicos de transição para a vida adulta<sup>28</sup> estão muito flexíveis, ao recorrermos a eles constatamos que, para um número significativo de jovens, esta passagem ocorre muito cedo.

Um ponto importante diz respeito à diferenciação entre os sexos para a posição de cônjuge na unidade domiciliar. Uma porcentagem bem maior de jovens mulheres entre 27 e 29 anos (mais de 53,3% em 2002, 46,4% em 2007 e 38,3% em 2009) ocupa a posição de cônjuge, mas, destas, poucas declararam-se chefes de domicílio (11,8% em 2002, 17,76% em 2007 e 19,84% em 2009). Verificamos uma tendência das mulheres casarem-se menos nessa faixa etária e responsabilizarem-se pelo

---

<sup>28</sup> Para o sexo masculino os marcadores clássicos tradicionais são: idade de entrada no mercado de trabalho; idade de saída do sistema escolar; saída do domicílio e formação da primeira união e paternidade. Para o sexo feminino, são: idade de entrada no mercado de trabalho, idade de saída do sistema escolar, iniciação sexual, idade ao ter primeiro filho, saída do domicílio e formação da primeira união e maternidade. No entanto, conforme dito anteriormente, o processo não funciona mais assim. (ABRAMO, 2005).

domicílio ou pelo menos estarem vivendo onde a pessoa de referência não é o pai ou a mãe.

Observamos que para os jovens do sexo masculino da mesma faixa etária a situação se inverte: em 2002, 53,29% são pessoas de referência no domicílio, com valores de 43,61% em 2007 e 37,36% em 2009; em 2002 4,93% são cônjuges, em 2007, 8,41%, e em 2009, e 7,97%. Há uma tendência de redução do percentual de homens que são chefes do domicílio e de aumento daqueles na condição de cônjuge. Esse fato pode revelar a tendência de mudança na condição das mulheres na sociedade atual: maior participação na população economicamente ativa e maior longevidade escolar, como mostraremos em outros indicadores ao longo deste estudo. Levantamos a hipótese de que existe dificuldade em conciliar a responsabilidade na condição domiciliar com o prosseguimento dos estudos.

TABELA 5 – Jovens, entre 15 e 29 anos, por condição, na unidade domiciliar – 2002/2007/2009

Sexo	Idade	Condição unidade domiciliar (%)															
		Pessoa de referência			Cônjuge			Filho			Outro parente			Agregado, pensionista e empregado doméstico			
		2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	
Masculino	15-17	0,30	0,31	0,00	0,00	0,00	0,00	91,07	88,54	89,97	7,44	11,15	10,03	1,19	0,00	0,00	
	18-20	5,36	5,05	5,42	0,00	0,67	0,34	80,70	81,48	78,64	13,14	12,12	14,58	0,80	0,67	1,02	
	21-23	16,05	12,90	11,55	1,98	2,35	3,95	70,86	73,02	72,04	9,38	10,56	10,34	1,73	1,17	2,13	
	24-26	34,23	23,62	22,73	1,79	4,12	6,06	52,68	64,56	55,76	7,14	7,14	13,33	4,17	0,55	2,12	
	27-29	53,29	43,61	37,36	4,93	8,41	7,97	33,55	40,50	43,13	6,91	5,92	9,89	1,32	1,56	1,65	
	Total	20,70	17,37	16,29	1,65	3,16	3,87	66,88	69,38	66,87	8,95	9,30	11,56	1,82	0,79	1,41	
	Feminino	15-17	0,32	0,31	0,00	2,56	2,17	0,35	88,82	84,21	88,15	7,99	13,31	10,45	0,32	0,00	1,05
		18-20	2,22	4,48	3,53	10,59	11,34	7,65	73,65	68,06	75,29	10,34	14,62	11,77	3,20	1,49	1,77
21-23		6,73	9,44	10,55	29,18	17,70	16,95	53,87	61,65	58,33	7,73	8,85	12,50	2,49	2,36	1,67	
24-26		8,71	13,04	16,62	40,45	32,17	28,57	41,01	45,22	46,35	6,46	7,54	7,29	3,37	2,03	1,17	
27-29		11,80	17,76	19,84	53,39	46,42	38,38	29,20	30,94	35,77	4,13	3,15	5,74	1,47	1,72	0,26	
Total		5,95	9,17	10,68	27,16	22,35	19,44	57,19	57,54	59,25	7,44	9,40	9,46	2,26	1,54	1,17	

Fonte: PNAD 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Outro conjunto de dados nos revela a situação econômica dos jovens e suas famílias na RMBH para o ano de 2009. A TABELA 6 apresenta dados relativos à renda domiciliar *per capita*, mensurada em salários mínimos. De uma maneira geral, podemos perceber que a renda média familiar da maioria da população jovem na RMBH vai até 2 salários mínimos (76,1% em 2009).

A renda domiciliar *per capita* está desproporcionalmente concentrada nessa faixa salarial, em um reflexo das condições dos jovens mineiros (DAYRELL et al, 2009) e dos jovens brasileiros como um todo (SPÓSITO, 2003), que também têm, em sua maioria, o mesmo padrão de renda. Isso revela a desigualdade de renda familiar dos jovens da região metropolitana, e não podemos desconsiderar que a porcentagem das famílias de jovens com idade entre 15 e 29 anos que possuem renda *per capita* acima de 5 salários mínimos é ínfima (4,74% em 2009). Verificamos uma acentuada desigualdade de rendimentos, que repercute no acesso efetivo a benefícios sociais básicos, como educação, saúde e serviços, bem como no acesso cultural.

TABELA 6 – Rendimento domiciliar mensal<sup>29</sup> per capita, na RMBH em 2009

Faixa etária	Até ½ salário	Mais de ½ até 1 salário	Mais de 1 até 2 salários	Mais de 2 até 3 salários	Mais de 3 até 5 salários	Mais de 5 salários	Sem declaração
<b>15-17</b>	22,05	36,36	26,43	5,05	3,87	2,69	3,54
<b>18-20</b>	15,37	30,90	30,59	9,51	6,02	3,96	3,64
<b>21-23</b>	12,85	31,31	33,97	9,75	5,17	3,69	3,25
<b>24-26</b>	13,90	28,25	29,15	10,46	9,12	5,53	3,59
<b>27-29</b>	15,25	25,24	30,64	9,99	8,91	7,29	2,70
<b>Total</b>	15,73	30,16	30,25	9,06	6,73	4,74	3,32
	208.880	400.514	401.719	120.270	89.400	62.942	44.105

Fonte: PNAD – 2009- RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Talvez o dado que chame mais atenção seja aquele relacionado à renda familiar da população entre 15 e 17 anos: ao relacionar os dados de rendimentos com os de escolarização, verificamos que a faixa etária de 15 a 17 anos possui maior taxa de inserção escolar e que, entretanto, à medida que a idade avança, existe uma forte tendência de aumento dos rendimentos familiares. Supomos que isto se deva, em parte,

<sup>29</sup>Variável usada: faixa de rendimento domiciliar *per capita* (exceto rendimento das pessoas cuja condição na unidade domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico).

à inserção dos jovens no mundo do trabalho e à possível participação no sustento familiar.

Esses dados parecem indicar que, quanto mais inseridos no espaço escolar, menor rendimento familiar os jovens possuem, ou seja, eles aumentam seus rendimentos à medida que se afastam da escola, conforme poderemos analisar mais detalhadamente nos dados relativos ao trabalho. O sentido do trabalho está para ser redefinido pelos jovens que vivenciam essas situações laborais, mas o percebem como fonte de rendimento e realização pessoal. As dificuldades decorrentes da busca incansável por atividades de emprego ou de trabalho têm ligações profundas com o sentido da escola, pois se anteriormente esta instituição era vista como lugar de ascensão social e inserção no mercado de trabalho, atualmente passa a ser questionada na sua capacidade de equacionar ou promover a mobilidade social, o que traz sérias conseqüências para os jovens alunos e seus professores (PAIS, 2005).

## 1.2 Os jovens e o trabalho

Nesta seção, serão apresentados dados relativos à inserção dos jovens da RMBH no mercado de trabalho,<sup>30</sup> independente de vínculo formal, a partir dos dados das PNADs de 2002, 2007 e 2009. Os dados sobre os jovens que trabalham referem-se à condição de atividade na semana,<sup>31</sup> ocupação de trabalho principal na semana de referência e renda.

O trabalho pode ser definido como “[...] execução de tarefas que requerem o emprego de esforço mental e físico, cujo objetivo é a produção de mercadorias e serviços que satisfaçam as necessidades humanas” (GIDDENS, 2005, p. 306). Não se confunde com ocupação ou emprego que consiste em trabalho em troca de um ordenado ou salário. O trabalho considerado como produção simbólica dos trabalhadores sobre as relações sociais que conferem-no um sentido e, também como *lócus* de produção de serviços e de bens, tem sofrido grandes transformações ao longo do último século. Sem nos aprofundarmos mais, podemos afirmar que atualmente a sociedade passa por uma

---

<sup>30</sup> O conceito de trabalho nas PNADs 2002, 2007 e 2009 caracteriza-se pelas condições de trabalho remunerado, trabalho não remunerado e trabalho na produção para o próprio consumo, ou na construção para o próprio uso.

<sup>31</sup> A semana de referência nas PNADs foi a de 22 a 28 de setembro, na de 2002, a de 23 a 29 de setembro, na de 2007 e a de 20 a 26 de setembro, na de 2009.

nova fase de transformação, caracterizada não mais pela industrialização, mas por uma economia na qual as ideias, as informações e as formas de conhecimento sustentam a inovação e o crescimento econômico. Uma economia do conhecimento é aquela em que

“[...] grande parte da mão-de-obra está envolvida não na produção ou na distribuição física dos bens materiais, mas no planejamento, no desenvolvimento, na tecnologia, no marketing, na venda e na manutenção desses bens. Esses empregados são denominados trabalhadores do conhecimento” (GIDDENS, 2005, p. 308).

As mudanças nos sistemas produtivos geram novas configurações no meio ocupacional, visto que o trabalho está sempre incrustado em um sistema econômico mais amplo. O neoliberalismo, que se tornou dominante no último quartel do século 20, trouxe novas mudanças ao mundo da produção, com o aumento do trabalho e a diminuição do emprego. Os sociólogos decretaram a “morte das carreiras”, significando a morte do trabalho estável, seguro, protegido por sindicato, com previsão exata de tempo para aposentadoria. O emprego proporcionava ao trabalhador uma sensação de auto-respeito pela forma honesta como sustentava sua família, além de possibilitar-lhe planejar sua vida financeira e a de sua família, bem como os investimentos na educação dos filhos para que tivessem ascensão social (GIDDENS, 2005).

Se anteriormente um trabalhador, mesmo com ocupações menos qualificadas, poderia ter um planejamento estável de sua carreira, nos padrões contemporâneos as trajetórias de trabalho são radicalmente diferenciadas. Essas mudanças vêm ocorrendo há uma ou duas décadas, ou uma geração, o que faz com que encontremos famílias em que os pais tinham carreiras profissionais estáveis, enquanto os filhos possuem experiências com abordagens mais flexíveis, caracterizadas pelo movimento constante, pelos compromissos temporários e pelos investimentos de curto prazo. O trabalho, o emprego e o desemprego são questões cruciais que desafiam a sociedade atual. “A eliminação de empregos formais em diferentes ramos produtivos e/ou serviços, observadas nos países centrais e nos periféricos do capital [...], se processa concomitantemente com a crescente precarização do trabalho” (NAVARRO e PADILHA, 2009).

Esse cenário mundial é tão forte que os projetos nacionais têm tido pouco fôlego para resolver com autonomia as questões de desenvolvimento local, devido à crescente integração da economia, que tornou as tendências econômicas mais homogêneas, embora as desigualdades sociais e econômicas tenham aumentado

(CORSI, 2002). O trabalho passou a ser regido, em boa parte, por contratos não formais, por tempo limitado, remunerado com baixos salários, sem cobertura da seguridade, e algumas vezes realizado no próprio domicílio do trabalhador. O desemprego ainda constitui um problema social a ser enfrentado por diversos países. Na América Latina e no Caribe, há um percentual significativo de desempregados os jovens. Nesse caso o desemprego atinge tanto os que vivem em países pobres quanto aqueles que vivem nos países capitalistas avançados.

Nesse contexto, buscamos dados que permitissem a reflexão sobre a inserção da população juvenil da RMBH no mercado de trabalho e sobre o desemprego juvenil, como reflexo de mudanças mais amplas, que não atingem exclusivamente os jovens, mas os afetam mais intensamente em termos de oportunidades de trabalho.

A TABELA 7 mostra a inserção dos jovens da RMBH, por sexo, no mercado de trabalho na semana de referência. Os dados relativos a 2002 indicam que os jovens do sexo masculino, na faixa de 15 a 29 anos, que trabalharam na semana de referência correspondiam a 66,36% de toda a população juvenil (1.299.118). Para o ano de 2007 temos um aumento nesse percentual, agora de 72,17%. Já em 2009 houve uma pequena queda, com valor total de 70,44%. Para as mulheres esses percentuais são menores: 49,09%, 55,94% e 58,90% para os três anos, em ordem crescente.

Como esperado, observamos que existe uma tendência de aumento da inserção no mundo do trabalho à medida que cresce a idade. O percentual de jovens do sexo masculino entre 15 e 17 anos que trabalhou na semana de referência estava acima de 29% em 2002, chegou a mais de 32% no ano de 2007 e quase 30% em 2009. Entre as jovens, o percentual era de mais de 16%, chegou a mais de 24% em 2007, e a quase 21% em 2009. Verificamos que o percentual de jovens que trabalham diminui entre os anos de 2007 e 2009 para ambos os sexos, indicando uma tendência à dedicação aos estudos, a mesma constatada para a juventude brasileira (Gonzalez, 2009). De qualquer forma, não diminui em relação a 2002, o que é um fato preocupante: os jovens continuam a inserir-se muito cedo no mercado de trabalho.

TABELA 7 - Jovens entre 15 e 29 anos, por sexo e inserção no trabalho, na semana de referência. – 2002 / 2007 / 2009

Faixa etária	Masculino (%)			Feminino (%)		
	2002	2007	2009	2002	2007	2009
15-17	29,76	32,51	29,77	16,61	24,15	20,91
18-20	56,03	69,70	64,07	43,84	47,16	53,53
21-23	75,31	83,87	79,33	54,86	63,71	65,83
24-26	84,52	82,42	85,76	67,14	68,70	71,43
27-29	87,50	90,34	88,19	59,59	73,64	74,41
	66,36	72,17	70,44	49,09	55,94	58,90
Total	429.756	488.118	459.451	328.964	388.690	404.515

Fonte: PNAD – 2002 / 2007 / 2009 RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Verificamos, ainda, uma inserção diferenciada para homens e mulheres no mundo do trabalho, com presença maior dos homens. Apesar disso, podemos observar leve e gradual crescimento do número de jovens mulheres no mercado de trabalho, principalmente em relação ao ano de 2002. Nota-se que esse fenômeno não atinge igualmente os jovens do sexo masculino, cuja presença apresenta leve redução de 2007 para 2009 em todas as faixas etárias. A tendência foi de crescimento da participação feminina no mercado e redução da masculina.

A interpretação da queda de participação dos jovens na faixa de 15 a 17 anos sugere que pode estar em curso um processo de prolongamento do tempo de dedicação aos estudos, com a difusão do Ensino Médio. O aumento da participação das mulheres a partir dos 18 anos reflete a mudança sociocultural em curso quanto à divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, “[...] as mudanças indicam o fortalecimento da moratória social e de aumento da equidade nas novas gerações” (GONZALEZ, 2009, p. 114). Porém, os dados evidenciam ainda a prevalência tanto do trabalho precoce quanto da divisão sexual tradicional de trabalho na experiência juvenil, como será mostrado na tabela referente ao trabalho formal, informal e estudo.

Na TABELA 8 estão apresentados os dados da RMBH referentes à renda dos jovens do sexo masculino e feminino, por raça, que trabalharam na semana de referência. Percebemos, para todas as faixas etárias, uma tendência de diferenciação salarial conforme a idade e a raça: à medida que avança a idade aumenta a faixa salarial, para todas as raças, mas segundo diferentes níveis salariais em cada uma e para cada sexo. Vejamos: na faixa etária de 15 a 17 anos, 60% dos homens brancos têm renda de

½ até 1 salário mínimo, contra 44,44% dos pretos e 49,11% dos pardos. Por outro lado, 62,51% das mulheres brancas, 50,00% das pretas e 51,35% das pardas têm renda do trabalho de até ½ salário mínimo. Apesar de a renda ser baixa para a faixa etária, os maiores salários são recebidos pelos jovens brancos de ambos os sexos. Aqueles com maior idade apresentam proporções acima de 20% para a faixa de mais de três salários mínimos.

A situação das mulheres apresenta um caso curioso: para a faixa etária de 15 a 17 anos, a maioria das mulheres brancas recebe um salário menor que o das pretas e pardas, com inversão da situação para as outras faixas etárias. Esse fenômeno pode estar relacionado ao processo de inserção dessas jovens no mercado de trabalho. Podemos levantar a hipótese de que, quanto maior a idade do jovem, maior a oportunidade de conseguir um trabalho formal e nesse sentido o mercado informal de trabalho ofereceria um salário maior para as jovens pretas e pardas que para as jovens brancas. Assim, considerando o quadro geral, os pretos e os pardos têm menores rendas, o que reforça a dimensão da desigualdade social.

Na faixa etária de 18 a 20 anos, observamos que 40,58% dos homens brancos, 68,18% dos pretos e 54,08% dos pardos recebem de 1 a 2 salários mínimos. Para as mulheres esses valores são de 36,77%, 41,18% e 31,19%, respectivamente. A porcentagem de homens brancos que atingem renda acima de 3 salários mínimos é maior que qualquer outro grupo, e para as mulheres brancas o percentual supera o das negras e pardas.

No máximo de renda salarial que cada grupo atinge, reafirma-se a distinção entre cor/raça e sexo. A aparente desvantagem das jovens e dos jovens brancos em relação aos outros grupos nos níveis de salários mais baixos pode se relacionar, talvez, ao fato de que a maioria dos jovens desse grupo preenche as melhores vagas no mercado de trabalho, o que pode ser confirmado de certa forma pelo desempenho desse grupo nas faixas salariais mais altas. Isto é reforçado ao percebermos que os jovens brancos de maior idade superam os outros grupos em faixa salarial. Por exemplo, na faixa etária de 27 a 29 anos, 33,90% dos homens brancos recebem mais de 3 salários, contra 20,13% dos pardos e apenas 9,76 dos pretos.

Em todas as faixas etárias constatamos uma diferenciação salarial entre os sexos – sendo o masculino o mais beneficiado, e entre cor/raça, sendo a preta a menos



beneficiada. Esses dados possibilitam indagar sobre a desigualdade de raça e gênero expressa no mercado de trabalho e sobre a existência de uma tendência de os brancos atingirem uma faixa salarial maior do que a declarada por pretos e pardos.

TABELA 8 – Renda<sup>32</sup> dos jovens por sexo e raça na RMBH em 2009

Faixa etária	Até ½ salário		Mais de 1/2 até 1 salário		Mais de 1 até 2 salários		Mais de 2 até 3 salários		Mais de 3 salários		
	Mas (%)	Fem (%)	Mas (%)	Fem (%)	Mas (%)	Fem (%)	Mas (%)	Fem (%)	Mas (%)	Fem (%)	
Branco	15-17	28,00	62,51	60,00	37,49	12,00	-	-	-	-	-
	18-20	1,45	8,83	44,93	44,11	40,58	36,77	8,69	7,35	4,35	2,94
	21-23	7,86	7,78	17,98	32,22	52,81	45,55	10,11	10,00	11,24	4,45
	24-26	1,89	7,14	8,49	20,40	47,16	36,74	13,21	15,31	29,25	20,41
	27-29	0,85	6,14	6,78	15,79	33,05	31,58	25,42	14,04	33,90	32,45
Preto	15-17	22,22	50,00	44,44	50,00	33,33	-	-	-	-	-
	18-20	4,55	17,65	18,18	41,18	68,18	41,18	9,09	-	-	-
	21-23	3,45	3,44	31,04	51,72	62,06	44,84	3,45	-	-	-
	24-26	2,63	6,90	7,90	41,38	76,32	51,72	7,90	-	5,26	-
	27-29	2,44	9,68	21,95	25,80	56,10	48,40	9,75	6,45	9,76	9,67
Pardo	15-17	29,83	51,35	49,11	43,25	21,05	5,41	-	-	-	-
	18-20	4,08	10,75	31,63	55,91	54,08	31,19	9,18	1,08	1,02	1,08
	21-23	3,54	7,89	14,89	36,84	67,38	46,49	9,93	5,26	4,26	3,51
	24-26	1,54	7,34	16,93	28,44	54,61	44,95	13,08	10,09	13,85	9,18
	27-29	0,65	4,55	14,94	30,30	50,00	50,76	14,28	5,30	20,13	9,09
Amarelos e Indígenas	15-17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	18-20	-	-	-	100,00	-	-	-	-	-	-
	21-23	-	-	-	-	100,00	-	-	-	-	-
	24-26	-	25,00	-	25,00	-	-	-	25,00	100,00	25,00
	27-29	-	100,00	-	-	-	-	-	100,00	-	-

Fonte: PNAD, 2009. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Na TABELA 9 são apresentados os dados a respeito dos jovens que procuraram trabalho<sup>33</sup> na semana de referência da pesquisa, ou seja, jovens que estavam

<sup>32</sup> Rendimento mensal em dinheiro que recebia normalmente, no mês de referência, do trabalho principal. Valores em salário mínimo.

desempregados naquele período. Ao compararmos os anos de 2002, 2007 e 2009 verificamos que ocorreu um pequeno declínio no número de jovens homens que procuraram emprego, enquanto no caso das mulheres as porcentagens de 2009 voltaram a patamares muito próximos aos do ano de 2002. Isso pode ser observado principalmente para as faixas etárias de 15 a 17 e de 18 a 20 anos. A diferença significativa na busca de trabalho pelo sexo feminino em relação ao masculino sugere um relacionamento diferente com o mercado de trabalho. Além de salários menores, as jovens mulheres parecem encontrar mais dificuldade para conseguir emprego ou para se manter no posto alcançado. Em que pese a diferença destacada, é possível perceber que a faixa etária de 18 a 20 anos é a que registra o maior percentual de jovens de ambos os sexos procurando emprego.

Diante desses resultados, indagamo-nos: o que justificaria esse aumento localizado? Temos a hipótese de que, ao concluírem o Ensino Médio, os jovens procuram a inserção no mercado de trabalho, ocorrendo aí, então, os maiores índices de desemprego entre eles. Por outro lado, o baixo percentual de jovens entre 24 e 26 em busca de emprego pode indicar a fase de conclusão do ensino superior para uma parcela da população jovem, ou mesmo uma maturação de inserção no mercado de trabalho. Os estudos têm mostrado que é também na idade de 18 anos que os jovens tendem a sair da escola, independente do nível de ensino alcançado (Gonzalez, 2009).

O fato das mulheres terem menor índice de inserção no mercado, menores salários e maior busca por trabalho poderia provocar maior pressão sobre os postos de trabalho. Contudo, o que ocorreu “[...] foi que o aumento da participação das mulheres entre 18 a 29 anos foi compensado pela diminuição da participação entre os jovens adolescentes de 15 a 17 anos, de ambos sexos” (GONZALEZ, 2009, p. 117). O autor também afirma que, apesar da entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho em relação à idade legal, a sua incorporação dá-se ao longo de um tempo maior, mais definitivamente por volta dos 18 anos. Apesar desses fatores, o ponto central para o desemprego juvenil é que o mercado tornou-se mais inacessível ao jovem, visto que a relação mais altamente correlacionada é a taxa de desemprego dos adultos. Segundo os

---

<sup>33</sup> A procura de trabalho é definida como “[...] a tomada de alguma providência efetiva para conseguir trabalho, ou seja, o contato estabelecido com empregadores; a prestação de concurso; a inscrição em concursos; a consulta à agência de emprego, sindicato ou órgão similar; a resposta a anúncio; a tomada de medida para iniciar negócio etc” (IBGE, 2007; p.9).

estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) os jovens têm probabilidade idêntica ao adulto de entrar no mercado de trabalho, mas maiores chances de saída. (GONZALEZ, 2009)

TABELA 9 – Jovens entre 15 e 29 anos, por sexo, que procuraram trabalho na semana de referência - 2002 / 2007 / 2009 (Pop. Econômica Ativa / Desocupada)

Faixa etária	Masculino (%)			Feminino (%)		
	2002	2007	2009	2002	2007	2009
15-17	16,37	13,31	12,95	13,42	10,84	14,98
18-20	20,11	13,47	12,54	19,95	17,61	16,76
21-23	13,34	7,04	10,33	16,71	11,51	15,28
24-26	9,83	6,87	8,18	7,86	12,75	11,08
27-29	7,24	5,30	7,42	10,32	10,89	10,44
	13,63	9,05	10,14	13,94	12,71	13,60
Total	88.249	61.224	66.149	93.407	88.337	93.412

Fonte: PNAD – 2002 / 2007 / 2009 RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Procuramos evidenciar a prevalência do trabalho precoce e da divisão sexual de trabalho na experiência juvenil na RMBH. Os dados referentes ao trabalho dos jovens, formal ou informal, por sexo e condição de estudo, são apresentados na TABELA 10. Ao focalizar a faixa etária de 15 a 17 anos, período em que os jovens deveriam estar cursando o ensino médio, notamos que, entre os homens, em qualquer um dos três anos considerados nesse estudo, o percentual de jovens trabalhando sem carteira assinada é expressivamente maior do que aqueles que trabalham com carteira assinada. Os dados mostram, também, que os jovens da região metropolitana inserem-se no mercado de trabalho via relações informais. É possível perceber, ainda, que a maioria dos jovens que possuem vínculo de trabalho registrado são estudantes 37,30, contra 6,30% não estudantes em 2002, 15,50% contra 6,20% em 2007 e 21,16%, contra 19,99% em 2009. Além de buscar uma explicação para este fato, é necessário entender a relação, para os homens, entre o trabalho sem carteira assinada e o fato de não ser ou ser estudante (80,01% e 78,94% respectivamente). Seria o mercado de trabalho informal o responsável por afastar os jovens da escola ou seria a condição de não estudante um fator que aumenta as chances desses jovens tornarem-se trabalhadores sem vínculo registrado?

A realidade das jovens mulheres não é diferente se consideramos a mesma faixa etária (15 a 17 anos). Pelo contrário, é possível perceber que a inserção dessas no mercado de trabalho é ainda pior. Para aquelas que estudam e trabalham, a porcentagem das que o fazem sem carteira de trabalho assinada ultrapassa 90% nos anos de 2007 e 2009. Em 2002, o valor era de 77,8%, 15% a mais que os jovens do sexo masculino no mesmo ano. Diante desses dados, devemos indagar sobre o significado da pequena inserção no mercado formal de jovens nessa faixa etária. O fenômeno pode estar relacionado ao programa Bolsa Família, às políticas de Primeiro Emprego ou à Lei do Estágio.

A partir da segunda faixa etária considerada (18-20 anos), a situação inverte-se para ambos os sexos: o grupo de jovens no mercado de trabalho com vínculo registrado passa a ser proporcionalmente maior. Considerando os grupos por sexo, é possível perceber uma pequena diferença na segunda e na terceira faixas etárias (21-23). Dentre os jovens que não estudam, os homens têm maiores chances que as mulheres de trabalhar formalmente. Apenas em 2009 a situação iguala-se para ambos os sexos.

Em geral, para todas as faixas etárias é possível perceber, ainda, que os jovens homens da região metropolitana, em todos os três anos, têm maior chance relativa de conseguir trabalho com carteira assinada. A faixa etária de 27 a 29 é a que melhor ilustra esse caso; enquanto em 2002, 2007 e 2009 o percentual de homens com carteira assinada era de 80,2%, 85,3% e 82,62%, respectivamente, para as mulheres os valores foram de 65,8%, 76,6% e 70,27%. O maior percentual de homens com carteira assinada pode indicar a prevalência da divisão sexual do trabalho, fazendo-nos supor que as mulheres estejam inseridas em atividades como o trabalho doméstico, sem remuneração ou sem registro legal.

TABELA 10 – Jovens entre 15 e 29 anos por sexo, se estuda e se trabalha com/sem carteira assinada – 2002/2007/2009

Sexo	Faixa etária	Estuda	Trabalha com carteira (%)			Trabalha sem carteira (%)			Total		
			2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009
Masculino	15-17	Estuda	37,30	15,50	21,06	62,70	84,50	78,94	24.388	23.831	22.853
		Não estuda	6,30	6,20	19,99	93,80	93,80	80,01	5.824	6.573	8.018
		Total	31,30	13,50	20,78	68,70	86,50	79,22	30.212	30.404	30.871
	18-20	Estuda	49,30	59,60	60,78	50,70	40,40	39,22	26.572	21.367	20.447

	Não estuda	53,40	71,00	73,69	46,60	29,00	26,31	42.952	53.822	45.710
	Total	51,80	67,80	69,70	48,20	32,20	30,30	69.524	75.189	66.157
	Estuda	64,90	71,90	56,10	35,10	28,10	43,90	20.748	23.417	16.438
21-23	Não estuda	76,00	76,00	77,96	24,00	24,00	22,04	75.712	85.462	74.571
	Total	73,60	75,10	74,01	26,40	24,90	25,99	96.460	108.879	91.009
	Estuda	73,80	77,80	64,10	26,20	22,20	35,90	15.288	18.484	15.634
24-26	Não estuda	71,00	77,30	84,85	29,00	22,70	15,15	66.612	88.746	79.382
	Total	71,60	77,40	81,44	28,40	22,60	18,56	81.900	107.230	95.016
	Estuda	78,30	81,00	77,26	21,70	19,00	22,74	8.372	8.630	8.818
27-29	Não estuda	80,40	85,80	83,12	19,60	14,20	16,88	68.797	80.944	95.021
	Total	80,20	85,30	82,62	19,80	14,70	17,38	77.169	89.574	103.839
	Estuda	22,20	8,50	8,70	77,80	91,50	91,30	9.828	19.314	18.442
15-17	Não estuda	12,50	0,00	16,67	87,50	100,00	83,33	2.912	3.698	2.406
	Total	20,00	7,10	9,62	80,00	92,90	90,38	12.740	23.012	20.848
	Estuda	49,20	53,70	63,64	50,80	46,30	36,36	21.476	16.845	22.050
18-20	Não estuda	56,10	60,90	68,10	43,90	39,10	31,90	35.672	37.803	46.506
	Total	53,50	58,60	66,67	46,50	41,40	33,33	57.148	54.648	68.556
	Estuda	53,10	52,50	56,14	46,90	47,50	43,86	17.836	16.435	22.851
21-23	Não estuda	65,40	67,80	78,15	34,60	32,20	21,85	48.412	61.215	60.540
	Total	62,10	64,50	72,11	37,90	35,50	27,89	66.248	77.650	83.391
	Estuda	53,80	57,60	59,37	46,20	42,40	40,63	9.464	13.560	12.828
24-26	Não estuda	69,00	73,30	76,47	31,00	26,70	23,53	57.512	66.146	68.154
	Total	66,80	70,60	73,76	33,20	29,40	26,24	66.976	79.706	80.982
	Estuda	73,90	70,60	67,65	26,10	29,40	32,35	8.372	6.987	13.633
27-29	Não estuda	64,30	77,20	70,75	35,70	22,80	29,25	46.956	73.962	75.366
	Total	65,80	76,60	70,27	34,20	23,40	29,73	55.328	80.949	88.999

PNAD 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Os dados apresentados nos sugerem que a inserção dos jovens da RMBH no mercado de trabalho ocorre de forma difícil e precária, reproduzindo as condições dos jovens brasileiros como um todo: além das condições restritivas de emprego, observamos as mesmas desigualdades de sexo, raça e renda. Assim, as políticas de emprego para os jovens devem responder às desigualdades sociais pretéritas e presentes (GONZALEZ, 2009), levando em consideração, ao mesmo tempo, os impactos desta realidade nas trajetórias escolares dos jovens.

### 1.3 O jovem e a escolarização

Nesta seção serão apresentados os dados sobre os jovens estudantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) a partir das informações das PNADs 2002, 2007 e 2009, referentes à sua distribuição por sexo, raça/cor, média de escolarização e dependência administrativa (pública e privada) por modalidade e nível de ensino. Ressaltamos que nosso foco encontra-se na parcela da população juvenil que está incluída no sistema educacional, e não na população total, o que provocaria diferenças significativas. A intenção é verificar os níveis de escolarização alcançados pelos jovens, a fim de analisarmos a situação educacional desta população.

A TABELA 11 apresenta a distribuição dos jovens de 15 a 29 anos da RMBH por sexo e frequência à escola nos anos de 2002, 2007 e 2009, independente do nível de ensino. Considerando todas as faixas etárias, temos que, em 2002, 37% dos jovens frequentavam a escola, enquanto em 2007 e 2009 esse valor foi de 35%. Essa situação nos remete à tendência de estabilização das matrículas, que pode originar-se numa “[...] menor taxa de crescimento da população, ou nos reflexos dos programas de progressão continuada e implementação dos ciclos escolares, com quedas das taxas de repetência e portanto melhoria do fluxo” (Haddad, 2007, p. 18). Pode também, no entanto, significar o abandono da escola por parte de uma expressiva parcela de jovens. Contudo, este é um fenômeno que necessita ser melhor estudado para a obtenção de conclusões consistentes, o que não será possível nesta pesquisa.

Para a faixa etária de 15 a 17 anos que se encontrava na escola em 2002, 2007 e 2009, o percentual foi de 90%, 86% e 89%, respectivamente. Os dados confirmam que esta faixa etária representa o principal momento para a escolarização dos jovens.

Em todos os anos considerados, é possível observar que a idade é diretamente proporcional à participação do jovem no mercado de trabalho e inversamente proporcional à presença na escola. Uma pequena alteração nesse padrão pode ser percebida para a segunda faixa etária (18-20 anos) do sexo masculino a partir do ano de 2007, quando o percentual de jovens na escola encontra-se abaixo de 45%, mantendo-se nesse nível em 2009. Como dito anteriormente, este pode ser um período

de abandono da escola, independente do nível alcançado, principalmente para aqueles que se encontram com maior distorção entre idade e série cursada. (GONZALEZ, 2009)

Observamos, ainda, que para a terceira faixa etária (21-23 anos) a porcentagem de jovens frequentes reduz-se ainda mais. A explicação para a redução brusca em relação às duas primeiras faixas etárias pode estar relacionada à conclusão do ensino médio, pois é aos 17 ou 18 anos que a maioria dos jovens conclui essa etapa da escolarização. O fato pode indicar, também, um baixo índice de ingresso no ensino superior. Além disso, deve-se notar que o padrão regular de evolução das frequências ao longo das faixas etárias para os três anos, dado que a escolaridade média aumentou, pode ter seu aspecto positivo ao indicar um melhor fluxo no sistema educativo e a existência de menor distorção entre idade e série. O aspecto negativo da situação seria o indicativo de retenção dos jovens do Ensino Fundamental ou evasão no Ensino Médio. As análises posteriores, realizadas ainda nesta seção, revelaram um aumento da inserção de jovens nos Ensinos Médio e Superior, o que aumenta a longevidade escolar.

Quanto ao sexo, considerando todas as faixas etárias, é possível observar que houve queda no percentual de jovens estudantes, de 38%, em 2002, para 34% em 2007 e 2009. As mulheres passaram de 37% em 2002 para 36% em 2007 e 2009, não sofrendo, portanto, a mesma redução na frequência que os alunos do sexo masculino. Observamos que a queda maior no sexo masculino está relacionada à redução da frequência dos homens de 19 a 20 anos após o ano de 2002, já que nas outras faixas etárias a porcentagem de frequência varia pouco de ano a ano, ou varia mas retorna aos patamares inferiores no ano de 2009. Por exemplo, para a faixa etária de 15 a 17 anos, em 2002 o percentual de mulheres na escola era de 93%, baixando para 88% em 2007. Se comparados com o grupo dos homens (87% e 84%, respectivamente) em 2009 há aumento do percentual de frequência escolar tanto das mulheres, que volta a ser maior que 90%, como dos homens que volta a registrar 87%. Vale ressaltar que as mulheres apresentam as maiores taxas de inserção educacional em todas as faixas etárias, com a única exceção para o ano de 2002, entre os jovens de 18 a 20 anos. Verificamos que as mulheres têm se sobressaído aos homens, sobretudo no acesso à educação escolar. Se no passado esse sexo sofria com defasagens educacionais em relação aos homens, atualmente observa-se o contrário: “aumentar a escolaridade dos homens demandará ações de política que extrapolem o âmbito escolar, de modo a envolver temas como

violência, mercado de trabalho e renda” (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009, p. 99).

Os jovens entre 15 e 17 anos que não frequentam nenhum estabelecimento de escolar chegavam a 10% em 2002, 14% em 2007 e 11% em 2009, o que representa tanto o nível de evasão existente no sistema de ensino como a população que nunca foi à escola. Verifica-se que na RMBH ainda não ocorreu a universalização do ensino médio; diferentemente do que consideram os órgãos oficiais, defendemos a ideia de que a universalização não é somente a possibilidade de entrada da população estudantil na escola, mas está atrelada à garantia de aprendizagem e de fluxo constante no processo de escolarização (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006).

A universalização do Ensino Médio é um dos desafios a ser enfrentado pelas políticas públicas. A redução no atendimento escolar dos jovens tem levado professores, formuladores de políticas públicas e pesquisadores a reflexões sobre o que originaria esse fato, e as hipóteses sobre as causas têm sido diversas e relativas à condição juvenil e à própria escola: dificuldades de conciliar estudo e trabalho; gravidez precoce, que impulsionaria o afastamento das jovens mulheres da escola; mudança na composição da família, que poderia refletir na apropriação educacional da juventude e nas condições socioeconômicas dos jovens, entre outras. Há ainda as hipóteses que envolvem fatores intraescolares: expansão escolar e dificuldade de se garantir a aprendizagem dos jovens; fracasso escolar acumulado ao longo dos anos de escolaridade; políticas de correção de fluxo que causem fragilidade na aprendizagem dos jovens; geração do fracasso no cotidiano escolar e concentração nos jovens mais pobres. Neste estudo não pretendemos abordar nem responder a todas essas questões, mas parte delas será analisada nos próximos capítulos.

TABELA 11 – Jovens entre 15 e 29 anos, por sexo e frequência à escola – 2002/2007/2009

Sexo	Idade	Estuda					
		2002		2007		2009	
Masculino	15-17	105.924	87%	111762	84%	107.852	87%
	18-20	68.432	50%	43553	36%	49.716	42%
	21-23	35.308	24%	34924	25%	29.266	22%
	24-26	21.840	18%	27524	18%	22.047	17%
	27-29	10.556	10%	13562	10%	12.026	8%
	Total	242.060	38%	231325	34%	220.907	34%



Sexo	Idade	Estuda					
		2002		2007		2009	
Feminino	15-17	105.560	93%	116286	88%	104.242	91%
	18-20	65.884	45%	58755	43%	60.138	44%
	21-23	37.128	25%	35747	26%	40.891	28%
	24-26	18.564	14%	22188	16%	22.451	16%
	27-29	15.288	12%	13972	10%	18.441	12%
	Total	242.424	37%	246948	36%	246.163	36%
Total	15-17	211.484	90%	228048	86%	212.094	89%
	18-20	134.316	47%	102308	39%	109.854	43%
	21-23	72.436	25%	70671	25%	70.157	25%
	24-26	40.404	16%	49712	17%	44.498	16%
	27-29	25.844	11%	27534	10%	30.467	10%
	Total	484.484	37%	478.273	35%	467.070	35%

PNAD – 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Na TABELA 12 buscamos estabelecer uma relação entre faixa de renda domiciliar *per capita* dos jovens com idade entre 15 e 29 anos, escolaridade e cursos que frequentam, a partir dos dados da PNAD 2009. A análise da situação educacional dos jovens brasileiros revelou que o analfabetismo ainda é um problema para uma parcela dessa população, apesar de ser possível verificar ganhos, e há insuficientes condições de acesso e permanência na educação infantil e no ensino fundamental, produzindo repetência e evasão escolar, temporária ou definitiva. “Com isso a criança ingressa na juventude com elevada defasagem educacional, tanto em termos quantitativo quanto em termos qualitativo” (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009, p. 91).

Tentamos, ainda, estabelecer possíveis relações entre o nível de escolaridade alcançado pela população de jovens estudantes da região metropolitana e a renda domiciliar *per capita*. Podemos observar que, em sua maioria, os jovens possuem renda domiciliar *per capita* entre  $\frac{1}{2}$  e 2 salários mínimos, e estão distribuídos em todos os níveis do sistema, indicando que a classe econômica sozinha não explica os acessos diferenciados para esse grupo. Este é ainda, porém, um fator importante: os jovens que possuem renda familiar inferior a  $\frac{1}{2}$  salário mínimo têm baixa inserção nos níveis superiores do sistema de ensino; poucos estão na graduação e nenhum no mestrado ou doutorado; os jovens com famílias com renda *per capita* superior a 2 salários mínimos

têm maior frequência na graduação e no mestrado, e menor no Ensino Fundamental (EF) e no EM, tanto no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Podemos observar aqui uma tendência: os jovens de famílias com renda domiciliar *per capita* acima de 1 salário mínimo têm maiores possibilidades de alcançarem os níveis superiores do sistema de ensino, enquanto o aumento do nível de escolaridade dos jovens tende a provocar aumento de rendimentos domiciliares *per capita*.

Os jovens de 15 a 29 anos estão desigualmente distribuídos no sistema de ensino. Vejamos: 0,43% frequentam a alfabetização de adultos; 17,65% cursam o ensino fundamental, regular (15,84%) e EJA (1,81%); 45,62% cursam o ensino médio, regular (43,63%) e EJA (1,99%); 1,73% fazem cursos prevestibular; 33,15% estão matriculados em cursos de graduação e 1,38% fazem mestrado ou doutorado.

Os dados indicam uma desigualdade interna ao sistema de ensino: 0,43% dos jovens encontram-se em processo de alfabetização, o que representa uma conquista da população mais nova, visto que o grau de analfabetismo da população brasileira, medido pelo número de pessoas que não conseguem escrever um bilhete simples, encontrava-se, em 2007, no patamar de 10%. Essa taxa varia segundo grupos de idade chegando a 28,4% para a população acima de 60 anos em pesquisa do mesmo ano. Em que pese tais diferenças, “[...] a situação retratada para os jovens suscita reflexão particular, principalmente porque a este grupo foi oferecida oportunidade de acesso à escola, com longo período de prevalência de políticas de universalização do ensino fundamental”. (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009, p. 91).

Os dados apresentados na TABELA 12 referem-se àqueles que tiveram acesso, estão frequentando a escola por muitos anos, e ainda não foram alfabetizados. Essa situação atinge outros jovens brasileiros a tal ponto que no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Brasil Alfabetizado foi redesenhado, com a intenção de assegurar prioridades de atendimento, bem como melhores condições de operacionalização; definiu-se apoio técnico aos municípios com piores índices educacionais e aos alfabetizandos, com o fornecimento de materiais didáticos, merenda, transporte escolar e aquisição de óculos (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009).

Outro dado que revela a desigualdade, instigando a reflexão sobre a garantia de acesso e permanência no sistema escolar e a efetividade do ensino, refere-se ao ensino fundamental; é preocupante o percentual de jovens em idade superior àquela prevista legalmente para a frequência neste nível de ensino: 17,65% na educação regular e 1,81% na EJA de EF representando, respectivamente, 73.367 e 8.419 pessoas, totalizando 81.1786 casos. O fenômeno está relacionado à distorção entre idade e série, já que estes jovens deveriam estar matriculados no Ensino Médio. É possível verificar, na TABELA 12, que esses casos concentram-se nos jovens com renda *per capita* familiar de até 1 salário mínimo e idade de até 23 anos. Essa situação revela os casos de jovens excluídos mas matriculados no sistema de ensino, problema que nem os programas de aceleração da aprendizagem foram capazes de resolver, além de indicar que há outros fatores internos e externos ao sistema que têm impossibilitado a continuidade dos estudos para essa população.

Observamos que alguns jovens optam por migrar para a EJA, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, mas estes estão ainda em proporção reduzida, representando 1,81% para a EJA do ensino fundamental e 1,99% para a do Ensino Médio. Os que permanecem no ensino fundamental representam 15,84%. Essa baixa frequência à EJA pode estar relacionada à melhoria do fluxo escolar ou à “[...] oferta insuficiente e de qualidade a desejar” (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009, p. 95).

Constatamos que a maioria dos jovens tem acesso ao Ensino Médio regular e ao Ensino Superior, no nível de graduação: 43,63% e 33,15%, respectivamente, totalizando 76,78% daqueles que estão no sistema de ensino, ou seja, excetuando-se os casos de evasão e aqueles que não estão inseridos no processo de escolarização. Esses dados mostram a inclusão de parte significativa dos jovens nos níveis mais elevados do sistema de ensino. Todavia, entre os que estão no Ensino Médio, 29,78% estão na faixa etária de 15 a 17 anos. Há uma proporção relativamente alta de jovens em idade acima da adequada ou prevista para o ensino médio, como tem-se observado para os jovens brasileiros (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009). À essa desigualdade aliam-se outras, relativas à inserção por sexo, cor/raça, renda e também diferenças entre os municípios que compõem a RMBH (DAYRELL et al, 2010), assim como se observa entre as regiões brasileiras.

Verificamos que aqueles jovens que atingiram o nível superior do ensino, através da graduação, do mestrado ou doutorado, concentram-se no grupo com renda familiar *per capita* maior que 3 salários mínimos, o que pode, inclusive, ser fruto da participação do jovem nos rendimentos familiares. O acesso ao ensino superior continua desigual e restrito: 33,15% dos jovens estudantes estão na graduação, e 1,38% no mestrado e doutorado. As desigualdades de acesso ao ensino superior estão relacionadas à renda *per capita*, localização do domicílio (áreas urbanas e rurais) e condição de raça/cor. Em virtude da baixa frequência da população a esse nível educacional, foram implementadas políticas direcionadas à ampliação do acesso, por meio da expansão da rede de Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), do incentivo à educação à distância e do aumento de ofertas de vagas nas instituições federais, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Já a ampliação de vagas envolveu ações em parceria com o setor privado, através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Esses programas também são objeto de crítica, mas não nos aprofundaremos no assunto neste trabalho (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009).

Os jovens de 15 a 17 anos que cursam o Ensino Fundamental têm, em sua maioria (72,93%), renda *per capita* de até 1 salário mínimo (SM). Aqueles da mesma faixa etária que se encontram matriculados no Ensino Médio regular com renda *per capita* de até 1 salário mínimo (SM) somam 49,13%, enquanto 32,27% atingem renda até 2 SM. Os jovens que frequentam a EJA de Ensino Fundamental concentram seus rendimentos na faixa de até 1 SM (50,02%), enquanto para a EJA de Ensino Médio todos estão acima da marca de 2 salários; o que pode reforçar a suspeita de que o trabalho tende a ser preterido à escola. Outra explicação seria que, de modo geral, aqueles que frequentam a EJA são mais pobres e tiveram menos oportunidades escolares.

TABELA 12 - Faixa de rendimento domiciliar per capita<sup>34</sup> em salário mínimo por escolaridade 2009

Curso que frequenta	Faixa etária	Até ¼ (%)	Mais de ¼ até ½ (%)	Mais de ½ até 1 (%)	Mais de 1 até 2 (%)	Mais de 2 até 3 (%)	Mais de 3 até 5 (%)	Mais de 5 (%)	Sem declaração (%)	Total	%
Regular do ensino fundamental	15-17	12,35	18,23	42,35	16,47	2,94	2,94	1,18	3,53	68.154	15,84%
	18-20	-	22,22	55,56	22,22	-	-	-	-	3.609	
	21-23	-	-	66,67	33,33	-	-	-	-	1.203	
	24-26	66,67	-	-	-	-	-	-	33,33	1.203	
	27-29	-	-	-	100,00	-	-	-	-	401	
Educação de jovens e adultos ou supletivo do ensino fundamental	15-17	25,01	-	25,01	37,51	12,47	-	-	-	3.207	1,81%
	18-20	-	28,57	28,57	28,57	-	14,29	-	-	2.807	
	21-23	-	-	-	100,00	-	-	-	-	802	
	24-26	-	-	100,00	-	-	-	-	-	801	
	27-29	-	50,00	-	50,00	-	-	-	-	802	
Regular do ensino médio	15-17	4,36	12,50	32,27	32,27	6,39	4,36	4,07	3,78	137.926	43,63%
	18-20	6,92	16,92	28,46	23,85	15,38	1,54	1,54	5,39	52.124	
	21-23	10,53	5,27	42,08	26,33	10,53	-	-	5,27	7.616	
	24-26	-	-	50,03	49,97	-	-	-	-	1.603	
	27-29	14,29	-	57,14	28,57	-	-	-	-	2.807	
Educação de jovens e adultos ou supletivo do ensino médio	15-17	-	-	-	66,67	-	33,33	-	-	1.203	1,99%
	18-20	-	-	12,50	37,48	12,50	25,01	-	12,50	3.207	
	21-23	16,67	-	33,33	50,00	-	-	-	-	2.406	
	24-26	25,00	-	25,00	25,00	-	25,00	-	-	1.604	
	27-29	-	50,00	50,00	-	-	-	-	-	802	
Superior – de graduação	15-17	-	-	-	50,00	-	-	-	50,00	802	33,15%
	18-20	-	2,00	5,00	34,01	16,01	21,00	17,00	5,00	40.087	
	21-23	-	0,75	11,20	33,58	19,40	13,43	14,93	6,72	53.720	
	24-26	-	4,40	8,79	27,47	20,88	20,88	10,99	6,60	36.481	
	27-29	-	-	10,72	33,93	23,21	19,65	10,71	1,79	22.448	
Alfabetização de jovens e adultos	15-17	-	-	-	100,00	-	-	-	-	401	0,43%
	18-20	-	-	100,00	-	-	-	-	-	1.203	
	27-29	100,00	-	-	-	-	-	-	-	400	
Pré-vestibular	18-20	-	-	35,71	21,43	28,57	7,14	7,14	-	5.614	1,73%
	21-23	-	-	16,67	33,31	33,35	-	16,67	-	2.405	
Mestrado ou doutorado	21-23	-	-	-	-	-	100,00	-	-	802	1,38%
	24-26	-	-	-	14,29	-	14,29	71,42	-	2.806	
	27-29	-	-	-	-	-	28,57	71,43	-	2.807	

Fonte: PNAD – 2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

<sup>34</sup> Excluído o rendimento das pessoas cuja condição na unidade domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

No intuito de investigar outros fatores que poderiam interferir no prosseguimento da escolarização dos jovens da RMBH, apresentamos na TABELA.13 dados relativos à frequência destes à escola por sexo e cor/raça. Os jovens de 15 a 29 anos que frequentavam a escola e se declaravam brancos em 2002 representavam 53,94% do total; em 2007 e 2009 estes valores foram de 43,64% e 43,45%, respectivamente, evidenciando uma queda. Verificamos, ao mesmo tempo, um aumento no percentual de autodeclarados negros (pretos ou pardos): 45,53% em 2002, contra 55,84%, em 2007 e 56,40% em 2009. Especificamente na faixa etária de 15 a 17 anos, temos que 46,82% declararam-se brancos em 2002, 40,72 em 2007 e 36,49% em 2009. Aqueles que se declararam negros representaram 52,84% em 2002, 58,92% em 2007 e 63,33% em 2009. Observamos a mesma ocorrência para os adolescentes.

Essa variação pode ser explicada pelos espaços que a questão racial vem ocupando na esfera pública, além do fato dos jovens negros mais novos terem aumentado sua inserção no espaço escolar, o que pode apontar para uma redução das desigualdades entre negros e brancos neste âmbito.

Verificamos um aumento dos autodeclarados pretos e pardos para a faixa etária de 15 a 17 anos, independente do sexo. Esse dado é muito importante, pois tudo indica que os jovens negros mais novos têm tido maiores oportunidades escolares, o que pode decorrer de vários fatores: políticas que visaram a universalização do Ensino Fundamental; políticas compensatórias, como o Bolsa Família; atuais medidas governamentais, que buscam garantir o acesso ao Ensino Médio; políticas públicas focalizadas, que visam especificamente essa população.

Ressaltamos que o aumento do número de jovens negros no espaço escolar não é garantia de aprendizagem, pois nesta análise não levamos em consideração o nível em que estes jovens estão inseridos (a distorção idade/série) ou a inserção total da população negra nessa faixa etária; ou seja, apesar dos ganhos, ainda há muito o que se fazer.

Ainda é preciso considerar que, diferentemente da atual tendência de aumento da escolaridade feminina, entre os negros há uma maior inserção dos jovens do sexo masculino na escola, mesmo com uma pequena diferença do ano de 2002 (1,27%) para o de 2007 (1,93%). Já em 2009 a diferença fica próxima ao equilíbrio, com uma

leve “vantagem” de 0,26% para as mulheres negras. Esse fato difere da inserção dos jovens que se declararam brancos; as jovens brancas são maioria no espaço escolar, com presença 1,12% superior à dos homens em 2002 e 1,62% em 2007. Todavia, em 2009 os homens brancos passam a ser maioria (0,74% a mais que as mulheres).

TABELA 13 – Jovens, entre 15 e 29 anos, por sexo e frequência à escola, por raça/cor –2002/2007/2009

Sexo	Idade	Cor/Raça (%)												Total		
		Branca			Preta			Parda			Amarela e Indígena			2002	2007	2009
		2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009			
Masculino	15-17	46,05	38,23	36,43	7,9	11,03	8,92	45,7	50,37	54,64	0,34	0,37	-	105.924	111.762	107.852
	18-20	53,19	45,28	45,16	9,04	11,32	9,68	36,7	42,46	45,16	1,06	0,94	-	68.432	43.553	49.716
	21-23	62,89	56,48	52,05	5,15	11,76	2,74	31,96	31,76	45,21	-	-	-	35.308	34.924	29.266
	24-26	73,33	37,32	58,19	1,67	11,94	3,63	25	50,74	38,18	-	-	-	21.840	27.524	22.047
	27-29	55,17	48,49	56,65	10,34	27,27	6,67	34,48	24,24	36,68	-	-	-	10.556	13.562	12.026
	Total	53,38	42,81	43,74	7,37	12,25	7,62	38,8	44,58	48,64	0,45	0,36	-	242.060	231.325	220.907
Feminino	15-17	47,59	43,11	36,54	7,59	8,83	12,31	44,48	47,7	50,77	0,34	0,35	0,38	105.560	116.286	104.242
	18-20	54,7	41,26	44,00	6,63	14,68	7,33	38,12	44,06	48,67	0,55	-	-	65.884	58.755	60.138
	21-23	66,67	51,72	49,02	7,84	12,65	9,80	24,51	33,33	41,18	0,98	2,3	-	37.128	35.747	40.891
	24-26	64,71	50	55,36	5,88	7,4	8,93	29,41	42,6	33,93	-	-	1,78	18.564	22.188	22.451
	27-29	59,52	41,17	47,83	4,76	20,59	2,17	33,33	35,3	47,82	2,38	2,94	2,17	15.288	13.972	18.441
	Total	54,5	44,43	43,00	7,06	11,31	9,61	37,84	43,59	46,91	0,6	0,67	0,49	242.424	246.948	246.163
Total	15-17	46,82	40,72	36,49	7,75	9,91	10,59	45,09	49,01	52,74	0,34	0,36	0,19	211.484	228.048	212.094
	18-20	53,93	42,97	44,53	7,86	13,25	8,39	37,4	43,37	47,08	0,81	0,4	-	134.316	102.308	109.854
	21-23	64,82	54,07	50,28	6,53	12,21	6,86	28,14	32,55	42,86	0,5	1,16	-	72.436	70.671	70.157
	24-26	69,37	42,98	56,76	3,6	9,92	6,31	27,03	47,11	36,03	-	-	0,90	40.404	49.712	44.498
	27-29	57,75	44,77	51,31	7,04	23,88	3,95	33,8	29,85	43,42	1,41	1,49	1,32	25.844	27.534	30.467
	Total	53,94	43,64	43,35	7,21	11,77	8,67	38,32	44,07	47,73	0,53	0,52	0,26	484.484	478.273	467.070

PNAD – 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.



A TABELA 14 apresenta a distribuição da população jovem da RMBH, com idade entre 21 e 29 anos, por sexo, raça/cor e média de anos de escolaridade. As faixas etárias mais novas foram excluídas, pois muitos jovens com idade entre 15 a 20 anos ainda estudam, o que poderia provocar uma análise equivocada da situação de escolaridade referente a esta faixa. Verificamos um aumento da escolaridade média da população de 2002 para 2007 e 2009 que, embora ainda pequeno, pode ser entendido como resultado de políticas públicas universais de escolarização.

No entanto, o que mais nos chama a atenção é a diferença na variação da média de anos de estudos entre as raças, considerando os anos de 2002 e 2009. Em 7 anos, a escolarização dos brancos, ainda que superior aos demais grupos, aumentou em média 1,33 anos, enquanto para os pardos e pretos esse aumento foi de 1,93 e 2,03 anos, respectivamente. Os dados mostram que os negros estão melhorando sua situação em relação aos brancos, diminuindo, assim, as desigualdades entre as raças na região metropolitana de Belo Horizonte, muito embora não seja possível conhecer a qualidade da educação a que esse grupo tem tido acesso.

É possível que a melhora nos indicadores seja fruto das políticas públicas já citadas neste texto. Entretanto, é preciso observar que, apesar deste aparente avanço, a população negra ainda mostra um número médio de anos de escolarização menor que a branca ao longo do período (Henriques, 2001). Os dados, juntamente com pesquisas oficiais, nos permitem pensar que, apesar da importância de políticas universais, essas não têm conseguido diminuir de forma satisfatória as desigualdades educacionais entre negros e brancos no Brasil. Mas, desde que unidas a políticas focalizadas, há grandes chances de que superem essas desigualdades, haja vista que a evolução mais acelerada nos anos de escolaridade dos negros pode estar associada a esforços dessa natureza.

TABELA 14 – Jovens, entre 15 e 29 anos, por sexo e raça/cor e por média de anos de estudo – 2002/2007/2009<sup>35</sup>

Sexo	Idade	Cor/Raça									Total		
		Branca			Preta			Parda			2002	2007	2009
		2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009			
Masculino	21-23	10,5	10,8	10,7	8,3	9,4	8,8	7,9	9,6	9,6	8,9	9,3	9,9
	24-26	10,1	10,8	11,9	7,4	8,8	9,4	7,4	9,6	9,9	8,1	8,0	10,6
	27-29	9,8	10,8	10,9	7,2	8,8	9,4	7,7	8,5	9,7	8,2	9,8	10,1

<sup>35</sup> Indígenas e Amarelos incluídos no total.

Sexo	Idade	Cor/Raça									Total		
		Branca			Preta			Parda			2002	2007	2009
		2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009			
Feminino	21-23	10,2	11,0	11,2	8,8	9,7	10,8	9,0	9,8	10,7	10,6	10,2	10,9
	24-26	10,1	11,2	11,8	7,7	8,7	9,6	8,2	9,7	10,4	10,2	9,3	10,9
	27-29	9,9	10,9	11,8	6,1	8,9	8,9	8,0	9,2	10,2	8,1	10,3	10,6
Total	21-23	10,3	10,9	11,0	8,5	9,6	9,9	8,4	9,7	10,1	9,7	9,8	10,4
	24-26	10,1	11,0	11,8	7,5	8,7	9,5	7,8	9,7	10,1	9,2	8,7	10,7
	27-29	9,8	10,8	11,4	6,7	8,9	9,1	7,8	8,8	9,9	8,2	10,1	10,4

PNAD – 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

A partir dos dados apresentados na TABELA 15, podemos analisar a situação dos jovens estudantes da RMBH e sua distribuição, de acordo com o curso que frequentam nas redes pública ou privada, nos anos de 2002, 2007 e 2009. De maneira geral, os dados nos indicam que houve, entre os anos de 2002 e 2009, uma redução de 10% no número de jovens entre 15 e 29 anos matriculados no ensino fundamental na rede pública. A diferença foi mais acentuada para aqueles acima de 18 anos de idade. No mesmo período ocorreu um aumento percentual de 5% para os jovens que freqüentam o Ensino Médio, o que pode indicar certa regularização do fluxo.

Verificamos que, comparada à rede particular, a rede pública absorve maior percentual de jovens nos ensinos fundamental e médio e menor no ensino superior. Parece-nos que a “lacuna” deixada pelo setor público no ensino superior tem permitido que este seja visto como investimento econômico rentável. Esse fato não deixa de reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, pois permite apenas o atendimento às classes econômicas que podem ter acesso a esse serviço, que deveria ser público e gratuito.

O crescimento identificado, apesar da retração em 2009, indica um aumento significativo da oferta de cursos superiores na rede privada fruto, em parte, de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>36</sup>, e na rede pública, estimulado pelo REUNI<sup>37</sup>, tendo o aumento sido mais significativo para a primeira. Ao

<sup>36</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

<sup>37</sup> O Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi criado em 2007 pelo Decreto 6096/2007. O objetivo é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior,

compararmos os dados de 2002, 2007 e 2009, observamos uma apropriação maior dessa população no Ensino Superior, sendo que o setor privado ainda absorve maior percentual de jovens.

Os jovens entre 15 e 17 anos que frequentavam a rede privada de ensino e estavam matriculados no Ensino Fundamental nos anos de 2002, 2007 e 2009 representavam 16%, 19% e 20%, respectivamente. Para o Ensino Médio, estes valores foram de 79%, 77% e 74%, nos mesmos anos. Para a rede pública, esses índices eram, em 2002, de 43%, em 2007 de 36%, e em 2009 de 34% no Ensino Fundamental e 55%, 63% e 64% no Ensino Médio nos respectivos anos.

Esses dados nos permitem dizer que os jovens entre 15 e 17 anos, ou seja, o público potencial do Ensino Médio, que frequentam a rede privada de ensino, apresentam menor distorção idade/série do que aqueles da mesma faixa etária que se encontram na rede pública. Ocorreu uma redução do percentual de alunos no Ensino Fundamental na rede pública em todos os anos analisados, mas os dados revelam que o problema persiste, o que chama novamente a atenção para as desigualdades enfrentadas pela juventude no processo de apropriação educacional.

A análise mais detalhada desses dados permite verificar uma significativa diferença entre os públicos das redes pública e privada. Na primeira, os percentuais de jovens estudantes por nível de ensino, em ordem decrescente, são: Ensino Médio regular (55% em 2002; 59% em 2007; 60% em 2009) e Ensino Superior (6% em 2002; 18% em 2007; 10% em 2009); Mestrado e Doutorado (1% para os três anos). Essa ordem muda significativamente para a segunda: Ensino Médio (19% em 2002; 17% em 2007; 20% em 2009), Ensino Superior (48% em 2002; 70% em 2007; 67% em 2009) e Mestrado e Doutorado (1% em 2002; 0% em 2007; 2% em 2009).

A rede pública tem como função garantir o direito à educação pela gratuidade, obrigatoriedade e universalidade, o que ainda é um direito apenas de parcela dos jovens, e não de todos, como se pretende. Já a rede privada, anteriormente direcionada à parcela da população detentora de recursos financeiros para assumir o investimento escolar de seus filhos, tem ampliado seu campo de ação para outras classes econômicas, através do barateamento de seus cursos e da ampliação da educação à

---

no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

distância. Podemos afirmar que o acesso ao ensino superior ainda tem sido fator de construção de desigualdades.

TABELA 15 – Jovens estudantes entre 15 e 29  
 15 – jovens estudantes entre 15 e 29 anos e dependência administrativa da escola por curso – 2002\*/2007/2009

Rede de ensino		Curso que frequenta (%)																	
		Regular de Ensino Fundamental			Regular de Ensino Médio			Supletivo de Ensino Fundamental e Médio			Superior			Pré-vestibular			Mestrado ou doutorado		
Idade	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	2002	2007	2009	
Pública	15-17	43	36	34	55	63	64	2	1	2	-	23	-	-	-	-	-	-	
	18-20	21	11	5	70	74	74	2	7	7	6	7	12	-	-	-	-	-	
	21-23	22	15	6	34	35	29	10	8	10	29	6	53	2	-	-	1	2	2
	24-26	20	21	9	20	26	6	17	8	15	33	13	61	-	3	-	7	5	9
	27-29	26	12	5	30	12	25	18	30	15	15	6	30	-	-	-	11	15	20
		34	27	24	55	59	60	4	5	5	6	18	10	-	-	-	1	1	1
Total	107016	84647	67354	173264	182439	166793	12012	12737	12428	19292	54241	28461	1092	411	-	2184	3288	3207	
Particular	15-17	16	19	20	79	77	74	3	-	3	-	1	2	3	1	-	-	-	-
	18-20	3	1	1	12	10	15	7	5	4	42	78	68	36	8	12	-	-	-
	21-23	1	1	-	3	2	6	8	-	2	67	90	87	22	7	5	-	-	1
	24-26	-	-	-	1	2	3	5	3	1	75	89	91	14	4	-	4	1	5
	27-29	-	-	-	7	-	4	9	3	2	58	85	89	19	9	-	7	3	5
		4	4	4	19	17	20	6	2	3	48	70	67	22	6	4	1	-	2
Total	6188	6575	7216	30940	29578	36887	10920	3696	5213	80444	119567	125879	36036	9862	8019	2184	822	3208	

PNADs – 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

\*Sem

declaração.

#### 1.4 Indicadores demográficos relacionados ao Ensino Médio na RMBH

No intuito de enriquecer futuras análises construímos, a partir da base de dados das PNADs de 2002, 2007 e 2009, alguns indicadores para o Ensino Médio. Primeiro, a taxa de atendimento escolar<sup>38</sup> ou frequência escolar por grupo etário, que “[...] capta a proporção da população em uma determinada faixa etária que frequenta a escola, podendo avaliar a capacidade do sistema de manter crianças e adolescentes nas suas escolas” (RIANE e GOLGHER, 2004, p. 115). A idade adequada<sup>39</sup> para aqueles que frequentam o Ensino Médio é de 15 a 17 anos, mas muitos dos jovens nesta faixa etária ainda não atingiram esse nível de ensino, permanecendo por mais tempo no ensino fundamental. O indicador é importante para verificarmos a capacidade do sistema de ensino de manter crianças, jovens (adolescentes ou adultos) e adultos na escola, mesmo que em nível não ideal. A taxa de frequência escolar foi de 90% em 2002 85,91% em 2007 e 88,76% em 2009. Verificamos que houve uma queda nesta taxa, ou seja, diminuiu o percentual de jovens na escola, em qualquer nível de ensino. Todavia, essa redução foi seguida de um aumento em 2009, quase voltando aos patamares de 2002.

Outra análise que merece destaque é a da taxa de escolarização bruta<sup>40</sup>, cujo valor é “[...] dado pela razão entre as matrículas em um determinado nível de ensino e a população em idade adequada de cursar tal nível. Ela possibilita avaliar o volume de matrículas nesse nível em função da demanda potencial na faixa etária adequada” (RIANE e GOLGHER, 2004, p. 117). No caso do Ensino Médio, selecionamos os jovens matriculados e a população jovem em idade adequada, na faixa etária de 15 a 17 anos. A taxa de escolarização bruta, segundo os dados das PNADs, foi de 90% em 2002 86% em 2007 e 91,44% em 2009. Verificamos, novamente, que ocorreu uma redução do percentual de jovens que estão inseridos no sistema de ensino de 2002 para 2007, em qualquer nível (GOLGHER, 2010). Entretanto, como ocorreu com o indicador anterior em 2009 o percentual de jovens inseridos no sistema aumentou, chegando a superar o indicador do ano de 2002.

---

<sup>38</sup> Para calcularmos a taxa de atendimento escolar, selecionamos a população jovem nessa faixa etária e, dentre esses, os que estão matriculados em todos os níveis de ensino. Com essa taxa apreendemos os estudantes que estão fora dessa faixa etária, em idade superior, com defasagem escolar. O indicador é importante para avaliar as matrículas efetivas em relação à demanda potencial nível de ensino (RIANE e GOLGHER, 2004).

<sup>39</sup> Utilizamos os termos “ideal” e “adequada” para indicar a idade de estudantes que não repetiram séries ou ciclos, tendo um fluxo constante e permanente no processo de escolarização. A busca da universalização do ensino considera que um sistema de ensino justo conseguiria ensinar todos os alunos, sem necessidade de retenção e reprovação.

<sup>40</sup> A taxa é calculada pela razão do número de matrículas no ensino médio para jovens de qualquer idade e a população na faixa etária adequada: 15 e 17 anos. (RIANE e GOLGHER, 2004).

A taxa de escolarização líquida, por sua vez, permite verificar o atendimento escolar dos jovens que estão na faixa etária apropriada. Esta “[...] corresponde à razão entre as matrículas das pessoas em idade adequada para estar cursando um determinado nível e a da população total na mesma idade, ou seja, indica o percentual da população na faixa que está matriculada no nível de ensino” (RIANE e GOLGHER, 2004, p. 120). No caso do ensino médio, a taxa é a razão entre as matrículas no Ensino Médio somente para os jovens alunos com idade entre 15 e 17 anos e a população nessa mesma idade.

A taxa de escolarização líquida, segundo os dados das PNADs, foi de 52% em 2002 56% em 2007 e 57,89% em 2009. Verificamos que ocorreu um aumento no percentual de jovens que estão no ensino médio em idade adequada, o que indica uma melhora na eficiência desse nível de ensino, embora ainda muito distante da situação ideal – a universalização do ensino pressupõe o atendimento de 100% dos estudantes em idade adequada.

A taxa de distorção idade/série indica o percentual de alunos que não tiveram fluxo constante no sistema de ensino, seja por motivos de evasão ou repetência. Riane e Golgher definem que

[...] a taxa de distorção idade/série corresponde ao total de matrículas de pessoas que estão cursando determinada série em idade superior à considerada ideal sobre o total de matrículas na série em questão. Esse índice é importante por determinar problemas relacionados, principalmente, com a alta repetência em determinada série, que é um dos principais problemas do ensino brasileiro, com graves conseqüências para os níveis de escolaridade da população. (RIANE E GOLGHER, 2004, p. 122)

No caso do Ensino Médio, esta taxa é a razão entre o total de matrículas de jovens alunos com idade superior a 17 anos, ano limite esperado para os matriculados nesse nível de ensino, calculado a partir da idade ideal para o ingresso no Ensino Fundamental, cuja duração formal é de 9 anos. Dessa forma, verificamos uma taxa de distorção série/idade praticamente constante para os dois anos: de 41% em 2002, 40% em 2007. Ela aumenta significativamente em 2009: 53,25%, indicando que jovens com idade não adequada para o nível estão freqüentando-o. As explicações para o fato são: aumento da reprovação no ensino médio e maior acesso de jovens com trajetórias escolares não lineares (reprovações e evasões) a esse nível de ensino devido ao resultado das políticas de correção de fluxo.

São inúmeros os fatores que contribuem para a evasão escolar; trata-se de um problema complexo, que ultrapassa os muros da escola e o sistema educacional (ARROYO, 2000). Entre tantos, estão aqueles diretamente relacionados à função central da escola, que é lidar com o saber escolarizado, bem como a ações governamentais e educacionais que visam a

garantia do acesso e da permanência do jovem neste ambiente. Ao nos voltarmos para este ambiente, observamos a falta de apoio ao estudante que apresenta dificuldades educacionais; estes geralmente são casos previstos nas políticas de correção de fluxo, mas as medidas nem sempre são colocadas em prática. Necessidade de trabalho (DAYRELL et al, 2009) e as próprias condições de vida de jovens pobres que necessitariam de políticas públicas específicas de redistribuição de recursos (CAILLODS, 2008), entre outras.

Entre as ações governamentais voltadas a esse propósito, tivemos as reformas da educação em Minas Gerais e no Brasil, que visavam à correção do fluxo escolar: medida política e estratégica utilizada para adequar a idade do estudante ao ano de escolarização. A regularização do fluxo significa que a maioria dos estudantes esteja matriculada na série correspondente à sua idade, em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte. O objetivo central da correção de fluxo é eliminar a distorção idade/série, um sério problema da educação brasileira.

Em Minas Gerais, reformas educacionais foram implementadas com o objetivo de intervir nessa e em outras questões cruciais da educação. A título de exemplo, no governo de Tancredo Neves (1983-1987) as reformas objetivaram, entre outras coisas, a expansão da escolarização, a gestão democrática da escola e a participação dos educadores nas propostas de mudanças na educação. No governo de Hélio Garcia, apoiado nas idéias de organismos internacionais e na proposta neoliberal<sup>41</sup>, houve investimento no Programa de Qualidade Total na Educação (PQTE), entre os anos de 1994-1999, que teve como meta ampliar o acesso à 5ª série e a redução das taxas de repetência. Entre as mudanças<sup>42</sup>, a implantação dos ciclos de formação humana com promoção automática<sup>43</sup> foi uma das que impactaram os índices de repetência. O governo de Eduardo Azeredo (1995-1998) deu continuidade às reformas neoliberais implantadas no governo anterior, em articulação com o governo de Fernando

---

<sup>41</sup> Na década de 90, a educação brasileira passa a se basear na tríade “qualidade, produtividade, equidade”, tendo em vista o atendimento às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) por um lado, e por outro, o atendimento às necessidades imperiosas dos setores mais pauperizados (gestão da pobreza). Nessa mesma década, estudos de organismos internacionais ligados à ONU (Organização das Nações Unidas), levaram à realização da Conferência de Jomtien, que tratou, sobretudo, da questão da equidade social. Decorrente dessa conferência, o Ministério de Educação elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, focalizando suas ações no Ensino Fundamental, para atender às exigências e conseguir financiamento do Banco Mundial.

<sup>42</sup> As mudanças ocorreram em diversas áreas da educação: programa de avaliação da escola pública, eleição de diretores pela comunidade escolar; formação de colegiados escolares; descentralização administrativa e pedagógica da escola; capacitação de professores e diretores; melhoria da rede física; implantação de sistema de monitoramento e avaliação do sistema escolar. Algumas dessas propostas já haviam sido implantadas no governo de Tancredo Neves e são fruto das discussões e decisões tomadas no Congresso Mineiro de Educação, em 1984.

<sup>43</sup> A progressão continuada foi instituída pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, a partir de fevereiro de 1998, através da Resolução 8.086/97. Essa perspectiva foi muito questionada pelos educadores, pois foi compreendida como promoção automática, continuidade dos estudos tendo aprendido ou não os conteúdos escolares.



Henrique Cardoso, garantindo a base política necessária para a integração do Brasil ao mercado internacional (PEDROSA e SANFELICE, 2005). O programa Aceleração da Aprendizagem (1998) foi estendido em três projetos: Travessia, Acertando o Passo e A caminho da Cidadania, todos pensados a partir das altas taxas de distorção idade/série em todo o Ensino Básico do Estado. Essas propostas reduziam os currículos e utilizavam a aprovação automática.

No governo de Itamar Franco (1999-2003), sob a administração do então secretário de educação Murilo Higuel, foi realizado um diagnóstico da educação no estado. Este baseou-se em discussões com educadores, tendo como tema os obstáculos à concretização das políticas educacionais do governo anterior. Entre os aspectos frágeis identificados, estão:

No âmbito do ensino médio, sobretudo, a pressão do mercado de trabalho e os “Programas de Aceleração de Estudos”, adotados no ensino fundamental, levaram à uma forte expansão da demanda para esse nível. O governo anterior adotava uma política de nucleação nas zonas urbanas e rurais, deslocando os alunos para longe de suas comunidades e repassando, para as prefeituras, graves e insolúveis problemas referentes ao transporte de alunos. [...] A evasão e a repetência continuam sendo os grandes desafios da educação de Minas” (SILVA, 2002, p. 57).

Foi verificado, ainda, que os programas de correção de fluxo direcionados ao ensino fundamental e ao ensino médio (tais como, “Acertando o Passo” e “A caminho da Cidadania”) “cumpriram sua finalidade estatística, norteadas pelo binômio custo-benefício, mas questiona-se sua real eficácia”. (SILVA, 2002, p. 57)

Além disso, o diagnóstico possibilitou a definição, por parte do governo, de uma filosofia para a área, materializada na proposta da Escola Sagarana. Esta tinha como objetivo resgatar “[...] a ideia de uma escola mais humana, ‘menos mecânica’, ‘menos escola produto’, embasada em pressupostos éticos e que buscam a cidadania e a inserção, consciente, na sociedade” (SILVA, 2002, p. 55). Segundo Silva (2002), este governo investiu na universalização da educação, na democratização do ensino e no tratamento diferenciado aos desiguais, demonstrando certa fidelidade aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien.

O governo criou algumas políticas visando contribuir para a superação da defasagem de aprendizagem dos estudantes, entre elas o NAI – Núcleo de Aprendizagem Interativo – e parcerias com universidades, através das quais os graduandos dos cursos de pedagogia dariam apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem da cidade de Belo Horizonte.

No governo de Aécio Neves (2003-2010), o Programa Acelerar para Vencer – PAV – foi uma das ações desenvolvidas para reduzir a distorção série/idade. Criado em 2008, inicialmente em 212 municípios do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, foi posteriormente estendido para todo o estado, através da Resolução nº 1.033/2008. Seus objetivos eram “[...] erradicar a cultura da repetência, corrigir a distorção série/idade de escolarização, implementar a ‘pedagogia do sucesso’, fortalecer e desenvolver o autoconceito e a auto-estima dos alunos, além da superação da ‘pobreza crônica’ das novas gerações. (SEE, 2008, p. 4). O programa previa, ainda, redução nas disciplinas do currículo, que passariam a ser integradas em áreas, e do número de professores, além da mudança na sua organização, não mais por disciplinas, mas segundo as ditas áreas do conhecimento. Algumas das críticas feitas a esse programa referem-se ao material apresentado, que não é capaz de suprir as necessidades básicas dos estudantes, sendo, portanto, abandonado pelos professores, que optavam por fazer seleção de temáticas importantes no currículo do ensino regular (PAIVA, B; REIS, B; OLIVEIRA, J.P.; BERTACHI, M.V., 2011).

Esses programas são geralmente justificados pelos malefícios que a repetência provoca nos estudantes e no sistema de ensino. No que diz respeito aos primeiros, os argumentos para a implementação dos programas de correção de fluxo geralmente são: desestímulo por repetir várias vezes a mesma série; tendência à evasão por desistência; convivência na mesma sala de aula de alunos com diferenças etárias significativas, o que pode gerar conflitos e clima não propício à aprendizagem. Quanto ao sistema, as preocupações voltam-se principalmente para o “desperdício” dos gastos públicos com o repetente. Geralmente, pode-se afirmar que o modelo da “racionalidade economicista” encontra-se por trás dos Projetos de Correção de Fluxo e de Organização da Escolaridade sob a forma de ciclos. Subsidiando essas políticas, normalmente estão as agências internacionais de financiamento, que têm tido como objetivos principais “[...] acelerar a passagem dos alunos pela escola; aumentar o número de concluintes; descongestionar o sistema de ensino; reduzir gastos, entre outros” (SILVA, 2002, p. 64).

Essas intenções não são condizentes com a proposta de uma educação de qualidade social para todos. Uma das principais críticas a essas políticas é que acelerar o processo de escolarização não significa garantir a aprendizagem do aluno, incluindo-o numa sociedade letrada. Talvez sua maior virtude seja economizar os recursos públicos destinados à educação. Isso significa que os estudantes que passam pelos programas de aceleração de aprendizagem “[...] continuam expropriados do acesso ao conhecimento produzido através das práticas ensino/aprendizagem [...] As pesquisas mostram que esses estudantes têm muita

dificuldade em acompanhar as séries seguintes” (PAIVA, B; REIS, B; OLIVEIRA, J.P.; BERTACHI, M.V., 2011). Portanto, esses programas possibilitam a conclusão do ensino fundamental ou médio sem uma formação básica que permita ao aluno o ingresso no competitivo mercado de trabalho ou a continuidade de estudos; ou seja, exclui os estudantes do acesso ao conhecimento escolar socialmente reconhecido.

Os indicadores apresentados anteriormente para o Ensino Médio – taxa de atendimento, taxa de matrícula líquida e bruta, taxa de distorção idade/série – mostram os resultados das ações governamentais realizadas, principalmente a partir da década de 80, quando se efetivaram políticas com vistas à expansão da escolarização, gestão democrática da escola e participação dos educadores nas propostas de mudança da educação. Nesse período histórico, algumas ações do governo mineiro voltaram-se para a democratização do ensino, enquanto outras tiveram cunho mais liberal; as políticas de correção de fluxo visaram minimizar os malefícios da repetência escolar tanto no que se refere aos estudantes quanto ao sistema de ensino como um todo.

Sobre a repercussão dessas políticas na RMBH, os dados mostram que do ano de 2002 para o ano de 2007 houve diminuição do percentual de jovens na escola, aumentando em 2009. O mesmo fenômeno ocorreu com a taxa de escolarização bruta, que mostra a participação de toda população jovem no sistema de ensino em qualquer série.

A taxa de escolarização líquida, que permitiu verificar o atendimento escolar dos jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio, mostrou um crescimento nos anos de 2002 para 2009, sendo um impacto positivo das políticas de correção de fluxo.

A distorção idade/série, que significa o percentual de estudantes que não tiveram fluxo constante, manteve-se praticamente constante – 41% em 2002 e 40% em 2007 – e, em 2009, aumentou significativamente para 53,25%. Isso revela o impacto das políticas na distorção idade/série, que está diretamente relacionada à repetência e à evasão. Podemos considerar que a organização do ensino segundo os ciclos no ensino fundamental e a as séries no ensino médio leva a diversas mudanças significativas na cultura escolar, dentre as quais a troca do modelo de avaliação, geralmente qualitativa no sistema de ciclos e quantitativa no seriado. Tais mudanças podem provocar um choque cultural para o estudante, repercutindo negativamente no processo de escolarização do mesmo.

Da mesma forma, aquele estudante que frequentou os projetos de aceleração da aprendizagem sofre um impacto ao chegar no ensino médio. Neste sentido é preciso considerar as críticas a essas políticas, que ressaltam que acelerar o processo de escolarização não garante a aprendizagem por parte do aluno. Durante o período de campo foi possível

perceber, nas observações feitas com a turma do primeiro ano, situações nas quais os estudantes demonstraram dificuldades em estabelecer relação de causa e de consequência entre os elementos do texto, em disciplinas como geografia, história, sociologia e filosofia. Constatamos que parte dos docentes dessas disciplinas supõe que a habilidade tenha sido adquirida no ensino fundamental, dando prosseguimento ao desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, por exemplo. É possível concluir que há uma distância entre a possibilidade do aluno e a expectativa dos docentes em relação ao domínio de habilidades, conceitos e procedimentos. Nesse sentido, os profissionais do ensino médio e as próprias políticas de avaliação da educação básica parecem desconsiderar o impacto das reformas educacionais na experiência escolar dos jovens estudantes.

### **1.5 A relação trabalho e estudo para os jovens na RMBH**

Ao analisarmos os dados sobre a relação entre anos de estudo, sexo e cor/raça (TABELA 16) para os jovens da RMBH que trabalharam nas semanas de referência dos anos de 2002, 2007 e 2009, podemos identificar uma tendência de aumento na média de anos de estudo. No entanto, percebemos também a existência de desigualdade na apropriação de longevidade escolar para os diferentes sexos. Há tendência, em todas as faixas etárias, de as mulheres possuírem mais anos de estudos do que os homens.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de os brancos apresentarem uma média de anos de estudo superior à dos pretos e pardos, independente do sexo e da faixa etária. Ao mesmo tempo, entre pretos e pardos esta média apresenta semelhança.

Ao compararmos os dados da TABELA 8 com aqueles referentes à inserção no mercado de trabalho, verificamos que os jovens pobres com idade entre 15 e 17 anos tendem a não continuar os estudos e a inserir-se no mercado de trabalho informal, realizando atividades mal remuneradas. Os dados mostram que parece existir uma relação entre trabalho, escolarização e renda: maior escolaridade, melhor remuneração no trabalho.

Os dados sobre os jovens do sexo masculino com idade entre 15 e 17 anos que trabalharam na semana de referência, apresentados na TABELA 6, mostram que os brancos possuem, nos três anos considerados, uma média em torno de 8 anos de estudo. Para os pretos esta média experimentou um leve aumento, indo de 6,88 anos em 2002 para 7,22 em 2007. Em 2009, no entanto, constatou-se uma queda ainda mais significativa, com o valor caindo para apenas 6 anos de estudo. Por sua vez, os jovens homens pardos passaram por um processo de decréscimo sucessivo em termos de anos de estudo: 7,41 em 2002, 7,10 em 2007

e 7,07 em 2009. Podemos observar que não há um padrão de variabilidade para os homens dessa faixa etária, e no entanto é perceptível a diferença entre a longevidade escolar de brancos, de um lado, e de pretos e pardos, de outro.

Para as mulheres também foi observado um pequeno aumento entre 2002 e 2007, mas a situação não foi revertida no ano de 2009: sua média de anos de estudo passou de 8,22 nos primeiros anos, para 8,25 em 2009. Entre as pretas e pardas, observamos que, enquanto para as primeiras a evolução dos anos de estudo possui uma ampliação muito pequena, permanecendo basicamente no mesmo patamar, para as últimas houve uma melhora significativa. As jovens pardas da região metropolitana elevaram os anos de escolaridade ao longo do tempo, saindo de uma média de 7,25 em 2002, para 8,06 em 2007 e 8,51 em 2009. Destarte podemos observar que, também para esse grupo, a média de anos de estudo das mulheres é maior do que a dos homens. Esses dados sugerem que a melhora notada para o grupo de jovens negros, independente do sexo, pode ter sua origem no grande avanço da média das mulheres pardas em especial. Se a razão dessa melhora estiver de fato associada a políticas focalizadas, devemos indagar o porquê de elas atingirem de forma mais sensível este último grupo. Talvez seja preciso pensar em políticas direcionadas a todos os jovens do sexo masculino.

TABELA 16 – Jovens entre 15 e 29 anos, por sexo, raça, e média de anos de estudo, para quem trabalhou na semana de referência, em 2002/2007/2009

Cor	Faixa etária	Média 2002		Média 2007		Média 2009	
		Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem
Branca	15-17	8,03	8,22	7,75	8,88	7,91	8,25
	18-20	8,73	9,96	9,85	10,65	10,03	10,36
	21-23	10,30	10,61	10,64	11,07	10,95	11,06
	24-26	10,01	10,67	10,76	11,77	11,71	12,08
	27-29	9,91	11,17	10,75	11,6	10,90	12,42
Preta	15-17	6,88	7,75	7,22	7,8	6,00	7,67
	18-20	7,26	8,58	9,05	9,41	8,86	9,88
	21-23	7,77	9,19	9,75	10,16	8,74	11,19
	24-26	7,75	9	9,35	8,75	9,29	9,93
	27-29	6,85	6,85	8,91	8,97	9,39	10,03
Parda	15-17	7,41	7,25	7,1	8,06	7,07	8,51
	18-20	8,61	9,21	9,02	9,65	9,60	10,12
	21-23	8,02	9,54	9,58	10,21	9,72	11,02
	24-26	7,33	8,88	9,74	10,41	9,85	11,14
	27-29	7,95	8,06	8,39	9,66	9,88	10,49

Fonte: PNADs 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

A análise da relação trabalho/estudo dos jovens, dividida por sexo e formulada a partir da ocorrência de estudo ou trabalho na semana de referência (TABELA 18), permite verificar que, na faixa etária de 15 a 17 anos, a maioria dos jovens do sexo masculino que estudam não trabalha (73,5% em 2002, 71% em 2007 e 76,21% em 2009). Para a faixa etária de 18 a 20 anos, no entanto, esse percentual cai significativamente (59% em 2002, 43,4% em 2007 e 51,61 em 2009), e nas faixas etárias seguintes aumenta a proporção dos que somente trabalham. Mais de 60% dos jovens acima de 21 anos que estudam também trabalham (na faixa etária de 21-23 anos, 64,90% em 2002, 70,60% em 2007 e 68,49% em 2009). Na faixa etária de 27 a 29 anos, o percentual de jovens que somente estuda foi de 10,3% em 2002. Em 2007 esse percentual foi bem superior, chegando a 24,2% dos jovens, mas o valor sofre queda nos anos seguintes, e em 2009 atinge o mesmo patamar de 2002, com 12,27%.

Para o sexo feminino, na faixa etária de 15 a 17 anos, a maioria das jovens que estudam não trabalham (85,2% em 2002, 78,1% em 2007 e 80,39% em 2009), com percentuais bastante superiores aos do sexo masculino em todos os três anos. A partir da faixa etária seguinte, de 18 a 20 anos, os valores caem, mas de forma mais suave do que para os homens (63,5% em 2002, 63,6% em 2007 e 59,33% em 2009). Na faixa etária de 27 a 29 anos, 35,7% das mulheres somente estudavam em 2002, contra 29,4% em 2007 e 15,21% em 2009. Esses percentuais parecem indicar que as mulheres permanecem por maior tempo dedicando-se exclusivamente ao processo de escolarização, sem trabalhar no mercado formal. Os dados analisados revelam que a idade de 18 anos parece ser a idade da virada, na qual o jovem torna-se adulto, embora o efeito seja menor para as mulheres. Seria esta uma representação da pobreza?

TABELA 17 – Jovens entre 15 e 29 anos por sexo, se estuda e se trabalhou na semana de referência – 2002/2007/2009

Sexo	Faixa etária	Estuda	Trabalhou na semana			Total			
			2002 (%)	2007 (%)	2009 (%)	2002	2007	2009	
Masculino	15-17	Estuda	26,50	29,00	23,79	105.924	111.762	107.852	
		Não estuda	42,20	41,20	57,50	16.380	20.957	16.036	
		Total	28,60	31,00	28,16	122.304	132.719	123.888	
	18-20	Estuda	41,00	56,60	48,39	68.432	43.553	49.716	
		Não estuda	69,20	75,40	74,86	67.340	78.474	68.559	
		Total	55,00	68,70	63,73	135.772	122.027	118.275	
	21-23	Estuda	64,90	70,60	68,49	35.308	34.924	29.266	
		Não estuda	78,60	87,50	81,25	112.112	105.187	102.636	
		Total	75,30	83,30	78,42	147.420	140.111	131.902	
	24-26	Estuda	81,70	73,10	78,18	21.840	27.524	22.047	
		Não estuda	82,60	83,80	85,82	100.464	122.027	110.250	
		Total	82,40	81,90	84,55	122.304	149.551	132.297	
	27-29	Estuda	89,70	75,80	79,99	10.556	13.562	12.026	
		Não estuda	85,10	90,30	87,73	100.101	118.339	133.904	
		Total	85,50	88,80	87,09	110.657	131.901	145.930	
	Feminino	15-17	Estuda	14,80	21,90	19,61	105.560	116.286	104.242
			Não estuda	34,80	37,50	29,63	8.372	16.436	10.827
			Total	16,30	23,80	20,56	113.932	132.722	115.069
18-20		Estuda	36,50	36,40	40,67	65.884	58.755	60.138	
		Não estuda	46,70	54,20	62,63	81.900	78.896	76.172	
		Total	42,10	46,60	52,94	147.784	137.651	136.310	
21-23		Estuda	58,80	54,00	60,78	37.128	35.747	40.891	
		Não estuda	50,20	65,90	65,12	108.836	103.540	103.440	
		Total	52,40	62,80	63,89	145.964	139.287	144.331	
24-26		Estuda	62,70	66,70	67,85	18.564	22.188	22.451	
		Não estuda	62,60	67,00	70,73	111.021	119.560	115.064	
		Total	62,60	67,00	70,26	129.585	141.748	137.515	
27-29		Estuda	64,30	70,60	84,79	15.288	13.972	18.441	
		Não estuda	55,90	70,80	71,22	108.108	129.429	135.099	
		Total	56,90	70,80	72,85	123.396	143.401	153.540	

Fonte: PNAD 2002/2007/2009 – RMBH. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Aparentemente, existe um maior número de pessoas que priorizam o trabalho ao estudo do que vice-versa. Estamos lidando com a hipótese de que um dos fatores que contribuem para essa situação é a existência de dificuldades em conciliar os horários de trabalho e estudos, além da disposição física necessária ao enfrentamento desta dupla jornada, principalmente para as mulheres que são cônjuges e/ou mães, que assumiriam, dessa forma, uma tripla jornada de trabalho. “Para o jovem pobre, entre trabalho e estudo, ganha o trabalho, ou melhor, ganha alguma atividade, mesmo que precária, que lhe garanta o acesso a uma renda minimamente satisfatória” (DAYRELL, NOGUEIRA e MIRANDA, 2009, p. 27). Além disso, os dados apresentados permitem perceber que a inserção dos jovens da região metropolitana no mercado de trabalho acontece, para os homens, principalmente a partir dos 18 anos, e um pouco mais tarde para as mulheres (aos 21 anos).

Outros indicadores demonstraram que uma situação de desigualdade social permanece revelando condicionantes sociais distantes daqueles previstos pela legislação e pelas políticas públicas e exigidos pela sociedade brasileira. Verificamos que os jovens pobres de 15 a 17 anos tendem a não continuar os estudos e a inserem-se no mercado informal, em atividades mal remuneradas; que, à medida que aumenta a idade, os jovens tendem a abandonar a escola e a inserirem-se no mercado de trabalho; que há diferenças no processo de escolarização relacionadas à raça/cor e ao sexo; que a distorção idade\serie ocorre com maior frequência entre os jovens de classes econômicas mais baixas. Parece-nos, portanto, conforme análises expostas em estudos anteriores, que

[...] são essas frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar<sup>44</sup>. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhes as migalhas que lhes sobram. As promessas de ascensão social por meio de uma escolaridade longa, distancia-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida em lei como obrigatória e gratuita – o ensino fundamental – estão consolidados para essa fração juvenil (DAYRELL, NOGUEIRA MIRANDA, 2008, p. 5/6).

---

<sup>44</sup> Numa perspectiva tradicional, diríamos que a cultura escolar é constituída pelos programas oficiais, que propõem uma organização à escola, e os resultados efetivos da ação dos agentes em seu cotidiano ao materializarem as finalidades requeridas. Nesse sentido, a cultura escolar seria neutra e se efetivaria na confluência de interesses entre os operadores educacionais. Numa perspectiva crítica, a cultura escolar legitima certas práticas escolares ao transpor para seu interior um arbitrário cultural próprio de determinadas classes sociais. Não há neutralidade, pois a escola serviria a certos interesses em uma dinâmica de inculcação simbólica de legitimação do *status quo*. Por esse mecanismo, a cultura escolar não se mostra como seletiva, pois os alunos exitosos na escola são tocados por uma vocação, um dom, para o sucesso e os alunos fracassados serão alcunhados de incapazes e ineptos ao trabalho escolar. (DAYRELL, et al., 2008)



Essa grave situação reflete o momento vivido pelo sistema escolar como um todo, e não somente o Ensino Médio. O direito à educação, garantido constitucionalmente, não tem sido uma realidade para os jovens pobres. Que fatores que levariam justamente os jovens pobres a fracassarem na escola? Quais seriam os empecilhos para se propiciar uma aprendizagem de qualidade social para todos? É certo que as desigualdades educacionais estão relacionadas com as desigualdades sociais: os jovens pobres não demonstram familiaridade com a cultura escolar. Assim engendra-se um mecanismo perverso (DAYRELL, NOGUEIRA e MIRANDA, 2008) em que a desigualdade social e escolar identificam-se como enigma: fracassam na escola porque são pobres, ou são pobres porque fracassam na escola ?

Há que se cuidar para não culpabilizar os próprios jovens, que, por serem pobres, seriam responsáveis pelo seu próprio fracasso. Inseridos que estão numa sociedade marcadamente desigual, os processos de socialização e suas forças conflitantes devem ser melhor analisados para a compreensão desse complexo fenômeno.

## **1.6 Síntese do Capítulo 1**

Identificamos mudança de comportamento da pirâmide etária da população jovem da RMBH, refletindo a população jovem brasileira. Primeiro, a “onda jovem” que provocou a entrada desse segmento na agenda das políticas públicas e da demografia, principalmente, devido a dois fatores: aumento da fecundidade e da mortalidade nesse segmento da população. Atualmente, verifica-se um decréscimo no peso da população jovem também para a RMBH.

Verificamos um aumento da autodeclaração da cor negra pelos jovens o que pode ser reflexo das políticas públicas e maior visibilidade das discussões sobre questão racial no Brasil. A análise da condição domiciliar mostrou que a juventude é vivida no seio familiar. Entre os mais novos (15 a 17 anos) tanto do sexo masculino quanto o feminino a grande maioria é de jovens que residem no núcleo familiar, na condição de filhos(as). Ressaltamos que as mulheres têm percentual inferior ao do sexo masculino em todos os três anos estudados (2002, 2007 e 2009) na condição de filhas e maior na de cônjuge. Tendência inversa pode ser observada para os homens que estão com maiores percentuais na categoria pessoa de referência e menor na de cônjuge, na faixa etária de 15 a 29 anos.

Os dados mostram diminuição do percentual de jovens do sexo masculino que são pessoas de referência no domicílio e aumento de participação das mulheres, principalmente, após 21 anos de idade.

A maioria dos jovens entre 15 e 29 anos vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até 2 salários (aproximadamente 75% para os três anos estudados (2002, 2007 e 2009) e em percentual ínfimo (quase 5% em 2009) acima de 5 salários mínimos é ínfima. Verificamos acentuada desigualdade de rendimentos, que repercute no acesso efetivo a benefícios sociais básicos, como educação, saúde e serviço, bem como no acesso cultural.

Ao se relacionar os dados de rendimentos com os de escolarização, verificamos que a faixa etária de 15 a 17 anos possui maior taxa de inserção escolar. Entretanto, que, à medida que a idade avança, existe uma forte tendência em aumentar os rendimentos familiares; o que faz supor que seja devido à inserção dos jovens no mundo do trabalho e à possível participação no sustento familiar.

Verificamos um aumento da inserção do jovem no mercado de trabalho do ano de 2002 para 2007 e pequena queda percentual deste ano para o de 2009 para o sexo masculino. O sexo feminino aumentou progressivamente a participação no mercado, podendo sugerir prolongamento do tempo de dedicação aos estudos para os adolescentes (15-17 anos) e mudança sociocultural em curso quanto à divisão sexual de trabalho, apesar de ocorrerem permanências na conciliação do estudo e trabalho e na divisão sexual do trabalho tradicional visto que para alguns jovens da RMBH identifica-se a ocorrência de sobreposição entre trabalho e escola.

Percebemos tendência de diferenciação renda advinda do trabalho, conforme a idade e a raça. À medida que avança a idade, aumenta a faixa salarial para todas as raças, em diferentes níveis salariais para cada cor/raça e para os sexos. Os maiores salários são: primeiro, dos jovens com maior idade, segundo dos jovens homens, terceiro dos homens brancos. Na faixa etária de 18 a 20 anos, na faixa salarial de 1 a 2 salários mínimos, os brancos tem menor percentual que os pretos e pardos. O mesmo fenômeno ocorre com as mulheres brancas em relação às pardas e pretas. Os jovens que alcançam salários acima de 3 salários mínimos tem maior representação dos homens brancos e das mulheres brancas. Então, considerando-se o quadro geral, os pretos e os pardos têm menores rendas, o que reforça a dimensão da desigualdade social.

Os homens apresentaram declínio no percentual de busca de trabalho enquanto os percentuais das mulheres aumentaram. A diferença significativa na busca de trabalho pelo sexo feminino e, relação ao masculino, sugere um relacionamento diferente com o mercado de

trabalho. Além de salários menores, as jovens mulheres parecem encontrar mais dificuldade para conseguir um emprego ou mesmo se manter no posto alcançado. Em que pese a diferença destacada, é possível perceber que a faixa etária entre 18 e 20 anos é a que registra o maior percentual de jovens de ambos os sexos procurando por emprego. É nessa idade que se registra tanto a transição do ensino médio para o mercado de trabalho quanto à desistência dos jovens em relação à escolarização. Observamos maior participação na população economicamente ativa e maior longevidade escolar das mulheres.

No período de 2002 para 2007, ocorreu queda do percentual de jovens na escola que se manteve para 2009. A faixa etária de 15 a 17 anos é o principal período de escolarização dos (as) jovens alunos (as) na Região metropolitana. No período observado, verificamos que a medida que se avança em termos de idade diminui o número de jovens na escola e aumenta a proporção de jovens no mercado de trabalho. A redução brusca considerando a faixa etária de 18 a 20 anos pode ser relacionada a conclusão do ensino médio aos 17 e 18 anos. A face positiva desses dados pode indicar um melhor fluxo no sistema educativo, a existência de menor distorção idade/série e o acréscimo percentual de jovens que estão no sistema educativo frequentando Ensino Médio e Superior, o que aumenta a longevidade escolar. O aspecto negativo da situação seria o indicativo de retenção dos jovens do Ensino Fundamental e/ou evasão no Ensino Médio.

A relação entre renda domiciliar per capita e escolarização evidenciou que, em sua maioria, os jovens estão concentrados nas faixas de renda domiciliar per capita entre mais de  $\frac{1}{2}$  salários mínimos até 2, estão distribuídos desigualmente em todos os níveis do sistema, indicando que a classe econômica sozinha não explica os acessos diferenciados por esse grupo. Constatou-se que os jovens que tem renda familiar inferior a até  $\frac{1}{2}$  salários mínimos tem baixa inserção nos níveis superiores do sistema de ensino: poucos são aqueles estão na graduação e nenhum no mestrado e/ou doutorado. Os jovens com famílias com renda per capita superior a 2 salários mínimos tem maior frequência na graduação e no mestrado; menor no EF (Regular e EJA) e no EM (Regular e EJA).

Pudemos observar duas tendências: os jovens de famílias com renda domiciliar per capita mais elevada tem maiores possibilidades de alcançarem os níveis superiores do sistema de ensino ao mesmo tempo em que o aumento do nível de escolaridade dos jovens tende a provocar aumento de rendimentos domiciliares per capita.

Constatamos que a maioria dos jovens está tendo acesso ao Ensino Médio regular (43,63%) e ao ensino superior, graduação, 33,15%; totalizando 76,78% daqueles que estão dentro do sistema de ensino. Por outro lado, temos quase 20% dos jovens na faixa etária de 15

a 29 anos no ensino fundamental, quando se previa que estivessem no ensino médio, indicando a distorção idade/série um desafio para o sistema de ensino e, também, uma evidência das desigualdades escolares.

A frequência à escola por raça/cor mostrou um aumento da autodeclaração de negros no período de 2002 a 2009. Essa variação pode ser explicada pelo fato de ocorrer uma mudança na autodeclaração dos jovens em função dos espaços que a questão racial vem ocupando na esfera pública e/ou pelo fato dos jovens negros mais novos terem aumentado sua inserção no espaço escolar, o que pode apontar para uma redução das desigualdades entre negros e brancos no espaço escolar, indicando que os negros mais novos tem tido maiores oportunidades escolares.

A relação entre anos de estudo, sexo e raça para os jovens que trabalharam nas semanas de referência, nos anos de 2002, 2007 e 2009, se pôde identificar uma tendência de aumento na média de anos de estudo. No entanto, percebeu-se também existir uma desigualdade de apropriação de longevidade escolar para os diferentes sexos. Há tendência em todas as faixas etárias de as mulheres avançar mais em seus estudos, do que os homens até o ano de 2007. Os homens brancos ultrapassam a media de estudos das mulheres brancas em 2009. Os homens negros que tinham maior media de anos de estudo até 2007; as mulheres negras passam a ter leve vantagem em 2009.

A situação dos jovens estudantes, por sexo, e sua distribuição conforme a rede, se rede publica ou privada, nos anos de 2002, 2007 e 2009, mostrou que a pública absorve maior percentual de jovens no ensino fundamental e médio; menor percentual no ensino superior se comparada com a rede particular o que está relacionado à reprodução das desigualdades existentes na sociedade por selecionar as classes econômicas que podem ter acesso a esse serviço que deveria ser público e gratuito.

Os dados mostram que parece existir uma relação entre trabalho, escolarização e renda: maior escolaridade, melhor remuneração no trabalho. Existe uma tendência de aumento da inserção no mundo do trabalho à medida que aumenta a idade, mas tal processo ocorre de forma diferenciada para homens e mulheres: os homens têm mais presença que as mulheres na População Economicamente Ativa.

Desigualdade de rendimentos entre os jovens relativo a cor/raça. Em todas as faixas etárias, constatamos uma diferenciação salarial entre os sexos, sendo o masculino o mais beneficiado, e entre cor/raça, sendo a preta a menos beneficiada. Esses dados possibilitam indagar sobre a desigualdade de raça e gênero expressa no mercado de trabalho e

sobre a existência de uma tendência de os brancos atingirem uma faixa salarial maior do que a declarada por pretos e pardos.

O número de jovens de jovens fora da escola é maior do que o de jovens estudando. Houve um rejuvenescimento da população do ensino médio, havendo mais jovens na faixa etária de 15 a 17 estudando. Esse fato pode ser consequência das políticas de correção de fluxo que ocorreram no Estado de Minas Gerais e buscam intervir na complexa questão da evasão escolar. Verificamos, ainda, que este é um problema persistente que parece ter seus efeitos sobre a experiência escolar dos estudantes, as avaliações institucionais e dos sistemas pouco considerados.

Identificamos entre os moradores da RMBH, diferenças entre os jovens relativas ao sexo, condições econômicas, inserções no mercado de trabalho, acesso a escolarização o que define o conceito de juventude utilizado neste estudo que não se reduz a diferenças etárias, apesar da necessidade de fazê-lo quando se trabalha com dados estatísticos.

Nosso interesse nesta pesquisa são os jovens estudantes que cursam o Ensino Médio. É importante verificarmos se está realmente ocorrendo uma expansão desse nível na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Se estiver, em quais condições materiais e humanas? No próximo capítulo, buscamos comparar dados dos Censos Escolares dos bancos de 2002, 2007 e 2010, sempre que for possível. O intuito é verificar se aumentou número de escolas, docentes, matrícula e, ainda, o resultado escolar dos jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio nessa região.

## Capítulo 2 - Condições de Expansão do Ensino Médio na RMBH

Nesta seção apresentaremos dados sobre as condições de funcionamento das escolas de Ensino Médio da RMBH, em relação à infra-estrutura, aos docentes, às matrículas dos jovens e ao desempenho escolar nos testes da avaliação institucional mineira no intuito de apreender em quais condições a expansão do ensino médio vem ocorrendo neste universo. Serão expostos somente os dados relativos às características das escolas de Ensino Médio regular, mas antes disso destacaremos alguns dados mais gerais, de maneira a permitir melhor contextualização da forma como a expansão tem ocorrido.

Um primeiro aspecto a ser analisado sobre a escolarização dos jovens diz respeito a uma conquista legal no Brasil, quando a educação passa a ser direito de todo ser humano legitimada pela Constituição Federal (CF) de 1988. A CF garante, por meio da Emenda Constitucional, nº 14 de 13/09/96, a “[...] progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (CF 1988, art. 208, II), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9394/96-LDBEN) acrescenta às premissas constitucionais o dever do Estado de garantir a oferta de vagas e a responsabilidade dos pais pela permanência dos filhos na escola.

Pensando na escolarização desses sujeitos, a LDBEN reafirma o direito à igualdade e traz, ainda, um aspecto inovador: o acolhimento às diferenças relacionadas à etnia, idade, experiência e necessidades especiais. O direito à educação escolar coloca em questão a especificidade do direito à diferença, em que se mesclam as questões de gênero, condição social e credo, entre outras. Nesse sentido, as considerações legais de certa forma incentivam a redução das discriminações, podendo auxiliar na emancipação de muitas pessoas (CURY, 2002).

As prescrições legais buscam garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Contudo, mesmo com essas conquistas formais, grande parte da população, especialmente jovens e adultos, está marginalizada dos avanços culturais. Os agentes políticos reconhecem a importância de responder a esta dívida social, mas existe a necessidade de ampliação dos recursos materiais e financeiros disponíveis para que se tenha condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos (KRAWCZYK, 2008).

A LDBEN propõe uma nova estrutura para a educação básica, que passa a incorporar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>45</sup>. Este último passa a

---

<sup>45</sup> O art. 2º da LDBEN estabelece como finalidades da educação: o pleno desenvolvimento do educando; preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

ser a “[..] etapa final da educação básica” (art. 36), último momento deste sistema de formação geral. Essa mudança representa não somente uma conquista das classes populares, mas também responde à necessidade de aumentar a competitividade do país no cenário econômico internacional.

O Ensino Médio torna-se parte de um processo educacional que visa à formação da cidadania, passando a ter novas características e uma forma voltada à terminalidade, adquirindo nova identidade. Porém, essa determinação legal não resolve as questões práticas referentes à identidade deste nível de ensino. A Lei 5692/71 tinha como objetivo transformar compulsoriamente o ensino médio em profissionalizante, visando a inserção do egresso no mercado de trabalho e a não geração de excedentes para a educação superior. Contudo, a lei não possibilitou a formação de técnicos qualificados e nem desenvolveu a formação humana dos jovens.

A redemocratização do país e da educação, a partir da década de 80, fez com que ressurgissem as preocupações com a formação mais abrangente dos trabalhadores, incluindo a dimensão política. Na década de 90 essa ênfase foi incorporada aos discursos políticos e à legislação, através do reconhecimento da necessidade da atualização dos conhecimentos oferecidos aos trabalhadores, reais ou potenciais, e do estabelecimento de relação entre suas práticas sociais, políticas e culturais e o mundo do trabalho. A atual LDBEN trouxe outra concepção de formação para o trabalho, procurando articular a educação básica e a educação profissional. Ela determina que a educação profissional esteja integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Essa definição é um fator estratégico para a redução das desigualdades sociais e regionais e para o desenvolvimento econômico e social do país, pois a modalidade de educação profissional ganha, legalmente, o mesmo *status* do ensino médio de formação geral.

Contudo, essa premissa legal sofreu interpretações diferenciadas, e acabou passando, na década de 90, por duas importantes mudanças, que alteraram o seu *status* na organização do sistema de ensino. Estas ocorreram a partir do Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que, inspirado em recomendações do Banco Mundial, promoveu a separação entre a educação geral e o ensino técnico-profissionalizante. Foi definido que o ensino profissionalizante deveria ocorrer de forma independente do ensino médio, instituindo uma organização curricular própria; ao ensino médio foi reservado o caráter propedêutico. O decreto estabeleceu que o ensino profissionalizante poderia ser oferecido concomitantemente ao Ensino Médio, mas com matrículas separadas, ou de forma subsequente, oferecido ao aluno egresso com o acréscimo de mais um período de escolarização. Houve, portanto, um

retrocesso nas conquistas anteriores, que procuravam colocar em um mesmo patamar a formação propedêutica e a profissionalização.

Já o Decreto-lei 5154/2004 introduziu uma nova modalidade de Ensino Médio, integrado à educação profissional e técnica. Em seu artigo 4º, define que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada ao ensino médio, podendo acontecer de forma integrada – com matrícula única para cada aluno, concomitante – sendo oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, ou subsequente – oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. A complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio será feita pela existência de vagas e com matrículas distintas para cada curso. Apesar de este novo decreto ter revogado o anterior, não impede a possibilidade de se ofertar a educação profissional de forma distinta da educação geral, ou seja, a separação entre formação geral e formação para o trabalho permanece.

A seguir apresentaremos dados referentes às características das escolas, obtidos a partir dos censos escolares de 2002, 2007 e 2009, e na TABELA 18 encontramos informações sobre a distribuição das escolas de Ensino Médio da RMBH. Em 2002, existiam 437 escolas com oferta de Ensino Médio na RMBH; em 2007 esse número aumentou para 549, e em 2010 para 658. Tal aumento pode indicar uma busca, resultante de políticas públicas educacionais, de ampliação do atendimento à população em idade escolar, no intuito de atingir a universalização do ensino médio. Verificamos aqui o efeito da Emenda Constitucional nº 14, de 13/09/96, que preconiza a “[...] progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (CF 1988, art. 208, II).

O segundo momento de crescimento (de 2007 a 2010) parece-nos mais significativo, uma vez que representa praticamente o mesmo valor absoluto, mas foi alcançado em apenas três anos, contra os cinco do momento anterior (2002 a 2007). Os dados apresentados na TABELA mostram que, para o ano de 2002, a maioria (83,88%) das escolas de Ensino Médio oferecia ensino regular, enquanto apenas uma pequena porcentagem (5,82%) oferecia ensino médio profissionalizante. Verificamos um pequeno percentual de instituições que continuam mantendo o ensino normal médio. Em 2007, após as mudanças na legislação, a grande maioria continuava a oferecer ensino médio regular (88,34%) mas o ensino médio profissionalizante demonstrou crescimento significativo neste ano, mantendo a tendência em 2010.

Houve um crescimento notório da Educação de Jovens e Adultos, o que favoreceria a opção dos jovens por esta modalidade de ensino e questionaria a questão



levantada anteriormente, segundo a qual a oferta e a qualidade desta proposta são insuficientes no Brasil (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009). De 2007 a 2010 esta oferta foi reforçada ainda mais, passando a ser oferecida em 32,67% das escolas que funcionavam na RMBH.

Atendendo à nova legislação, o Decreto-lei 5154/2004, as escolas iniciaram o ensino médio integrado; em 2007 0,91% delas já haviam aderido a esta modalidade, e em 2010 o número passou para 1,37%. Verifica-se que é uma oferta baixa em relação à demanda por profissionalização.

TABELA 18 – Distribuição de escolas por modalidade de ensino de Ensino Médio\*

ETAPA DE ENSINO	2002		2007		2010	
	N	%	N	%	N	%
Ensino Regular de Ensino Médio	432	83,88	485	88,34	521	79,18
Ensino Médio Regular – Normal	3	0,58	2	0,36	9	1,37
Profissionalizante Nível Técnico**	30	5,82	NI	NI	NI	NI
Educação de Jovens e Adultos	33	6,4	117	21,31	215	32,67
Ensino Médio Profissionalizante	17	3,3	90	16,39	123	18,69
Ensino Regular de Ensino Médio Integrado	NI	NI	5	0,91	9	1,37
Educação Especial de Nível Médio	NI	NI	1	0,18	0	0
Total de Escolas de Ensino Médio na RMBH	437	100	549	100	658	100

Fonte: Censo Escolar 2002/2007/ 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

\*A sigla NI significa que esses dados não foram informados neste censo.

\*\* Extinto com a mudança da legislação em 2004.

## 2.1 Características das Escolas de Ensino Médio Regular na RMBH

Apresentaremos, nesta seção, somente os dados relativos às características das escolas de Ensino médio regular<sup>46</sup>. Segundo análises da área educacional, os recursos escolares são fatores que interferem no desempenho escolar dos alunos, uma vez que as escolas são muito heterogêneas entre si. As condições de infra-estrutura, do prédio escolar e de equipamentos, bem como sua conservação e utilização, podem constituir-se em fatores que interferem na relação dos alunos com o ensino. Neste sentido, realizaremos um estudo sobre as condições dos estabelecimentos escolares de Ensino Médio da RMBH em relação aos recursos destinados a eles.

<sup>46</sup> No censo escolar a designação ensino médio regular se refere à médio médio, normal, EJA, ensino especial e exceto profissionalizante.

A TABELA 19, referente à dependência administrativa, mostra que no ano de 2002 as escolas estaduais eram maioria (58,1%), seguidas, primeiro, pelas particulares (32%), e depois pelas municipais (9,2%) e federais (0,7%).

Nos anos seguintes, de 2007 e 2010, as escolas estaduais ainda estavam em maioria (53,73% e 52,13%, respectivamente), mas as escolas particulares haviam aumentado sua participação na oferta do ensino médio (37,6%, em 2007 e 40,43%, em 2010). As escolas municipais apresentaram uma tendência de queda na oferta dessa modalidade ao longo do período considerado; sua participação reduziu-se a 7,83% em 2007 e 6,84% em 2010. Essa redução de investimento por parte dos municípios deve-se ao fato de a responsabilidade do ensino médio recair, devido às mudanças na legislação, sobre o governo estadual.

Ao considerarmos os números absolutos e as tendências apresentadas, é possível observar que o aumento do número de instituições de EM na RMBH é marcado, por um lado, pelo maior investimento da rede privada neste campo, e por outro, pela participação do governo estadual, que construiu novas escolas para atender à demanda existente.

TABELA 19 – Dependência Administrativa Escolas de Ensino Médio Regular

Dependência administrativa	2002		2007		2010	
	N	%	N	%	N	%
Federal	3	0,7	3	0,55	4	0,61
Estadual	254	58,1	295	53,73	343	52,13
Municipal	40	9,2	43	7,83	45	6,84
Particular	140	32	208	37,89	266	40,43
Total	437	100	549	100	658	100

Fonte: Censo Escolar 2002/2007/ 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

O aumento do número de escolas de Ensino Médio no âmbito estadual não indica necessariamente uma expansão relativa desta oferta; pelo contrário, ocorreu uma redução de 4% de escolas entre os anos de 2002 (58,1%) e 2007 (53,73%), e de 1,6% deste ano para o de 2010 (52,13%). Atribuimos o aumento numérico de escolas às mudanças legais, que transferiram para o estado a responsabilidade por este nível de ensino (artigo 10º da LDBEN 9493/96), enquanto os municípios passaram a responder exclusivamente pelo ensino fundamental.

Verificamos também um aumento significativo da participação da rede particular no EM regular e profissionalizante, que supomos estar atrelado à crescente busca dos jovens por este tipo de formação e à limitação do Estado em atender a esta demanda.

A TABELA 20 indica o local de funcionamento das escolas de ensino médio regular, e é possível observar que a grande maioria destas o faz em prédios próprios (99,3% em 2002, 95,08%, em 2007, e 95,44% em 2010). Precisamos nos ater, no entanto, à minoria que não dispõe de local adequado, como as que compartilham prédios (7,1% em 2007 e 3,04% em 2010) ou salas (5,5% em 2002, 5,65% em 2007 e 5,62% em 2010) com outras escolas. Esse dado pode nos indicar certa precariedade no funcionamento das mesmas, além de uma insuficiência de prédios escolares para atender à demanda de matrículas.

Por outro lado, os poucos casos de escolas funcionando em templos ou empresas podem indicar parcerias visando a educação de trabalhadores ou de jovens e adultos por parte das igrejas. Contudo, pode ocorrer certa precariedade ou improvisação no funcionamento destas classes.

A existência de escolas em presídios e classes hospitalares indica um movimento de garantia de direitos à educação aos jovens e adultos que estão doentes, privados de liberdade e nos parece um movimento dos agentes políticos de responder a uma dívida social. No entanto, existe a necessidade de ampliação dos recursos materiais e financeiros disponíveis para que seja possível atender a toda a população de 15 a 17 anos (KRAWCZYK, 2008), além daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade dita adequada.

TABELA 20 – Local de Funcionamento\* das Escolas de Ensino Médio Regular

Local de funcionamento	2002		2007		2010	
	N	%	N	%	N	%
Prédio escolar	434	99,3	522	95,08	628	95,44
Templo	0	0	1	0,18	3	0,46
Salas de Empresa	0	0	3	0,55	6	0,91
Sala em outra escola	24	5,5	31	5,65	37	5,62
Prédio compartilhado com outra escola	NI	NI	39	7,10	20	3,04
Prisional	NI	NI	2	0,36	8	1,22
Outros**	28	6,4	33	6,01	32	4,86

Censo Escolar 2002/2007/2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

\*A sigla NI significa que no censo de 2002 esses dados não foram informados.

\*\* Estão incluídas classes hospitalares.

A TABELA 21 retrata as dependências existentes nas escolas de E.M da RMBH, mas cabe ressaltar que a existência da dependência física não significa seu uso pelos docentes e estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Quanto às dependências existentes, no ano de 2002, 2007 e 2010, a grande maioria das escolas (mais de 96%) apresentava diretoria, sala de professores, biblioteca e

sanitários dentro do prédio, mas 4% do total ainda não contava com esses espaços essenciais. Um número significativo de escolas ainda não contava com sala de TV e vídeo (39,8%), laboratório de informática (41,2%) e laboratório de ciências (35,2%), o que pode trazer conseqüências para a qualidade de ensino e impedir que os professores desenvolvam determinadas práticas pedagógicas. Vale observar a falta de investimento na formação de um ambiente escolar mais propício à relação com livros, visto que são poucas as escolas que possuem sala de leitura (9,8%). Que conseqüências isto poderá trazer para a formação de bons leitores? Será que a biblioteca escolar possui espaços silenciosos e agradáveis para que os alunos possam ler? Verificamos, ainda, que um percentual ínfimo de escolas tem dormitório (0,9%) e berçário (0,5%); a presença desses espaços no ambiente escolar poderia favorecer a permanência de alunas que são mães (o berçário poderia acolher os filhos das alunas no horário de estudo). Outro aspecto preocupante é a adequação do espaço escolar aos alunos com deficiências físicas: a grande maioria não possui dependências e vias adequadas para essas situações (96,6%).

Esses dados indicam discrepâncias entre as condições físicas e de funcionamento das escolas de EM da RMBH, visto que ainda existem escolas que não possuem cantinas, possuem sanitários fora do prédio escolar e não possuem sala específica para leitura.

Ao compararmos esses resultados com os censos de 2007 e de 2010, apesar de algumas questões não terem sido formulada novamente nestes anos, foi possível observar tendências interessantes, como o aumento considerável no número de laboratórios de informática (de 58,8% em 2002 para 70,86% em 2007 e 84,65% em 2010), que pode ter ocorrido em decorrência da participação das instituições em projetos de informática, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional PROINFO/MEC e o Programa Estadual de Informática, por exemplo. Além disso essa mudança aponta para uma transformação social mais ampla, que tem efeito sobre a educação; os baixos custos dos equipamentos, associados ao processo de digitalização do mundo, possibilitaram a adaptação de algumas escolas à nova realidade, muitas vezes destacando-se a necessidade de combater o que tem sido chamado de exclusão digital. Ao mesmo tempo, criou-se dentro da escola um espaço de produção de um novo conhecimento, que permitirá ao aluno interagir com o mundo a partir de uma outra linguagem, cuja expressão mais direta encontra-se na relação do jovem com a internet. Trataremos melhor dessa questão neste estudo ao destacarmos a utilização desse mecanismo não só para a interação entre os jovens, mas também como recurso para a realização de tarefas escolares.

Entretanto, mesmo que o número de escolas sem laboratório de informática tenha diminuído significativamente (de pouco mais de 42% para 15,35%), é necessário indagar se os laboratórios existentes estão sendo utilizados, se há computadores suficientes para todos os alunos, se existem professores habilitados para orientá-los na utilização desse recurso e verbas específicas para manutenção dos equipamentos. Enfim, se para o mundo digital construiu-se uma “porta de entrada” na maioria das escolas da RMBH, que acesso os alunos dessas escolas têm conseguido a partir desses espaços? Esta questão será retomada ao descrevermos o espaço da instituição pesquisada.

Por outro lado, podemos observar uma oscilação no número de laboratórios de ciências (64,8% em 2002 para 54,64% em 2007 e 60,64% em 2010), denotando uma falta de investimentos públicos destinados a estes. Esta estagnação, se atrelada ao crescimento significativo dos laboratórios de informática, pode ser entendida como uma opção, nos anos seguintes a 2002, por priorizar o investimento nos últimos, como um reflexo, em parte, do espaço que a questão digital tem assumido em nossa sociedade. Levantamos, além disso, a hipótese de utilização dos próprios espaços de antigos laboratórios de ciências para a construção de salas de informática, de novo indicando uma determinação de prioridades. No contexto social atual, o investimento em laboratórios de informática dá maior visibilidade às ações políticas, e conseqüentemente contribui para reeleições futuras. Outro fator que pode ter influenciado no agravamento da situação são as alterações curriculares recentes, que levaram algumas escolas a reduzir a carga horária das aulas de biologia para incorporar outras disciplinas ou atividades.

Observamos também uma diminuição na porcentagem de escolas que possuem quadra esportiva (de 84,6% em 2002 para 78,51% em 2007 e 65,81% em 2010), o que entra em conflito com as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000)<sup>47</sup>, segundo os quais a educação física é componente curricular obrigatória; apesar da disciplina não ser lecionada somente na quadra de esportes, este espaço é de grande importância para sua eficácia. Além disso, não podemos desconsiderar seu papel central como espaço de lazer e conseqüente atividade social dos jovens.

Outro dado que nos chama a atenção é o aumento significativo de dependências e vias adequadas para deficientes (de 3,4% em 2002 para 16,76 em 2007 e 31,31 em 2010), bem como o aumento do número de banheiros adequados para portadores de necessidades especiais (3,4% em 2002 para 19,67% em 2007 e 36,32% em 2010). Esses números indicam

---

<sup>47</sup> BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. MEC/SEMTEC, 2000.

que houve investimento na acessibilidade do espaço escolar, revelando uma mudança recente na área da educação. No entanto não podemos ainda desconsiderar que, apesar desse aumento, mais de 60% das escolas ainda não contam com meios para receber deficientes.

TABELA 21 – Dependências Existentes\* nas Escolas de Ensino Médio Regular

Dependências existentes	2002		2007		2010	
	N	%	N	%	N	%
Diretoria	428	97,9	539	98,18	648	98,48
Secretaria	435	99,5	NI*	NI	NI	NI
Sala de professor	432	98,9	542	98,72	645	98,02
Biblioteca	426	97,5	530	96,54	638	96,96
Videoteca	67	15,3	NI	NI	NI	NI
Sala de TV e vídeo	263	60,2	NI	NI	NI	NI
Sala de leitura	43	9,8	NI	NI	64	9,73
Laboratório de informática	257	58,8	389	70,86	557	84,65
Laboratório de ciências	283	64,8	300	54,64	399	60,64
Quadra esportiva	370	84,6	431	78,51	433	65,81
Piscina	73	16,7	NI	NI	NI	NI
Sanitário fora do prédio	90	20,6	107	19,49	134	20,36
Sanitário dentro do prédio	409	93,6	532	96,90	650	98,78
Sanitário adequado para portadores de necessidades especiais	15	3,4	108	19,67	239	36,32
Dependências e vias adequadas para portadores de necessidades especiais	15	3,4	92	16,76	206	31,31
Sala de atendimento especial	NI	NI	10	1,82	15	2,28

Censo Escolar 2002/2007/2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

\* A sigla NI significa que no censo de 2007 esses dados não foram informados.

A TABELA 22 mostra os equipamentos existentes nas escolas de ensino médio da RMBH, tendo sido selecionados os mais importantes para a promoção de um ensino mais efetivo. Contudo, devemos enfatizar que a pura existência do recurso não significa seu uso pelos professores, alunos, funcionários e direção.

A análise dessa tabela nos revela que, ainda que nenhum tipo de equipamento esteja 100% disponível em cada uma das escolas da RMBH, estas estão, em sua maioria, equipadas. Ainda, se considerarmos o período inicial (2002) e o fim do período analisado (2010), é possível perceber uma melhora na situação das escolas. Equipamentos como TV, retroprojetor, impressora, internet e DVD estavam disponíveis em mais de 96% das escolas no ano de 2010. Notamos especial atenção da gestão escolar na utilização de verbas para a troca de tecnologia, já que o DVD substituiu os vídeos cassetes. Contudo, é preciso refletir sobre o funcionamento do uso da TV, normalmente feito mediante a reserva da sala, o que pode trazer dificuldades para sua utilização. Destacamos ainda a existência de retroprojetores e

copiadoras em mais de 90% e 80% das escolas, respectivamente. Mas como o retroprojetor está sendo substituído pelo projetor (*data show*) este grande percentual apresenta um aspecto negativo na atualização dos equipamentos, significando que, se o professor não tem acesso ao computador para utilização em suas aulas, resta-lhe utilizar o retroprojetor, muitas vezes negociando com os outros professores. A copiadora, por sua vez, traz a exigência de manutenção, o que às vezes representa custo alto para a instituição. Por exemplo, na escola em que realizamos o trabalho de campo, os docentes tinham cota bastante limitada para a reprografia de atividades, praticamente só para as provas, o que era motivo de queixa, principalmente por parte das professoras de português.

Além desse quadro geral, a TABELA 22 sugere algumas peculiaridades nas transformações sofridas pelo espaço escolar entre os anos de 2002 e 2010. Se os recursos audiovisuais foram sempre privilegiados, haja vista sua disponibilidade na quase totalidade das escolas e a substituição dos vídeos cassetes por DVDs, os equipamentos relacionados à informatização das escolas sofreram investimentos ainda maiores: em 2002 era possível verificar a disponibilidade de internet em apenas 49,9% das escolas, porcentagem que avançou para 86,16% em 2007 e para 96,81% em 2010. A disponibilidade de impressoras, que não foi levantada em 2002, encontrava-se na casa dos 98% em 2007 e 2010 e o número médio de computadores para uso dos alunos da RMBH também experimentou algum crescimento, embora tímido: em 2002 existiam, em média, 18,69 computadores por escola para uso de todos os alunos; em 2007 esse número aumentou para 20,50, e em 2010 chegou a 22,47.

Esses dados reforçam as suspeitas levantadas anteriormente sobre a opção de valorização da área da informática no espaço escolar. Embora esse tipo de investimento busque atender a uma necessidade que se coloca para as instituições de ensino, a quantidade de computadores por escola ainda é insuficiente. Por exemplo, na escola pesquisada, havia 16 turmas em cada um dos três turnos de funcionamento, e a média de alunos por turma era de 40 no início do ano letivo de 2010, totalizando 640 estudantes. Para que estes jovens consigam utilizar o computador em uma aula de informática semanal, devemos calcular o número de alunos dividido por 5 dias da semana (128), e dividi-lo novamente por 5 horários de aula diários, encontrando 25,6 alunos. Ou seja, mesmo aumentando a média de computadores por escola para 22,47 é difícil a utilização desse recurso por todos os jovens.

Assim, esse quadro aparentemente positivo deve ser contrabalanceado com a questão da utilização desses equipamentos na escola, além de ser preciso indagar se a quantidade de equipamentos disponível é suficiente para atender a toda a demanda existente.

Portanto, a melhora quanto à disponibilidade de equipamentos nas escolas consideradas encontra sua limitação na capacidade de atender o público ao qual esses equipamentos se destinam.

A TABELA 22 mostra, além disso, que um número significativo de escolas de EM da região metropolitana não oferece merenda escolar (39,6% em 2002, 41,07% em 2007 e 39,51% em 2010), ausência que chama a atenção por poder interferir no desempenho dos alunos, principalmente os trabalhadores que cursam o turno noturno. Contudo, ressaltamos que o fornecimento de merenda escolar aos estudantes do ensino médio é realizado pela gestão escolar, sem verba específica para este nível de ensino, pois só em 2007 foi anunciado que o Programa Nacional de Alimentação Escolar seria estendido ao EM. A Lei nº 11.947 foi aprovada em 16 de junho de 2009, mas parece não ter ainda repercutido nos dados do Censo Escolar de 2010.

TABELA 22 – Equipamentos\* existentes nas Escolas de Ensino Médio Regular

Equipamentos	2002		2007		2010	
	N	%	N	%	N	%
TV	422	96,6	545	99,27	645	98,02
Vídeo Cassete	416	95,2	519	94,54	524	79,64
DVD	NI*	NI	477	86,89	635	96,50
Parabólica	266	60,9	161	29,33	267	40,58
Retroprojektor	417	95,4	524	95,45	602	91,49
Copiadora	318	72,8	398	72,50	570	86,63
Média de computadores na escola para uso dos alunos	18,69		20,50		22,47	
Impressora	NI	NI	540	98,36	644	97,87
Internet	218	49,9	473	86,16	637	96,81
Merenda escolar	264	60,4	329	59,93	398	60,49

Censo Escolar 2002/2007/2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

\* A sigla NI significa que no censo de 2002 esses dados não foram informados.

Os dados mostraram algumas diferenças entre as escolas que oferecem o EM na RMBH. Primeiro, há desigualdades materiais na oferta deste nível de ensino, devido à infraestrutura e aos equipamentos, mesmo que tenha havido avanços. Cientes de que a consecução dos objetivos de acesso, permanência e garantia da aquisição de conhecimentos “[...] pressupõe não apenas a ampliação dos investimentos no campo educacional, como também melhorias dos processos de gestão e coordenação das diversas ações implementadas” (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009, p. 91), reconhecemos que a precariedade de funcionamento de algumas escolas explicita a desigualdade de acesso ao EM.



A progressiva obrigatoriedade prevista na LDBEN constitui um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), mas o sucesso das ações previstas no pacto depende de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além da previsão de aumento do financiamento neste nível de ensino, outras ações foram incluídas, tais como a distribuição de livros didáticos e a inclusão do ensino médio no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a formação de professores. (CORBUCCI, CASSIOLATO, CODES e CHAVES, 2009, p. 91)

## **2.2 Perfil dos docentes de Ensino Médio da Região Metropolitana de Belo Horizonte**

Um dos problemas enfrentados pelos governos com relação ao EM tem sido a carência de professores, principalmente nas áreas de matemática, química, física e biologia, fato que justifica a caracterização dos docentes que atuam na região metropolitana, o que faremos, a partir dos dados dos Censos Escolares de 2007 e 2010. Estão inclusos os docentes que atuam nas redes federal, estadual, municipal e privada, em todas as modalidades de Ensino Médio, ou seja, regular, profissionalizante, educação de jovens e adultos e ensino especial. Mapear este perfil não foi tarefa fácil, devido às alterações ocorridas nas variáveis do Censo Escolar desde 2006. Escolhemos, por esta razão, trabalhar com os dados de 2007 e 2010, coletados com base nas mesmas variáveis, o que aumenta o potencial comparativo dos resultados.

No que se refere ao caso específico dos docentes, foram eliminados os casos duplicados,<sup>48</sup> sendo considerados apenas pela primeira vez em que aparecem no banco.<sup>49</sup>

Ao final desse procedimento verificamos um universo de 8.566 docentes em toda a RMBH em 2007, número que aumentou para 10.998 em 2010. Esse crescimento acompanha

---

<sup>48</sup> Esse número de 8.566 docentes em 2007 e 10998 em 2010 assume, respectivamente, 63.167 e 80.004 funções. Como esses docentes podem se multiplicar dessa forma? A análise do banco possibilitou compreender que alguns docentes trabalharam substituindo períodos curtos de licenças, ou lecionaram disciplinas com poucas aulas semanais, o que fez com que trabalhassem simultaneamente em várias escolas de diferentes redes. Assim, muitos profissionais atuam como verdadeiros “professores taxistas”, chegando, em alguns casos, a lecionarem em até 30 funções durante todo o ano escolar.

<sup>49</sup> Os dados dos censos apresentam os docentes por função que assumem. Para chegar ao número de docentes sem duplicação, foram adotados os seguintes procedimentos: no censo escolar de 2007, foram excluídos os duplicados e os auxiliares de educação infantil. Para excluir os primeiros utilizamos o comando do SPSS que cria uma variável dicotômica onde 1 representa a primeira ou única vez que um caso aparece no banco e 0 representa casos duplicados. Em seguida foi dado um *select case* controlando pela a variável gerada mais a variável Tipo de Docente do Censo que separa os docentes dos auxiliares de educação infantil. No censo escolar de 2010, foram excluídos os duplicados, os auxiliares de educação infantil e os Profissional/Monitor de atividade complementar. Para excluir os duplicados foi utilizado o comando do SPSS idem que cria uma variável dicotômica onde 1 representa a primeira ou única vez que um caso aparece no banco e 0 representa casos duplicados. Em seguida foi dado um *select case* controlando pela variável gerada mais a variável Tipo de Docente do Censo que separa docentes, auxiliares de educação infantil e Profissional/Monitor de atividade complementar.

o aumento verificado no número de escolas de nível médio, e pode ter sido influenciado pelo espaço que disciplinas como sociologia e filosofia voltaram a ter no último ano. A TABELA 23 indica o percentual de docentes por sexo em todas as modalidades de EM. Temos que em 2007 havia 56,76% de mulheres e 43,21% de homens lecionando nas escolas da RMBH, e o perfil identificado manteve-se em 2010. Os dados mostram que há um equilíbrio entre homens e mulheres atuando como professores do EM, independente da rede de ensino, dado que não se repete para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde há prevalência de mulheres.

**TABELA 23 – Sexo dos professores de nível médio em geral**

<b>Sexo</b>	<b>2007</b>		<b>2010</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Feminino	4865	56,79	6306	57,34
Masculino	3701	43,21	4692	42,66
Total	8566	100	10998	100

Fonte: Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

A TABELA 24 apresenta os dados relativos à idade dos professores de nível médio para o ano de 2007 e 2010. Ambos os sexos têm sua maioria (mais de 63%) concentrada na faixa etária de 25 a 44 anos para os levantamentos de 2007 e 2010. No entanto, entre os homens é possível perceber um número grande de professores (quase 20%) com idade entre 30 e 34 anos, situação que se repete para as mulheres apenas no ano de 2010, quando diminui a participação dos professores com idade entre 25 e 29 anos. O que esses dados estariam indicando? É preciso considerar as condições de trabalho dos docentes e as frequentes greves do magistério estadual mineiro, com reivindicações relativas à carreira, a concursos públicos e aos salários, além da greve dos professores do setor privado de Minas Gerais, devido a perdas nas convenções trabalhistas anteriores. A frequente divulgação midiática de violência nas escolas é outro fator que pode interferir na opção dos jovens pelo magistério.

Parece-nos que os professores do EM, especialmente em 2010, têm tentado outra carreira antes de optarem pelas salas de aula. A título de exemplo, duas professoras da instituição pesquisada, não tinham formação no magistério – a primeira era fisioterapeuta e a segunda, enfermeira. A ocupação surgiu pela dificuldade em se inserir na carreira profissional para a qual se formaram, e, diante da falta de professores, a Secretaria de Estado da Educação contratou-as para lecionar no E.M.

Outro fator, já apontado anteriormente, é a escassez de docentes, que levou à criação de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), voltado ao estímulo às carreiras do magistério, mediante a concessão de 20 mil bolsas de estudos a alunos de cursos de licenciatura nas disciplinas que apresentam maior carência de docentes.

É curioso verificar que há jovens na faixa etária de 15 a 24 anos atuando como professores no EM (3,37% e 2,43% das mulheres e 3,28% e 3,09% dos homens em 2007 e 2010, respectivamente), visto que estes provavelmente ainda não concluíram a graduação (o que geralmente ocorre entre os 21 e 25 anos). Algumas questões nos intrigam: qual seria a formação desses jovens? Em que rede de ensino atuam? Seria interessante a realização de uma investigação sobre a relação desses jovens professores com seus alunos, mas neste estudo não será possível aprofundarmo-nos nessas questões.

Por outro lado temos que, de todos os professores que atuavam no EM em 2007, 18,16% das mulheres e 20,55% dos homens possuíam mais de 50 anos de idade, e o perfil foi mantido em 2010 (18,94% de mulheres e 19,95% de homens). Verificamos que as classes têm acesso a diferentes gerações de professores, o que pode gerar conflitos nas relações entre estes e seus alunos e repercutir de formas diferentes na escola e no ensino. Este tema, apesar de importante, não será aprofundado neste estudo.

TABELA 24 – Idade dos professores de nível médio<sup>50</sup>

Faixa etária	2007		2010	
	Feminino (%)	Masculino (%)	Feminino (%)	Masculino (%)
15-19	0,14	0,08	-	-
20-24	3,23	3,22	2,43	3,09
25-29	16,77	15,13	13,65	13,87
30-34	16,83	19,08	18,71	19,63
35-39	16,22	15,29	16,41	16,58
40-44	15,15	15,29	14,99	14,13
45-49	13,48	11,38	14,87	12,75
50-54	9,93	9,73	10,32	8,53
55-59	5,65	6,84	5,38	6,67
60-64	2,01	2,95	2,54	3,58
65-69	0,51	0,92	0,59	1,04
70-74	0,06	0,11	0,08	0,13
75-79	-	-	0,03	-
Total	4865	3701	6306	4692

Fonte: Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

<sup>50</sup> Não foi possível analisar comparativamente os dados das tabelas de 23 a 27, referentes às 2007, devido à ausência dessas informações no Censo Escolar 2002.

A TABELA 24 apresenta a média de idade dos professores que atuam no nível médio para os anos de 2007 e 2010, com valores de 39,53 e 40,02, respectivamente. As idades mínimas encontradas foram de 16 e 73 anos em 2007 e 20 e 79 anos em 2010, o que corrobora o que foi antes referido sobre o encontro de diferentes gerações.

TABELA 25 – Estatística descritiva da idade dos professores de nível médio

Ano	N	Mínimo	Máximo	Média
2007	8566	16	73	39,53
2010	10998	20	79	40,02

Fonte: Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Na TABELA 26 expomos a distribuição dos professores de Ensino Médio da RMBH, atuantes em todas as modalidades, por dependência administrativa. Nos anos de 2007 e 2010, havia mais de 61% dos docentes na rede estadual e cerca de 5% na rede federal. A tabela mostra, ainda, que a principal mudança ocorrida no período deu-se na rede privada, onde observamos um aumento; enquanto em 2007 o setor contava com 23,90% do total de professores deste nível de ensino, em 2010 esse número passou para 29,84%, um aumento que comprova o crescente investimento da rede privada nessa etapa da escolarização. Outra mudança que merece ser mencionada relaciona-se à diminuição da participação do município nas escolas de EM: ao longo do período considerado houve uma queda de 8,30% para 4,46% no número de professores que atuam nessa rede.

TABELA 26 – Professores de nível médio por dependência administrativa

Dependência Administrativa	2007		2010	
	N	%	N	%
Federal	463	5,41	497	4,52
Estadual	5345	62,40	6728	61,17
Municipal	711	8,30	491	4,46
Privada	2047	23,90	3282	29,84
Total	8566		10998	

Fonte: Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Na TABELA 27 apresentamos os dados relativos ao nível de escolarização dos docentes de nível médio, independente da modalidade de ensino em que atuam. Em 2007, 93,74% dos docentes possuíam ensino superior completo, valor que caiu para 89,93% em 2010, levando-nos a considerar que a pouca atração oferecida pela carreira esteja incidindo

sobre o perfil dos docentes. Verificamos, ainda, um aumento no número de professores com ensino médio completo – e possível ensino superior incompleto – indicando que parte do trabalho educativo no EM tem sido feito por profissionais ainda em formação, levando-nos a questionar as políticas de contratação atualmente adotadas.

TABELA 27 – Escolaridade dos docentes de nível médio independente da modalidade de ensino

<b>Escolaridade</b>	<b>2007 (%)</b>	<b>2010 (%)</b>
Com fundamental Incompleto (1 grau)	0,04	0,07
Com fundamental Completo (1 grau)	0,02	0,06
Com médio magistério completo (2 grau) (Normal/Magistério) ou Normal/Magistério Específico Indígena)	0,86	0,37
Com médio outra formação completa (2 grau)	5,34	9,57
Superior Completo	93,74	89,93
Total	100	100

Fonte: Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

### 2.3 Matrícula dos jovens nas Escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte

Nesta seção apresentaremos, a partir dos resultados do Censo Escolar de 2007 e de 2010<sup>51</sup>, dados relativos à matrícula dos jovens que se encontram no espaço escolar. O intuito é verificar em quais níveis e modalidades do EM eles se encontram, levando-nos a uma melhor compreensão da sua situação educacional no processo de escolarização (incluindo a distorção série/idade). Para tanto incluímos dados sobre o EM regular, integrado e normal/magistério, ensino profissionalizante (educação profissional), educação de jovens e adultos e educação especial de nível médio.

Verificamos que em ambos os anos as matrículas apresentam números superiores na primeira série, sofrendo declínio à medida que avança o curso, com o número de turmas seguindo o mesmo padrão. O dado aponta para casos de evasão, levando-nos à questão, investigada neste trabalho, dos obstáculos que os jovens encontram para a conclusão do Ensino Médio. Considerando apenas o ensino regular, em 2007 houve 28.599 matrículas a menos do terceiro para o primeiro ano, e em 2010 esse número foi de 33.000.

Fica evidente o agravamento da questão ao longo desses três anos, principalmente se considerarmos que o número de matrículas para a primeira série em 2010 foi inferior ao de

<sup>51</sup> Novamente por alterações nas variáveis dos censos escolares alguns dados não puderam ser comparados para 2002 e 2007.

2007, ou seja, houve menos ingressos e mais evasões no último ano de pesquisa. Por outro lado, as matrículas de 2010 superaram as de 2007 em termos relativos, o que não contribuiu para explicar a redução de quase 2% no número de jovens em idade escolar do primeiro para o segundo Censo, levando-nos, mais uma vez, ao problema da evasão.

TABELA 28 – Turmas e matrículas no Ensino Médio Regular

<b>2007</b>				
	<b>Turmas</b>		<b>Matrículas</b>	
	N	%	N	%
1º série	2464	39,75	87869	40,65
2º série	1988	32,07	68727	31,79
3º série	1723	27,80	59.270	27,42
4º série	9	0,15	240	0,11
Não seriado	14	0,23	74	0,03
<b>Total</b>	<b>6198</b>	<b>100</b>	<b>216180</b>	<b>100</b>

<b>2010</b>				
	<b>Turmas</b>		<b>Matrículas</b>	
	N	%	N	%
1º série	2395	41,71	85705	43,03
2º série	1783	31,05	60776	30,51
3º série	1564	27,24	52705	26,46
4º série	-	-	-	-
Não seriado	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>5742</b>	<b>100</b>	<b>199186</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Na TABELA 28 apresentamos a comparação entre o total de jovens (15 e 29 anos) matriculados no sistema de ensino para cada um dos níveis e modalidades. Os dados relativos ao Ensino Fundamental revelam proximidade de matrículas entre os anos de 2007 (24,77%) e 2010 (23,12%), o que indica a retenção de jovens neste nível de ensino, apesar das políticas de aceleração da aprendizagem. Por outro lado, chamou atenção a redução de matrículas no EM de forma geral, contra um aumento tímido no EM profissionalizante de todas as modalidades: para o Ensino Médio Normal, o número de matrículas passou de 0,13%, em 2007, para 0,23% em 2010, devido à possibilidade de atuação na Educação Infantil; na Educação Profissional houve crescimento de 4,25% para 7,76%; na EJA integrada à Educação Profissional e Ensino Médio, de 0,11% pra 0,28%.

A TABELA 29 apresenta os números de matrículas no EM para cada sexo, e permite observar que a participação feminina tende a aumentar do primeiro para o terceiro ano, enquanto a masculina segue o caminho oposto: Em 2007 as mulheres possuíam uma

representação de 50% no primeiro ano, 54% no segundo e quase 56% no terceiro, enquanto para os homens esses valores foram de cerca de 50%, 46% 44%, respectivamente. Esse padrão se repete em 2010.

Os dados confirmam o melhor desempenho das mulheres no EM, além de indicar que a maior parte dos casos de evasão ou reprovação escolar na RMBH afeta o sexo masculino. Que fatores levariam a essas diferenças entre os sexos? As condições de trabalho para ambos os sexos, a saída do domicílio e a formação de um novo núcleo familiar, a paternidade ou maternidade e a própria trajetória escolar dos jovens alunos, muitas vezes marcada por insucessos, são algumas hipóteses levantadas.

TABELA 29 – Matrículas por Sexo no Ensino Médio

	2007				TOTAL
	Masculino		Feminino		
	N	%	N	%	
1º serie	43866	49,92	44003	50,08	87869
2º serie	31592	45,97	37135	54,03	68727
3º serie	26124	44,08	33146	55,92	59270
4º serie	120	50	120	50	240
Não seriado	34	45,95	40	54,05	74
Total	101736	47,06	114444	52,94	216180
	2010				TOTAL
	Masculino		Feminino		
	N	%	N	%	
1º serie	42687	49,81	43018	50,19	85705
2º serie	27441	45,15	33335	54,85	60776
3º serie	22691	43,05	30014	56,95	52705
4º serie	-	-	-	-	-
Não seriado	-	-	-	-	-
Total	92819	46,6	106367	53,4	199186

Fonte: Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Os dados revelam que a continuidade no processo de escolarização está, de forma geral, bastante comprometida no Ensino Médio. A TABELA 30 oferece uma possibilidade de resposta à questão: a opção pela EJA pois os dados mostram que as matrículas dos jovens nesta modalidade de ensino aumentaram de forma bastante significativa entre os anos de 2007 e 2010, com maiores valores para o sexo masculino. Talvez esta seja uma opção encontrada pelo jovem para conciliar trabalho e estudo. No entanto, a participação dos jovens da RMBH (com idade entre 15 e 29 anos) na EJA ainda é pouco representativa (1,99%) no Ensino Médio, tendo como referência os dados da PNAD 2009.

TABELA 30 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por Sexo

	EJA - Matrículas por sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	N	%	N	%	
<b>2007</b>	7695	53,52	6684	46,48	14379
<b>2010</b>	11845	53,27	10392	46,73	22237

Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

A continuidade da escolarização dos jovens no EM é, de forma geral, temerária, e faz-se necessário identificar com clareza quais fatores levariam este nível de ensino a ser visto como uma “peneira” para o vestibular, ou ainda a revelar uma ausência de significado para os jovens. É necessário aprofundar as análises em busca das reais razões para a redução do número de jovens entre as séries, e a compreensão desse fenômeno requer uma investigação pontual dos casos, identificando os motivos para o afastamento do espaço escolar: reprovação, desinteresse, falta de sentido da escola para o jovem, falta de condições materiais para manter-se na escola (material escolar, passagem, alimentação) ou mesmo pelo processo de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, visto que cada um destes níveis possuem culturas diferentes, o que exige que os jovens se adaptem. Algumas dessas questões serão problematizadas nos próximos capítulos.

#### 2.4 Desempenho dos Jovens da RMBH no PROEB/SIMAVE

O desempenho escolar dos estudantes também pode nos sugerir fatores, internos aos sistemas de ensino, de construção de desigualdades, refletidas nos sucessos e fracassos escolares. Ele envolve tanto o fluxo escolar como o nível de conhecimento alcançado pelo estudante, geralmente medido através de avaliações institucionais, como tem sido constatado no Brasil nos últimos anos. O desempenho é medido em testes nacionais padronizados, aplicados em diferentes momentos da trajetória estudantil. Testes internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)* avaliam o desempenho na leitura, na matemática e na resolução de problemas, e mostram diferenças significativas de resultados entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Para além de todas as críticas que se pode fazer às avaliações nacionais, às comparações entre países com diferentes perfis populacionais e aos *rankings* estabelecidos, que acabam trazendo mais prejuízos aos sistemas de ensino ao classificá-los de forma superficial, é possível dizer que, mesmo entre países desenvolvidos, os resultados dessas avaliações evidenciam “[...] las mismas dificultades de aprendizaje em lo que respecta a cierto número de Estudiantes (...) debido a esas limitaciones del aprendizaje y



al retraso que han venido acumulando a lo largo del tiempo, alguns jovenes abandonan tempranamente los estúdios” (CAILLODS, 2009, p. 149).

Continuando seguindo a linha de CAILLODS (2009), consideramos que, ainda que passíveis de críticas, os dados sobre o desempenho escolar dos jovens serão necessários neste capítulo, pois ajudarão na confirmação ou não da hipótese de que o insucesso no aprendizado pode levar ao abandono dos estudos, gerando novas desigualdades escolares. Para seguir nesta investigação faremos uma breve apresentação dos resultados do desempenho escolar dos estudantes da RMBH, obtidos nos anos de 2007 e 2010.

Apresentamos os resultados do PROEB/SIMAVE<sup>52</sup>, que se propõe a mensurar o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, em relação à proficiência em português e matemática. Tomou-se os resultados para a RMBH no intuito de verificar se o quadro apresentado até aqui tem provocado repercussões no desempenho dos jovens. Além do teste de conhecimento das disciplinas citadas, nessa avaliação institucional aplica-se questionários à direção, aos professores e aos estudantes. Tais dados serão úteis para traçarmos um breve perfil dos estudantes que chegam ao terceiro ano do EM, tendo, para isto, vencido vários desafios; ou seja, procuraremos descobrir quem são os sobreviventes desse sistema educativo. É preciso ainda ressaltar que os resultados do PROEB/SIMAVE dos anos de 2007 e 2010 são tomados apenas como referência para análise, e não como um resultado acabado, infalível e inquestionável. Ao observá-los, no entanto, é possível concluir a existência de certas tendências.

---

<sup>52</sup> Nesse capítulo realizaremos uma análise descritiva do desempenho dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio na RMBH, a partir dos dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação – PROEB – que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação Educacional - SIMAVE. Esse programa busca verificar a eficiência do ensino no Estado de Minas Gerais, a partir dos resultados sobre o desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino, medindo as habilidades características de competências cognitivas por meio de provas de português e matemática e, ainda, aplicação de questionário fechado aos alunos, professores e diretores. Os questionários procuram verificar os fatores contextuais que interferem no desempenho escolar dos alunos

TABELA 31 – Sexo, cor, idade e repetência dos alunos RMBH, em 2007 e 2010

Variável	RMBH(%)	RMBH (%)
	2007	2010
Sexo masculino	47,2	41,01
Branco/amarelo	40,4	29,95
<b>Idade</b>		
15 anos	0,6	0,55
16 anos	0,6	3,88
17 anos	36,5	47,41
18 anos	31,5	27,66
19 anos	18,5	11,42
20 anos ou mais anos	12,4	9,08
<b>Repetência</b>		
Nenhuma	62,0	66,94
Uma	22,9	21,63
Duas ou mais	15,1	11,43

Fonte: SIMAVE/PROEB 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

Apresentamos, na TABELA 31, o perfil sociodemográfico dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio das escolas pertencentes aos municípios que compõem a RMBH. Os dados apontam para uma maior presença do sexo feminino neste ano de ensino nas escolas públicas municipais e estaduais em 2007 e 2010, com 58,6% e 59,99% de participação, respectivamente. Esses dados confirmam, como apresentado anteriormente, uma maior longevidade escolar das mulheres, fenômeno também observado em outras regiões de Minas Gerais e no Brasil como um todo (RIBEIRO, 2009, DAYRELL, all, 2010).

A informação de cor/raça foi obtida através da autodeclaração, com as seguintes possibilidades: branco, amarelo, pardo, negro e indígena. Agrupando todas as categorias possíveis em dois grupos<sup>53</sup>, com brancos e amarelos em um e negros, pardos e indígenas no outro, temos quase 60% dos estudantes no do segundo grupo em 2007 e mais de 70% em 2010, o que confirma os dados apresentados anteriormente sobre o aumento da média de anos de escolarização dos negros. Contudo, esses dados variam muito entre os municípios que compõem a RMBH (DAYRELL, et all, 2010).

O questionário do PROEB, aplicado a alunos regularmente matriculados no 3º ano do EM, indicou que o número de jovens com idade acima da prevista pela legislação para este nível de ensino (8 anos) alcançou 30,95% em 2007 e 20,5% em 2010. Esses dados revelam a

<sup>53</sup> Esse agrupamento foi realizado devido às semelhanças socioeconômicas entre os grupos de cor ou raça que são classificados sob a mesma categoria na RMBH (Paiva e Golgher, 2007).

distorção idade/série e as trajetórias escolares diferenciadas entre os concluintes; alguns tiveram fluxo constante e outros não.

Outro fator que parece apresentar distinções é o número de repetências: em 2007, 37,2% dos jovens que concluíram o ensino médio tinham passado pela experiência de reprovação, e em 2010 este número foi de 33%. Mesmo com as políticas de correção de fluxo, a repetência continua fazendo parte da experiência do jovem estudante.

A TABELA 32 apresenta os resultados dos testes aplicados pelo PROEB/SIMAVE aos jovens da RMBH, referentes às disciplinas de português e matemática. O desempenho dos alunos, a partir dos critérios definidos pelo PROEB, está abaixo do nível recomendado para ambas as disciplinas em 61,19% e 96,83% dos resultados, respectivamente.

TABELA 32 – Desempenho dos alunos do 3º ano do EM da RMBH em 2010.

Desempenho	Português		Matemática	
	N	%	N	%
Baixo	8282	23,94	19937	59,80
Intermediário	12883	37,25	12343	37,02
Recomendável	13423	38,81	1058	3,17
Total	34588	100	33338	100

Fonte: SIMAVE/PROEB, 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

O resultado da avaliação institucional revela que mesmo os jovens que concluem o terceiro ano do EM não alcançam o nível de conhecimento recomendável. Mesmo com todas as críticas destinadas a este método de “medição” de conhecimentos, é inegável a distância entre o almejado e o conquistado. Esse quadro pode sugerir um novo tipo de desigualdade: os jovens antes excluídos do sistema de ensino estão, agora, tendo oportunidades de acesso à escola, mas não ao saber escolar. Esta hipótese será melhor discutida neste estudo.

O desempenho dos jovens moradores RMBH, no que diz respeito ao acesso, à permanência e ao conhecimento escolar, revela desigualdades na apropriação deste espaço de ensino. Supõe-se que estes dados sejam apenas a ponta do *iceberg*, que nos oculta uma crise maior do sistema educacional; o contexto atual do EM na região metropolitana pode estar refletindo problemas e questões ainda mais graves de todo o sistema em que este está inserido, como identificamos neste breve panorama. Por sua vez, todas estas questões estão relacionadas às formas com que a escola produz desigualdades, mas seria restritivo pensarmos

que somente fatores internos ao sistema escolar levariam à compreensão desse complexo fenômeno; a dívida social do Brasil com a educação é imensa e vem arrastando-se ao longo dos séculos, apesar de todos os avanços alcançados. Levantamos a hipótese de que as desigualdades sociais, econômicas e culturais repercutem e impõem limites à expansão da Educação Básica de qualidade para todos.

## **2.5 Síntese do Capítulo 2**

Verificamos que ocorreu uma expansão no EM na Região Metropolitana de Belo Horizonte nas redes federal, estadual, municipal e particular, com pequena queda percentual para a rede estadual e aumento significativo para a particular. Chamou a atenção o fato de escolas de EM funcionarem em empresas e templos, o que pode indicar a formação dos trabalhadores e a aproximação de pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola. Por outro lado, o funcionamento de escolas que compartilham o mesmo prédio pode ser analisado pela falta de estabelecimentos escolares que atendam a toda a demanda existente. Com relação à infraestrutura, apesar de verificarmos uma melhoria, identificamos, também, que faltam, em grande parte das escolas, espaços destinados à leitura, laboratórios de ciência e de informática, quadra de esportes, dependências adequadas para deficientes e cantinas e sanitários (alguns funcionam fora do prédio escolar). Esses dados indicam discrepâncias entre as condições físicas e de funcionamento das escolas.

Com relação aos equipamentos presentes nas escolas de EM regular, temos que a maioria encontra-se em situação satisfatória. Não possuímos, porém, informações satisfatórias sobre o número de equipamento para considerar se são suficientes para atender à demanda, nem se são disponibilizados e utilizados pelos alunos, professores e funcionários.

A caracterização dos docentes que atuam no EM revelou que há um número significativo de homens atuando neste nível, o que lhe dá um caráter diferenciado do ensino fundamental.

Entre os anos de 2007 e 2010 a proporção de professores com ensino superior completo caiu, e levantamos a hipótese de que isto se deva a pouca atração que a carreira docente tem oferecido. Além disso, verificamos que, em ambos os anos, as matrículas de estudantes na primeira série do ensino médio são superiores às das demais séries, declinando à medida que se avança no EM. Esses dados evidenciam a evasão de alunos, trazendo à luz uma das questões trabalhadas nesta tese, com relação às dificuldades encontradas pelos jovens para a conclusão do EM. Esta questão agrava-se quando consideramos a redução do número de

matrículas do ano de 2007 para 2010, ratificamos que a permanência do estudante é um desafio a ser vencido.

Finalmente, o último fator de desigualdade identificado neste trabalho é o acesso ao saber escolar, pois parte significativa dos jovens não tem alcançado o nível recomendável na avaliação institucional de Minas Gerais.

Todos os dados apresentados mostram que o acesso, a permanência e o nível de conhecimento - medido na avaliação externa - acontecem de forma diferenciada entre os jovens estudantes moradores da RMBH, indicando a existência de desigualdades na apropriação escolar da população jovem.

O estudo quantitativo sobre a condição dos jovens moradores da RMBH permitiu constatações em três dimensões. A primeira refere-se às características dos jovens moradores da RMBH, com evidência de desigualdades sociais, raciais e de gênero que perpassam a condição juvenil e interferem na possibilidade de acesso ao sistema educacional e à participação na população economicamente ativa.

A segunda dimensão diz respeito à continuidade da expansão da escolaridade; quando da primeira expansão no sistema de ensino, nos anos 80, dizia-se que crianças, adolescentes e jovens estavam trabalhando porque a escola não crescia; à medida que nos modernizássemos, diminuiria o número de jovens estudando. Essa idéia era contestada por Madeira (1986), ela argumentava que a expansão não impediria a participação da população jovem no mundo do trabalho; pelo contrário, os dois fenômenos ocorreriam juntos.

Neste estudo foi possível verificar que, atualmente, já passados 34 anos, mesmo com a crescente expansão do ensino, os jovens continuam buscando conciliar trabalho e estudo. Os dados revelaram aumento da inserção no mercado de trabalho. Então, o rejuvenescimento não os retira do mercado de trabalho, pelo contrario: aumentou a inserção inclusive na faixa de 14 a 17. Os dados, portanto, eliminam a hipótese de que o aumento da escolarização seria inversamente proporcional à inserção no mundo do trabalho. Se atualmente os jovens estão entrando na escola e continuam trabalhando, temos aí uma das desigualdades persistentes.

As tendências verificadas na descrição e análise dos dados quantitativos mostraram que há desigualdades persistentes na RMBH. Entre estas estão as de gênero, raciais, de renda, de inserção no mercado de trabalho e de escolarização. Isto nos remete à história da organização do povo brasileiro, revelando o que já sabíamos: o Brasil é um país rico, com distribuição desigual de renda e de acesso aos bens e serviços públicos.

A terceira dimensão refere-se ao fracasso e ao sucesso durante o percurso de escolaridade. Os dados sobre o fracasso escolar, obtidos a partir dos índices de repetência, da duração dos estudos e índices de abandono, nos apontam para uma situação desigual na RMBH, com distintas durações de estudos, altos índices de evasão e de distorção idade/série. Parece-nos que a abertura da escola para as classes populares não eliminou as desigualdades entre pessoas de uma mesma categoria social, entre os gêneros, entre grupos sociais e entre condições familiares de escolaridade, e que as desigualdades sociais influenciam muito nas escolares. Sobre isto, estudos como os de BARBOSA (2009), DAYRELL et all (2010), GOLGHER (2009), MADEIRA (1986), RIBEIRO (2009), ROSEMBERG e SILVA (2003), apontam para o papel central da educação na produção das desigualdades sociais, principalmente no caso das diferenças raciais no mercado de trabalho, e estas questões estão presentes em toda a história da educação brasileira.

Tais constatações possibilitaram-nos levantar a hipótese de que as apropriações diferenciadas do saber escolar têm sido uma das causas da redução do percentual de estudantes entre as diferentes séries do EM; a breve apresentação do desempenho escolar de jovens estudantes no PROEB/SIMAVE revela que a maioria dos estudantes do terceiro ano não alcança o nível recomendável de conhecimento. Os estudantes estão desproporcionalmente distribuídos entre os níveis baixo, intermediário e recomendável, o que nos indica uma nova desigualdade, desta vez relativa ao acesso ao saber escolar pelo novo público do EM.

A constatação das desigualdades, novas e antigas, experimentadas pelos jovens estudantes da RMBH instigou-nos a questionar: a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares? Se for este o caso, quais são as formas escolares de produção das desigualdades? Para responder a essas questões, realizamos uma pesquisa qualitativa em uma escola pública estadual da região metropolitana de Belo Horizonte.

No capítulo seguinte, apresentaremos o perfil dos jovens estudantes da Escola Buganvília, mapeando suas características pessoais, familiares e de inserção no mercado de trabalho. A intenção é verificar, dentro da possibilidade dos bancos de dados, as aproximações e os distanciamentos entre o perfil dos moradores da RMBH e aquele dos jovens estudantes do Ensino Médio na Escola Buganvília, buscando apreender desigualdades persistentes e novas desigualdades.

### **Capítulo 3 - O novo público no contexto de expansão do Ensino Médio: os jovens alunos da Escola Buganvília**

A descrição do perfil dos jovens moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) revelou desigualdades sociais, mostrando diferenças entre os sexos, entre cor, e raça e entre a renda que repercutem na condição de vivência da juventude, principalmente relativas à inserção no mundo do trabalho e à escolarização. O estudo nos indicou que a expansão da escolarização não retirou os jovens do mercado de trabalho. São desigualdades que persistem na vivência juvenil. Vimos, também, que dentre os jovens estudantes, na faixa de 15 a 29 anos, somente 35% estão frequentando a escola, independente do nível de ensino. Na faixa etária de 15 a 17 anos, idade potencial para frequentar o ensino médio, 89% dos jovens frequentam a escola, sendo que parte está no ensino fundamental.

Essa situação levou-nos a questionar: será que as desigualdades persistem em relação aos jovens que tem tido acesso ao Ensino Médio? O perfil dos estudantes que frequentam o EM no turno matutino distancia-se daquele dos moradores da RMBH que tem tido acesso à escolarização em todos os níveis de ensino? Como as desigualdades poderiam se manifestar entre jovens que alcançam o mesmo nível de escolarização?

Esses questionamentos nos guiaram na construção deste capítulo que tem como intenção central a caracterização do perfil dos jovens estudantes do turno matutino de uma escola pública estadual, a ser realizada através da descrição de dados pessoais (sexo, cor/raça, idade e religião), socioeconômicos e familiares (condição do jovem na unidade familiar, classe econômica, recebimento do Bolsa Família e capital cultural, este compreendido através da escolaridade dos pais e do acesso à internet e a livros) e inserção no mercado de trabalho. Propõe-se, ainda, a estabelecer comparações com os dados dos jovens moradores da RMBH, buscando identificar as desigualdades persistentes e verificar a ocorrência de novas desigualdades, sempre que for possível.

#### **3.1 O perfil dos jovens estudantes: o novo público do Ensino Médio**

Ao traçar um perfil dos jovens estudantes da Escola Buganvília<sup>54</sup> tem-se a intenção de trazer elementos que possibilitem situar que jovens existem por trás da imagem do aluno. Pretende-se revelar dimensões dos sujeitos reais que vivenciam a condição de alunos do ensino médio no turno matutino. Tendo ciência de que não podemos falar de alunos

---

<sup>54</sup> O nome da Escola pesquisada é fictício. A escolha do nome “Buganvília” deve-se ao fato de, no muro da escola, próximo à entrada, existir um pequeno jardim com arbustos de buganvílias.

em geral, faz-se necessário caracterizar o jovem a partir de dados pessoais e familiares, de suas condições de vida, de trabalho e da classe à qual pertence. Busca-se uma compreensão específica dos sujeitos presentes no espaço escolar, que possibilite constatar as diferenças e as aproximações existentes, ou seja, a diversidade do “novo” público do Ensino Médio (EM), recente desafio para a instituição escolar (CORTI, 2009, DAYRELL, 2007 e ZIBAS, 2008).

Destarte apresenta-se o perfil dos jovens a partir dos dados coletados na entrevista estruturada realizada individualmente<sup>55</sup>, cuja finalidade foi explicitar as características dos alunos do Ensino Médio da Escola Buganvília no turno matutino.

### 3.1.1 Dados pessoais

Nessa categoria levantamos os dados básicos dos estudantes – idade, sexo, autodeclaração de cor/raça e religião. A idade dos alunos que responderam à entrevista estruturada individual, como apresentado na TABELA 33, varia de 14 a 22 anos, estando a maior concentração na faixa etária de 15 a 17 anos, com 80,15% das respostas. Quarenta e nove alunos estão com idade acima daquela esperada para a conclusão do Ensino Médio, correspondendo a 18,7%, e 3 estão aquém desta, com 14 anos, correspondendo a 1,15%. Se esses jovens iniciaram o processo de escolarização com 7 anos de idade, eles têm entre 8 e 10 anos de média de anos de estudo, independente da idade, ultrapassando a média dos jovens na mesma faixa etária para a RMBH, que apresentavam 7,6 anos em 2007, independente da cor/raça (DAYRELL *et al*, 2009).

Podemos constatar que mais de 80% dos alunos do turno matutino do Ensino Médio são jovens adolescentes<sup>56</sup>, com idade entre 14 e 17 anos. A predominância desta faixa etária, que está em concordância com as previsões legais para o Ensino Médio, indica o rejuvenescimento desse público, ratificando a constatação feita a partir do perfil dos jovens moradores da RMBH. Não somente a expansão do sistema educativo, principalmente do ensino fundamental, e sua intensificação, a partir dos anos 90, ocasionaram o rejuvenescimento dos estudantes mas este também pode ser resultado da implantação dos

---

<sup>55</sup> Como explicitado na metodologia, foram aplicados 262 questionários para composição amostral, com margem de erro de 4%, tendo como referência 448 jovens estudantes que freqüentavam efetivamente a escola no mês de novembro de 2010, conferidos nas salas de aula pela pesquisadora. Do primeiro ano do EM foram entrevistados 130 jovens (49,62%) da amostra, no segundo, 80 estudantes (30,53%) e no terceiro, 52 alunos, 19,85% da amostragem.

<sup>56</sup> Neste estudo utilizaremos as terminologias jovens e jovens adolescentes ou simplesmente adolescentes para nos referirmos aos sujeitos estudantes.



ciclos, com a progressão continuada e das políticas de correção de fluxo, como discutido anteriormente.

A maior parte dos jovens entrevistados (81,30%) encontra-se na primeira fase da juventude, a adolescência, o que provoca várias implicações - nas relações familiares e da família com a escola, na participação no mercado de trabalho e na própria constituição destes como alunos, como pontuaremos ao longo deste estudo.

TABELA 33<sup>57</sup> – Distribuição dos jovens entrevistados por idade, 2010

Idade	N	%
Menos de 14	3	1,15
15 – 17	210	80,15
18 – 20	47	17,94
Maior que 20	2	0,76
Total	262	100,00

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

A juventude é uma etapa da vida que se encontra entre a infância e a fase adulta. Possui diferenciações internas como, por exemplo, a própria coorte de idades. Os mais jovens (com idade entre 12 e 15 anos) apresentam características e vivências bastante diferenciadas daqueles com mais idade (de 20 a 29 anos). O período da juventude é marcado por dois momentos: a adolescência, como primeira fase e a juventude propriamente dita, referindo-se à fase posterior, de construção de trajetórias de entrada na vida social. Essa distinção contribui para o aprimoramento do conhecimento sobre os jovens, descobrindo as demandas, interesses e necessidades de cada momento (CORTI e SOUZA, 2005).

A juventude é uma categoria socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. Essa é outra diferenciação – não podemos falar de juventude em geral, mas de juventudes, visto que esta fase é

[...] marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se na medida das mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história (DAYRELL, 2007, p. 6).

Isso explicita a singularidade deste público adolescente, primeiro, porque nos propicia algumas reflexões sobre a forma como pais, educadores, elaboradores de políticas

<sup>57</sup> Todas as tabelas sobre a Escola Bugarvília referentes ao perfil dos jovens, fluxo e rendimento escolar foram construídas pela autora em parceria com o bolsista Antônio Carlos Ribeiro Ferreira da Silva.

públicas e a sociedade, de modo geral, constroem representações sobre ele. É comum ouvirmos nos programas televisivos e nas nossas relações cotidianas que os jovens estão na “aborrecência”, manifestando o desconforto, a dificuldade e até mesmo a incapacidade de compreender os indivíduos desta faixa etária, marcando a etapa como crise e transição. Seria adequado? A adolescência tem suas marcas e especificidades como qualquer outra fase do ser humano – infância, fase adulta e velhice – e não poderia ser reduzida a uma simples transição para a vida adulta. (CARVALHO, SALLES, GUIMARÃES, 2009)

Os jovens também se encontram em uma fase da vida caracterizada por uma série de transformações biológicas, psicológicas e sociais. As profundas transformações corporais, a maturação sexual, as alterações hormonais, têm repercussões na autoimagem dos adolescentes. A busca de autoafirmação e de construção de identidades marca a relação do adolescente com o grupo de amigos que atua como suporte para a aceitação da nova condição de ex-criança e quase adulto junto àqueles que se encontram na mesma situação. É um tempo no qual há mudanças nas relações com a família e com a escola marcado, às vezes, pelo conflito com o mundo adulto, representado pelos pais e professores. Também é um período em que o jovem, ao buscar sua autonomia, adquire novas responsabilidades, desenvolve sua capacidade de julgamento e constrói novas formas de pensar e de ver as relações sociais e familiares, com o grupo de pares e com a própria sociedade. Essas características precisam ser consideradas nas relações dos educadores e da própria escola com os jovens adolescentes.

A construção da identidade do adolescente demarca a possibilidade de novas escolhas a respeito da religião, da sexualidade, da afetividade, de estilos culturais e de bens de consumo e até mesmo de novas experiências. Essas novas opções integram a constituição de marcas diferenciadoras do mundo adulto onde a sociabilidade adquire centralidade com o adolescente buscando, no grupo de pares, seus iguais, pessoas que vivenciem os mesmos problemas que ele, significando apoio nas situações difíceis que possa enfrentar (DAYRELL, 2005b). Simultaneamente passam a questionar os valores do grupo em que estão inseridos. Como será que o grupo de amigos apóia o processo de escolarização do jovem adolescente?

Associado a estas mudanças este é o momento, também, em que ele toma decisões e faz escolhas sobre seus projetos de futuro, o que nem sempre é feito com segurança – as incertezas e indecisões fazem-se presentes. Momento importante de participação da família e da escola, elementos que poderiam contribuir, esclarecendo o jovem sobre as novas profissões, as tendências do mercado, seus desejos e aptidões e as possibilidades reais e concretas de vida. Entretanto, nem sempre os pais ou responsáveis e os educadores encontram tempo e lugar para essas questões tão importantes e decisivas para os jovens.

Muitos adolescentes buscam a inserção no mundo do trabalho, mas esta varia de acordo com o espaço ocupado pelo jovem na vida social – enquanto para muitos a juventude é tempo de se preparar, fazendo cursos de idiomas e informática ou se dedicando aos estudos, para outros o próprio trabalho faz parte de suas vidas desde muito cedo. Na modernidade tardia a fase de transição do estudo para o trabalho está mais imprevisível, mais vulnerável, de incerteza maior que nas trajetórias tradicionais ou lineares, formando trajetórias reversíveis, labirínticas ou “iô-iô” (PAIS, 2005).

As mudanças que a reestruturação produtiva, devido à revolução tecnológica e à globalização, provocou na economia, levaram à crise estrutural do trabalho assalariado que, como abordado anteriormente, atinge fortemente os jovens dos setores populares. Isso torna cada vez mais difícil a construção de projetos de inserção no mundo do trabalho e o desemprego aparece como forte marca geracional.

O desemprego é um problema que o jovem vem enfrentando. A gravidade da questão pode ser melhor compreendida através da ocorrência da retração da procura por trabalho por parte dos jovens (SPÓSITO, 2003), atribuída à busca por melhores qualificações e ao desalento e desesperança dos jovens frente à crise do trabalho. Não obstante atualmente ocorreram conquistas, a situação juvenil na relação com o trabalho ainda se constitui um grave problema social. Esses fatores certamente repercutem na relação dos mesmos com a escola. Partindo desta constatação, neste estudo buscar-se-á identificar os jovens que trabalham, as categorias de ocupação e a remuneração, no intuito de compreender a situação dos estudantes da Escola Buganvília.

Outra distinção que marca essa primeira fase da juventude são as políticas públicas destinadas aos jovens adolescentes. A necessidade de políticas específicas para a juventude, visando à proteção dos direitos conquistados, constitui um novo ator social. Nessa direção, ressalta-se um dos atuais debates sociais promovidos pelo movimento social negro em torno da promoção das políticas de ações afirmativas<sup>58</sup> (discriminação positiva), focalizadas em identidades socialmente construídas ou aquelas que procuram retificar desigualdades sociais, de gênero e econômicas. Há que se considerar, também, um número significativo de jovens das grandes capitais, tão desumanizados e socialmente violentados que “se enquadram numa situação que, no mundo da física, se denomina *ponto de não-*

---

<sup>58</sup> De acordo com o jurista Joaquim Barbosa Gomes, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001).

*reversibilidade* (...). [eles] se tornaram presas do mercado de prostituição infanto-juvenil ou de gangues que constituem o exército do tráfico” (FRIGOTTO, 2005, p. 185). Portanto, pergunta-se: algumas dessas políticas podem ter repercussão no cotidiano escolar?

As configurações acima esboçadas nos revelam a importância do tema da relação entre juventude, educação e trabalho. Revelam, ainda, as diferentes representações sobre o jovem adolescente e as políticas públicas para a juventude que têm penetrado o espaço escolar. Durante o trabalho de campo observei a equipe responsável pela gestão escolar fazer contato com pais e/ou responsáveis e, em alguns casos, recorrer ao Conselho Tutelar para resolver situações conflituosas nas quais os jovens estavam envolvidos. Contudo, outras representações sobre os jovens revelaram negatividade: consumistas, drogaditos, rebeldes, carentes, com dificuldades de aprender e desinteressados pelos estudos. Esses são, no entanto, os jovens reais, presentes no espaço escolar? Veremos, a seguir, o que nossos estudos revelaram.

Para tanto, prosseguiremos com a apresentação dos dados pessoais, através dos quais constatamos que, dos alunos pesquisados na Escola Buganvília, 58,8% são mulheres e 41,2% são homens, como apresentamos na TABELA 34. Existe, portanto, na amostra aleatória uma predominância do sexo feminino. A mesma predominância foi observada nos documentos escolares, que registram que 53,4% dos jovens matriculados no turno da manhã são desse sexo. Esses dados convergem com os da RMBH, segundo os quais as mulheres têm alcançado maior longevidade escolar. A predominância do sexo feminino na instituição indica expressiva diferença entre a escolaridade das mulheres e a dos homens.

TABELA 34 – Distribuição dos alunos entrevistados, por sexo, 2010

Sexo	N	%
Feminino	154	58,78
Masculino	108	41,22
Total	262	100,00

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Durante cerca de 450 anos, “[...] o hiato de gênero na educação brasileira favoreceu os homens. Mas, na segunda metade do século XX, houve reversão do hiato de gênero e as mulheres ultrapassaram seus congêneres masculinos em termos de anos médios de escolaridade” (BELTRÃO, K.; ALVES DINIZ, J. E. 2009, p. 154). Entretanto, os dados estatísticos globais indicam que esta é uma vitória das mulheres mais jovens, com menos de 18 anos, pois o padrão diverge daquele observado nas diversas coortes. As possíveis

explicações para o fato estão nas políticas universalistas, tais como o direito ao voto, a educação igualitária, os direitos civis e de família da Constituição Brasileira de 1988, que contribuíram para o alcance de maiores níveis de educação.

Outra explicação para o desequilíbrio entre o número de homens e mulheres matriculados no turno da manhã refere-se à movimentação escolar: foi-nos relatado pelas pedagogas e pelos secretários escolares que muitos destes jovens transferem-se para o turno da noite devido à necessidade de trabalho. Alguns, pela dificuldade de conciliar trabalho e estudos acabam abandonando a escola, apontando para maior evasão/infrequência dos jovens do sexo masculino, no turno matutino. Contudo, parte significativa matricula-se novamente no ano seguinte. As idas e vindas em busca de conciliar trabalho e estudo são constantes nesta instituição.

A autodeclaração de cor/raça<sup>59</sup> pelos jovens entrevistados, apresentada na TABELA 35, revelou que 32,06% declararam-se brancos e 62,97% negros (41,98% como pardos e 20,99% como pretos). Em percentual bem menor estão aqueles que se autodeclararam amarelos (2,67%) e indígenas (1,53%). Ao questionar os jovens sobre estas duas últimas classificações<sup>60</sup>, eles relataram ser filhos de orientais e descendentes de indígenas. Já 0,76% dos jovens que compõem a amostra disseram não saber sua cor.

TABELA 35 – Distribuição dos alunos entrevistados, por cor ou raça

A sua cor ou raça é...	N	%
Pardo	110	41,98
Branco	84	32,06
Preto	55	20,99
Amarelo	7	2,67
Indígena	4	1,53
Não Sei	2	0,76
Total	262	100,00

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

O número de jovens que se autodeclararam negros<sup>61</sup> é muito significativo, o que corrobora a hipótese, levantada no capítulo anterior, de que este fato pode estar relacionado à

<sup>59</sup> A definição de raça é complexa e controversa no plano político, sociológico e psicossocial e, ainda mais, no campo da biologia. O uso do termo raça ganha maior consenso entre pesquisadores e os movimentos sociais. No encontro sobre ações afirmativas nas universidades públicas recomendou-se “a homogeneizar a terminologia racial que circula nas discussões atuais sobre política pública e definir que o termo a ser usado, em toda discussões atuais sobre cotas, seja negro e não preto, pardo ou afrodescendente” (CARVALHO, 2003, p. 170).

<sup>60</sup> Esses dados diferem dos percentuais da PNAD 2007, apresentada anteriormente, nos quais os amarelos e indígenas na RMBH têm percentuais 0,6% agregados.

<sup>61</sup> Nesta pesquisa, a categoria “Negro” é entendida como o somatório de “Pretos” e “Pardos”.

luta histórica e social empreendida pelo movimento social negro sobre a questão racial. A atuação destes atores sociais tem ganhado cada vez mais visibilidade na esfera governamental e nos meios de comunicação acadêmica e midiática, bem como no interior das políticas públicas. Nessa direção, ressaltamos um dos atuais debates promovidos pelo movimento social negro em torno da promoção das políticas de ações afirmativas (discriminação positiva), focalizadas em identidades socialmente construídas. A título de exemplo destacamos a promoção de ações afirmativas como as cotas étnico-raciais voltadas para a inserção de jovens estudantes negros na universidade. É possível inferir, portanto, que a atuação social do movimento negro tem sido capaz de gerar uma reflexão sobre o pertencimento etnicorracial dos indivíduos. Essa hipótese poderia ser uma explicação para o aumento significativo da porcentagem de jovens que passam a se identificar como pretos e pardos. Como consequência tem-se a diminuição do número de pessoas que se declararam brancas. O fenômeno também pode ser observado na RMBH, na qual ocorreu um aumento significativo dos jovens que se declararam negros entre os anos de 2002, 2007 e 2009, conforme explicitado no capítulo anterior.

A adesão religiosa dos jovens alunos entrevistados está apresentada na TABELA 36. À pergunta se o jovem aluno frequenta alguma igreja ou culto religioso, 67,9% responderam afirmativamente, correspondendo ao número absoluto de 178. Destes 39,3% declararam-se católicos. Agregamos todos os adeptos às igrejas evangélicas, correspondendo a 49,3%. Ressalta-se, porém, dentre os evangélicos, aqueles percentes à Igreja Batista (25,28%). Os adeptos do espiritismo são 3,9%. Juntamos os jovens que não são adeptos de nenhuma religião e aqueles que, apesar de adeptos, não frequentam o culto nem participam das atividades da igreja. O percentual para este grupo foi significativo: 38%.

TABELA 36 – Principais igrejas ou culto religioso frequentados pelos alunos

Igreja/culto religioso	N	%
Católica	69	38,76
Batista	45	25,28
Evangelho Quadrangular	11	6,18
Igreja Pentecostal	11	6,18
Espiritismo (Kardecismo)	7	3,93
Universal do Reino de Deus	7	3,93
Assembléia de Deus	6	3,37
Presbiteriana	5	2,81
Testemunha de Jeová	4	2,25
Outras	13	7,30
Total	178	100,00

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Os dados convergem com a tendência do crescimento dos evangélicos, diminuição dos jovens que se declaram católicos e aumento daqueles sem religião. Esses jovens já encontraram questionada a equação: brasileiro = católico (NOVAIS, 2005). Seria necessário refletir sobre as novas possibilidades sincréticas que os jovens encontram na sociedade atual, que “ao mesmo tempo produzem identidades institucionais e até novos fundamentalistas” (NOVAIS, 2005, p.265). No nível micro o perfil destes jovens manifesta as mesmas tendências da juventude nacional<sup>62</sup>, mostrando que as experiências juvenis revelam uma maior diversidade religiosa. Destacamos a importância desta dimensão para compreender as relações que se estabelecem entre os jovens e entre estes e seus professores no espaço escolar pois “o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens desta geração” (NOVAIS, 2005, p. 265). Outro aspecto importante que pôde ser constatado no momento das entrevistas estruturadas foi de que, para os jovens “sem religião” (32,06%), o termo não significa o ateísmo, mas a possibilidade de transitar e de experimentar vários pertencimentos em busca de vínculos sociais e espirituais. Ou seja, para esta geração nada pode ser visto como muito estável (NOVAIS, 2005).

No período do trabalho de campo observou-se, durante o intervalo de aula, reuniões de um grupo de alunos evangélicos. Estes fizeram cartazes, que foram colados pela escola para convidar os outros colegas a se reunir em oração. A escola permite que o grupo se reúna na sala de vídeo cotidianamente. Observou-se que a administração da instituição, tem abertura para as diversas experiências religiosas, pois em outros momentos estabeleceu-se parceria com uma faculdade jesuíta, próxima à escola, para oficinas de teatro com jovens extra-turno. A experiência religiosa perpassa o espaço escolar e constitui-se em parte integrante da experiência de aprendizado dos jovens.

### **3.2 Dados socioeconômicos e familiares**

Nesta seção serão apresentados os dados relativos à condição do jovem na unidade familiar, a escolaridade dos pais, classe econômica, recebimento do Bolsa Família e capital cultural (acesso à internet e a livros). A condição na unidade domiciliar dos jovens da Escola Buganvília foi considerada segundo a tipologia: o núcleo familiar de origem – pai ou padrasto e mãe ou madrasta – e o núcleo familiar constituído pelo aluno, que pode incluir

---

<sup>62</sup> Na PNAD não há adesão religiosa.

esposa ou esposo e filhos ou pode representar o aluno que mora sozinho. A configuração familiar dos jovens que frequentam o Ensino Médio da escola pesquisada é apresentada na TABELA 37.

A maioria dos alunos está na faixa etária de 15 a 17 anos. Um percentual de 55,72% residem com pai e mãe, na condição de filhos possivelmente dependentes. A situação do jovem na família como filho dependente reafirma que os estudantes estão na primeira fase da juventude, a adolescência, e é um dado importante para a reflexão sobre o rejuvenescimento do público do Ensino Médio.

Ao agregar aqueles que residem com padrasto e mãe (3,82) ou pai e madrasta (0,76), obtém-se um percentual de 57,3%. Há um percentual significativo de jovens que residem com apenas um dos pais – 32,44% somente com a mãe e 1,15% somente com o pai. Verificamos que 5,73% dos jovens vivem em arranjos<sup>63</sup> distintos dos da família nuclear. Apenas um aluno (0,38%) disse residir sozinho, o que constitui um novo núcleo familiar, pois coloca-o na condição de pessoa de referência. Somente dois jovens declararam ter filhos (0,76% do total), sem constituir, entretanto, um novo núcleo familiar, pois ninguém se declarou casado. Durante a pesquisa de campo algumas educadoras manifestaram preocupação com jovens que se afastaram da escola por motivo de gravidez. No ano de 2010, até o período da pesquisa, a escola tinha ciência de somente duas jovens grávidas no turno da manhã. No ano anterior, nove alunas estiveram grávidas “de forma assumida e declarada” e continuaram estudando.

Ressaltamos que o percentual de jovens que residem com os pais (pai/padrasto ou mãe/madrasta) indica uma preponderância da família nuclear, o que significa a manutenção de um tipo de configuração desta instituição. Contudo, o que chama mais a atenção é a diversidade destas configurações.

Neste momento faz-se importante refletir sobre a abertura ou não da sociedade e da escola para se relacionar com as novas configurações familiares. Percebemos muitas vezes uma idealização do universo familiar pois, como nos alerta Sarti (2005), tendemos a projetar “a família com a qual identificamos – como idealização ou como realidade vivida – no que é ou deve ser a família [o que] impede-nos de olhar e ver o que se passa a partir de outros pontos de vista, o que resulta num discurso etnocêntrico” (SARTI, 2005, p.115). Ao construirmos uma forte identificação da família com o que somos tendemos a confundir-la com a “nossa” família, tornando nossa mente turva para enxergar “o outro”, as outras formas

---

<sup>63</sup> 4,97% residem com parentes (tios, tias, avós, primos e irmãos); 0,38% moram com amiga, na Vila Olímpica do Atlético; 0,38% moram com pastor, esposa, filhos e amigo; 0,38% moram com patroa, patrão e filhos destes.



de arranjos familiares. Isso pode ocorrer não só com o educador mas com vários profissionais tais como pesquisadores, juristas, médicos e assistentes sociais, que na sua forte identificação com o que “deve ser” uma família, podem nomear como anormalidade, desvio ou patologia qualquer exemplo que não se enquadre no “padrão”. O conhecimento da realidade social do outro requer uma relativização de nossas próprias referências de sentido.

A desnaturalização da noção de família como necessariamente ligada às relações biológicas nas quais os indivíduos nascem, crescem, se reproduzem e morrem pode ocorrer se nos abirmos para a escuta do outro, apreendendo como a família se constrói, por laços de aliança ou por relações de parentesco. Assim, o foco da atenção seria para a configuração, de ordem cultural, das diversas relações que compõem o parentesco tal como explicada e vivida pelos próprios sujeitos (SARTI, 2005). Diferentemente dessa proposição, muitas vezes há uma desqualificação das famílias dos estudantes pela escola devido à dificuldade de “reconhecer-lhes, ao jovem e à família, um lugar e uma autoridade para falar” (SARTI, 2005, p.127). Outra desqualificação seria não considerar que o conflito é inerente à relação do jovem com a família, já que o este procura afirmar seu lugar nesta instituição opondo-se a ela, num processo de autoconstrução como sujeito.

TABELA 37 – Situação domiciliar dos jovens estudantes da Escola Buganvília, turno matutino

Moram com...	N	%
Moram com pai e mãe	146	55,72
Moram com mãe	85	32,44
Não moram com pai/padrasto e mãe/madrasta	15	5,73
Moram com mãe e padrasto	10	3,82
Moram com pai	3	1,15
Moram com pai e madrasta	2	0,76
Mora só	1	0,38
Total	262	100

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Dito isso, voltemos ao que os dados estatísticos nos revelam sobre a configuração familiar dos jovens estudantes da Escola Buganvília. Os dados apresentados na TABELA 38, em anexo, mostraram que além das novas configurações familiares, as famílias constituem-se ainda com um número pequeno de irmãos que residem com o entrevistado: 22,9% não têm irmãos e 41,6% somente um irmão ou irmã. A média de irmãos é igual a 1,32, e a moda equivale a 1 (um). O entrevistado reside somente com mais uma pessoa em 5,73% dos casos, com duas em 19,08% e com três em 36,26% dos casos; ou seja, em 61,08% dos casos, os

membros da família somam, no máximo, quatro pessoas. A média de pessoas que residem com os jovens entrevistados é 3,45 e a moda, 3 (três).

Verifica-se que os números obtidos na escola seguem a tendência brasileira de queda da fecundidade, aumentando a possibilidade de melhoria do investimento familiar no processo de escolarização dos filhos. Outra questão posta com a redução do número de jovens na família e o percentual de jovens que são filhos únicos ou têm, no máximo, mais um irmão é a possível falta de convivência com pessoas de idade próxima no ambiente familiar, como não acontecia em gerações anteriores, quando as famílias eram numerosas.

No período de observação alguns jovens queixaram-se de solidão, de ficarem sozinhos durante muito tempo, em casa, enquanto o responsável ou os responsáveis trabalhavam. Os jovens relataram que após o cumprimento das obrigações domésticas (ajudavam nos afazeres) ficavam no computador, nas redes de relacionamento, tanto com os colegas da escola como com os da igreja, vizinhos e parentes, além dos que conheciam pela rede e compunham seus *blogs*. Além das novas possibilidades de relacionamentos trazidas pela internet, que discutiremos neste estudo, esse fato também está relacionado com a entrada da mulher, no caso das mães, no mercado de trabalho e o aumento na proporção de arranjos domiciliares uniparentais.

Supomos que esta situação possa reforçar a função de sociabilidade juvenil e de investimentos nos relacionamentos (amizades e namoros), do espaço escolar. Pudemos observar que durante o período de intervalo (recreio), os jovens agrupavam-se por interesse: jogavam bola, cartas (baralho), conversavam, brincavam com celular, liam na biblioteca, ouviam música ou tocavam instrumentos, tanto nas mesas da cantina como no chão próximo à Diretoria e ao portão da escola (onde há um pequeno jardim). A maioria aproveitava para estar com os pares, da mesma sala ou de salas diferentes, pois em alguns casos haviam estudado juntos em outras séries ou eram vizinhos e parentes. Poucos eram aqueles que se isolavam dos demais, apontando para a importante dimensão da sociabilidade na escola.

A classe econômica dos jovens na Escola Buganvília foi investigada segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), que se diferencia da classe social visto que divide a população segundo padrões ou potenciais de consumo. A classificação socioeconômica da população é apresentada por meio de cinco<sup>64</sup> classes, denominadas A, B, C, D e E, correspondente a uma pontuação determinada, explicada no Apêndice V. Fizemos a

---

<sup>64</sup> Como o estudo foi realizado antes das alterações no critério efetuadas em abril de 2011, utilizamos a pontuação de 2008 que considerava a renda média familiar (valor bruto em R\$): A1 – R\$14.366,00; A2 – R\$8.099,00; B1 - R\$4.558,00; B2 R\$2.327,00; C1 R\$1.391,00; C2 R\$933,00; D R\$618,00 e E R\$403,00.

distribuição dos alunos por classe econômica, apresentada na TABELA 38. As classes C1 (34,73%), com 91, e B2 (38,17%) com 100 dos 262 estudantes da amostragem, são aquelas mais representadas, revelando que a maior parte dos alunos (72,19%) compartilhava de condições econômicas semelhantes, isto é, a renda média bruta familiar está próxima dos valores de R\$2.327,00 (para B2) e R\$1.391,00 (para C1). Embora diferenças econômicas existam, percebe-se que a maioria do grupo de alunos possui certa proximidade quanto ao poder de compra.

Os grupos com menor número de alunos estão nos extremos A2 (5 alunos, 1,9% do total), com renda média bruta familiar próxima a R\$8.099,00, e D (4 alunos, 1,5% do total), com renda familiar próxima a R\$618,00. Como o percentual de alunos pertencentes a essas classes é pouco representativo estatisticamente, optou-se por agregá-los<sup>65</sup> às classes B1 e C2, que possuíam 30 e 32 alunos, isto é, 11,45% e 12,21% do total, respectivamente. Não foi encontrado nenhum aluno na mais alta classe econômica (A1), com renda familiar bruta próxima de R\$14.366,00, nem na menor (E), com renda familiar bruta na média de R\$403,00; não existem, nesta escola, estudantes da classe econômica alta nem de extrema pobreza.

No cotidiano escolar a convivência de minorias de alunos com classes econômicas tão distantes causava certas diferenças e estranhamentos nas relações entre os jovens, como se pode verificar nos relatos dos entrevistados sobre seus colegas. Os extremos revelaram a desigualdade econômica familiar dos jovens presentes no espaço escolar: há famílias mais abastadas e há famílias que recebem Bolsa Escola, como verificaremos a seguir.

TABELA 38 – Distribuição dos alunos, por classe econômica

Classe Econômica	N	%
A1	0	-
A2	5	1,91
B1	30	11,45
B2	100	38,17
C1	91	34,73
C2	32	12,21
D	4	1,53
E	0	-
Total	262	100,00

\* Nas próximas tabelas, os 4 alunos da classe D e 5 alunos da classe A2 foram agregados às classes C2 e B1, respectivamente.

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

<sup>65</sup> Nas tabelas, os 4 alunos da classe D e 5 alunos da classe A2 foram agregados às classes C2 e B1, respectivamente.

Mesmo havendo um maior percentual de estudantes da amostra nas classes intermediárias, a desigualdade econômica entre os jovens também é retratada, com 20% deles participando do programa Bolsa Família o que, supõe-se, não se encontraria em outras escolas públicas de Ensino Médio. Ou seja, questionamos se esta seria uma situação “atípica” na rede pública. Ao comentar sobre essa variedade de condição econômica entre os alunos da Escola Buganvília com a professora Rosa, ela nos relatou que esta é uma questão vivenciada pela escola desde sua fundação:

Nos 23 anos em que trabalho na escola, a diferença econômica foi uma questão presente. A escola está localizada em uma área central de um bairro de classe média, vizinha a uma escola privada e próxima de comunidades periféricas. Dessa forma, a composição dos alunos sempre foi de jovens das classes média, média em decadência e, também, de pobres. Embora isso tenha trazido muitas dificuldades ao trabalho cotidiano, a questão não foi priorizada. Nada ainda foi feito (Caderno de campo, ago, 2010).

Na TABELA 39 estabelecemos relações entre classe econômica e cor/raça, sexo e condição familiar. As relações entre os dois primeiros permitiram verificar que os jovens que se declaram brancos (32,06% do total de jovens entrevistados) localizam-se predominantemente nas classes A2/B1 e B2, distribuídos nos seguintes percentuais: A2/B1 - 45,71%; B2 - 36,00%; C1 - 29,67%; C2/D - 13,89% o que revela que quanto maior o nível econômico, maior a proporção de brancos.

TABELA 39 – Relação entre classe econômica e raça/cor, sexo e condição familiar

	Classe econômica				Total	
	A2/B1	B2	C1	C2/D		
Cor/Raça	Branco	45,71	36,00	29,67	13,89	32,06
	Preto	14,29	20,00	20,88	30,56	20,99
	Pardo	34,29	39,00	42,86	47,22	40,84
	Amarelo, Indígena e Outras	5,71	4,00	5,49	8,33	5,34
	Não Sabe	-	1,00	1,10	-	0,76
	Total	100	100	100	100	100
Sexo	Masculino	35	100	91	36	262
	Feminino	57,14	46,00	30,77	38,89	41,22
	Total	42,86	54,00	69,23	61,11	58,78
Situação Familiar: moram com...	Pai e mãe	100	100	100	100	100
	Mãe	35	100	91	36	262
	Pai	65,71	61,00	47,25	52,78	55,73
	Mãe e padrasto	25,71	27,00	40,66	33,33	32,44
	Pai e madrasta	2,86	1,00	1,10	-	1,15
	Outras pessoas ou sozinho	5,71	3,00	4,40	2,78	3,82
	Total	-	2,00	-	-	0,76
	-	6,00	6,59	11,11	6,11	
	100	100	100	100	100	
	35	100	91	36	262	

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

O recebimento do benefício do Programa Bolsa Família<sup>66</sup> foi declarado por 17,56% do total de estudantes, 46 em números absolutos. Cinco estudantes (1,91% da amostra) disseram não saber se recebiam o recurso. O número de estudantes atendidos pelo programa é bastante significativo, mostrando a variedade de condições econômicas e sociais dos jovens alunos. Se os benefícios são pagos às famílias carentes, verifica-se que nesta escola há jovens estudantes que vivenciam situação de maior pobreza, o que possivelmente traz repercussões para o processo de escolarização e o convívio com os pares.

Durante o período de observação pudemos verificar que a escola tem muito cuidado no relacionamento com os alunos que recebem esse benefício. Em momento algum eles foram chamados ou expostos, na frente de outros colegas ou de professores. Na verdade há uma relação bastante sigilosa. A argumentação da escola é de que esse é um fator que poderia provocar discriminação e desrespeito entre os jovens.

A preocupação com a questão social e as dificuldades econômicas dos jovens e familiares também foi percebida. A direção da escola realizou duas campanhas de solidariedade: uma, para comprar material escolar e roupa para um aluno que estava em situação financeira difícil. Ele ia à escola vestindo uma camiseta surrada da marca *Hering*, bermuda e chinelos, mesmo em dias de chuva e frio. Os professores participaram com dinheiro, material ou roupas. Verificou-se um cuidado ao entregar o material para o aluno, sob a alegação de que era uma forma de recompensá-lo por ser um bom aluno. Outra campanha foi de arrecadação de alimentos e materiais diversos e envolveu alunos, professores e funcionários para ajudar familiares dos jovens alunos que perderam tudo nas enchentes ocorridas em outubro de 2010. A direção e alguns professores do turno noturno, no qual se concentra a maioria dos familiares dos alunos atingidos, relataram que, naquela noite foi impossível lecionar, dado o desespero de alguns jovens. As ações de solidariedade perpassam o espaço escolar e são vivenciadas e apreendidas pelos alunos, visto que, mesmo sendo menor o número de alunos dos turnos da manhã e da tarde atingidos pela enchente, todos os turnos participaram da campanha.

---

<sup>66</sup> Os valores pagos pelo Programa Bolsa Família variam de R\$32,00 (trinta e dois reais) a R\$248,00 (duzentos e quarenta e oito reais), reajustado em abril de 2011, de acordo com a renda mensal por pessoa da família e o número de crianças e adolescentes de até 15 anos e de jovens de 16 e 17 anos. O Programa Bolsa Família tem três tipos de benefícios: Básico, Variável e Variável Vinculado ao Adolescente. O Benefício Básico, de R\$ 70,00 (setenta reais), é pago às famílias consideradas extremamente pobres, àquelas com renda mensal de até R\$ 70,00 (setenta reais) por pessoa (pago às famílias, mesmo que elas não tenham crianças, adolescentes ou jovens). O Benefício Variável, de R\$32,00 (trinta e dois reais) é pago às famílias pobres, aquelas com renda mensal de até R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) por pessoa, desde que tenham crianças e adolescentes de até 15 anos. Cada família pode receber até três benefícios variáveis, ou seja, até R\$ 96,00 (noventa e seis reais). O Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ), de R\$ 38,00 (trinta e oito reais), é pago a todas as famílias do Programa que tenham adolescentes de 16 e 17 anos frequentando a escola. Cada família pode receber até dois benefícios variáveis vinculados ao adolescente, ou seja, até R\$ 76,00 (setenta e seis reais).

O capital cultural da família foi apreendido pela escolaridade dos pais, quantidade de livros existentes na residência do jovem e o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, com prioridade para o acesso ao computador e à internet. A escolaridade dos pais dos jovens entrevistados, apresentada na TABELA 40 revelou grande diferenciação: foram encontrados pais analfabetos e pós-graduados. Um percentual de 11,45% das mães e 9,18% dos pais têm curso superior (completo, incompleto ou pós-graduação), enquanto 11,07% das mães e 11,45 % dos pais possuem até a quarta série do Ensino Fundamental. Em 2,67% dos casos, ambos os progenitores não estudaram.

É interessante verificar que ao agregarmos todas as escolaridades inferiores ao Ensino Médio completo, temos que 59,92 % das mães<sup>67</sup> e 48,85 % dos pais não concluíram o Ensino Médio e seus filhos, na grande maioria, superarão a escolaridade deles. Esse percentual poderá ser um pouco maior visto que parte dos jovens afirmou não saber a escolaridade da mãe (2,67%) e do pai (12,60%). Tais dados reforçam as análises sobre a expansão da escola no Brasil pois grande parte destes alunos pode vir a representar a primeira geração da família a concluir o Ensino Médio, o que caracteriza um aumento intergeracional do nível educacional com mobilidade positiva, interferindo nas trajetórias escolares dos jovens estudantes. Temos, ainda, que 25,95% das mães e 29,39% dos pais possuem Ensino Médio completo.

Devido à consideração, inerente a este trabalho, da família como uma construção social, um sistema de relações, foram muito importantes os relatos de alguns alunos sobre parentes (tios, tias, primos, madrinhas e padrinhos) que possuíam escolaridade superior e influenciavam suas escolhas, incentivando-os a fazer cursos superiores e prestar concursos públicos, interferindo em seus gostos e suas opções de lazer.

TABELA 40 – Escolaridade dos pais

Escolaridade	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
Pós-graduado	2	0,76	--	--
Superior completo	25	9,54	14	5,34
Superior incompleto	3	1,15	10	3,82
Ensino Médio completo	68	25,95	77	29,39
Ensino Médio incompleto	27	10,31	20	7,63
Ensino Fundamental completo (terminou a 8ª série)	44	16,79	30	11,45

<sup>67</sup> A escolaridade da mãe foi utilizada como critério para a distribuição dos alunos por classe econômica, embora conforme critérios de classificação econômica Brasil, a base de cálculo é o grau de instrução do chefe da família. A substituição deu-se pelo fato de os jovens terem maior conhecimento da escolaridade da mãe do que do pai, devido as diferentes configurações familiares.

Escolaridade	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
Estudou até a 5 <sup>o</sup> e a 7 <sup>o</sup> série do Ensino Fundamental	50	19,08	41	15,65
Estudou até a 4 <sup>o</sup> série do Ensino Fundamental	29	11,07	30	11,45
Nunca estudou	7	2,67	7	2,67
Não sabe	7	2,67	33	12,60
Total	262	100,00	262	100,00

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Outra dimensão investigada foi a quantidade de livros que os alunos possuem em casa, além dos escolares, pois este fator retrata a situação socioeconômica e o capital cultural dos jovens e de suas famílias. A desigualdade sócio-cultural entre as famílias dos alunos da Escola Buganvília pode ser dimensionada também por estes dados. Procuramos estabelecer relação entre a posse de livros e a classe econômica, como exposto na TABELA 41. É possível perceber que quanto maior o poder aquisitivo maior a posse de livros em casa. Destacamos o fato de os estudantes da classe C2/D serem os que mais responderam não possuir nenhum livro em casa (5,56%) ou possuí-los na menor quantidade dentre as opções (72,22%), de 1 a 20 livros. Estes dados fazem supor que, apesar de todas as restrições, a classe mais empobrecida parece valorizar a posse de livros.

A posse de livros por si só não diz do uso efetivo do livro pelo jovem aluno nem de sua leitura por ele. Entretanto, podemos inferir, pela existência de livros na casa, que alguém da família possui o hábito de leitura, o que poderá influenciar o desenvolvimento do mesmo no jovem. Durante a entrevista estruturada individual alguns jovens relataram as preferências de leitura de seus familiares o que, em certa medida, poderá influenciá-lo. Alguns jovens relataram que o seu gosto por ler devia-se à influência de um dos pais, de tios e tias, primos e até mesmo padrinhos e madrinhas. A escolha do material de leitura por estas pessoas estava relacionada à atualização profissional, ao prazer literário e ao conhecimento dos princípios religiosos aos quais estavam filiados.

TABELA 41 - Número de Livros na casa do estudante x classe social

Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa? (Não conte jornais, revistas ou gibis)	Classe econômica				Total
	A2/B1	B2	C1	C2/D	
Nenhum	-	2,00	1,10	5,56	1,91
O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros)	34,29	45,00	59,34	72,22	52,29
O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros)	48,57	42,00	32,97	16,67	36,26
O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros)	17,14	11,00	6,59	5,56	9,54
Total	100	100	100	100	100
	35	100	91	36	262

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Durante o período de observação também verificamos que alguns jovens permaneciam na biblioteca durante o intervalo. O grupo assumia a gestão do espaço nesse período, enquanto a auxiliar de biblioteca vendia salgados<sup>68</sup>. Os alunos e alunas atendiam aos colegas de outras turmas, sugeriam livros para leitura e divulgavam os novos. Era constante a movimentação na biblioteca nesse período. Ao realizar a entrevista estruturada individual perguntamos o que gostavam ou não gostavam na escola. Alguns alunos responderam gostar da biblioteca: “Adoro! A biblioteca daqui é ótima!” Mesmo dentre aqueles que não possuíam livros em casa alguns demonstravam ter hábito de leitura e gosto por literatura. Isso leva a supor que o hábito de leitura pode ser influenciado não somente pelos pais e parentes, como alguns nos relataram, mas também pelos pares. Outro fator que chamou atenção foi de que, mesmo havendo acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a leitura de livros na biblioteca fascina alguns jovens.

Na observação de campo verificamos, ainda, que alguns alunos preocupam-se em estudar e ter acesso à cultura letrada; uns por exigência dos pais, outros de tios e padrinhos. A movimentação na biblioteca também revela o hábito de estudo dos jovens. Durante o período de observação, constatamos que os horários vagos eram aproveitados, por vários jovens, para fazer deveres de casa e trabalhos, não somente no espaço da biblioteca, mas também nas mesas próximas ao refeitório. Esse era um importante momento de trocas e ajudas: aqueles que tinham mais facilidade estavam sempre explicando os conteúdos de todas as disciplinas para os colegas. Física era a disciplina em que os alunos mais pediam ajuda. Aqueles que tinham o domínio do conteúdo estavam sempre dispostos (e alegres) em contribuir com o aprendizado dos demais. Entretanto, essa atitude foi percebida entre os jovens pertencentes às turmas consideradas melhores e entre os grupos que possuíam perfis de alunos mais

<sup>68</sup> Seria mesmo necessário desviar a auxiliar de biblioteca de função, justamente na hora do intervalo?



próximos, como será explicitado em outro capítulo deste estudo. Esse fato não pode, portanto, ser generalizado para todos os jovens que freqüentam a escola nem para todos os grupos pertencentes às diversas salas de aula.

Algumas questões sobre o acesso dos jovens às TICs: rádio, TV em cores, linha de telefone fixa, telefone móvel celular, computador (incluindo *notebook*) e acesso à internet foram feitas durante a entrevista estruturada. Priorizamos, nesta seção, o acesso ao computador e à internet, na perspectiva de refletir sobre o nível de inserção digital dos jovens, as redes de relacionamento com os colegas da escola e comparar esta experiência digital com a possível utilização de tecnologias da informação e comunicação pela escola. Optamos por apresentar os dados somente relativos ao uso do computador, acesso e utilização de internet, freqüência e motivos de acesso e comunicação com os colegas da escola.

Durante a entrevista estruturada, questionamos os estudantes sobre a utilização do computador, a freqüência e o local de acesso e a principal atividade que realizam. Os resultados são apresentados na TABELA 42. Ao se perguntar para os jovens se sabiam utilizar um computador, 98,47% responderam afirmativamente. Dos 262 jovens alunos, somente 4 (1,53%) não utilizam o computador. Dentre os que sabem utilizá-lo, somente 1,16% não tem acesso à internet. Todos os demais acessam com freqüências variadas: 68,22%, diariamente e 7,36% de segunda a sexta-feira, somando um total de 75,58% que tem um considerável acesso à internet. Já 8,53% dos jovens acessam somente nos fins de semana e 14,73% acessam raramente. O acesso dos estudantes desta escola à rede de internet está além daqueles observados tanto para os jovens de 15 a 17 anos moradores da RMBH, que em 2009 foi de 82,89%, como da média nacional, que em 2008 correspondeu ao maior percentual de pessoas (62,9%) (IBGE, 2009).

A constatação de que quase 70% dos jovens conectam-se à internet diariamente revela o possível impacto desse artefato na experiência destes no cotidiano escolar, ao se constatar que a maioria está mais inserida na rede, contra uma minoria não inserida. Este pode ser mais um desafio para a instituição escolar: interagir e ensinar a perfis diferenciados de jovens um tipo de comportamento e de percepção de mundo visto que a internet é espaço de produção de conhecimento e de culturas (GARBIN, 2009).

TABELA 42 – Frequência de acesso à internet, entre os que sabem usar um computador

<b>Acessa a internet...</b>	N	%
Diariamente.	176	68,22
Raramente.	38	14,73
Apenas no final de semana (sábado e domingo).	22	8,53
De segunda a sexta, todos os dias.	19	7,36
Não tenho acesso à internet.	3	1,16
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,00</b>
<b>Lugar de onde acessa a internet.</b>	N	%
Minha casa	200	77,82
Lan house	27	10,51
Casa de parentes	12	4,67
Outro lugar <sup>69*</sup>	8	3,11
Casa de amigos ou namorado (a)	4	1,56
Meu trabalho	3	1,17
Minha escola	2	0,78
Casa de vizinhos	1	0,39
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,00</b>
<b>Principal atividade realizada na internet</b>	N	%
Sites de relacionamento.	176	68,48
Pesquisas e consultas escolares.	55	21,40
Jogos.	11	4,28
Site de notícias.	6	2,33
Outros <sup>70</sup>	5	1,95
Visito blogs.	4	1,56
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Entrevista estruturada individual feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Quando questionados sobre o local onde acessam a internet, a maioria respondeu que o faz na própria residência (77,82%), na casa de parentes, amigos, namorado ou namorada e vizinhos (6,62%), somando um total de 84,44% para os que acessam em moradias. Um percentual de 10,51% acessam em *lan houses*, 1,17% no trabalho e 3,11% em outros locais, tais como trabalho da mãe, cursos e escolas em que já haviam estudado e continuavam frequentando para participarem dos projetos de inclusão digital. A escola que observamos não é um espaço de acesso à internet.

Ao comparar esses dados da escola com aqueles da pesquisa sobre acesso à internet e posse de celular, incluída na PNAD 2008, constatamos que o percentual de acesso

<sup>69</sup> Outro lugar: Escola Municipal José Maria Mares Guia (2), Curso (2), Curso de informática (1), Internet móvel de celular (1), Senai (1), Trabalho da mãe (1).

<sup>70</sup> Outros: YouTube (2); e-mail (1); assiste série de TV (1); lê sobre computação (1)

na residência entre os jovens estudantes da Escola Buganvília é maior que a média nacional (57,1%). Ao compararmos os dados de acesso da população nesta faixa etária a alguma *lan house*, um total de 29,5% (IBGE, 2009), aos dados coletados entre os estudantes da Escola Buganvília, verificamos um percentual significativamente menor – somente 10% dos estudantes afirmam navegar em local pago. Observamos, para ambos os resultados, que o barateamento dos custos tem propiciado o acesso à internet a um número maior de jovens e pessoas em geral.

Solicitamos que os jovens dissessem o que fazem prioritariamente na internet e citassem somente aquilo que mais fazem. A maioria dos jovens da Escola Buganvília afirmou navegar em sites de relacionamentos (68,48%), sendo os mais citados MSN, Orkut, Twitter e Facebook. Foi considerável o percentual de jovens que utilizam a internet prioritariamente para realizar pesquisas escolares (21%). Aqueles que prioritariamente jogam, acessam sites de notícias e visitam blogs somam 8,17%. Observamos que há uma concentração na utilização da internet para comunicação com outras pessoas, apesar de um percentual significativo referir-se às pesquisas escolares, acesso a informação e atividade de lazer, através de jogos. Ao apontarmos as atividades priorizadas pelos jovens não estamos desconsiderando a diversificação de possibilidades relacionadas às mesmas.

Ao compararmos as prioridades apontadas pelos jovens com os dados da pesquisa sobre acesso à internet e posse de celular, incluída na PNAD 2008, verificamos algumas convergências. A comunicação com outras pessoas também foi o importante motivo de acesso à rede de internet (83,2%) na pesquisa nacional de amostra domiciliar de 2008. A finalidade educativa no acesso à rede também foi o segundo motivo mais citado na resposta que comportava múltiplas escolhas na PNAD (2008), apresentando percentual de 65,9%. Aqueles que prioritariamente jogam, acessam sites de notícias e visitam blogs apresentam percentual de 48,6% na PNAD (2008); entre os jovens da escola esse percentual ficou muito inferior à média nacional, somando somente 8,17%.

A constatação de que a maioria dos jovens acessa a internet para se relacionar parece nos mostrar que este é um espaço de lazer, de sociabilidade, e não de obrigação. Isso nos faz supor que o fato de o jovem ficar sozinho em casa possibilita mais tempo nas redes de relacionamentos, espaços em que os jovens encontram amigos, passando por processos de construção de pertencimento à sociedade. Os estudos realizados por Garbin (2009) possibilitaram-na concluir que a internet não proporciona apenas espaço de lazer, de produção de conhecimento e de cultura, mas é também espaço de subjetivação. Nos discursos virtuais os internautas expressam-se sobre si mesmo e sobre os outros, contribuindo para a

constituição de novas identificações nas relações, reinventando-se a cada momento. Apesar de ainda ser um espaço pouco reconhecido em comparação à família ou à escola como lugar onde ocorre a educação dos sujeitos, “nas comunidades de pertencimento os jovens não apenas atribuem significados aos seus afazeres individuais e coletivos, como compartilham dos mesmos, produzindo-se no interior destas relações” (GARBIN, 2009, p. 38).

As mudanças no perfil desta geração de jovens neste aspecto têm impactado a instituição escolar, primeiro através das novas formas de interações entre os jovens, levando à produção de novas culturas juvenis que muitas vezes não são reconhecidas pela escola. Segundo devido ao “desinteresse” dos estudantes pelos conhecimentos escolares e as formas pelas quais estes têm sido transmitido às novas gerações. Se os internautas criam formas diferenciadas e abreviadas de comunicação, se acessam com rapidez as informações de que necessitam, se produzem a si mesmos nas relações de pertencimento que estabelecem, as aulas, em geral, continuam centradas na forma tradicional de ensino: cópia da matéria no quadro, trabalho individual, alunos enfileirados, avaliação individual sem consulta, voltada à repetição do conteúdo transmitido. Durante as aulas os jovens estudantes não deixam de acessar recursos de seus celulares; ouvem músicas, notícias, filmam, gravam, colocam os amigos e professores em seus *blogs*. Compartilham sucessos, insucessos e emoções, realizam denúncias.

Atualmente, as crianças, adolescentes e jovens contam com muitos artefatos para ascender a universos culturais distintos dos seus, entre eles os meios de comunicação massivos. Estes artefatos consistem em todos aquelas recursos culturais, tais como livros, revistas, televisão, filmes, brinquedos, jornais, dentre outros, que produzem significado e colocam em circulação determinadas representações, a partir das quais os sujeitos vão construindo identidades. “São ações promovidas por tais artefatos que, por sua vez, constituem pedagogias culturais – não necessariamente no ambiente escolar – que ensinam sobre modos de agir na sociedade, produzindo, assim, subjetividades, identidades, valores, significados e saberes” (GARBIN, 2009, p. 37).

Temos ciência de que os impactos do avanço tecnológico constituem um desafio não somente para a escola pública, mas também para a privada e para as universidades, e não somente em relação à produção de conhecimentos mas à produção de valores, subjetividades e identidades múltiplas, que agora perderam seu caráter marginal em decorrência das inúmeras possibilidades de experiências de construção e reconstrução do “eu” na vida pós-moderna (GARBIN, 2009).

Nesta seção apontamos alguns aspectos importantes relacionados ao perfil dos estudantes do Ensino Médio na Escola Buganvília, e estes nos revelaram certas dimensões da desigualdade econômica e social presentes no cotidiano dos jovens. Na próxima seção abordaremos as relações dos estudantes adolescentes com a ocupação ou não no mercado de trabalho, como possível dimensão da vida do jovem e fator necessário para a compreensão da sua relação com a escola.

### **3.3 Os jovens e o trabalho na Escola Buganvília**

Nesta seção discutiremos a participação dos jovens estudantes no mercado de trabalho relacionando-a à idade de inserção, às condições de trabalho, área de ocupação, participação nas atividades domésticas, procura de emprego e renda obtida com a atividade, buscando estabelecer comparações com os dados apresentados para a RMBH, na medida em que os mesmos o permitam.

Para os jovens da RMBH, os dados evidenciaram a existência de desigualdades na inserção no mercado de trabalho. Pensando na juventude como um construto social e histórico e com estas desigualdades em mente, indagamos quais seriam os elos entre os jovens estudantes do diurno, turno da manhã, e o trabalho. Como os jovens estão em sua maioria na faixa etária prevista para o nível de escolarização, entre 15 e 17 anos, supomos que tinham como atividade central o estudo, exercendo somente o ofício de alunos. Entretanto, os dados empíricos explicitaram outra realidade, a qual abordaremos nesta seção.

Na entrevista estruturada individual questionamos os alunos da Escola Buganvília sobre a inserção no mercado de trabalho. Os resultados mostraram que 77 dos 262 jovens que compunham a amostra achavam-se ocupados no mercado de trabalho<sup>71</sup> formal ou informal, o que corresponde a 29,39% do total. Os jovens que se consideraram desempregados<sup>72</sup> são aqueles que não trabalham, mas que estavam à procura de emprego no período de referência. Dentre o universo de 262 jovens 10% se declararam desempregados, isto é, tem-se que 77 jovens ocupados mais 27 desocupados. O desemprego apresenta a alta taxa<sup>73</sup> de 26%.

Temos, portanto, que o total de estudantes ocupados ou em busca de emprego na escola em questão é de 39,69%. A princípio esse percentual significativo de jovens na

---

<sup>71</sup> A PEA – População Economicamente Ativa - é composta de ocupados e desocupados, sendo esses últimos os desempregados.

<sup>72</sup> A categoria desemprego, conforme a OIT, refere-se aos indivíduos que não possuem um emprego, que tem disponibilidade para começar a trabalhar e que tentaram encontrar emprego no mês anterior.

<sup>73</sup> O cálculo realizado para encontrar a taxa de desemprego foi:  $27 : (77+27) \times 100 = 26\%$ .

condição de não ter começado a trabalhar - 158 dentre 262, ou seja, 60,31% - fez-nos supor que seria uma especificidade econômica do público da escola pesquisada: jovens adolescentes, a maioria na condição de filhos dependentes, que estudam no turno matutino. Ao compararmos esses dados com a RMBH verificamos que na faixa etária de 15-17 anos 29,77% dos jovens do sexo masculino e 20,91% das mulheres estão inseridas no mercado de trabalho. Os dados revelaram que 70,23% dos homens e 79% das mulheres nessa faixa etária não participam do mercado de trabalho. Assim, os jovens da escola pesquisada têm maior inserção no mercado de trabalho do que a maioria dos jovens moradores da RMBH.

### 3.3.1 Idade em que começaram a trabalhar

Os dados apresentados na TABELA 43 mostram a idade em que os 77 jovens da amostra (aqueles que afirmaram já estarem inseridos no mercado de trabalho) começaram a trabalhar. Verificamos que, apesar de a legislação prever a inserção no mercado de trabalho como aprendiz aos 16 anos, parte significativa desses jovens iniciaram-se no mundo do trabalho antes disso, aos 11 (2,60%), 12 (1,30%), 13 (5,19%), 14 (14,29%) e 15 (25,97%) anos de idade. O valor para essa iniciação precoce foi de 49,35% do total de alunos que estão no mercado de trabalho já ocupados.

TABELA 43 – Idade que começou a trabalhar<sup>74</sup>

Idade com que começou a trabalhar.	N	%
11	2	2,60
12	1	1,30
13	4	5,19
14	11	14,29
15	20	25,97
16	22	28,57
17	13	16,88
18	1	1,30
19	2	2,60
22	1	1,30
Total	77	100,00

Fonte: Entrevista estruturada individual com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Nesta amostra, produzida com a população de estudantes do diurno, a idade média na qual os jovens começaram a trabalhar é de 15,47, aquém do que é previsto na legislação. É

<sup>74</sup> Inserção no mercado formal ou informal de trabalho.

possível verificar que, daqueles que se inseriram no mercado com idade entre 11 a 15 anos, 55,26% são homens e 44,74% são mulheres, 73,68% são negros (pretos 21,05% e pardos 52,63%) e 55,27% pertencem à classe C/D.

Ao analisar quem são os jovens que não participam da População Economicamente Ativa (PEA), temos que 36,71% são homens e 63,29% são mulheres, 37,34% são brancos, 55,06% são negros (19,62% pretos e 35,44% são pardos) e 55,06% são pertencentes às classes A2/B1 e B2.

O jovem que se insere precocemente no mercado de trabalho é homem, negro e tem menor poder aquisitivo. Apresenta-se uma desigualdade entre os jovens da escola pesquisada, na qual alguns estudantes necessitam conciliar trabalho e estudo e outros podem apenas estudar, o que pode ter repercussões diferenciadas no desempenho escolar dos mesmos.

A constatação de que os jovens adolescentes que estudam no diurno têm participação precoce no mercado de trabalho não era de se esperar. Como observamos, o trabalho juvenil varia de acordo com o lugar social que o jovem ocupa; enquanto para muitos a juventude é tempo de preparação para a escolarização superior e podem dedicar-se aos estudos, para outros o próprio trabalho faz parte de suas vidas desde muito cedo. Assim, todos esses grupos de jovens têm suas especificidades, mas da perspectiva psicossocial e cultural tendem a sofrer um processo de adultização precoce que encurta o tempo da juventude (FRIGOTTO, 2005). Pode-se verificar que o recorte de classe e, de forma sobreposta, o de cor/raça e o de gênero evidenciam as desigualdades persistentes na relação do jovem com o trabalho e com o estudo.

TABELA 44 – Idade que começou a trabalhar<sup>75</sup> x Sexo x Cor/raça x Classe econômica

		Idade que começou a Trabalhar			Procura trabalho*			Participa da PEA?***	
		11-15	16-22	NA*	Sim	Não	NA	Não	Sim
Sexo	Masculino	55,26	30,77	40,54	44,29	38,26	42,86	36,71	48,08
	Feminino	44,74	69,23	59,46	55,71	61,74	57,14	63,29	51,92
	Total	100	100	100	100	100		100	100
Cor / Raça	Branco	38	39	185	70	115	77	158	104
	Branco	18,42	20,51	37,30	31,43	40,87	19,48	37,34	24,04
	Preto	21,05	25,64	20,00	20,00	20,00	23,38	19,62	23,08
	Pardo	52,63	51,28	36,22	42,86	32,17	51,95	35,44	49,04
	Amarelo/ Indígena/ outra cor.	7,89	2,56	5,41	5,71	5,22	5,19	6,33	3,85

<sup>75</sup> Inserção no mercado formal ou informal de trabalho.

	Idade que começou a Trabalhar			Procura trabalho*			Participa da PEA?***		
	11-15	16-22	NA*	Sim	Não	NA	Não	Sim	
NS	-	-	1,08	-	1,74	-	1,27	-	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	
	38	39	185	70	115	77	158	104	
Classe Econômica	A2/B1	10,53	12,82	14,05	4,29	20,00	11,69	15,19	10,58
	B2	34,21	35,90	39,46	40,00	39,13	35,06	39,87	35,58
	C1	44,74	38,46	31,89	25,71	35,65	41,56	32,91	37,50
	C2/D	10,53	12,82	14,59	30,00	5,22	11,69	12,03	16,35
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
	38	39	185	70	115	77	158	104	

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

\* Alunos que estão desempregados e não trabalham.

\*\* Alunos que não começaram a trabalhar

### 3.3.2 Condição de ocupação no mercado de trabalho

A TABELA 45 mostra a inserção ou não no mercado de trabalho e a condição de ocupação, relacionando-a com sexo, cor/raça, classe econômica e ano do Ensino Médio. Em relação à condição de inserção no mercado de trabalho (ocupados e desocupados) e sexo há uma tendência maior de as mulheres permanecerem mais tempo sem trabalhar. Os dados mostram que 53,7% dos homens e 64,94% das mulheres não se inseriram no mercado de trabalho, vivenciando a condição de estudante apenas. A participação dos jovens do sexo masculino na PEA é de 30,55% ocupados e 15,74% desocupados (procurando emprego). Quanto às mulheres, os valores são de 28,56% e 6,49%, respectivamente.

Os percentuais dos jovens da Escola Buganvília que estudam e trabalho superam aqueles dos jovens do sexo masculino da RMBH, na faixa etária de 15 a 17 anos, coletados nas pesquisas de 2002 (26,50%), 2007 (29,00%) e 2009 (23,79%). O mesmo ocorre para o sexo feminino, com valores de 14,80% (2002), 21,90% (2007), 19,71% (2009). Há maior participação dos jovens da Escola Buganvília na PEA, além de menor inserção do sexo feminino com relação ao masculino. Esses dados nos fizeram refletir sobre a divisão social do trabalho e a desigualdade entre os gêneros, visto que constatamos uma tendência de as mulheres participarem menos do que os homens no mercado de trabalho nesta fase da vida.

Tomando o perfil de ocupação entre homens e mulheres numa perspectiva histórica, ocorria uma permanência da divisão entre os espaços privado, a casa, e o público, o local de trabalho, ideia que se arraigou nas atitudes populares. Os homens passavam mais



tempo fora de casa, no domínio público, envolvendo-se mais nos assuntos da política e do mercado. As mulheres acabaram sendo associadas aos assuntos domésticos, responsabilizando-se pela ordem do lar, alimentação e cuidado das crianças. Tal divisão trouxe várias implicações para o trabalho feminino em diferentes níveis sociais (GIDDENS, 2005). Aos poucos houve uma maior inserção da mulher no espaço público, e no futuro, com os dados diferenciais educacionais entre os sexos, a tendência é de que a mulher apresente uma inserção seletiva muito superior à atual. Essa segregação aponta para a desigualdade de gênero no trabalho, que abordaremos ainda neste capítulo.

Ao estabelecermos relações entre a situação de trabalho e a cor/raça, é possível perceber uma maior representatividade dos jovens negros no mercado em algumas categorias a proporção de pretos e pardos como autônomo, estagiário e empregado sem carteira assinada são superiores às proporções representadas pelo total de jovens. Para os brancos ocorre o contrário. Assim, os dados indicam maior representatividade de negros (pretos e pardos) no mercado de trabalho na condição de autônomo, estagiários e trabalho sem carteira assinada. Para a situação de emprego com carteira assinada, há semelhança percentual entre brancos e negros.

A relação entre a situação de trabalho e a classe econômica foi pesquisada entre os jovens da Escola Buganvília, apresentando diferenciações significativas dependendo do grupo econômico em que o jovem se encontra. Verificamos que quase 70% dos jovens da classe A2/B1 ainda não começaram a trabalhar, enquanto para o grupo C2/D o percentual é de 52,78%. Observa-se um aumento relativo daqueles jovens que não começaram a trabalhar, do grupo C2/D para o A2/B1.

É possível verificar que os jovens alunos da classe A2/B1, e em certa medida da classe B2, inserem-se no mercado de trabalho mais tarde (68,57% da A2/B1 e 63% da B2) não tendo ainda, no momento da pesquisa, começado a trabalhar. Também chama a atenção que os jovens pertencentes as classes econômicas A/B que já começaram a trabalhar o façam a partir de um vínculo não formal (14% da A2/B1 e 14,29% da B2). Apesar de ser uma amostra pequena, esse fato nos leva a supor a possibilidade de uma relação com a situação de alguns jovens trabalharem em negócios da família (como nos foi relatado por eles na entrevista estruturada individual) ou de uma cultura política que entende que devemos direcionar as oportunidades de trabalho juvenil às classes mais baixas. Observamos que o número de jovens alunos das classes C2/D e C1 que se inserem no mercado na condição de estagiários é alto se o compararmos às outras duas classes. Para apreender os motivos dessas diferenças seria necessário aprofundar a investigação, o que não foi possível neste estudo.



		ATUALMENTE, você está... (%)						
		Participam da PEA						
		Não participa da PEA	Desocupado		Ocupado		Total	
Classe Econômica			Desempregado	Empregado(a) com carteira assinada.	Empregado(a) sem carteira assinada.	Estagiário		Autônomo(a) ou conta-própria
				158	27	13	24	18
	A2/B1	15,19	7,41	15,38	20,83	5,56	4,55	13,36
	B2	39,87	37,04	30,77	58,33	11,11	31,82	38,17
	C1	32,91	25,93	46,15	12,50	61,11	54,55	34,73
	C2/D	12,03	29,63	7,69	8,33	22,22	9,09	13,74
	Total	100	100	100	100	100	100	100
		158	27	13	24	18	22	262

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

Os dados apresentados mostram que o desemprego é um problema presente na vida dos jovens, chegando<sup>76</sup> a 34% entre os homens e a 18,5% entre as mulheres. A relação entre taxa de desemprego e cor/raça revelou que os jovens brancos da Escola Buganvília sofrem mais com o desemprego: 40% dos brancos, 25% dos pretos e 22% dos pardos enfrentam o problema. Na relação entre desemprego e grupo econômico verificamos que há uma tendência de a taxa de desemprego aumentar do grupo A2/B1 (18%); B2 (27%); C1 (18%) e C2/D (47%). A taxa de desemprego é maior no último grupo (C/D) que contribui com 22% do total de jovens para o total que enfrenta esta questão. Há um número significativo de jovens que estiveram ocupados e que possuem menor poder aquisitivo. Na próxima seção buscaremos nos aprofundar no tema da procura de inserção no mercado de trabalho por parte dos jovens estudantes.

Os dados relativos à ocupação no mercado de trabalho revelaram algumas tendências gerais: quanto mais pobre maior participação na PEA; quanto mais pobre maior desemprego; quanto mais pobre mais trabalho como estagiário e menos como empregado sem carteira assinada. Neste estudo, com amostra pequena – 104 dos 262 dos jovens que estudam na Escola Buganvília e participam da PEA - não constatamos, como nos estudos de Frigotto (2005), forte relação e superposição entre classe social e raça/cor. Contudo, um aspecto importante em relação à inserção dos jovens no trabalho refere-se à não regulamentação trabalhista para as outras formas de ocupação, permitindo

<sup>76</sup> A taxa de desemprego foi calculada dividindo-se o número de desocupados pelo número de ocupados acrescidos do de desocupados.

[...] transferir o conceito de formalidade ou informalidade ao exercício da ocupação, salvo em condições de ilegalidade, como prostituição infantil, crime, drogas, entre outras circunstâncias. Na ocupação de trabalho autônomo, seja na condição de autônomo para o público (ambulantes, camelô), seja para a condição de autônomo para empresas (consultor, assessor), assim como no caso cooperativo ou das atividades sem remuneração, não há uma ampla cobertura regulatória (POCHMANN, 2009, p. 195).

Como é possível observar na tabela, é mais constante a inserção informal dos jovens no trabalho. “A insegurança no emprego pode produzir efeitos tão debilitantes quanto a experiência real do desemprego. Essa insegurança traduz-se na sensação de apreensão do empregado em relação à segurança futura do seu emprego e do seu papel no local de trabalho” (GIDDENS, 2005, p. 339).

### **3.3.3 Procura de emprego pelos jovens estudantes da Escola Buganvília**

A procura de emprego pelos jovens foi investigada na Escola Buganvília entre todos os jovens, e não somente entre aqueles que já se inseriram na PEA. Com a intenção de verificar a perspectiva desses em relação à entrada no mercado de trabalho, perguntamos a todos os entrevistados se haviam procurado emprego nos últimos 30 dias.

Verificamos, como mostrado na TABELA 46, que entre os 185 jovens que não estavam ocupados no mercado de trabalho, 62,16% não procuraram emprego. Os outros 37,84%, valor correspondente a 70 jovens, fizeram algum movimento em busca de trabalho (consulta a parentes e amigos, agências de emprego, inscrições em programas, respostas a anúncios de jornal ou consultas a empregadores), ou seja, são desempregados segundo o conceito do IBGE, mesmo que não se considerem desempregados, como descrito na tabela anterior. Nas entrevistas estruturadas individuais os jovens nos relataram que esses empregos muitas vezes eram temporários: conseguiam um “bico” e trabalhavam de forma intensa durante algumas semanas; depois voltavam à procura por trabalho. Um dos jovens relatou que estava trabalhando nos correios durante o período eleitoral, sendo demandado em todos os sete dias da semana. Observamo-lo na sala de aula, solicitando aos professores dilatação do prazo de entrega das atividades por não ter tido tempo para fazê-las. Os professores admiravam-se, pois tratava-se de um aluno muito dedicado, e após questionarem os motivos concediam-lhe mais tempo. Havia queixa sobre essas concessões por parte dos colegas de sala.

TABELA 46 – Alunos que não trabalham e procuraram emprego nos últimos 30 dias

NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, você...	N	%
Não procurou emprego.	115	62,16
Consultou parente, amigo ou colega.	21	11,35
Consultou agência de empregos (SINE).	15	8,11
Inscreveu-se no programa Primeiro Emprego ou Assprom, Cruz Vermelha etc.	11	5,95
Consultou empregadores/patrões.	10	5,41
Inscreveu-se ou fez concursos.	8	4,32
Respondeu a anúncio de jornal.	5	2,70
Total	185	100,00

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

A inserção no mercado de trabalho e, também, o desemprego é um problema que o jovem vem enfrentando. Nesta TABELA 46 apresentamos dados da questão “você procurou emprego nos últimos 30 dias?” O resultado mostra que a taxa de desemprego entre os estudantes chega a 48%, muito superior ao verificado na RMBH. E apresenta diferença em relação à TABELA 45 que mostra os resultados sobre a condição atual do jovem: se empregado ou desempregado. Contudo, o que se observou foi que os jovens que anteriormente afirmaram estar “sem trabalhar” não se considerando desempregados, estão buscando encontrar o seu primeiro emprego. Esses dados ratificam que o trabalho é objeto de preocupação dos jovens.

A TABELA 47 mostra a procura de emprego por sexo, cor/raça, classe econômica e ano do Ensino Médio. Os dados da primeira relação indicaram que maior proporção de homens do que mulheres procuraram inserção no mercado (28,7% e 24,68%, respectivamente). Contudo, há muita semelhança entre o percentual de jovens do sexo masculino e do feminino que possuem algum emprego (30,56% dos homens e 29,22% das mulheres).

Esses dados vêm ao encontro das informações anteriores, segundo as quais às mulheres sempre foi atribuída a responsabilidade pelo espaço privado da casa, enquanto aos homens era destinado o espaço público, do trabalho e da participação política. Entre os jovens que estão entrando no mercado de trabalho atualmente a segregação ocupacional é menos evidente. Contudo, as diferenças entre as mulheres quanto às oportunidades educacionais e a ocupação no mercado de trabalho permanecem desfavorecendo as negras e aquelas pertencentes às classes econômicas de menor poder aquisitivo.

A busca de trabalho segundo a cor/raça revela que os negros (32,73% dos pretos e 37,38% dos pardos) possuem algum tipo de trabalho, percentual muito superior ao de brancos (19,05%). Encontramos percentual semelhante de pretos (25,45%), de pardos (28,04%) e de

brancos (25,00%) que procuraram trabalho. Entretanto, o percentual de brancos (55,95%) que não procuraram trabalho é superior ao de negros (41,82% dos pretos e 34,58% dos pardos). Assim, a necessidade de trabalho parece estar mais evidente para os jovens negros. Os percentuais superiores na ocupação no mercado de trabalho e na busca por trabalho revelam que as desigualdades de oportunidades têm a marca da cor/raça. As tendências do desemprego em países europeus mostram que entre as minorias étnicas os índices são maiores do que entre os brancos. Uma proporção considerável de jovens, especialmente os membros de grupos minoritários, está entre os desempregados há mais tempo (GIDDENS, 2005).

A busca de trabalho por classe econômica apresentou um diferencial significativo ao se comparar as duas pontas - grupos C2/D e A2/B1. Enquanto 65,71% do grupo A2/B1 não procuraram emprego nos últimos 30 dias, esse índice é de 16,67% para o grupo C2/D. Somente 8,57% do grupo A2/B1 procuraram emprego; para o grupo C2;D o valor é de 58,33%. Apesar das diferenças, os percentuais de inserção no mercado formal ou informal são próximos para as classes econômicas C2/D, B2 e A2/B1, enquanto a classe C1 destaca-se com 35,16%, acima das demais. A classe econômica C/D possui, portanto, o maior percentual de jovens inseridos no mercado de trabalho, formal ou informal, além de ter proporcionalmente o maior número de alunos que procuraram trabalho nos últimos 30 dias e o menos para os que não procuraram. A procura por emprego por classe econômica apresentou um diferencial significativo entre as classes C2/D (16,67%) e C1 (45,05%), que não é verificado entre a C1 e a B2. Há diferença, no entanto, entre os grupos B2 (45%) e A1/B2 (65,71%). Verifica-se semelhança na busca de emprego para os grupos C1 e B2.

Os dados revelam que a desigualdade econômica manifesta-se principalmente na situação dos alunos das subclasses C2/D e A2/B1 e parecem reafirmar que as necessidades desses alunos em relação ao mercado de trabalho são bem diferentes, como discutimos anteriormente. A análise das tendências do desemprego mostra que há uma correlação entre a classe social e os índices de desemprego (GIDDENS, 2005).

TABELA 47- Busca por trabalho x Sexo x Cor/Raça x Classe econômica x Ano do Ensino médio

		Busca por trabalho (%)			Total
		Não procurou trabalho	Procurou trabalho	Possui algum tipo de emprego	
Sexo	Masculino	40,74	28,70	30,56	108
	Feminino	46,10	24,68	29,22	154
Cor/Raça	Branco	55,95	25,00	19,05	84

		Busca por trabalho (%)			
		Não procurou trabalho	Procurou trabalho	Possui algum tipo de emprego	Total
	Preto	41,82	25,45	32,73	55
	Pardo	34,58	28,04	37,38	107
	Amarelo, Indígena e outras	42,86	28,57	28,57	14
	NS	100	-	-	2
Classe econômica	A2/B1	65,71	8,57	25,71	36
	B2	45,00	27,00	28,00	91
	C1	45,05	19,78	35,16	100
	C2/D	16,67	58,33	25,00	35
Ano do EM	1º	51,91	27,48	20,61	131
	2º	34,18	29,11	36,71	79
	3º	38,46	19,23	42,31	52

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

Verificamos ainda que a condição econômica mais favorável parece equivaler à menor procura por inserção no mercado de trabalho, e a probabilidade de se dedicar integralmente ao estudo também cresce conforme a renda. A estabilidade financeira do grupo A2/B1 pode ser responsável por maior tempo de investimento nos estudos, pois este é o ofício desses jovens. Estudar, fazer curso pré-vestibular, tirar boas notas (ou somente ser aprovado) e ser aprovado no vestibular são os resultados esperados pelos pais dos jovens, como eles mesmos declararam ao longo do período de observação. Alguns relataram que os pais “ficam na cola”, cobram, exigem bons resultados pelo investimento feito. O mesmo não pode ser afirmado para os jovens mais pobres, que necessitam conciliar trabalho e estudo.

A relação entre busca por trabalho e anos de escolarização apontou para o fato de que o aumento de escolarização, do primeiro para o terceiro ano do EM faz crescer, por sua vez, a inserção em algum tipo de emprego. Em contrapartida, reduz a busca por trabalho. Contudo, um fato curioso pode ser constatado: há um aumento no número daqueles que não procuram por trabalho no terceiro ano do ensino médio. Uma das hipóteses levantadas, a partir do trabalho de campo, é uma maior exigência familiar com a aprovação no vestibular para aqueles que pretendem continuar estudando. A condição de não procurar emprego pode estar relacionada ao investimento no futuro acadêmico do jovem, devido a gastos familiares em aulas particulares, cursinhos e cursos profissionalizantes, dentre outros, como constatamos na entrevista estruturada individual.

A experiência de desemprego vivida pelos jovens estudantes parece ser um reflexo do sistema econômico. Não somente no Brasil, mas em todo o mundo os jovens

enfrentam índices de desemprego bem superiores àqueles referentes aos adultos, o que tende a expô-los a relações e condições mais precárias de trabalho. Entre os jovens, as mulheres têm vivido as condições mais precárias (GONZALEZ, 2009; NAVARRO e PADILHA, 2009).

Outro aspecto importante em relação ao trabalho dos jovens da RMBH é o descompasso entre a demanda e a oferta de oportunidades o que acarreta, por um lado, o desemprego, principalmente dos indivíduos pobres, e por outro a escassez de mão de obra qualificada (SEDRU, 2011). Os índices de desemprego também estão relacionados à mão de obra qualificada; a tendência é de que, quanto mais altas as qualificações educacionais, menores os índices de desemprego. Estudos mostraram que os indivíduos que não possuem qualificações educacionais têm índices de desemprego bem mais elevados do que aqueles que as possuem (GIDDENS, 2005).

### **3.3.4 Trabalho em casa dos jovens estudantes da Escola Buganvília**

O trabalho geralmente é associado à atividade remunerada mas esta é uma visão muito simplificada. As tarefas não remuneradas como o trabalho doméstico, o conserto de um automóvel e o trabalho voluntário, dentre outras atividades, constituem parte da economia informal. Esta se refere às “transações que ocorrem fora da esfera do emprego regular, as quais às vezes envolvem a troca de dinheiro por serviços prestados, mas que geralmente também envolvem a troca direta de mercadorias ou serviços” (GIDDENS, 2005, p. 305).

Na entrevista estruturada individual questionamos os alunos sobre sua participação nas tarefas no lar e posteriormente cruzamos as respostas com os dados de sexo, cor/raça, classe econômica e ano do ensino médio. Os resultados estão apresentados na TABELA 48. A declaração dos jovens mostrou que eles participam dessas atividades contribuindo, assim, com as pessoas que são responsáveis por eles. Em alguns casos os jovens são remunerados para realizar esse tipo de atividade, como nos foi relatado na entrevista estruturada individual. Um percentual significativo de jovens declarou ter realizado tarefas domésticas sempre ou às vezes durante os seis meses anteriores à pesquisa (53,83% e 24,81%, respectivamente, somando um total de 78,63%). O percentual de jovens que afirmou nunca realizar tarefas domésticas é pequeno: 13,36% do total de jovens entrevistados, ou seja, de 262, somente 35 nunca as realizaram.

A avaliação dos resultados por sexo mostra que a participação das mulheres nas atividades domésticas é superior à dos homens: 87% das mulheres afirmaram realizar atividades domésticas sempre ou às vezes, enquanto para os homens o percentual é de



66,67%. De outra forma, enquanto 6,49% das jovens alunas afirmam que nunca realizaram atividades domésticas, 23,15% dos homens declaram nunca terem-nas realizado. Esses dados revelam a tendência de permanência da tradição, segundo a qual a atividade doméstica deve ser executada “principalmente pelas mulheres, geralmente não é remunerada, entretanto, não deixa de ser um trabalho – em geral, muito pesado e exaustivo” (GIDDENS, 2005 p. 308). Esse fato pode justificar a menor participação feminina no mercado de trabalho.

Durante a entrevista estruturada individual várias jovens mulheres relataram que cuidavam das atividades domésticas e dos irmãos para que a mãe trabalhasse. Tomar para si as tarefas domésticas pode significar a liberação de outros membros familiares, inclusive os jovens irmãos, para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a idéia de que a mulher precisa ficar em casa trouxe, desde o período da industrialização, diversas repercussões para o sexo feminino em diferentes níveis sociais. As mulheres ricas contavam com o serviço de empregadas domésticas, babás, enfermeiras, faxineiras. O fardo foi, no entanto, mais pesado para as pobres que precisaram inserir-se no mercado de trabalho para complementar a renda do marido, mas ainda assim responsabilizavam-se pelos afazeres domésticos.

Ao longo da história, principalmente nos períodos de guerra, as mulheres foram aumentando a participação no mercado de trabalho e o fardo de conciliação entre tarefas domésticas e trabalho formal foi ficando menos cruel, com a redução do número de filhos e a automação das atividades domésticas (lavadoras de louças e roupas, aspirador de pó). Fica evidente, além disso, que a divisão de trabalho doméstico entre homens e mulheres vem sofrendo desgaste; principalmente nos casais mais jovens, os homens têm contribuído mais na realização de tarefas domésticas (GIDDENS, 2005). Essa situação pode ser constatada entre os jovens estudantes: a participação masculina, mesmo que bem inferior à feminina, é bastante significativa (66,67%) se somarmos as categorias “sempre” e “às vezes”.

TABELA 48 – Realizou tarefas domésticas em casa x Sexo x Tarefas domésticas  
Cor/raça x classe econômica x ano do ensino médio

		Realizou tarefas domésticas EM CASA.				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Sexo	Masculino	40,74	25,93	10,19	23,15	108
	Feminino	62,99	24,03	6,49	6,49	154
Cor/Raça	Branco	47,62	27,38	8,33	16,67	84
	Preto	58,18	25,45	1,82	14,55	55
	Pardo	57,01	25,23	7,48	10,28	107
	Amarelo, Indígena e outras	42,86	7,14	35,71	14,29	14

		Realizou tarefas domésticas EM CASA.				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
	NS	100				2
Classe econômica	A2/B1	40,00	34,29	14,29	11,43	35
	B2	56,00	21,00	6,00	17,00	100
	C1	51,65	28,57	5,49	14,29	91
	C2/D	66,67	16,67	13,89	2,78	36
Ano do Ensino Médio	1º	58,02	21,37	8,40	12,21	131
	2º	50,63	26,58	10,13	12,66	79
	3º	48,08	30,77	3,85	17,31	52

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

A realização de tarefas domésticas na residência por cor/raça revelou que os brancos têm participação bastante significativa (75% deles as realizam sempre ou às vezes), mas ainda inferior à dos negros: entre os pretos, este percentual é de 83,63%, e entre os pardos de 82,24%. Há, ainda, um maior percentual de brancos que nunca realizaram atividades domésticas (16,67%, enquanto para os pretos e pardos os valores são de 14,55% e 10,28%, respectivamente). Entre as mulheres, as negras têm maior participação no trabalho doméstico na própria residência, revelando uma desigualdade sobreposta à de gênero: a de cor/raça.

Ao observarmos os dados por classe econômica segundo as mesmas categorias, 83,34% dos jovens pertencentes à classe C2/D realizam atividades domésticas em suas residências, contra 80,22% da C1, 77% da B2 e 74% da A2/B1. A participação ou responsabilização por este tipo de trabalho decresce proporcionalmente ao aumento do poder aquisitivo dos familiares dos jovens. A título de exemplo, enquanto 40% dos jovens pertencentes à A2/B1 sempre realizaram atividades domésticas, para a C2/D este percentual é de 66,67%. Assim, parece-nos que os familiares dos jovens pobres (83,34%) tendem a contar mais com os filhos para a execução dos afazeres domésticos. Supomos que essa atitude esteja relacionada não somente às necessidades econômicas familiares, mas também a uma estratégia de educação dos jovens pela família, revelando uma crença no potencial educativo do trabalho (CORTI e SOUZA, 2005).

A participação nas tarefas domésticas tende a cair com o aumento da escolarização, com uma tendência ao afastamento das atividades domésticas no terceiro ano. Supomos que isto se deva ao aumento da inserção no mercado de trabalho ou à liberação dos jovens pelos familiares, tendo em vista a iminência do vestibular para aqueles que pretendem prosseguir os estudos, como nos foi relatado nas entrevistas estruturadas individuais.

Verificamos, então, que há maior participação das mulheres da cor/raça negra e da classe econômica C/D nas atividades domésticas. Constatamos que o aumento da escolarização e a maior participação no mercado de trabalho tende a provocar diminuição na participação das tarefas domésticas.

A análise da participação nas atividades domésticas e da realização de atividade remunerada permitiu-nos verificar que as mulheres são as que mais realizam tarefas domésticas, têm menor participação que os homens no trabalho remunerado (mas ainda assim participação relevante) e estão em maior número nos dois últimos anos do Ensino Médio. Nessa idade muitas jovens que frequentam o EM já possuem jornada tripla: trabalho de casa, trabalho remunerado e escola. Apesar de os avanços na participação dos homens no trabalho doméstico darem sinais de que as desigualdades extremas de gênero estão se tornando menos críticas, fica evidente que estas permanecem entre os jovens estudantes do Ensino Médio. Verificamos também uma permanência da desigualdade nas relações de gênero, pois entre as mulheres, as negras se responsabilizam mais pelo afazeres domésticos. Novamente, identificamos uma sobreposição das desigualdades econômicas, de gênero e de cor/raça.

Essa condição da jovem mulher afeta suas oportunidades de trabalho e de estudo, visto que ela não pode dedicar-se a eles integralmente, no intuito de aumentar a escolarização e alcançar postos de trabalho mais qualificados. As políticas de emprego para jovens poderiam, segundo Gonzalez (2009), focalizar menos os jovens, de ambos sexos e mais suas famílias, uma vez que o investimento na educação dos filhos tem impacto sobre a renda familiar e implica em nova divisão de papéis entre os familiares.

Essas diferenças devem ser consideradas e ponderadas visto que há maior permanência de mulheres entre os concluintes do terceiro ano do ensino médio. Ao considerarmos que os jovens de ambos os sexos têm enfrentado dificuldades, buscamos verificar suas áreas de inserção no mercado de trabalho. Os dados obtidos serão apresentados na seção seguinte.

### **3.3.5 Área de inserção no mercado de trabalho**

Apresentamos a área de inserção dos jovens no mercado de trabalho<sup>77</sup> nos últimos seis meses por sexo, cor/raça, classe econômica, ano do EM e tipo de vínculo empregatício na

---

<sup>77</sup> Para construir essa tabela, consideramos a pergunta sobre a realização de algum trabalho remunerado, independente da existência de vínculo formal. Assim, além dos 77 que trabalham atualmente, incluíram-se os alunos que não começaram a trabalhar ou estão desempregados mas que, nos últimos 6 meses, realizaram algum tipo de trabalho: arrumar cozinha, casa e jogar futebol profissional, dentre outros.

TABELA 49. Ao perguntarmos aos jovens entrevistados que atividades haviam realizado mediante recebimento de dinheiro, verificamos uma diversidade de atuações que, em grande parte, são informais. A maioria dos jovens (53,92%) insere-se no mercado de trabalho na área de serviços como vendedores, *barman*, funcionários de salão de beleza e de distribuidora de bebidas, entre outras. Um percentual 29,41% empregam-se na área administrativa e realizam trabalhos como *office-boy*, estoquista, auxiliar administrativo, funcionário de auditoria e de setor de cobrança, operador de caixa, ou em arquivo, recepção e atendimento, entre outras. Já 8,82% dos jovens inserem-se nas atividades de manutenção e reparação e trabalham como ajudante de pedreiro, pedreiro e pintor. Um número menor (3,92%) atua na área técnica e realiza manutenção de computador ou tornam-se professores de informática. Há ainda os que trabalham na área esportiva (como, por exemplo, jogador de futebol<sup>78</sup>). Um percentual de 2,94% trabalham na área de artes, como músico e 0,98% na produção de bens, como costureira. A área industrial fica em último lugar na área de inserção, mostrando que as transformações ocorridas no âmbito da sociedade atingem diretamente os jovens pesquisados, visto que, atualmente, o sistema ocupacional aponta para uma ínfima parte dos trabalhadores na industrialização.

Nas entrevistas estruturadas individuais, parte dos jovens relatou que se insere no trabalho para auxiliar parentes em suas atividades laborais (10,74% dos casos), atuando em vários setores: ornamentações, eventos, faxinas, limpeza de prédios, salão de beleza (manicure e cabelereira), auxiliar de salgadeira, ornamentação de eventos, babá e acompanhamento de crianças de vizinhos ou parentes (sobrinhos e irmãos) à escola. Constatamos que a grande maioria atua em ações desqualificadas.

TABELA 49 – Área de inserção no mercado de trabalho, sexo, cor/raça, classe econômica, ano do EM, tipo de vínculo empregatício

		Área de inserção no mercado de trabalho (%)						
		Ciências e Artes	Técnicos de Nível Médio	Serviços Administrativos	Serviços, do comércio em lojas e mercados	Produção de bens e serviços industriais	Manutenção e reparação	Total
Sexo	Masculino	2,22	4,44	37,78	40	-	15,56	45
	Feminino	3,51	3,51	22,81	64,91	1,75	3,51	57
Cor/Raça	Branco	3,33	6,67	26,67	50	3,33	10	30
	Preto	4,55	4,55	36,36	50	-	4,55	22

<sup>78</sup> Dois estudantes da escola, uma mulher e um homem, trabalhavam em clube esportivo e eram remunerados.

		Área de inserção no mercado de trabalho (%)						
		Ciências e Artes	Técnicos de Nível Médio	Serviços Administrativos	Serviços, do comércio em lojas e mercados	Produção de bens e serviços industriais	Manutenção e reparação	Total
	Pardo	2,17	2,17	28,26	56,52	-	10,87	46
	Amarelo, Indígena e outras	-	-	25	75	-	-	4
Classe econômica	A2/B1	-	-	54,55	36,36	-	9,09	13
	B2	5,26	5,26	18,42	55,26	-	15,79	40
	C1	2,5	5	32,5	55	2,5	2,5	38
	C2/D	-	-	30,77	61,54	-	7,69	11
Ano do Ensino Médio	1º	-	4,76	28,57	52,38	-	14,29	42
	2º	5,88	2,94	35,29	50	2,94	2,94	34
	3º	3,85	3,85	23,08	61,54	-	7,69	26
Vínculo Formal x Vínculo Informal	Vínculo Informal	2,7	5,41	12,16	66,22	1,35	12,16	74
	Vínculo Formal	3,57	-	75,00	21,43	-	-	28

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

A relação entre inserção no mercado de trabalho por sexo revela uma maior tendência de os homens atuarem nas áreas de serviços administrativos (37,78% deles, enquanto para as mulheres este valor é de 22,81%). Os trabalhadores de serviços de manutenção e reparos são do sexo masculino em sua maioria (15,56% dos homens contra 3,51% das mulheres). É também de homens a maior proporção de técnicos de nível médio. Já as mulheres estão mais ocupadas nas áreas de serviços, em sua maioria como vendedoras (64,91%, enquanto para o sexo masculino esse valor é de 40%), na de Ciência e Artes (3,51%) e na de produtos e bens industriais (1,75%).

A relação entre atuação no mercado de trabalho e cor/raça entre aqueles que participam da população economicamente ativa mostra que há uma diversificação na inserção laboral, não nos permitindo ressaltar grandes diferenças. Contudo, é possível verificar que os negros estão um pouco melhor representados proporcionalmente como trabalhadores de serviços administrativos (36,36% dos pretos e 28,28% dos pardos, enquanto os brancos têm percentual de 26,67%). Entre os vendedores do comércio os pretos e os pardos têm participação de 50% e 56,52%, respectivamente, contra o percentual de 50% para os brancos. Os dados relativos à cor/raça parecem indicar que as áreas que procuram empregar os jovens

são semelhantes, ou seja, o acesso é maior na área de serviços administrativos e do comércio para todas as cores/raças.

Em relação ao vínculo empregatício por área de trabalho destacamos dois tipos. O primeiro refere-se à área de serviços administrativos, que responde por 75,0% dos casos de emprego formal. Entretanto, somente 29% dos jovens que estão trabalhando atuam nesta área, e destes 1/3 não estão formalizados. O segundo foi a área de vendedores do comércio, em lojas e mercados, que emprega com maior informalidade, respondendo por 66,22% dos casos de trabalho informal e possuindo a maior concentração dos jovens pertencentes à classe econômica C1. Entretanto, como afirmamos anteriormente, este fato precisaria ser melhor aprofundado para uma real compreensão, visto que constatamos que os jovens alunos da classe C2/D – e em certa medida os da classe B2 –, inserem-se no mercado de trabalho mais tarde e o fazem a partir de um vínculo não formal.

Há maior concentração de jovens das classes extremas C1 e A2/B1 nas áreas de serviços administrativos e de comércio, mas sua participação é inversamente proporcional, visto que, enquanto a classe econômica C1 tem menor número (30,77%) de trabalhadores na área de serviços administrativos e a A2/B1 tem a maioria de seus trabalhadores (54,55%) nessa área. Na área de serviços de vendedores do comércio em lojas e mercados, a classe C1 tem a maioria de jovens (61,54%) e a A2/B1 (36,36%) está menos representada. Esses dados têm estreita relação com o tipo de vínculo empregatício.

Observamos ainda que mais de 50% dos alunos que realizaram algum trabalho pelo qual receberam dinheiro atuaram na área do comércio. Isso talvez explique os baixos salários, como se pode observar na seção “renda”. A área administrativa é a que mais possui jovens com relações trabalhistas regulamentadas, enquanto a área de serviços corresponde ao menor número de regulamentações, mostrando diferenças no acesso a direitos trabalhistas.

A relação entre inserção no mercado de trabalho e ano de escolarização no EM revela algumas tendências: os jovens que cursam o segundo ano do EM têm maior participação na área de serviços administrativos (35,29%), mas, enquanto é possível observar um aumento na participação nesta área do primeiro para o segundo ano, há uma tendência à queda de inserção do segundo para o terceiro. O oposto ocorre com os jovens que se inserem na área de manutenção e reparos, havendo maior percentual daqueles que estão no primeiro ano e tendência ao decréscimo à medida que aumentam os anos de escolarização. Na área de serviços de comércio também há uma tendência de aumento da participação dos jovens na população economicamente ativa à medida que aumenta os anos de escolarização. Esse fato pode ser atribuído ao tipo de ocupação, já que a área de manutenção e reparos, por exemplo,

deve ter maior inserção do sexo masculino, exatamente aquele com maior tendência à evasão. A área de comércio é tipicamente feminina, sendo possível observar um aumento da participação dos alunos nesta área no último ano do ensino médio, que indica a entrada no mercado de trabalho.

Observamos, de modo geral, que as maiores diferenças de participação na população economicamente ativa estão do primeiro para o segundo ano, ou seja, dos 15 para os 16 anos, podendo estar relacionadas ao alcance, pelo jovem, da idade de inserção em programas como Primeiro Emprego ou estágios. Durante o trabalho de campo muitos jovens relataram o interesse e a busca dessas alternativas para se inserirem no mercado de trabalho. Esses dados parecem indicar o efeito das políticas de inserção no emprego para a juventude da Escola Buganvília.

Os dados apresentados nesta seção evidenciaram a existência de desigualdades na inserção dos jovens no mercado de trabalho, esta inserção é feita através de trabalhos precários, com menor regulamentação e acesso diferenciado aos direitos trabalhistas, e os mais pobres participam da PEA de maneira informal. Apresenta-se, na seção seguinte, a renda obtida pelos jovens.

### **3.3.6 Renda do trabalho**

Ao indagarmos quanto o jovem havia recebido pelo trabalho realizado, informal ou formal, envolvendo as categorias “empregado com carteira assinada”, “empregado sem carteira assinada”, “estagiário”, “autônomo ou conta-própria” (bicos, diaristas, etc) nos últimos 30 dias, verificamos a existência de diferenciações. O salário mínimo brasileiro era, no momento de realização desta pesquisa (novembro de 2010) de R\$510,00. Os jovens que freqüentam o primeiro ano recebiam, por outro lado, de R\$50,00 a R\$600,00; os do segundo ano, de R\$60,00 a R\$1.600,00; os do terceiro ano, de R\$50,00 a R\$1026,00. A média salarial de todos os jovens que trabalham é de R\$ 350,10, e o salário mais comum é de R\$ 200,00, ao passo que a maioria dos alunos que trabalham ganha menos do que esse valor.

Ao relacionarmos a média salarial com o ano de escolarização verificamos, para os jovens que cursam o primeiro ano do Ensino Médio, R\$306,42, para o segundo R\$385,27 e para o terceiro de R\$355,36. Observamos que o ano de escolarização tem pouca relação com a média salarial. A média é aumentada em função de alguns poucos salários altos, acima de R\$ 700,00.

Verifica-se, em salários mínimos, que 49,35% dos jovens recebem menos de ½ salário mínimo por seu trabalho e 32,47% mais de ½ até 1 salário. Somando esses percentuais temos que 81,82% dos jovens adolescentes recebem até 1 salário mínimo. Os jovens adolescentes que recebem mais que 1 salário mínimo somam o percentual de 18,19%; entre estes 14,29% recebem mais de 1 até 2 salários, 2,60% mais de 2 até 3 salários e 1,30% de 3 a 5 salários mínimos.

TABELA 50 - Renda pelo trabalho dos jovens

Renda em salários	N	%
Até ½ salário	38	49,35
Mais de ½ até 1 salário	25	32,47
Mais de 1 até 2 salários	11	14,29
Mais de 2 até 3 salários	2	2,60
Mais de 3 até 5 salários	1	1,30
Total	77	100,00

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

Na TABELA 51, ao estabelecermos relação entre renda em salários, sexo, raça e grupo econômico verificamos percentual significativo de mulheres, de negros e do grupo C/D recebendo menos que ½ salário mínimo. A observação da tabela mostra a tendência de maior presença de negros nas faixas salariais mais baixas (até 2 salários mínimos) e aumento da participação dos brancos nas faixas salariais mais altas (acima de 2 salários mínimos). A classe C2/D e C1, de jovens de famílias com menor poder aquisitivo, está concentrada nas faixas salariais menores (até 1 salários mínimo) e a B2 e A2/B1 nas faixas salariais maiores (mais de um salário mínimo). Esses dados reafirmam a precariedade do trabalho a qual se submetem os jovens mais pobres e a persistência de desigualdades.

A renda do jovem proveniente de seu próprio trabalho é muito baixa comparando-se com o salário mínimo e retrata a desigualdade na distribuição de renda no Brasil, que mesmo com o processo de abertura da economia, ao longo da década de 1990, ainda hoje “[...] praticamente 70% das ocupações criadas no país encontram-se concentradas em atividades que não têm a ver com modernização técnica e produtiva” (POCHMANN, 2009, p. 190). Os dados mostraram a heterogeneidade na inserção dos jovens no mundo do trabalho, a diversidade de áreas, de rendimentos e de acesso reduzido a postos de trabalho regulamentados, o que os expõe à possibilidade de aumento crescente do peso da ocupação informal, autônoma e cooperativada. Percebe-se maior desigualdade ocupacional e de rendimentos entre os jovens estudantes da Escola Buganvília.



A baixa renda de trabalho dos jovens, principalmente daqueles que se encontram no limiar da precariedade e vivenciam de forma mais profunda a crise do emprego assalariado, pode impedir que o trabalho seja visto como um espaço de produção de valores. É muito difícil para o jovem que só tem como alternativa "bicos" ou empregos precários ver nessas atividades alguma centralidade além da renda. Para eles, o trabalho pode não se constituir fonte de expressividade, sendo reduzido a uma obrigação necessária para uma sobrevivência mínima, perdendo os elementos de formação humana que derivavam de uma cultura que se organizava em torno dele (DAYRELL, NOGUEIRA e MIRANDA, 2009).

TABELA 51 - Renda em salários, sexo, cor/raça e classe econômica

		No trabalho que você está atualmente, quanto dinheiro você recebeu no MÊS PASSADO como salário?					Total
		Até ½ salário	Mais de 1/2 até 1 salário	Mais de 1 até 2 salários	Mais de 2 até 3 salários	Mais de 3 até 5 salários	
Sexo	Masculino	39,47	52,00	27,27	100,00	-	42,86
	Feminino	60,53	48,00	72,73	-	100,00	57,14
	Total	100	100	100	100	100	100
Cor/Raça	Branco	38	25	11	2	1	77
	Preto	21,05	16,00	18,18	-	100,00	19,48
	Pardo	18,42	32,00	18,18	50,00	-	23,38
	Amarelo, Indígena e outras	52,63	48,00	63,64	50,00	-	51,95
	Total	7,89	4,00	-	-	-	5,19
Classe econômica	A2/B1	100	100	100	100	100	100
	B2	38	25	11	2	1	77
	C1	10,53	16,00	-	50,00	-	11,69
	C2/D	31,58	20,00	90,91	-	-	35,06
	Total	42,11	52,00	9,09	50,00	100,00	41,56
	15,79	12,00	-	-	-	11,69	
	100	100	100	100	100	100	
	38	25	11	2	1	77	

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

Enfim, percebe-se que além da dificuldade de trabalhar e estudar, os alunos que se introduzem no mercado de trabalho têm baixos salários e possivelmente desempenham funções que exigem pouca capacitação e baixa escolaridade. Aparentemente empregar o jovem é interessante para o empregador, visto ser mão-de-obra barata. Existem outros fatores não monetários que estimulam os jovens a se inserir no mercado de trabalho tal como a dimensão representacional e valorativa da família em relação ao trabalho. Contudo, a vivência

do trabalho como valor torna-se difícil para aqueles jovens que vivem de “bicos” e empregos precários, como se verificou.

Na TABELA 52 apresenta-se o resultado do questionamento feito aos jovens inseridos no mercado de trabalho sobre o que fazem com o salário que recebem. Verificou-se que em 36,36% dos casos, o dinheiro é utilizado apenas para pagar despesas pessoais e em 33,77% para ajudar no sustento da família. Em 29,87% dos casos o jovem, além do salário, recebe ajuda dos familiares. Trabalhar torna-se, então, uma necessidade: 1/3 dos jovens ajudam no sustento familiar.

Esse alto percentual relaciona-se à condição de pobreza das famílias e aos índices de desemprego que podem estar atingindo seus familiares. Essa situação revela que a dificuldade que os jovens têm em se inserir no mercado de trabalho leva-os a “percursos laborais marcados por turbulências, flexibilidade, impermanência” (Pais, 2005, p.11). A análise da inserção dos estudantes no trabalho explicita a situação de vulnerabilidade dos jovens pobres: as condições de vida já lhes impõem tantas limitações que isso que para outros jovens poderia ser uma grande dificuldade, para eles faz parte do sacrifício cotidiano da dureza da vida.

TABELA 52 – Despesas/salário

Situação que melhor descreve meu caso	N	%
Com meu salário pago apenas minhas despesas pessoais.	28	36,36
Com parte do meu salário contribuo para o sustento da minha família.	26	33,77
Além do meu salário, recebo ajuda da minha família.	23	29,87
Total	77	100,00

Fonte: Questionário aplicado aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

A inserção no mercado de trabalho parece estar relacionada às variadas situações juvenis e à necessidade de ajudar no sustento familiar, no sustento próprio, no investimento profissional e/ou escolar, na aquisição de bens de consumo - roupas, tênis, acessórios, celulares, entre outros e no acesso a locais de lazer – “baladas”, barzinhos e shoppings, com turmas de amigos, independentemente dos familiares, como nos relataram alguns jovens, no período de observação.

Nesse contexto o trabalho é um mecanismo de inclusão social capaz de produzir aprendizagens e “[...] contribuir para a construção de identidade pessoal e grupal” (Corti; Souza, 2005, p. 40). Em outras situações a inserção no mercado de trabalho é um mecanismo de exclusão social devido ao acesso a postos precários de trabalho, “bicos” e demais atividades de sobrevivência que tendem a ser rapidamente abandonadas quando surge a

possibilidade de ocupar posto de trabalho formalmente regulamentado. Nessa condição os jovens geralmente sofrem com a exploração de sua força de trabalho, são mal remunerados e não tem acesso aos direitos trabalhistas.

Pela inserção no mundo do trabalho, formal ou informalmente, o jovem passa a ser reconhecido pela família, principalmente aquelas dos setores populares, como sujeito trabalhador, honesto e digno, com reflexos positivos em sua auto-identificação. Além de tornar possível o alargamento das redes de sociabilidade, consumo e circulação pela cidade nos espaços culturais e de lazer. Essa face positiva de melhoria da renda que subsidie os seus interesses de consumo ou de sua família faz com que muitos jovens pobres, ao inserirem-se no mercado de trabalho acabem abandonando a escola.

A face negativa é que quando há necessidade de optar entre trabalho e escola o trabalho é escolhido. Jovens com anos de escolaridade mais baixos entram no mercado mais cedo, exercendo funções que exigem pouco ou nenhuma escolarização, o que pode vir a comprometer o seu futuro e o de seus descendentes (DAYRELL, NOGUEIRA e MIRANDA, 2009).

A inserção dos jovens no mundo do trabalho se diferencia, de acordo com o lugar social que este ocupa, conforme a cor/raça e o gênero. De modo geral ficou explicitado que a luta pela sobrevivência expressa-se nas diferentes experiências de emprego e de trabalho: empregos temporários, subempregos, bicos, atividades lícitas e ilícitas. A inserção dos estudantes da Escola Buganvília no trabalho ocorre de forma precoce, como se constatou anteriormente, e precária, em sua maioria no mercado informal. O trabalho é uma necessidade na vida de parte significativa destes jovens. Os dados explicitam que “a mutilação de direitos elementares da infância e da juventude de filhos da classe trabalhadora é uma constante ao longo de nossa história” (FRIGOTTO, 2004, p. 211). As explicações para a complexidade de tal situação estão no âmbito das raízes estruturais da nossa sociedade nos planos econômico, político e cultural. Apesar de algumas conquistas, a situação dos jovens ainda é grave e resulta dos impasses estruturais da economia e da cultura da elite brasileira que se mantém sócia menor e subordinada aos centros hegemônicos que aprisionam a política macroeconômica às altas finanças. A elite precisa ser contrariada como forma de implementação de macroeconomia do emprego no Brasil. Nesse contexto, FRIGOTTO afirma que

[...] nem a rigidez do mercado nem a tecnologia em si podem ser tidas como os determinantes fundamentais do desemprego, do desmanche da relação salarial e da precarização do trabalho e do trabalho precoce. A democratização do avanço científico e tecnológico mediante a socialização da produção e da riqueza e, por conseqüência, a regulamentação do capital poderiam permitir a redução da jornada de trabalho, a erradicação do

trabalho precoce de crianças e jovens e a geração de empregos em setores e atividades que talvez saldasse a dívida dos direitos de saúde, educação, transporte, moradia, cultura e lazer com milhões de brasileiros. (FRIGOTTO, 2004 p.2003-204).

O autor afirma que a dívida social com os jovens filhos de trabalhadores nos revela que as políticas públicas relacionadas ao trabalho e à educação são, no plano econômico-social e ético-político, tão imprescindíveis quanto complexas devido aos impasses estruturais da economia e da cultura da elite brasileira e, ainda, à formação social brasileira. As políticas públicas devem ser emergenciais para propiciar o enfrentamento do plano conjuntural, atendendo as particularidades e a diversidade dos grupos de jovens inseridos de forma precoce no trabalho e, ao mesmo tempo, possibilitando mudanças ou reformas estruturais que não produzam desigualdade social. Assim, seria o caso de se trabalhar com políticas claramente distributivas e emancipatórias. As políticas focalizadas de inserção social são necessárias mas atacam os efeitos do problema, tornando-se insuficientes. Trata-se de avançar na busca de alterar a estrutura social geradora da desigualdade.

### **3.4 Síntese do Capítulo 3**

Neste capítulo, pudemos constatar o rejuvenescimento do público que frequenta o ensino médio, no turno diurno. Pudemos verificar que a maioria dos jovens encontra-se na faixa de 15-17 anos, estão no primeiro momento da juventude – são adolescentes - o que traz especificidades devido à proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à participação em políticas específicas, como o Bolsa Escola. Esses dados convergem com aqueles da RMBH, apresentados em capítulo anterior. Contudo, há uma diferenciação – os jovens estudantes da Escola Buganvília ultrapassaram a média de anos de estudo dos jovens moradores da RMBH, ou seja, constituem uma parcela da população juvenil que tem tido maiores oportunidades educacionais - eles já são uma elite.

Nesse contexto, verificou-se um maior percentual de jovens do sexo feminino como estudantes do diurno na Escola Buganvília o que também converge com os dados da RMBH e do Brasil indicando que as mulheres tem tido maior longevidade educacional.

Verificou-se um maior percentual de jovens do sexo feminino como estudantes do diurno na Escola Buganvília. A autodeclaração de cor/raça manifestou um significativo pertencimento à cor/raça negra, convergindo com os dados da RMBH, que pode ser efeito das ações afirmativas e do próprio reconhecimento de si como negro.

A adesão religiosa converge com a atual tendência de crescimento dos evangélicos. Notamos uma flexibilidade com relação à adesão religiosa visto que alguns jovens possuem mais de uma.

A configuração familiar revela que a maioria dos jovens reside com os pais na condição de filhos. Chama atenção os arranjos familiares uniparentais e o fato de parte dos jovens residirem com outros parentes tais como avós, tios e padrinhos. Outra característica da configuração familiar é a redução do número de irmãos, o que, de um lado, pode gerar maiores investimentos familiares e, de outro, maior procura por sociabilidade na escola e nas redes sociais.

A investigação sobre a classe econômica a que pertencem os jovens mostrou que a maior parte dos alunos compartilhava de condições econômicas semelhantes. Os grupos com menor número de alunos estão nos extremos D e A2. Os extremos revelaram a desigualdade econômica familiar dos jovens presentes no espaço escolar, o que sugere um relativo desafio para a escola.

O capital cultural da família foi apreendido pela escolaridade dos pais, a quantidade de livros existentes na residência e o acesso às TICs, priorizando-se o computador e a internet. Percentual significativo dos pais tem escolaridade inferior ao Ensino Médio completo, seus filhos têm, desta maneira, possibilidades de superarem a escolaridade dos mesmos. Tais dados reforçam as análises sobre a expansão da escola no Brasil, pois grande parte destes alunos pode ser a primeira geração a concluir o Ensino Médio, o que caracteriza um aumento intergeracional do nível educacional com mobilidade positiva, interferindo nas trajetórias escolares dos jovens estudantes.

Dos 262 jovens alunos poucos são aqueles que não utilizam o computador e somente 1,16% não tem acesso à internet. A maioria acessa na própria residência e “navega” em sites de relacionamentos, sendo os mais citados MSN, Orkut, Twitter e Facebook. Foi considerável o percentual de jovens que utilizam a internet prioritariamente para realizar pesquisas escolares. Ressaltamos que a inserção digital não parece ser um problema.

Outra dimensão investigada foi a quantidade de livros que os alunos possuem em casa, além dos escolares, o que retrata a situação socioeconômica e o capital cultural dos jovens e suas famílias. A desigualdade sócio-cultural entre as famílias dos alunos da Escola Buganvília pode ser dimensionada também pelo acesso a livros. É um fator positivo que 90,46% dos jovens da amostra possuem livros em casa. A posse de livros não diz do uso efetivo do mesmo pelo jovem aluno nem de sua leitura por ele. Entretanto pode-se inferir que

alguém da família possui o hábito de leitura, o que poderá influenciar o desenvolvimento desse hábito no jovem.

Na seção sobre os jovens estudantes e o trabalho, verificamos que, diferentemente do que alguns sociólogos do trabalho previam, no contexto de expansão do Ensino Médio, mesmo entre jovens com idade prevista para o nível de escolarização ocorre a permanência da condição de trabalhador e estudante, conforme contrapunha Felícia Madeira nos anos oitenta. A idade de inserção do jovem no trabalho está aquém da prevista na legislação (16 anos). Percentual significativo de homens e de mulheres que se inseriram no mercado de trabalho o fizeram entre 11 e 15 anos. A maioria é do sexo masculino, negros e, prioritariamente das classes econômicas C1 e C2/D. Isso revela que a inserção precoce no trabalho está relacionada às desigualdades econômica, de cor/raça e de gênero.

Quanto à condição de inserção no mercado de trabalho - jovens sem trabalhar, desempregado, empregado com carteira assinada ou sem, estagiário e autônomo ou trabalhando por conta própria – evidenciam-se condições diferenciadas dos jovens estudantes. Entre os que estão sem trabalhar há maior representatividade das mulheres, brancas pertencentes à classe econômica B (A2/B1 e B2). Entre os desempregados estão os jovens do sexo masculino, negros da classe econômica C/D, ou seja, os mais pobres. Entre os jovens que se encontram empregados com carteira assinada encontram-se mais mulheres, mais negros pertencentes às classes econômicas C1 e B (A2/B1 e B2). Entre os empregados sem carteira assinada há muita semelhança entre a participação de mulheres e homens, negros com percentual significativo de brancos pertencentes às classes econômicas mais altas (B1 e B2). A inserção por meio de estágios ocorre em maior percentual pelos homens, negros, pertencentes às classes econômicas mais baixas (C2/D e C1). Aqueles que trabalham como autônomos estão igualmente representados entre os sexos, com predomínio dos negros com significativa participação dos pretos das classes mais empobrecidas (C2/D e C1).

Quanto à procura de trabalho verificou-se que entre os 185 jovens que não estavam ocupados no mercado de trabalho, 62,16% não procuraram emprego. Os outros 37,84%, correspondentes a 70 jovens, fizeram algum movimento em busca de trabalho, seja via consulta a parentes e amigos, agências de emprego, inscrições em programas, respostas a anúncios de jornal ou consultas a empregadores. Constatou-se que mais homens procuraram inserção no mercado em relação às mulheres. Há muita semelhança entre o percentual de jovens do sexo masculino e do feminino que possuem algum emprego. A necessidade de trabalho está mais evidente para os jovens negros. Estes apresentam percentuais superiores tanto por possuir trabalho quanto na busca por trabalho, revelando que as desigualdades de

oportunidades têm a marca da cor/raça. A procura de trabalho apresenta comportamentos diferenciados dependendo da classe econômica a que o jovem pertence: os mais pobres buscam mais emprego. O aumento de escolarização, do primeiro para o terceiro ano do EM, aumenta a inserção em algum tipo de emprego. Em contrapartida, reduz a busca por trabalho. Há um aumento da não procura por trabalho no terceiro ano do ensino médio.

A análise da participação nas atividades domésticas permitiu verificar que os jovens têm contribuído na realização de tarefas na sua própria residência. As mulheres são as que mais realizam tarefas domésticas. Dentre essas as negras responsabilizam-se mais pelo trabalho na própria casa. Dentre os jovens que mais realizam atividades domésticas estão os da classe econômica C/D, ou seja, os menos favorecidos economicamente. A participação nessa atividade tende a cair com o aumento da escolarização e supomos que seja devido à inserção no mercado de trabalho. Apesar dos avanços na participação dos homens no trabalho doméstico dar sinais de que as desigualdades extremas de gênero estão se tornando menos críticas, fica evidente que tais desigualdades entre os jovens estudantes do Ensino Médio.

Os jovens estudantes da Escola Buganvília inserem-se de forma precoce e precária no mercado de trabalho, em sua grande parte no trabalho informal. Entre as áreas de inserção no trabalho estão: serviços, administrativa, manutenção e reparação, área técnica de nível médio, área de ciência e artes e produção de bens e serviços industriais. A área administrativa é a que mais possui jovens em relações trabalhistas regulamentadas e a de serviços com menor regulamentação, mostrando diferenças no acesso aos direitos legais. As áreas de emprego evidenciam a desigualdade ocupacional na inserção dos jovens no mercado de trabalho. A média salarial de todos os jovens que trabalham é de R\$ 350,10. Já o salário mais comum é de R\$ 200,00, ao passo que a maioria dos alunos que trabalha ganha menos do que esse valor. Esses dados explicitam a desigualdade de rendimentos entre os jovens estudantes da Escola Buganvília.

No estudo realizado não somente as desigualdades econômicas tensionam a instituição escolar pesquisada, mas as de cor/raça e de gênero, manifestadas nos conflitos entre os jovens e entre estes e os educadores. Os dados sobre o perfil dos estudantes do turno matutino evidenciaram a diversidade juvenil. Estes são jovens, em sua maioria, que como um mosaico colore o espaço escolar e coloca muitos desafios aos educadores. A diversidade manifesta-se nas diferentes idades, cores/raças, gêneros, situação familiar relacionada ao capital social, cultural e econômico e às várias inserções no mercado de trabalho. As desigualdades sociais, econômicas, culturais, de gênero e de raça/cor apresentam-se aos docentes, no desafio de educar e ensinar os jovens

O levantamento do perfil dos jovens trouxe novas questões e direções a este estudo. As questões fundantes são: qual é a relação desses estudantes com o saber? Como tem sido a apropriação do processo de escolarização pelos jovens? Aqueles que têm tido acesso ao espaço escolar, permanecem? Como tem sido o desempenho escolar dos jovens? Eles têm aprendido? Essas perguntas nos guiarão nos próximos capítulos deste trabalho.



## Capítulo 4 - A educação dos jovens na Escola Buganvília: dimensões educativas e a sua relação com o saber escolar<sup>79</sup>

O perfil dos jovens estudantes da Escola Buganvília revelou um público diverso e heterogêneo. A presença desses “[...] novos alunos de ensino médio<sup>80</sup> [...]” (Dubet, 2003), nível de ensino antes elitizado, resulta do processo de expansão escolar; porém, a abertura da escola para as classes populares não elimina as desigualdades entre os estudantes, determinadas por idade, sexo, classe econômica, condições familiares, entre outras categorias. Como esses vários sujeitos que frequentam as salas de aula relacionam-se com o saber escolar? Encontram sentido para o tipo de conhecimento a que estão tendo acesso nesse espaço?

O foco de estudo deste capítulo são as dimensões educativas na escola Buganvília, mais especificamente a relação com o saber que ocorre na sala de aula. Interessa-nos verificar se o ambiente educativo é favorável à aprendizagem desse público diverso e heterogêneo, bem como se este ambiente é propício à promoção e/ou redução dos sintomas do fracasso escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir a noção de relação com o saber, dando foco à função - específica da escola - de transmissão do saber intelectualizado, o que pode gerar desigualdades, visto que os jovens que hoje estão presentes nos processos de escolarização são denominados “novo público”, e se relacionam com o saber de forma diferenciada. Interessa-nos, portanto, apreender as formas como eles se relacionam com o saber escolar.

### 4.1 A Escola Buganvília: fazer o que na escola para aprender?

Então na escola mesmo, eu frequentei escolas para você ter uma ideia em que cada aluno tinha o seu computador, nós tínhamos aula por meio de internet, eu tinha natação, tinha teatro, eu tinha... eu tinha aula de quatro línguas, eu estudava matemática em três línguas. As lousas eram tudo... um computador na verdade, eram lousas que por meio delas o professor podia acessar a internet. Então eu tive uma estrutura bem diferente, são escolas que nem mesmo nos Estados Unidos, todos os alunos têm acesso. E aqui no Brasil muito menos. Então toda a minha experiência era bem diferente daqui e aqui eu pude aprender... Assim crescer no sentido mesmo

<sup>79</sup> Neste capítulo nos limitamos a “tocar” na questão da relação dos jovens com o saber. Ousamos “olhar” para a questão, registrá-la, com o intuito de apontar possíveis explicações para a não continuidade dos jovens no processo de escolarização principalmente no Ensino Médio, além de chamarmos a atenção de outros pesquisadores que poderão aprofundá-la.

<sup>80</sup> O novo público é denominado neste estudo como “não herdeiros”. Para essa definição, fundamentamos em Dubet (2003) que ao analisar os liceus franceses refere-se à fixação em recrutar os “herdeiros” – “alumnos socialmente predisuestos a las retóricas escolares, a los ejercicios de admiración y de comentarios de los grandes textos que dominan las disciplinas pedagógicas y serán, hasta mediados de este siglo, el centro da dignidad escolar, armonizando com otras culturas, pero sin, ceder a ellas” (Dubet, 1998, p. 41)

**na escola por causa de que eu pude ver que não precisa ter tantos recursos técnicos para aprender. O que faz a escola é o aluno, então isso eu pude aprender** (Depoimento da jovem aluna Salete do 3º ano, 2010, grifos nossos).

A aluna Salete (302) morava na Suíça e, ao retornarem para o Brasil, residiu alguns meses em São Paulo e, depois, veio para Belo Horizonte. Consideramos o depoimento da jovem Salete oportuno, pois permite comparar a experiência escolar adquirida no exterior com aquela que vivencia na escola Buganvília. O depoimento da aluna que tem experiência em outras realidades educacionais provoca a reflexão sobre o que seria essencial para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes? Não se pode esgotar esta questão aqui, mas é importante pensar sobre a contribuição dos recursos tecnológicos e, principalmente, a forma como são utilizados pelos docentes e pela escola. Parece-nos que os recursos por si sós podem não trazer tantas contribuições, mas dependendo da utilização pode ser fator facilitador e motivador da vontade de aprender e da vontade de ensinar. Eles podem ajudar na compreensão de determinados conteúdos, com imagens, movimentos, demonstrações e experimentações, esse desejo foi manifestado por alguns docentes desta escola pesquisada. Contudo, eles não são condição *sine qua non* para que a aprendizagem aconteça, embora desejáveis, fatores como relação dialógica, a afetividade, a mobilização dos estudantes, dos professores e familiares contribuem de forma bastante significativa para que o desejo de aprender e sua conquista se realize (Charlot, 1996). Outro aspecto apontado pela aluna é o tempo de permanência na escola em função da ampliação do capital cultural dos jovens, visitas à museus, à galerias de artes, à cidades históricas, é algo muito debatido nos meios educacionais e, pouco alcançado devido às condições econômicas dos estudantes, o pouco investimento financeiro nessas atividades e às condições de trabalho dos professores e da própria organização escolar.

A estudante também nos traz elementos importantes para reflexão, na medida em que afirma que o que faz a escola é o aluno. Mas será que o aprendizado depende exclusivamente do aluno? Afinal, o que se faz na escola para aprender? Como são as aulas e os recursos utilizados pelos professores para mobilizar os estudantes? Sabemos que vários fatores podem ser determinantes ou condicionantes da aprendizagem do estudante: desde questões subjetivas, familiares, relacionais (entre aluno e aluno; professor e aluno; por exemplo), escolares (ambiente físico e relacional) até as políticas governamentais. Podemos considerar que o ensino e a aprendizagem ocorrem numa trama de relações dentro de determinada instituição de ensino com características físicas, infraestrutura, funcionais e organizacionais específicas. Dada a impossibilidade de abordarmos todas essas dimensões no

presente estudo, nos limitaremos, a tangenciar a relação dos alunos com o saber, como dissemos anteriormente, contudo, apresentaremos de forma breve o contexto no qual a prática educativa acontece.

Destarte apresentamos a descrição da escola pesquisada; a escola Buganvília pertence à rede estadual de ensino e foi criada em 13/02/1986, atendendo aos últimos anos do ensino fundamental da 5ª à 8ª série. Em 22/08/1992 ampliou o atendimento escolar para o Ensino Médio. A escola era reconhecida pela comunidade como uma excelente instituição de ensino, com professores comprometidos e qualificados; os jovens que concluíam o ensino médio tinham aprovação no vestibular em instituições reconhecidas, como UFMG e PUC/MINAS, e alguns desses alunos retornaram à instituição como professores. Com o passar dos anos, no entanto, com as mudanças nas políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais, principalmente com as propostas de ciclos e de correção de fluxo, dentre outras que dificultaram a reprovação escolar e a seletividade escolar, a instituição foi perdendo o glamour.

Outros fatores contribuíram para o declínio do *status* da instituição: mudanças no perfil dos gestores educacionais (atualmente está sob intervenção da SEE/MG), alterações no perfil dos docentes – embora muitos permaneçam desde a fundação da escola – e a abertura ao novo público, ou seja, jovens da classe popular que trazem muitos desafios à manutenção do padrão de ensino da instituição.

Atualmente a escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. No primeiro funciona o Ensino Médio regular, no segundo, do 6º ao 9º ano, e no noturno o Ensino Médio regular e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Ensino Médio. Nos três turnos a escola possui aproximadamente 1.920 estudantes e 72 professores. A equipe da direção no turno da manhã é composta pela diretora, um vice-diretor, uma supervisora escolar e uma orientadora educacional.

No primeiro turno, momento de realização desta investigação, aproximadamente 21 professores lecionavam em 16 turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Todos os professores possuíam curso de graduação na área em que lecionavam, havendo exceção apenas para dois, bacharéis em fisioterapia e enfermagem, que haviam sido contratados pela SEE/MG por falta de professores habilitados na área. Entre os docentes, quatro haviam concluído especialização na área de atuação, um tinha mestrado concluído e outro em andamento. Parte significativa dos docentes que lecionavam no turno da manhã trabalhavam há muito tempo na instituição (entre 23 e 7 anos para os efetivos). Havia, no entanto, certa

rotatividade de docentes entre aqueles contratados para cargos vagos ou para substituição de docentes efetivos que estavam afastados de suas atribuições.

A Escola Buganvília localiza-se na Região Norte da cidade de Belo Horizonte, em bairro residencial de classe média. A população desta região é de 212.953 habitantes, com área de 33.343Km e densidade demográfica de 6.386,7 hab/km<sup>2</sup>. Encontra-se geograficamente próxima da Região da Pampulha, local de concentração turística da cidade, onde localizam-se os estádios Governador Magalhães Pinto (Mineirão) e Jornalista Felipe Drummond (Mineirinho), além de diversos clubes. A região é, ainda, sede do campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Fundação Zoo-Botânica de Belo Horizonte e do Aeroporto da Pampulha.

A Região Norte<sup>81</sup> encontra-se diante de duas situações conflitantes: bairros com infra-estrutura urbana e habitados por grupos de maior poder aquisitivo contrastam com bairros e vilas habitados por uma população empobrecida, com condições mínimas de moradia; o desenvolvimento desordenado na região provocou a ocupação de áreas inapropriadas para habitação e foram erguidas moradias em morros e áreas íngremes e às margens de córregos, com elevado risco para esses moradores. É a região que concentra o maior número de conjuntos habitacionais construídos pelo poder público. Em períodos de chuva, alguns bairros e vilas sofrem com inundações, situação vivida por alguns estudantes da Escola Buganvília.

A escola recebe alunos oriundos, em sua maioria, de bairros próximos – Heliópolis, São Bernardo, Vila Clóris, Laranjeiras, Vila São Tomaz, Campo Alegre e Planalto, que retratam a diversidade econômica local. Nessa região também se localizam o 13º. Batalhão da Polícia Militar, dois parques ecológicos, uma faculdade e uma área comercial diversificada, com hipermercados, bancos e serviços de saúde e de transporte.

A escola situa-se a poucos quarteirões da avenida principal do bairro, e no início da manhã é possível ver jovens a caminho da mesma, em duplas, trios ou sozinhos. Alguns são levados de carro pelos pais, outros utilizam *vans*, transporte público, bicicleta ou chegam a pé. Eles são recebidos por uma funcionária, responsável pelo portão, e pela pedagoga, que os conhece pelo nome. Neste momento é exigida a camisa de uniforme. Muitos a trazem na mochila na esperança de poder trajar seu estilo próprio, o que raramente conseguem. Acima do portão de entrada há buganvílias floridas, que encobrem a parte superior do muro, motivo

---

<sup>81</sup> Consulta ao site Disponível em: <http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/regi%c3%a3o%20norte>. Acesso em: 25/09/2011.

que levou à escolha do nome fantasia da escola na presente pesquisa, como dito anteriormente.

Além do portão, ao lado da rampa de acesso à área central da escola, há um jardim muito bem cuidado. Os alunos aguardam no pátio – muitos em grupos, outros, sozinhos – pelo sinal de início das aulas e a abertura dos portões que levam às salas, localizadas no andar superior. Alguns lêem os cartazes expostos nesta área, geralmente frutos de trabalhos dos alunos sobre temas para os quais a escola deseja sensibilizar os jovens – violência, drogas, alimentação e *bullying*, por exemplo. O ambiente é acolhedor; os cartazes, a exigência do uniforme, o movimento dos funcionários tanto no portão de entrada como no de acesso às salas de aula e a vigilância quanto ao horário de chegada de professores e de alunos revelam uma clara intenção, por parte da direção, de que seja educativo o que exige comportamentos adequados ao espaço.

Ao ultrapassar os muros da escola, vemos uma construção de tijolinho à vista, com três blocos de dois andares; uma área ao fundo, entre o primeiro e o segundo bloco, e um espaço com arquibancadas. No primeiro bloco, à direita do portão principal, localizam-se a sala de informática, o laboratório de química e as salas dos professores, de vídeo e TV, além das que compõem a direção – em um pequeno espaço, separado por divisórias, fica a sala da vice-diretora e a das pedagogas.

A sala de informática é uma aquisição recente, e o número de computadores não pareceu suficiente para atender à demanda: são 25 computadores para um público aproximado de 640 jovens em cada um dos três turnos. As cortinas desta sala são mantidas fechadas e a porta fica sempre trancada para evitar o “furto dos computadores”, segundo relatou a funcionária que fazia a limpeza do local, e, talvez por esse motivo, muitos jovens não têm conhecimento da existência do espaço. Durante o trabalho de campo observamos a utilização da sala apenas algumas poucas vezes, e a alegação é de que não há funcionários para dar suporte aos professores e alunos enquanto usam o espaço, além de não haver disciplina de informática no currículo. Achamos curioso verificar que vários jovens pagam por cursos de informática, como investimento familiar ou pessoal.

O laboratório de ciências, destinado a atividades de química, física e biologia, possui equipamentos básicos necessários ao desenvolvimento de alguns experimentos, mas os que exigem materiais mais caros não podem ser realizados. Durante o período de observação o laboratório foi utilizado pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio para testarem seus experimentos, que seriam apresentados na feira de ciência. Observamos que os tubos de ensaios e outros materiais, depois de utilizados, eram lavados e guardados cuidadosamente

pelos jovens, revelando a intenção de preservar esse espaço. Nele encontra-se, além de materiais para atividades de química e física, pequenos animais conservados em formol e modelos plásticos do corpo humano. As restrições com relação ao uso do local são relativas ao espaço físico, que não comporta mais do que 20 jovens. O laboratório é um espaço valorizado pelos professores das áreas, mas não é adequadamente equipado nem comporta todos os alunos de uma mesma sala. Seria necessário investimentos em equipamentos mais modernos e em quantidade suficiente para mais atividades práticas nas quais fosse possíveis o estabelecimento da relação teoria e prática, possibilitando a significação dos conteúdos escolares.

A sala de professores é relativamente grande: possui dois banheiros (masculino e feminino), geladeira e computador. Além da mesa, grande para comportar os docentes, há dois sofás, e em duas das paredes estão os escaninhos dos professores. Em todos os intervalos os docentes utilizavam a internet para realizar pesquisas relacionadas a seus conteúdos, vida profissional, acessar endereços eletrônicos e sites diversos, sobre educação, notícias, moda, entre outros. A direção, as pedagogas e os professores comunicavam-se por endereço eletrônico coletivo, através do qual passavam informações sobre a vida profissional (SEE/MG), informes relativos ao cotidiano escolar e enviavam provas para análise das pedagogas, responsáveis por reproduzi-las e entregar aos docentes na data de sua avaliação bimestral. Observamos que a maioria dos professores sabe utilizar o computador, sem apresentar dificuldades com a tecnologia.

Além da sala de professores localiza-se um pequeno auditório, equipado com vídeo e TV e com capacidade para 40 pessoas. Durante o período de campo os docentes utilizaram-no várias vezes para apresentar documentários, filmes e programas educativos. As pedagogas utilizaram-no para realizar reuniões com os pais, nas quais discutiam o desempenho escolar dos jovens e seu comportamento na sala de aula e na escola. No entanto, o pequeno auditório não era suficiente para atender às demandas das dezessete turmas do turno da manhã, incluindo a de tempo integral do ensino fundamental: o espaço era disputado e negociado entre os docentes. Além disso, o tempo de 50 minutos de aula nem sempre era suficiente para o desenvolvimento da atividade, como a exibição de um filme, o que pode apontar o limite da organização dos tempos escolares.

Seguindo no mesmo corredor, as próximas entradas dão acesso à direção (sala da vice-diretora, da coordenação pedagógica e da diretora) e à passagem interna para a secretaria. Em todas as entradas para as salas do andar térreo há duas portas, uma de grade e uma de madeira, com a intenção de evitar assaltos aos equipamentos escolares, que até o momento de

realização da pesquisa haviam acontecido várias vezes. Atrás deste bloco foi construída ainda uma área de estacionamento para os veículos dos professores, também utilizada pelos alunos do noturno para seus carros e pelos do diurno para bicicletas.

Entre o primeiro bloco e o segundo há uma escada de acesso ao andar superior. Mais próximo à entrada principal da escola, à esquerda, localizam-se uma sala de aula, a cozinha e um espaço aberto com seis mesas de concreto. Ao atravessar essa área, numa parede oposta à porta da cozinha, estão os bebedouros, e logo após, à esquerda, os banheiros masculino, feminino e de funcionários. À direita dos bebedouros, no final do bloco, localiza-se a reprografia, que fica à frente da direção. A área atrás da reprografia tornou-se uma pequena quadra, utilizada pelos jovens para jogos de vôlei e peteca.

Passando pelo espaço aberto entre as mesas e os bebedouros chegamos a um corredor com alguns degraus, que leva ao último bloco. Tão logo descemos os dois níveis de escada é possível avistar a biblioteca, logo à esquerda, e logo à frente as escadas que levam às salas de aula do terceiro ano do Ensino Médio, no andar superior. A biblioteca possui um acervo considerável de livros de literatura e é bastante visitada pelos alunos. Os professores utilizam-na pelo recurso de *data show*; durante o campo, muitas vezes observamos apresentações de trabalhos dos alunos com o auxílio deste e do computador da sala de professores, normalmente utilizado para formatar ou organizar os trabalhos. Contudo, a iluminação do local deixa a desejar e as janelas são voltadas para a área onde estão as mesas de jogos, onde há muito movimento e, conseqüentemente muito barulho, além de pouca luminosidade.

Depois da biblioteca e ao lado da escada que leva às salas de aula, há algumas salas, voltadas para a área do fundo da escola, que são utilizadas para depósito de materiais, e além desse terceiro bloco há espaço que separa a escola de uma reserva ecológica. Vemos, deste ponto, várias árvores e um campo de futebol; à esquerda, ao final do bloco, a construção da nova quadra coberta e dos vestiários e, à direita, uma árvore frondosa e antiga, que, com as chuvas de outubro de 2010, quebrou e teve que ser cortada. Próxima à árvore havia uma carteira quebrada, deixada no local há alguns dias.

Os espaços da biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática e de ciências são utilizados pelos docentes em proporções diferentes, sendo os mais utilizados a sala de vídeo e a biblioteca. A existência dos espaços não possibilita o uso efetivo dos docentes, visto serem insuficientes para atender às demandas, e os jovens se queixam da pouca utilização dos mesmos, conforme podemos observar:

Acho que os professores deveriam dar mais aula em laboratório, porque fica muita aula dentro de sala. A direção poderia colocar aula de informática que ainda não tem. Ainda tem que colocar o laboratório de informática ainda. [Na escola não tem não?] Acho que não. Eles já compraram os computadores, só falta colocar o laboratório de informática agora (Magdo Helder, 1ºano, 2ºsem/2010).

[Você já fez aula de laboratório aqui, usou computador, internet?] Desde quando eu estou aqui umas três vezes. Desde a sexta série. [De laboratório?] Internet nunca, nunca tive acesso. Aqui na escola, no caso. (Ludmila, 3ºano, 2º sem/2010)

Os depoimentos dos jovens estudantes alertam para a necessidade de utilização dos diferentes ambientes educativos existentes na escola, no sentido de contribuir com a sua aprendizagem. Parece que a percepção manifestada por eles da dimensão educativa dos mesmos caminha ao lado das questões: o que seria essencial para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes? Quais fatores interferem na condição da aprendizagem escolar? Parece-nos que a identificação da ausência de outros fatores ajuda a elucidar esse questionamento:

Na escola, faltam espaços destinados a salas de leitura, laboratórios de ciência maiores e com equipamentos apropriados às aulas de física, química e biologia, de informática, dependências adequadas para deficientes, salas de recursos para atendimento de alunos com dificuldades escolares. Os docentes se queixavam sobre a insuficiência da cota que tinham para reprografia de apostilas o que dificultava a elaboração de atividades para os jovens alunos tanto sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado quanto para a revisão, atividades extra para alunos em dificuldades e/ou para a realização de simulados do ENEM e do SIMAVE (Diário de campo, 25/08/2010).

Durante o trabalho de campo pudemos perceber que a infraestrutura escolar é uma variável que tende a interferir no desempenho dos jovens. Por exemplo, as salas de aulas seguem o padrão da rede estadual: são grandes e comportam de 35 a 40 jovens alunos; contudo, em algumas turmas, no início do ano letivo, o número de estudantes ultrapassa essa média, chegando a quase cinquenta, causando certo desconforto na organização do espaço. Mesmo nas turmas com 35 alunos fica difícil a organização de seminários e debates tanto pelo espaço físico quanto pelo tempo de 50 minutos de aula, conforme nos relataram alguns docentes. Contudo, a Resolução da SEE/MG nº 2018 de 06 de janeiro de 2012 prevê que o número mínimo de alunos por sala no Ensino Médio é de 40. A resolução determina que somente é permitido registro de nova turma quando este número for acrescido de, no mínimo 50%, ou seja, alcançar 60 alunos.

Nesse sentido, o ambiente físico escolar pode ser “espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis,



equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola (...) além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários. (RIBEIRO e KALOUSTIAN, 2008, p. 51). Na descrição do ambiente físico, os indicadores de suficiência de material, espaço ou equipamento, qualidade – adequação do material à prática pedagógica, e bom aproveitamento – valorização e uso eficiente, e flexível de todo o que se possui na instituição contribuem ou não para a aprendizagem dos estudantes. Pareceu-nos que na Escola Buganvília as condições materiais de trabalho podem ser fatores condicionantes da prática educativa visto que produzem limitações às possibilidades de utilização de equipamentos e recursos.

Para continuarmos refletindo sobre a dimensão educativa da escola apreendemos, nos relatos e na observação de campo, outras dimensões que parecem interferir na condição da aprendizagem escolar. A outra dimensão considerada foi a gestão escolar, abordada de forma bastante breve no intuito de capturar o momento em que a liderança da escola está vivendo, as preocupações com a organização do espaço escolar, com as finanças e com o ensino oferecido. Apesar de nos sistemas públicos de ensino, a prerrogativa legal que é a gestão escolar deve ser democrática, isto é, compartilhada com professores, alunos e pais, não se abordará a temática visto ultrapassar os limites desta proposta de estudo, mesmo reconhecendo a importância da gestão para a criação de um ambiente educativo propício à aprendizagem dos estudantes.

Na Escola Buganvília, a direção administrativa é realizada por uma interventora designada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, devido a problemas relativos à prestação de contas, ocorridos na administração anterior. Alguns funcionários e professores relataram que a escola estava uma bagunça: endividada, desorganizada, pichada, sem liderança. A escola sofria frequentes furtos e destruição do patrimônio. Há três anos a diretora Tania<sup>82</sup> está na administração da escola. Ela relatou que

[...] coloquei a prestação de contas da escola em dia, pintei todo o espaço físico da escola, comprei equipamentos – tem uma sala de computadores – paguei R\$17.000,00 de dívidas no bairro, estou construindo a quadra de esportes. [...] como a situação da escola estava muito difícil, optei primeiro para ‘arrumar a casa’, investir na infraestrutura física, na ordem e na disciplina. O passo seguinte é o investimento na parte pedagógica (Tânia, agosto de 2010).

---

<sup>82</sup> Tânia é professora e pedagoga. Foi professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante 10 anos, tem 10 anos de experiência como diretora, outros 10 anos como vice-diretora, mais os três que está na escola. Totaliza 33 anos de experiência no magistério, na rede pública de ensino.

O relato da diretora demonstra a necessidade de criar um ambiente físico que indique limpeza, beleza (como dito anteriormente, existem plantas ornamentais, flores e árvores na escola), cuidado (estavam trocando todas as carteiras das salas de aula por novas, pintura das paredes, colocação de cortinas nas salas de aula, quadra de esportes e equipamentos e materiais didáticos novos). Ela acredita que a dimensão física propicia o ambiente educativo por meio da ordem, da estética e da proteção ao patrimônio escolar. As características desta gestão escolar puderam ser apreendidas pelo relato da diretora, a avaliação dos professores e dos jovens sobre a melhoria da organização escolar após a mudança de equipe gestora<sup>83</sup>. Porém, ao observarmos o comportamento dos jovens na hora do intervalo e nos horários vagos, percebemos que era contido: conversas em grupos, brincadeiras, baralho, celulares; assentados tranquilamente nas mesas, nos bancos e no chão. De certa feita, ao andar pelo pátio na hora do intervalo e perceber sempre o mesmo comportamento, comentei com um funcionário: os jovens daqui são quietos, eles são sempre assim?

Ah! Você não sabe por quê? Olhe para cima (...). São 19 câmeras que os controlam. Veja: tem em todos os corredores, tanto no térreo como no andar superior. Depois que a diretora colocou as câmeras, acabaram as pichações, os furtos, o vandalismo... Onde fica o controle? Na sala dela. Eles (referindo-se aos jovens) não são tão comportadinhos como você pensa...

A instalação de câmeras foi feita por necessidade de proteção do patrimônio e de controle dos atos de alguns jovens estudantes e, também, dos “invasores”. Como nos foi relatado pela equipe diretiva a comunidade escolar apoiou a ideia visto que, principalmente os pais, sentem-se que a escola passa a ser ambiente mais protegido para os filhos. Alguns jovens, na entrevista estruturada individual afirmaram que o ambiente escolar melhorou muito depois da instalação das mesmas. Eles nos relataram que os casos de furtos e as situações de incivilidade no ambiente escolar reduziram com esse controle realizado pela escola. A escola procura regular o comportamento de determinado grupos de jovens impondo determinadas regras morais: não roubar, não brigar, não destruir o patrimônio. Porém nem todos os jovens apóiam essa situação, demarca-se, também, o lugar do “nós” e do “eles” quando os próprios jovens dividem seus olhares entre seus pares.

Esse contexto nos faz refletir, principalmente, sobre as condições do trabalho docente na tarefa não somente de ensino mas de favorecer a aprendizagem dos jovens

---

<sup>83</sup> Equipe gestora é considerada a diretora, a vice-diretora, as pedagogas (supervisora escolar e orientadora educacional) e a funcionária que contribui na manutenção da disciplina fora da sala de aula.

estudantes do Ensino Médio. Além do ambiente físico, a busca de condições para a aprendizagem pode ser vista ao iniciar o dia, quando,

[...] ao soar a sirene, os jovens se dirigem às salas e aguardam os professores, nos corredores ou dentro das mesmas. É comum ver, logo após a ida dos professores às salas, Leila, a disciplinária<sup>84</sup>, as pedagogas Vera e Dágma e a vice-diretora Isabel andarem pelos corredores, para encaminhar os jovens para dentro das salas. Quando falta algum docente, elas comunicam aos jovens e pedem que aguardem dentro da sala até o próximo horário. Raras vezes é permitido que eles permaneçam no pátio, enquanto aguardam a chegada de um professor que atrasou ou nos horários vagos. A ênfase parece ser a busca de controle dos jovens pela equipe diretiva: mantê-los na sala de aula, conversando em tom baixo, evitar barulhos nos corredores para não dispersar as outras turmas que estão em aula. É comum ver as pedagogas e a vice-diretora conversando com os alunos, no intuito de solucionar alguma questão trazida por eles como, por exemplo, necessidade de sair mais cedo, advertências assinadas pelos pais, alguma dificuldade relacionada ao professor, como o não recebimento de trabalho atrasado, sendo a falta justificada pelo aluno. No intervalo e nos horários vagos os jovens conversavam em grupos, visitavam a biblioteca, exploravam os recursos existentes nos celulares; assentados tranquilamente nas mesas, nos bancos e no chão. Alguns brincavam de bilboquê, jogavam dama, tangran ou baralho (Caderno de campo, agosto, 2010).

Os profissionais buscam assegurar um ambiente educativo mais propício à aprendizagem. Percebemos que é possível ao jovem socializar-se, brincar, experimentar a convivência próxima com os pares e com os profissionais da escola e, em momentos de necessidade, contam com o apoio da equipe diretiva e de seus professores. Durante o trabalho de campo, observamos relações humanizadas entre os docentes e os jovens. Por exemplo, as vivências emocionais (problemas familiares, adoecimento do aluno e de seus familiares, falecimento de familiares, relações afetivas envolvendo amizades e namoro) foram objeto de preocupação dos docentes, havendo inclusive casos de encaminhamento para cuidados da direção pedagógica e administrativa. Outro tipo de atenção refere-se às questões materiais, havendo, por exemplo, campanha entre os docentes para a doação de material didático para alunos com dificuldades econômicas e doação de roupas e alimentos, como foi dito anteriormente.

A convivência escolar pode ser favorecedora de aprendizagens sobre a diversidade humana, o que não é possível medir por meio de provas e testes institucionais. A questão que se coloca em torno da efetividade da educação refere-se à busca de enfrentamento do fracasso e das desigualdades escolares; ela deve ser propulsora do desenvolvimento

---

<sup>84</sup> A definição de Leila como disciplinária foi uma necessidade da escola. Ela é cantineira e encontra-se desviada de função.

integral dos jovens estudantes, propiciando a aprendizagem e a reflexão sobre outras dimensões da condição humana e da vida social. Isso significa que a reflexão sobre o que é qualidade da educação é axiológica, de cunho moral e ético, e pode ter diferentes respostas dependendo do posicionamento político ou do interesse de quem expressa (CHARLOT, 2009).

No cotidiano escolar a convivência humana e os conflitos entre os sujeitos que habitam este espaço podem ser motivos de reflexão. O conceito de ambiente educativo está relacionado ao de escola, já que

a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício de direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos (RIBEIRO e KALOUSTIAN, 2008, p. 21).

A forma de atuação dos profissionais pareceu-nos visar a criação desse ambiente educativo, pois, além de todos os fatores considerados, a relação dialógica, a afetividade e a mobilização dos estudantes, professores e familiares também contribuem de forma bastante significativa para que o desejo de aprender e sua conquista realize-se (CHARLOT, 1996). Durante o trabalho de campo observamos que é uma prática recorrente da escola promover visitas a museus, galerias de artes, cidades históricas, clubes recreativos, ao Tribunal Regional do Trabalho (TRT) e ao Tribunal de Justiça. A vice-diretora relatou que o intuito era despertar o interesse dos estudantes para algumas áreas do conhecimento e para temáticas sociais relevantes para a formação humana dos mesmos. Pudemos constatar, por meio de conversas com os jovens, que ficaram especialmente impressionados com duas das atividades realizadas: o julgamento de um réu acusado por homicídio e as entrevistas sobre direitos trabalhistas no TRT: estes eram motivo de constantes conversações em sala de aula, entre os estudantes e com seus professores.

Encerramos, assim, a seção sobre o que fazer na escola? Continuaremos a reflexão sobre quais fatores interferem na aprendizagem escolar, questionando, especificamente, se o ambiente educativo instiga a relação com a aprendizagem em sala de aula. Antes, contudo, discutiremos a noção de relação com o saber, também designada como “[...] relação com o aprender [...]” (CHARLOT, 2000, p.86).

## 4.2 As relações com o saber escolar

Os estudos da sociologia da educação sobre o sucesso e o fracasso escolares revelaram que o sistema escolar reproduz as desigualdades sociais, e que as diferentes classes econômicas teriam diferentes relações com o saber, patrimônio cultural<sup>85</sup>. A relação das crianças e jovens de camadas populares com a escola não é inferior à dos de classe média, é de outra natureza – o que torna mais difícil esta relação (CHARLOT, 2005). Estudos sociológicos da *teoria da reprodução* mostraram que as camadas populares têm mais dificuldades no processo de escolarização, sendo os alunos mais reprovados os dessas camadas, e os que têm menor longevidade escolar. Contudo, estes estudos não permitiram conhecer os casos marginais nos quais crianças de classes populares alcançaram o sucesso escolar e, também, das crianças de famílias favorecidas que fracassam na escola, mas que têm possibilidade de recuperação ou salvação por vias secundárias (CHARLOT, 1996).

De maneira geral, na análise de Charlot (1996), essas teorias deixaram fora de seu campo de investigação a história singular dos alunos dentro do sistema de ensino, singularidade esta considerada essencial tanto para compreensão dos casos marginais mas, também, para dar a conhecer as formas modernas de desigualdade social no terreno escolar. A teoria da reprodução não dá muita importância às práticas de ensino na sala de aula e às políticas específicas dos estabelecimentos escolares, que produzem efeito sobre o sucesso e o fracasso dos jovens. Desconsidera-se, também, que a instituição escolar além de ser um espaço de diferenciação social, é também o lugar onde os jovens se formam, onde o saber é transmitido. A escola é uma instituição “[...] que preenche funções específicas de formação e que seleciona jovens através dessas atividades específicas. Dessa forma, a análise sociológica da escola deve integrar a questão do saber e de sua transmissão” (opus. cit., p. 49). Assim, a problemática<sup>86</sup> da relação com o saber é diferente daquela das teorias da reprodução, embora compartilhe idéias de que a relação entre a origem social e o sucesso ou fracasso escolar deva ser levada em consideração. Charlot (2005) propõe duas definições para este tipo de investigação: a primeira considera que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com

---

<sup>85</sup> A antropologia pode contribuir para a compreensão dessa questão. Diferentemente do animal, a ‘cria’ da espécie humana, “o homem não é ainda; ele deve ser construído. Como isso é possível? Porque essa cria nasce em um mundo humano já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais e outros humanos)” (p.56). O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu durante a sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obra. A cria da espécie humana só se torna homem se, com a ajuda de outros homens, apropriar-se dessa humanidade. “A educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo. A educação é a hominização” (p. 57). A educação é indissociavelmente hominização, socialização e singularização.

<sup>86</sup> Nesta seção tomaremos como referência a relação com o saber escolarizado dentro da problemática da relação com o saber, e não como objeto de investigação central o que exigiria uso de metodologia específica e aprofundamento teórico referentes a esse campo de investigação.

o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.” (p.45) e, a segunda,

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (p.45)

Apesar da amplitude desse conceito, nesta investigação abordaremos somente a relação com os saberes escolares não realizando, portanto, uma investigação sobre a história de vida e os aprendizados dos sujeitos nesse processo. O interesse na problemática da relação com o saber fornece indicações para “se compreender a desigualdade social perante a escola” (opus. cit., 2005, p.38). A questão da relação com o saber, o fracasso ou o sucesso escolar, se dá nas histórias singulares por meio das quais o sujeito se constrói através de referência a um contexto social. Contudo, esse sujeito não se reduz ao resultado das influências sociais ou do ambiente: “[...] um elemento da situação que a criança vive (uma pessoa, um símbolo, um acontecimento...) só irá influenciá-la se fizer sentido para ela, de modo que a ‘influência’ e o ‘ambiente’ são relações e não causas” (ROCHEX, 1992 apud CHARLOT, 1996, p. 49). Outra dimensão a ser considerada é a significação da escola antes da sua competência. Antes de se pensar quais competências são adquiridas na escola pelas crianças e jovens, devemos nos questionar sobre qual é o sentido de ir à escola e de aprender coisas, o que mobiliza o sujeito no campo escolar e o que o faz estudar? A escola tem função específica de formação dos sujeitos, permitindo-lhe a apropriação de saberes, mas “a criança só pode formar, adquirir saberes, obter sucesso, se estudar. Ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela” (opus. cit., p. 49). Que sentido o fato de ir à escola tem para o jovem? O que significa para este jovem estudar? Voltaremos a essas questões no decorrer deste trabalho.

No estudo das relações dos jovens com o saber escolarizado, Charlot (1996) defende a posição que:

É a articulação de histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais, da questão do saber e das relações sociais, que a noção de relação com o saber tenta pensar (...) pela distinção-articulação entre significação (social) e sentido (pessoal) e pela teoria da atividade, que é definida como aquela que é sustentada por um móbil e visa à realização de um objetivo através de operações eficazes (Vygotzky, 1985, Leontiev, 1984; Rochex, 1982). A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada por móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um

saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática. Mas quando a sociologia desconhece a função específica da escola de transmissão do saber, ela analisa uma instituição que previamente se esvaziou de sua substância e corre o risco de cair num relativismo impotente (CHARLOT, 1996, p. 50).

O autor nos convida a tratar a relação com o saber e o aprender de uma forma mais abrangente incluindo as dimensões pessoais, as relações sociais e escolares. Na dimensão social, é importante compreender as maneiras de mobilização familiar, devido aos significados e sentidos atribuídos ao estudo, ao aprender, à permanência na escola que repercutem na relação da criança com o saber. Essa relação é também engendrada por móveis que se enraízam na vida individual. O autor defende a posição de que “ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa” (CHARLOT, 2000, p. 54) Ao buscar a compreensão das relações com o saber, ele adverte que

[...] é preciso renunciar a pensar o fracasso escolar em termos de *handicaps* e praticar uma ‘leitura positiva’ da realidade. Não procuramos estabelecer aquilo que falta numa situação ou numa história, mas compreender sua lógica, a gênese, forma de racionalidade (p. 50-51).

A leitura da *deficiência sociocultural* pratica uma leitura negativa da realidade social, interpretando-a em termos de falta. A leitura positiva na relação com o saber procura identificar e conceituar os processos por meio dos quais as situações de aprendizagem fazem sentido para os sujeitos, principalmente a experiência escolar (CHARLOT, 2005), em argumentação contra a sociologia das posições, que recorre a instrumentos estatísticos para medir as diferentes posições. A leitura positiva é, antes de tudo, uma postura epistemológica, “[...] é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante a um aluno que fracassa num aprendizado [...] a leitura positiva se pergunta ‘o que está ocorrendo’ (CHARLOT, 2000, p. 30). Para descobrir o que está ocorrendo é necessário buscar compreender qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele e qual tipo de relações mantidas com os outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação que um aluno fracassa.

Charlot (2000) explica que o que é analisado nas investigações sobre a relação com o saber são os processos que se desenvolvem no tempo e que implicam atividade. Os processos que estruturam a realidade são o que acontece, não sendo possível uma previsibilidade linear; um processo produz um resultado no tempo, mas que não é inelutável,

a qualquer momento pode parar, provocar uma inversão, isto é, uma transformação. Não é o efeito de um determinismo nem de uma total imprevisibilidade. Caracteriza-se por uma pluralidade de elementos<sup>87</sup> heterogêneos que fazem mais ou menos sentido, pode-se formar uma constelação que pode ser mudada no próprio curso do processo, por ser dinâmica. Para haver atividade, a criança, o adolescente ou o jovem deve se mobilizar o que somente ocorrerá se a situação tiver significado para ele. Para compreensão dessas dimensões, faz-se necessário considerarmos três conceitos: mobilização, atividade e sentido.

O primeiro conceito, *mobilização*, vem de *mobilizar*, e implica a idéia de movimento, *pôr* em movimento e *pôr-se* em movimento. Optamos pelo uso desse conceito se dá ao invés do de motivação, pelo fato de o primeiro referir-se ao movimento interno e, o segundo, ao movimento “de fora” no qual algo ou alguém motiva. Essa opção reconhece a convergência entre os dois conceitos quando se pode afirmar que alguém se mobiliza para alcançar um objetivo que o motiva, e que a pessoa é motivada por algo que a mobiliza. A vantagem do uso do termo *mobilização* se refere à dinâmica do movimento nesse conceito. Além da idéia de movimento, o conceito de mobilização remete a outros dois: o de *recurso* e o de *móbil* (entendido como razão para agir).

Na mobilização, o sujeito coloca recursos em movimento<sup>88</sup>. “Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso (...) é também engajar-se em uma atividade originada por móveis porque existem ‘boas razões’ pra fazê-lo” (CHARLOT, 2000, p. 55). A criança, o adolescente, o jovem ou o adulto mobiliza em atividade<sup>89</sup>, “quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna.” (op. cit., p. 55) Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde o sujeito encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ele mesmo. Ressalta-se, contudo, que se trata da atividade de um sujeito.

A terceira categoria, a de *sentido*, é conceituada por Charlot (2000) através de uma tripla definição:

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto: faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com

<sup>87</sup> Entre os elementos estão: sexo, cor/raça, parentes, imagens de si mesmo, identidade pessoal e social, competências sociais, lingüísticas, expectativas, projeção de futuro, modelos de referências, etc (CHARLOT, 2000, p. 51).

<sup>88</sup> Movimento é definido tanto pelos filósofos como pelos físicos associando sempre tempo e espaço, e não como simples sinônimo de deslocamento: “toda *modificação*, tudo aquilo que faz com que as coisas mudem, com que o mundo esteja em permanente devir” (JAPIASSU e MARCONDES, 1996, p. 189).

<sup>89</sup> Charlot apoia-se em Leontiev, na sua teoria da atividade, definindo-a como “[...] um conjunto de ações propulsionadas por um móbil que visam uma meta. As ações são operações implementadas durante a atividade” (CHARLOT, 2000, p.55).



outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (...) esse sentido, é um sentido para alguém, que é um sujeito (2000, p. 56).

A atribuição de sentido pode ocorrer de várias formas: estabelecendo-se relações com experiências anteriores ou atuais de sua vida cotidiana, ou sonhos para a vida futura. O sentido se realiza quando se é capaz de estabelecer ligações substantivas entre o que se aprendeu ou vivenciou e o que já se conhece ou questões que já se colocou. Tem sentido aquilo que traz inteligibilidade sobre algo. O grau de compreensão de uma determinada questão irá depender do nível de conhecimento anterior sobre o assunto dado, por exemplo, a observação sobre a sociedade poderá ocorrer com maior ou menor riqueza, maior ou menor complexidade de relações que o sujeito poderá estabelecer, dependendo de seus conhecimentos anteriores sobre o assunto. Os significados implicam uma maior interconexão entre os conteúdos do conhecimento que estamos tomando contado e o que já sabemos. Um terceiro aspecto seria a possibilidade de trocarmos e estabelecermos comunicação com os outros.

A atribuição de sentido à experiência social é um trabalho do ator na qual há relação entre o que o incita a agir e o que orienta a ação na busca de um resultado imediato. Na construção do conceito de *sentido*, Charlot (2000) introduz a idéia de desejo – “[...] pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é”. Entretanto, o sentido como algo construído pelo sujeito pode modificar-se: “[...] algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar o sentido, pois o sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (p. 57).

Ao buscar compreender o fenômeno da relação com o saber, Charlot (1996) distingue dois tipos de mobilização: *na* escola e *para* a escola. A mobilização *na* escola é o investimento em estudo. A mobilização *para* a escola é o investimento no próprio fato escolar, implica em *atribuição de sentido* ao fato de ir à escola e aprender coisas; relaciona-se à profissão e ao saber. O autor questiona: é necessário que o aluno se mobilize em relação à escola para que ele se mobilize na escola? Ele responde positivamente à questão, e justifica:

[...] se um aluno não vê sentido na escola, ele não estudará e se deixará levar pelos colegas. Entretanto, o sentido da escola se constrói também na própria

escola através das atividades que se desenvolvem. Inversamente, uma criança que vê sentido na escola pode ser desmobilizada em função daquilo que vive nela. Que a mobilização na escola depende da mobilização em relação à escola (que o investimento no estudo depende do sentido que o aluno dá ao fato de ir à escola) não significa, portanto, que o que acontece no exterior da escola determina aquilo que se passa no interior. Processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente (CHARLOT, 1996, p. 55).

A mobilização na escola considera a escolarização como a história singular dos sujeitos no espaço escolar. Para o autor, os processos operatórios de sucesso ou de fracasso incluem, entre outros, o investimento no trabalho escolar, as relações entre o grupo de amigos e as relações com as demandas escolares, a mobilização ou desmobilização devido ao professor e à matéria. Esses processos precisam ser considerados junto com a mobilização em relação à escola (os sentidos de se permanecer na escola, as demandas familiares, os processos epistêmicos). Essa forma de abordar o fenômeno possibilita uma inteligibilidade menos parcial desses processos.

Há muitas maneiras de aprender. Refletindo sobre esse fato, Charlot (2000) aborda o saber e as figuras do aprender. A apropriação do mundo pelo homem se dá com o seu nascimento, quando está submetido à obrigação de aprender muitas coisas. “Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (...). Pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (...) ou entrar em formas relacionais” (p.59). Assim, a questão do aprender é muito mais ampla do que o saber, em dois sentidos: primeiro, existem maneiras de aprender que não envolvem o domínio de um saber, compreendido como conteúdo do pensamento e, segundo, ao tentar compreender o aprender é necessário reconhecer que o sujeito que aprende mantém outras relações com o mundo, mais amplas do que a relação com o saber.

As figuras do aprender foram inventariadas por Charlot (2000), fundamentado na ideia de que as crianças são confrontadas com a necessidade de aprender, ao encontrarem em um mundo já existente: a) objetos-saberes, tais como, livros, filmes, obras de arte, monumentos, museus, nos quais há um saber incorporado; b) objetos cujo uso deve ser aprendido, desde artigos para higiene pessoal até *notebooks*, celulares, *i-pods*, automóveis; c) atividades a serem dominadas: ler, escrever, nadar, dançar, montar um computador; d) dispositivos relacionais nos quais há de se entrar, formas de se relacionar.

Diante desses objetos, atividades, dispositivos e formas de se relacionar, a aprendizagem não se processa da mesma forma. As dimensões envolvidas nesses processos não são somente a cognitiva e a didática. A questão é mais profunda, pois o autor se

questiona: “[...] aprender será exercer que tipo de atividade? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica” (CHARLOT, 2000, p. 67), e afirma que esse trabalho não esgota as figuras do aprender, ao se considerar que:

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende (CHARLOT, 2000, p. 67).

A reflexão sobre a aprendizagem requer cautela quanto à formalização de um inventário, visto que seriam necessárias pesquisas que pudessem aprofundar a questão. Contudo, pode-se afirmar que a situação de aprendizagem é marcada pelo local, pelas pessoas e pelo momento (da história pessoal e social). O que está em jogo no processo de aprender, em qualquer figura do aprender, não é algo meramente epistêmico e didático, mas também as relações com os outros e consigo próprio: “[...] quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo?” (p. 68).

A relação epistêmica com o saber envolve se dá de três formas: a primeira é a apropriação de um objeto virtual, o saber, encarnado em objetos empíricos (livros, filmes, obras de arte, etc), abrigado em locais (escola, museus, galerias de arte), possuído por pessoas que já percorreram esse caminho, no caso, os professores. Aprender é a apropriação de um saber que não se possui, ou seja, passar da não posse para a posse. Esse saber assume a forma de objeto através da linguagem - na escola, predominantemente escrita - que aparece ao sujeito aprendente como “o saber existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções” (CHARLOT, 2000, p. 69).

A segunda é aprender uma atividade de domínio, ou seja, passar do não domínio ao domínio que se inscreve no corpo, entendendo-o como “[...] lugar da apropriação do mundo, um conjunto de significação vivenciada, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais” (MERLEAU-PONTY, 1945 apud CHARLOT, 2000, p. 69). Nesse caso, o produto da aprendizagem não pode ser separado do corpo, por exemplo, o ato de aprender a dançar está inscrito no corpo.

O terceiro tipo se refere a aprender a si relacionar consigo mesmo e com os outros, significa “[...] entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70). Aprender é tornar-se capaz de regular a relação consigo mesmo e com os outros e, portanto, não é uma atividade.

Aprender é passar do não domínio da relação para o domínio. Esse processo epistêmico é chamado de distanciamento-regulação. O sujeito que aprende é “afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato” (opus cit., p.70). O produto desta atividade também não pode ser separado da relação, entretanto, pode-se refletir sobre as relações sem que os enunciados produzidos sejam postos em atividade nas relações, ou seja, a apropriação dos enunciados não é equivalente ao aprendizado da própria relação.

A relação com o saber comporta, além da dimensão epistêmica, a identitária: “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com outros alunos, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). Na relação com o saber sempre está em jogo a construção e a imagem de si. As relações com o saber de sucesso ou de fracasso produzem efeitos: de segurança e narcisismo ou de baixa autoestima (podendo gerar consequências mais graves, tais como, depressão, drogas, violência e, até mesmo, suicídio). Na sociedade atual há tendência de se impor “[...] a figura do saber como sendo passagem obrigatória para se ter direito a ser ‘alguém’” (op. cit., p. 72).

A relação com o saber é também a relação com o outro. Esse outro pode ser o colega que me ajuda a aprender, o professor que gosto tanto que me proporciona aprender a matéria tal, ou que me faz odiá-la. Esse outro também é uma construção simbólica - “o fantasma do outro” - que cada traz consigo, como interlocutor. A dimensão relacional é parte integrante da dimensão identitária.

Ao considerarmos que a relação com o saber é uma forma específica de relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, é preciso levar em conta também que este é o mundo em que a criança e o jovem vivem: desigual, estruturado por relações sociais. O aluno é o sujeito que ocupa uma posição social e escolar, tem uma história pessoal marcada por diversos fatos, relações, encontros, desencontros, esperanças e desesperanças, e com projetos de se tornar alguém, podendo aspirar mudar de vida. O ‘outro’ são os pais que apóiam ou não, tem determinadas aspirações para o filho, os professores que mediam, estimulam, marcam positivamente ou não esse sujeito, seus colegas de sala, parentes e amigos.

A dimensão social contribui para dar uma forma particular à dimensão epistêmica e identitária. A relação do sujeito com o aprender pode corresponder à sua identidade social, o que induz a preferências por determinadas figuras do aprender. É importante considerar a posição social que o sujeito ocupa, sua origem social, mas também o cenário atual em relação ao mercado de trabalho, sistema escolar, formas culturais e, ainda, as rupturas entre as gerações como é o caso nas sociedades contemporâneas. As análises da relação com o saber

devem considerar a dimensão social junto com a epistêmica e identitária e, ainda, a história social, as posições sociais e as trajetórias pessoais, segundo Charlot (200, 2005). Neste estudo se consideraremos essas três dimensões.

A análise da relação com o saber requer a compreensão da estrutura da turma de estudantes, do tipo de pessoas que fazem parte dela e as maneiras como são selecionadas ou organizadas pela instituição escolar, ou seja, os critérios utilizados pela escola, e que influenciam esta relação. Há uma discussão sobre os critérios de seleção e composição das turmas, se homogêneas ou heterogêneas. Atualmente, as propostas de aceitação das diferenças e da inclusão de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos têm prevalecido o argumento de que a heterogeneidade que pode levar ao aprendizado dos saberes escolares e da convivência com o diferente no ambiente escolar. Assim, há a defesa de que é de fundamental importância para a formação de pessoas mais humanizadas a convivência com as diferenças individuais, sejam elas, cognitivas, biológicas (inclusão do deficiente físico, mental, do superdotado) e sociais.

Como vimos no capítulo dedicado à metodologia, no trabalho de campo, selecionamos duas turmas<sup>90</sup> para serem feitas observações diárias da sala de aula: uma do primeiro ano do Ensino Médio, e a outra, do terceiro ano. A primeira dimensão a ser considerada é o perfil dos jovens que compõem as turmas, as interações entre eles, o estilo das aulas e as relações com os saberes escolares que envolvem os objetos-saberes, atividades a serem dominadas e os dispositivos relacionais. Inicialmente, faremos a descrição da turma do primeiro ano, com os estilos de aula e a possibilidade de aprendizagem e, em seguida, passaremos à descrição das aulas do terceiro ano, buscando aproximações e distanciamentos nas relações que os jovens e os docentes estabelecem com os saberes.

#### **4.2.1 A sala do primeiro ano do Ensino Médio: 102**

De início, configura-se importante descrever o ambiente físico da sala de aula, com vistas a estabelecer seus possíveis efeitos sobre o desempenho dos alunos.

---

<sup>90</sup> A seleção das turmas foi realizada a partir da representação de alguns professores e da direção sobre o que seriam “turmas boas” e da percepção da pesquisadora sobre o perfil das mesmas para que atendessem aos objetivos desta pesquisa. Ao investigarmos sobre as formas escolares de reprodução das desigualdades, tivemos como critério a escolha de turmas com um desempenho escolar bom, em uma instituição que estava com avaliação média no PROEB/SIMAVE, sistema de avaliação da educação mineira ao qual se referiu no primeiro capítulo. Pretendia-se observar turmas nas quais o ambiente fosse favorecedor para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, para que se pudesse apreender a relação dos jovens com o saber escolar.

A turma 102 ocupa a segunda sala do primeiro bloco do prédio escolar. A sala é limpa, mas, ao longo do horário de aula, ela vai se enchendo de papéis e outros lixos deixados pelos alunos. Alguns utilizam a lixeira, que fica dentro da sala, próximo à porta. As condições dos mobiliários, carteiras e mesa de professores são razoáveis, mas antigas. Há algumas carteiras antigas, empenadas ou faltando partes. Ao entrar na sala, alguns alunos buscam as melhores carteiras; quem chega depois, fica com as estragadas. É frequente ver carteiras riscadas, dentro da sala de aula. A luminosidade da sala é adequada. A sala apresenta pouco ruído. De vez em quando, pode-se ouvir o barulho de outras salas, falas em tom de voz mais alto, principalmente quando estão com horário vago, e muito raramente, vaias. Da janela da sala vê-se a garagem onde professores guardam seus carros. Apesar de, às vezes, ocorrer movimentação de carros, há pouco ruído e os alunos parecem não prestar atenção a ele. A ventilação da sala é boa, devido às grandes janelas que ficam abertas. Quando chove ou faz frio, os alunos pedem que sejam fechadas. A luz do sol não penetra o espaço da sala de aula, devido à existência de várias árvores frondosas na área da garagem. O quadro está em bom estado de conservação. Há facilidade de visualização das atividades. Nas paredes, não há pichações nem cartazes. O ambiente da sala de aula, de modo geral, parece não trazer nenhum impedimento para a aprendizagem dos alunos. No início das aulas, as carteiras estão organizadas em filas, e assim permanecem nos horários em que os professores exigem essa organização. Quando há permissão implícita do docente, os alunos se movimentam por toda a sala e se agrupam de forma variada. Entretanto, as escolhas de pares não variam muito. Vários professores intervêm na organização da sala, com vistas a se alcançar maior envolvimento dos alunos. A pedagoga pediu a um dos professores para fazer o mapeamento da sala e que mudasse os alunos de lugares, no mês de outubro de 2010, para se controlar a (in)disciplina e a participação. Voltar-se-á a esse assunto, na seção seguinte. (Diário de Campo, 11/08/2010)

A descrição acima retrata o espaço físico da sala de aula da turma 102, uma das turmas observadas. O ambiente da sala de aula, de modo geral, parece não trazer nenhum impedimento à aprendizagem dos alunos: possui luminosidade adequada, boa ventilação e baixo nível de ruído sonoro. O estado de conservação das carteiras poderia ser melhor, mas os jovens estudantes parecem não se incomodar; já estão acostumados. Contudo, no fim do semestre, a direção realizou a troca de todas as carteiras, procurando melhorar a condição de mobiliário da sala de aula. Pude observar a alegria dos jovens com a troca de carteiras e a colocação de cortinas nas salas. Pareceu-me que viam esse fato como uma valorização, um ato de cuidado<sup>91</sup> para com eles.

Os alunos matriculados inicialmente nesta turma somavam 36. A transferência de alunos - remanejados para o noturno, evadidos e admitidos - fez com que, em determinada época, chegassem a 41 e, no final do ano, 34: 58,82% mulheres e 41,17% homens. O

---

<sup>91</sup> Cuidado utilizado como tradução do termo *caring* e se refere às dimensões do processo ensino e aprendizagem que ultrapassam a transmissão de conhecimentos sistematizados, dimensões emocionais, afetivas, morais, sociais, relativas à saúde e higiene dos educandos (CARVALHO, 1999).

percentual do sexo feminino nesta sala é um pouco superior à média geral do primeiro ano, que é de 55,7%.

A maioria dos jovens<sup>92</sup> desta turma está na faixa etária de 15-16 anos (95,9%), idade considerada adequada para o primeiro ano; 12,5% têm 17 e 4,2% 18 anos de idade. A sala 102 apresenta média superior de jovens na faixa etária adequada para o primeiro ano do Ensino Médio; os demais alunos (72,5%) da amostra de todos os primeiros anos da Escola Buganvília também estão na faixa etária de 15-16 anos.

Em relação à declaração de raça/cor, 37,5% se autodeclararam brancos, 33,33%, pretos, 25%, pardos, e 4,2%, amarelos. O percentual de jovens negros é de 58,3% do total. 60,3% dos jovens do primeiro ano, que compuseram a amostra, são negros.

A maioria dos jovens desta turma (79,2%) participa de algum culto religioso - 33,3% são católicos, 45,9% são adeptos de igrejas evangélicas diversas (Batista, Assembleia de Deus, Metodista, etc.), e 4,2% são espíritas. 28,7% dos jovens do primeiro ano, que compuseram a amostra, se declararam católicos, 33% declararam não ser adeptos de nenhuma religião; 3,4% são espíritas; 34,9% declararam ser evangélicos, com um maior percentual de Batistas (29,9%).

A escolaridade dos pais apresenta uma variedade significativa: 12,5% dos pais e 20,8% das mães têm Ensino Médio incompleto; 25% dos pais e mães possuem Ensino Médio completo (um pouco inferior à média dos primeiros anos: 31,3% para os pais e 26% para as mães). 16,6% dos pais têm Ensino Superior completo ou incompleto e 12,5% das mães também. Para todos os primeiros anos, a média é inferior: 7,7% dos pais e 10,7% das mães têm Ensino Superior completo ou incompleto.

A diferença entre as classes econômicas é menos evidente nesta sala: temos uma minoria da classe econômica B1 (12,5%); da B2 (41,7%); da C1 (29,20%); C2 (16,7%). Não há nenhum aluno nas classes econômicas A e D. Apesar de existirem diferenças, a maioria dos alunos se encontra em faixa econômica mediana.

Todos os alunos residem atualmente no município de Belo Horizonte, seja no bairro onde a escola se localiza (classe média) ou nas mediações (classes populares). Existe, nesta sala, jovens que moram em bairros bastante pobres, com pouca infraestrutura e baixa condição econômica, com altos índices de violência e criminalidade e, outros, com moradias com boa infraestrutura.

---

<sup>92</sup> Foram apresentados os perfis de 24 jovens dessa turma, visto que alguns deles responderam ao pré-teste e outros se ausentaram nos dias em que a entrevista individual estruturada foi realizada.

As diferenças entre os jovens que compõem esta turma de primeiro ano, referentes ao sexo, ao gênero, à cor/raça e condição econômica são explicitadas verbalmente no decorrer das aulas. Na próxima seção, serão abordadas as relações entre os jovens e seus grupos.

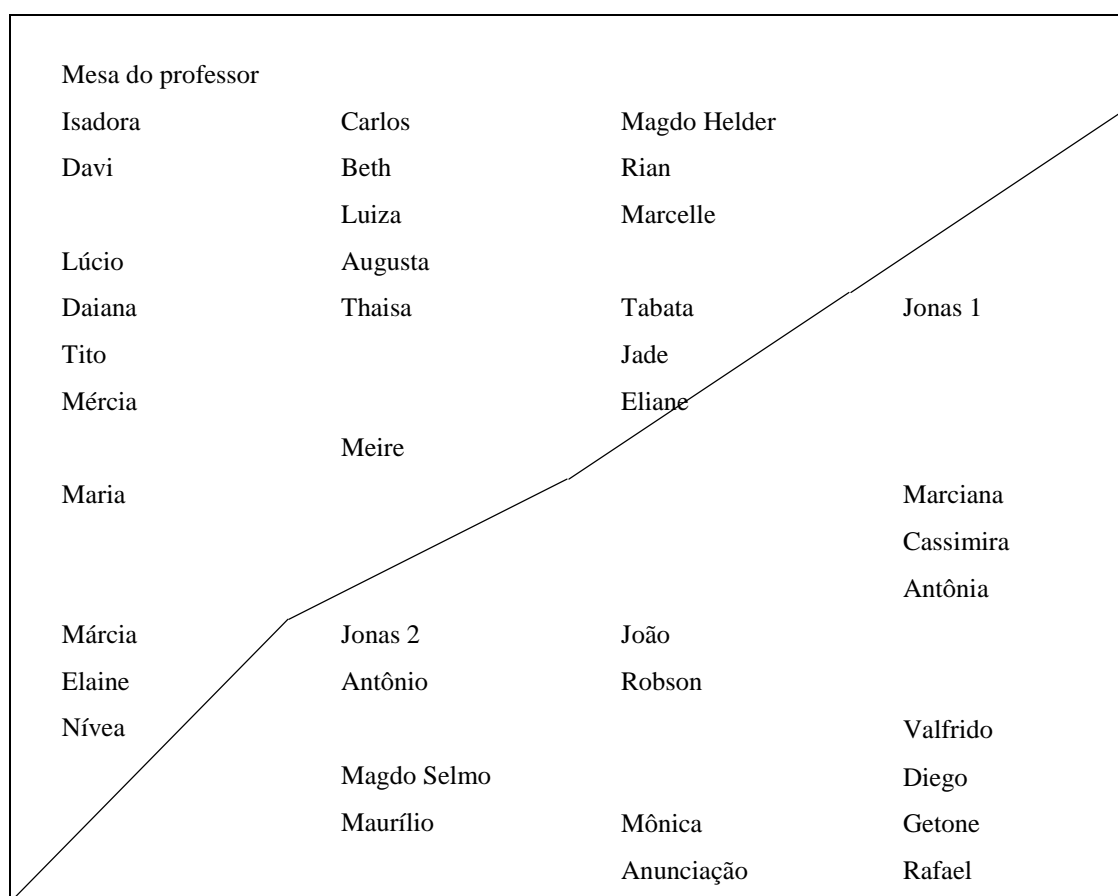
#### **4.2.2 A organização dos grupos na turma 102**

As formas de agrupamentos dos jovens foram reveladas pela observação da classe – a interação entre os jovens e, entre estes e seus professores, os conflitos explicitados em sala de aula e o relato de alguns jovens durante as várias conversas no trabalho de campo. Isso significa que, a partir dos dados, se construiu configurações mais ou menos estáveis. Os jovens alunos se agrupam por escolhas e preferências: há possibilidades de agrupamentos diversos; os grupos parecem ser receptivos aos que chegam. A primeira impressão é de que a maioria dos alunos conversa com todos os colegas, manifestam suas preferências, dizem o que gostam e o que não gostam. Poucos são aqueles que se isolam dos demais. Apesar de os jovens se agruparem por afinidades, a mobilidade de lugares e de pares também ocorre. Entretanto, o agrupamento parecia gerar indisciplina, conversas paralelas e maior dificuldade em manter todos os jovens atentos às aulas. Um dos recursos utilizados pela escola foi o mapeamento dos alunos. Pôde-se perceber que se desfizeram grupinhos, os alunos mais dispersos foram colocados na frente, próximo à mesa dos professores. Contudo, os alunos nem sempre seguiam o mapeamento, somente com os professores que exigiam. Apresenta-se a organização dos grupos, sem considerar o mapeamento.

A reflexão sobre a organização da sala de aula permitiu-nos verificar que ele se compõe de forma diferenciada. O agrupamento dos estudantes se dá por afinidades ou distanciamentos com os colegas, e também por aproximação com a relação com o saber escolar. Foi possível identificar a existências dos grupos: *nerds*, feminino da frente, masculino do fundo, os ‘medianos’. A linha transversal delimita, de modo geral, o tipo de relação que os diferentes grupos estabelecem com o saber escolarizado e com os professores: maior proximidade e maior distanciamento.



QUADRO 1- Organização mais permanente dos alunos na sala de aula



Fonte: Pesquisa de Campo (observação)

O grupo dos jovens vistos como *nerds* pelos colegas da sala era composto por Magdo Helder, Rian e Marcelle (namorados). Esses jovens haviam estudado os três últimos anos do Ensino Fundamental juntos. Realizavam todas as atividades, participavam, respondiam, antes dos demais, as perguntas feitas pelos professores. Alguns professores já os conheciam do Fundamental e acolhiam, com alegria, cada resposta correta deles, o que acabava gerando ciúmes na turma do fundo, que raramente recebia elogios. Eles participavam das aulas, realizavam todas as atividades, tiravam dúvidas com os professores, comentavam questões atuais divulgadas pela mídia sobre a temática da aula, quando era o caso, dispunham-se a ir até o quadro de giz realizar atividades quando solicitados, mostravam o caderno completo para os professores darem vistos, estudavam fora do horário de aula e alcançavam boas notas na maioria das disciplinas. Nas conversas com esses alunos, ficou evidente o esforço que faziam para compatibilizar afazeres domésticos e/ou participação nos negócios da família com estudo. Podemos aproximar o perfil desses jovens com aquele estudado por Charlot (1996) para quem “estudar é obvio”, eles estudam mesmo durante as férias escolares.

A cumplicidade entre os professores e o grupo de *nerds* irritava os alunos reconhecidos como ‘turma do fundo’ – bagunceiros: Antônio, Jonas 2, Magdo Selmo, Maurílio, João e Robson, e, especialmente, Maurílio. A cada resposta correta, havia zoação da turma de trás, mesmo que, muitas vezes, de forma discreta. Ouviam-se sempre comentários do grupo de homens do fundo sobre os jovens alunos da frente: Magdo Helder e Davi eram focos de críticas relacionadas à homossexualidade. Davi é homossexual e não se relacionava, em nenhum momento ou atividade, com os “homens” da sala. Dos dois jovens que conversavam com Davi e, às vezes, realizavam atividades no grupo dele – Tito e Lucio, o primeiro tornava-se alvo de críticas. Lúcio era mais aceito no grupo do fundo, é negro, tem um perfil mais masculinizado e relaciona-se de forma próxima com os colegas tidos como bagunceiros. Carlos, homossexual assumido, foi admitido na turma no mês de outubro e foi acolhido no grupo da frente, das meninas. Ele foi alvo de críticas explícitas verbalmente, durante algumas aulas; porém, os professores intervinham refletindo sobre a liberdade de escolha.

O grupo da frente feminino era composto, em sua maioria, por mulheres, que tinham maiores afinidades. Era formado pelos pares Beth e Luíza, Augusta e Tabata, Jade e Eliane, Izadora e Davi, e o trio Daiana, Mércia e Tito. Tito era objeto de disputa entre Mércia e Thaisa, que não era mais aceita no grupo que integrava no início da pesquisa de campo, devido a questões de conflitos com outras colegas. Elas acolheram os novatos: Meire, Maria e Carlos, que entraram na escola no segundo semestre. Porém, Meire e Maria ainda mantinham-se sentadas um pouco distantes. Apesar de homens participarem desse grupo, ele era visto como feminino pela turma do fundo.

Esses alunos pareciam ter conquistado o hábito de estudar. Há esforço e articulação entre os membros do grupo como apoio às dificuldades dos colegas. Alguns deles solicitavam ajuda ao grupo dos vistos como *nerds* e, outros, faziam aulas particulares, principalmente das disciplinas de matemática, química e física. E pareceu-me que estudar não é uma obviedade, mas uma conquista que se aprende muito cedo e precisa ser cultivada dia após dia (CHARLOT, 1996).

Lucio era bem-vindo no grupo da frente, no qual predominava o “feminino”, embora, às vezes, preferisse estar com Diego e Getone, e se deslocava na sala até eles. Mônica e Anunciação se aproximavam mais de Diego e Getone e faziam trabalhos juntos, fora da sala. Entretanto, o fato de Mônica e Getone “ficarem” abalou a unidade do grupo. Além disso, Mônica passou a faltar às aulas, não realizar atividades e correu risco de ser reprovada. Anunciação muitas vezes ficava sozinha durante as aulas ou juntava-se à Diego e Getone. De certa forma, ficava isolada do grupo “feminino” embora, às vezes, conversasse

com elas. Esse grupo parecia-me que havia conquistado o hábito de estudo: realizavam todas as atividades, mas não mantinham conversações com os professores, nem manifestavam dúvidas nem queixavam de nada.

Desse grupo, Getone demonstrava facilidade em relação à aprendizagem dos conteúdos, fazia todas as atividades; os colegas mais próximos - Rafael, Diego e Anunciação - sempre recorriam a ele em suas dificuldades. Ele, porém, ficava afastado do grupo da frente, que tinha perfil semelhante ao seu e, muitas vezes, percebemos que alguns professores não o reconheciam desta forma, o viam como um aluno 'desligado'. A postura de Getone e Rafael era diferenciada: mantinham certo distanciamento do restante da sala de aula e, aparentemente, tinham condições econômicas melhores do que a maioria dos estudantes desta sala. Esse grupo não marcava presença nem pela participação nem pelo conflito.

Algumas vezes Lúcio se juntava a esse grupo, outras, com o do fundo, visto como bagunceiro (Magdo Selmo, Maurílio, Antônio, Jonas 2, e João e Robson), mais especialmente, Maurílio. Nas observações em sala de aula e nas conversas com esses jovens, pude apreender que viam os estudos como uma estratégia, dosando sempre esforços para passar (CHARLOT, 1996). Desses jovens, Magdo Selmo era o que mais se esforçava para fazer as atividades, a mãe acompanhava de perto o seu desempenho escolar. O jovem sempre falava sobre a necessidade de conseguir trabalho. Quando sabia de lugares que estavam contratando pessoas - até mesmo como ajudante de pedreiro - dizia aos colegas que iria se inscrever. Porém, a adesão dele ao grupo de amigos fazia com que os professores o vissem de outra forma, e parte dos docentes era menos receptiva em atender seus pedidos, seja de ida ao banheiro ou consideração quanto às suas dificuldades de aprendizagem. Também não acreditavam quando ele próprio fazia um trabalho visto que, às vezes, ele copiava das meninas 'do pagode'. Várias vezes, Magdo Selmo desistiu de pedir ajuda aos professores, por achar que eles não o ajudariam mesmo. Às vezes, ele chamava Maurílio 'na responsabilidade', o que pouco adiantava. Maurílio acabou sendo reprovado.

O grupo de Márcia, Elaine e Nívea situava-se no fundo, à esquerda, mas fazia a maior parte das atividades; eram alegres, acolhedoras, conversavam com todos, preferencialmente com os meninos. Eram as únicas mulheres a se juntar a eles para jogar baralho. Eram mais soltas em relação ao comportamento na sala de aula, desinibidas para participarem, responsáveis para cumprir as atividades mesmo que, em alguns casos, uma fizesse a atividade para a outra, quando, por exemplo, Elaine estava jogando baralho. O baralho unia-as ao grupo dos bagunceiros e, nos fins de semana, iam ao pagode juntos. Antônio tinha um grupo de pagode. Uma delas, Márcia, namorava Jonas 2. Essas jovens

faziam a maior parte das atividades, correspondiam aos pedidos dos docentes, esforçavam-se para aprender. Eram notadas pelos professores por sua participação nas aulas – faziam questionamentos e expunham dúvidas, dispunham-se a ir até o quadro de giz realizar atividades quando solicitadas, e mostravam o caderno completo para os professores darem vistos. Tinham o claro objetivo de alcançarem nota, mesmo que, nem sempre, aprendessem.

Marciana ficava a maior parte do tempo sozinha. Quando era para agrupar, juntava-se com Cassimira e Antônia. As três seguiam mais intensamente os preceitos da igreja que frequentavam, o que as tornava alvo de discriminação pela turma, por serem mais rígidas e evitarem se enturmar com pessoas que não eram exemplos para elas, como relataram. Também aparentavam ser mais pobres, na forma de trajar e no material que levavam para a aula. Elas também se afastavam dos outros colegas: não os achavam boas companhias; foi o que me relataram, quando questionei a distância. Para elas, estudar ainda não era um hábito, mas uma necessidade de sobreviver no espaço escolar, que repercutiria nos seus projetos de vida. Na maioria das vezes, realizavam todas as atividades, esforçavam-se por corresponder às expectativas dos professores, mas revelaram dificuldades de compreensão do conteúdo. Porém não externavam essa dificuldade, não perguntavam, não buscavam ajuda para ir além do que conseguiam sozinhas. Estudar envolvia ao mesmo tempo o esforço para aprender e, não sendo possível, para se ter nota. Esse grupo também era quase invisível para parte dos professores, visto que não marcavam presença nem pela participação nem pelo conflito.

Dois jovens dessa turma, conforme relatou-nos um deles, pediram ajuda da escola em relação à dependência de drogas ilícitas<sup>93</sup>. Vários alunos da sala percebiam esse envolvimento pelas alterações de humor, às vezes em estado sonolento e, outras, bastante agitados. Eles eram mais aceitos no grupo dos bagunceiros, que, por vezes, deixavam escapar algo sobre o fumo<sup>94</sup>, o que gerava o distanciamento de alguns colegas, especialmente por valores morais e religiosos.

Outro fator de distanciamento foi relatado pelas jovens Isadora, Beth e Luíza, quando, em uma aula de Educação Física, na qual elas observavam um jogo, me sentei ao lado delas e questionei porque Luíza não aceitou namorar com um dos estudantes da turma do fundo (ele havia escrito uma carta de amor para ela). Elas relataram que ele furtava material escolar junto com outro colega da sala.

---

<sup>93</sup> A professora de Filosofia também tinha formação em psicologia clínica. A direção questionou-lhe sobre a possibilidade de realizar um trabalho específico com alguns jovens da escola. Ela se dispôs fazer o atendimento gratuito de um desses jovens e, de outras turmas, pois eles mesmos, ou seus parentes, haviam pedido ajuda à escola com relação ao uso de drogas ilícitas. A professora adequava o horário de atendimento com as aulas e a escola disponibilizava espaço físico mais isolado para que a terapia fosse feita. Um dos alunos (Jonas I) me relatou que gostava da ajuda que estava recebendo.

<sup>94</sup> "Fumo" se refere ao envolvimento com drogas, no caso, maconha.

Disseram-me: “Você já viu eles fazendo isso lá na sala!”. Disse que sim, mas que pensava que era brincadeira e que eles devolveriam. Elas disseram que eles não devolvem. Eles sempre furtam material escolar dos colegas e, também, outros objetos, tais como rádio, calculadora, até mesmo cadernos. Lápis, caneta e borracha (as bolsinhas) são mais freqüentes. “Às vezes eles querem mostrar que são mais fortes que os outros meninos e dão tapas e soquinhos neles, você já viu, né?” Respondi afirmativamente. “Por isso nós ficamos na frente mais perto dos professores. Você se lembra que quando chegou eu sentava no fundo? Então, vim para à frente porque eu não quero conviver com eles. E a gente tem que tomar conta do material o tempo todo. Minha mãe sempre alerta para influências negativas dos colegas. Além disso, eles fumam. Dois deles traficam, os outros usam. Por isso que os outros meninos ficam perto da gente, temos medo deles” (Caderno de campo, setembro de 2010).

Além da linguagem, a explicitação da sexualidade, por meio de falas, desenhos, e posturas era outro fator de distanciamento entre os jovens. Verificamos que as diferenças entre os jovens, reveladas no perfil dos estudantes, apresentado no capítulo anterior, podem interferir nas interações entre esses sujeitos no nível micro, dentro da sala de aula. Assim, independentemente da organização realizada pelos professores ao definir a distribuição dos jovens no espaço da sala de aula, o “mapeamento” no qual visam controlar as interações, distanciar estudantes que se agrupam e “perturbam” a sala de aula, os jovens realizam a escolha dos pares por motivos muitas vezes não perceptíveis aos docentes nem a outros educadores da instituição escolar. Entretanto, na maioria das vezes, a formação dos grupos de afinidades, mesmo com toda diferença demarcada, não era impedimento para que os jovens conversassem sobre as questões escolares.

Percebemos que a convivência diária entre jovens com perfis diferenciados constitui-se um desafio não somente aos docentes, mas também aos próprios jovens. As demarcações feitas pelos grupos de jovens entre o “nós” e “eles” estavam mais relacionadas com estudantes homossexuais<sup>95</sup>, drogadição e furtos. Contudo, a diferenciação de comportamentos femininos e masculinos na relação com o saber escolar era clara para os jovens: ser muito estudioso, atender a todas as solicitações do professor era, para alguns, adentrar no universo de comportamento tipicamente feminino. Aparentemente, os jovens “do fundo” não queriam deixar dúvidas para as meninas quanto à sua masculinidade. Já as jovens evitavam conversar com aqueles considerados “do mal”, por motivos como furtos e drogas.

---

<sup>95</sup> Ficou explicitado que o grupo de jovens do sexo masculino que procuravam se envolver afetivamente com as meninas não se aproximava dos jovens que eram mais femininos e, principalmente, dos assumidos homossexuais. Magdo Helder era evitado duplamente: por ser considerado *nerd* e pela suspeita de feminilidade. Ficava isolado, com Rian e Marcelle, mas tinha acesso ao grupo das meninas. Elas o solicitavam para explicar matérias, o que ele fazia com prazer.

Elas pareciam querer evitar quaisquer possíveis conflitos e buscavam a proteção dos professores ao sentarem-se mais próximas à sua mesa.

Nas interações realizadas nos subgrupos, os jovens demonstram relações de amizades, coleguismos, cooperação, ajuda e reciprocidade. Alguns estabelecem interações fora do espaço escolar, por afinidades e gostos: vão juntos a cinemas, bares, lanchonetes, shows e grupos religiosos, dentre outros. A maioria mantém contato tanto com colegas de sala como de outras turmas da escola, de forma mais intensa, por meio de redes de sociais. Na sala de aula, as interações entre os jovens também manifestam discriminações: de gênero, de cor/raça, de condição econômica, de envolvimento em atividades lícitas e ilícitas, de religiosidade, de diferentes tipos de comportamentos, e de dedicação ou não aos estudos. A aprendizagem dos jovens estudantes é marcada pela dificuldade, tanto por parte dos professores (a diversidade os desafia) quanto dos jovens estudantes, no que diz respeito ao processo de construção da relação com o saber.

Como dissemos, a adolescência é o período em que os jovens passam por transformações corporais, psicológicas, sociais, entre outras. A busca de auto-afirmação e de construção de identidades marca a relação do adolescente com o grupo de amigos que atua como suporte para a aceitação da nova condição. Isso fica visível na turma observada. A escolha dos pares define o grupo de pertença e traz marcas identitárias para os jovens. Também é um período em que o jovem, ao buscar sua autonomia, adquire novas responsabilidades, desenvolve sua capacidade de julgamento e constrói novas formas de pensar e de ver as relações sociais e familiares, com o grupo de pares e com a própria sociedade. Essas características precisam ser consideradas nas relações dos educadores e da própria escola com os jovens adolescentes.

A construção da identidade do adolescente demarca a possibilidade de novas escolhas, a afirmação como sujeitos diferentes dos pais e de outros adultos. A sociabilidade adquire centralidade com o adolescente buscando, no grupo de pares, seus iguais, pessoas que vivenciem os mesmos problemas que ele, significando apoio nas situações difíceis que possa enfrentar (DAYRELL, 2005b). Verificamos que a sala de aula é um território demarcado pelas escolhas realizadas pelos jovens estudantes. No espaço da sala de aula, o grupo de amigos pode ou não apoiar o processo de escolarização, propiciando ajuda e estímulo nas dificuldades, ou incentivando a brincar, a fugir às normas e às regras, o que também demonstra a necessidade de afirmação.

As diferenças entre os sujeitos presentes na sala de aula desafiam a convivência entre os jovens e colocam para a escola e as políticas educacionais várias questões. Entre elas:

como garantir o direito à aprendizagem desse público diverso e heterogêneo? Algumas políticas nas quais se cria um núcleo de apoio aos estudantes, composto por equipes interdisciplinares: psicopedagogos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais deram resultado positivos<sup>96</sup>. Isso demonstra o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direito que vivenciam conflitos no processo de aprendizagem bem como familiares, escolares, e sociais. Esse apoio já é recebido por estudantes que compõem as classes econômicas de maior poder aquisitivo. Contudo, os jovens pobres dificilmente têm acesso a tais recursos.

Outra questão seria a reflexão sobre a educação como processo de humanização. Trazemos de Paulo Freire a idéia de que educar “[...] não é apenas um encontro entre gerações, uma relação entre seres humanos em tempos-ciclos de maturidade desigual. É mais: é captar e intervir no duplo movimento histórico de humanização e desumanização” (ARROYO, 2000, p.242). Como a escola pode dar conta do desenvolvimento moral<sup>97</sup> dos alunos? A escola tendo consciência ou não atua na formação humana dos sujeitos visto que há uma rede de valores e de ideologias que amarra o seu tecido, conferindo forma e fornecendo subsídios para escolhas e decisões tomadas, as colunas do edifício “Escola” (BICUDO, 1995). Refletir sobre as relações educativas pressupõe explicitar a concepção de educação e a visão de homem e de mundo que a orienta.

#### **4.3 Relação pedagógica: o trabalho do professor e do estudante na relação com o saber**

A situação de aprendizagem é marcada pelo local, pelas pessoas e pelo momento histórico, tanto no que se refere à história pessoal de professores e de estudantes, quanto à história social que demarca possibilidades e limites às ações educativas (ROCKWELL y MERCADO, 1988). Aprender, no sentido estrito da palavra, pode ser adquirir um saber, isto é, um conteúdo intelectual. A questão do aprender envolve outras relações com o mundo, que são muito mais amplas do que o saber, e que vão além do aprendizado como conteúdo do pensamento. Envolve o reconhecimento de que o sujeito que aprende mantém outras relações com o mundo, mais amplas do que a relação com o saber. Essa questão está mais na raiz: “aprender será exercer que tipo de atividade? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica” (CHARLOT, 2000, p. 67).

---

<sup>96</sup> Argentina e Espanha, dentre outros.

<sup>97</sup> Os autores que trabalham com o desenvolvimento moral, segundo a perspectiva do desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1994; FREITAG, 1992) eles vêem no cume desse desenvolvimento o princípio da justiça, como um ponto de equilíbrio para o qual tende a solução de questões morais havidas nas relações interpessoais. Nos limites deste trabalho não nos é possível uma discussão mais aprofundada.

A relação pedagógica é concebida, “[...] ao mesmo tempo, como a dinâmica de uma troca e como um sistema funcional de aprendizagem e de educação; ela marca o vínculo profundo entre a comunicação humana e os saberes. Processo de copresença e, simultaneamente modo escolar organizado” (MORANDI, 2011). Ela realiza-se em determinado contexto institucional, em relações com marcas cognitivas e afetivas identificáveis no desenrolar das quais os atores “vivem uma história”. Ela tem a particularidade de definir a “[...] polaridade professor e aluno em suas diferenças (ofício do aluno e do professor) e em sua associação no âmago do ‘momento pedagógico’. Essa solidariedade necessária serve de moldura para a transformação da informação em saber por suas ações conjugadas” (FREINET, 1967 apud MORANDI, 2011, p. 693).

O *momento* envolve ações conjugadas do trabalho do professor e do estudante com relação às oportunidades de aprendizagem, a disponibilidade dos sujeitos para aprender ou, até mesmo, a obrigação de aprender. Nessa dinâmica, os atores constroem suas histórias particulares e vivenciam processos operatórios de sucesso ou de fracasso que são, entre outros, o investimento no trabalho escolar, as relações entre o grupo de amigos e as relações com as demandas escolares, a mobilização ou desmobilização devido ao professor e à matéria. Uma aula interessante, para Charlot (2005), seria aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber (p. 55).

No período de observação, pude perceber que os docentes possuem diferentes estilos de atuação em sala de aula e formas diversas de interação com os jovens. Esses diferentes estilos estão relacionados a características pessoais e profissionais, tais como a pessoa do professor (seu modo de ser), a formação e o gosto pela profissão e, ainda, as normas, contextos, e condições objetivas de trabalho. O tipo de relação que se estabelece entre o estudante e a instituição, entre o aluno e o professor, e entre os próprios jovens pode interferir na motivação e na dedicação do estudante à escola.

A relação pedagógica, na lógica profissional, “[...] representa tanto a responsabilidade de um funcionamento coletivo quanto a subjetividade de uma experiência: estabelecer e conduzir uma relação” (MORANDI, 2011, p. 697). Os estilos foram definidos pela pesquisadora por meio da observação da condução da aula na relação cognitiva e afetiva. Não se trata de uma definição estática e inflexível, mas sim de uma forma de compreender o momento no qual aqueles atores viviam uma história. Assim, a história é descrita por um olhar externo, olhar, este, que reflete uma realidade que contem muitas realidades.



### 4.3.1 A relação pedagógica: mediação com o saber escolar?

Ao buscar compreender as relações dos jovens com os saberes escolares e as formas de trabalho escolar, optou-se pela descrição da relação pedagógica por meio de dois estilos de aula<sup>98</sup>, observadas no primeiro ano do ensino médio. A escolha teve como critério a diversidade de estilos dos professores: a tendência ao autoritarismo que, por vezes, gera uma visão negativa dos jovens, e a tendência a uma relação mais democrática nas quais os estudantes têm maiores possibilidades de participar das aulas. Ao definir os estilos de aulas, temos a intenção de refletir sobre algumas das dimensões da relação com o saber que se manifesta na prática pedagógica.

O primeiro estilo de aula revelava a tentativa de condução do trabalho por meio de uma relação pedagógica tendencialmente tradicional. Descreveremos uma aula nesse estilo e, ao longo do texto, inserimos fragmentos de outras aulas no intuito de buscar indícios que possibilitam a reflexão sobre a relação com o saber. Dentre os professores incluídos nesta tipologia com perfis semelhantes, a professora de Física era mais questionada pelos jovens. Talvez pelo fato de ela manifestar uma visão negativa dos mesmos: pouco esforçados, sem disciplina de estudo, com dificuldades para aprender o conteúdo. Em suas aulas, o silêncio não se fazia tão intenso, a dispersão era maior, os jovens se queixavam de sua impaciência ao explicar o conteúdo, alguns sentiam antipatia por ela. Em uma das aulas, uma jovem, que se senta ao fundo da sala, voltou-se para mim e disse: “*Quando a pessoa gosta de você, é outra coisa para aprender. Ela não gosta de mim nem eu dela*” (Caderno de campo, 27/09/2010). Não gostar do professor também se relaciona a não gostar do conteúdo (CHARLOT, 1996).

A aula descrita é de Física no primeiro ano do Ensino Médio.

A professora inicia a aula com a chamada. Ao anunciar que fará a correção das atividades deixadas na última aula, os jovens se queixam das dificuldades de compreenderem o conteúdo e da quantidade de exercícios (48 questões) em período curto de tempo (15 dias foi o prazo dado pela professora para realização da atividade). Utilizam deste argumento para falar que não conseguiram realizar a atividade deixada na última aula. A professora, a contragosto, permite que façam a atividade nos 15 minutos iniciais da aula. Em seguida, chama atenção pelo ambiente agitado da sala de aula; os estudantes atendem. Ela inicia a correção no quadro pela atividade 3, começando a ler a questão. Os estudantes a interrompem: ‘*você já corrigiu essa*’. ‘*Ah! Vocês estavam pensando na questão quatro? Então, leiam em voz alta*’. A professora anota os dados no quadro:

---

<sup>98</sup> Durante o período de observação identificamos três estilos docentes: tendência a uma relação pedagógica mais tradicional; tendência a mais democrática e o *laissez-faire*. Contudo, nos limites deste estudo, abordaremos apenas os dois primeiros.

$V_0 = 0$	$V = v_0 + at$	$V^2 = v_0^2 + 2ad$
$d = 12\text{m}$	$V^2 = v_0^2 + 2ad$	$(6)^2 = (0)^2 + 2a \cdot 12$
$v = 6\text{m}$	$D = V \cdot t$	$36 = 0 + 24^a$
$a = ?$		$36 = 24^a$ $36/24 = 1,5\text{m/s}^2$

Parte significativa dos estudantes acompanha atentamente a resolução do problema e o raciocínio da professora. Ao terminar, alguns manifestam que não entenderam. Ela repete a explicação no quadro, retomando o processo seguido. Alguns continuam olhando, querendo que ela prossiga a explicação. Meio perplexa, ela pergunta: *‘Como vocês aprendem isso? Treinando... Vocês não querem treinar! Fica na internet a tarde toda!!!’* (Alguns protestam, outros concordam, outros silenciam). *‘Agora, vocês têm 2 minutos para pensar na questão 5’*. Alguns jovens perguntam à professora: *‘Por que temos que saber isso?’ ‘Cai nos exames que forem fazer!’* Aqueles que não haviam entendido demonstram estar apreensivos. A maioria dos jovens tentam resolver a questão 5, pedem ajuda dos colegas. Os estudantes: Elaine, Magdo Selmo, Maurílio, Jonas 2 e Mateus não tentam. Mateus já havia feito, os outros, não. Percebendo que alguns não tentam fazer, a professora volta-se para Elaine e diz: *‘Oh, mocinha, se não tentar fazer não vai aprender mesmo, não!!!’* Elaine olha e fica calada. A professora corrige a atividade 5. Alguns jovens se agrupam com o colega do lado para fazerem juntos, por vezes, as duplas pedem auxílio de outros colegas. A professora corrige a nova questão. Continua a aula, corrigindo as questões 6 e 7. Ao terminar a correção, ela lembra que a entrega do trabalho<sup>99</sup> de resolução das 48 questões deverá ser feita na próxima sexta-feira, valendo pontos (não diz quantos). Bate o sinal. Elaine diz: *‘Graças a Deus, acabou a aula’*. Magdo Selmo diz à Elaine: *‘vou desistir não sei fazer essas atividades... Eu não consigo entender essa matéria’*. Elaine fala: *‘Nem eu! Mas vou fazer o trabalho porque estou precisando de pontos. Nem que copie de alguém’*. Magdo Selmo diz: *‘quem vai emprestar prá gente?’*

Não somente Elaine e Magdo Selmo, mas outros jovens demonstravam certa angústia por não conseguirem aprender e correrem o risco de serem reprovados. Muitos pediam ajuda dos colegas para explicarem os conteúdos ou para copiarem as atividades e garantirem os pontos atribuídos aos cadernos e à participação. Vários jovens desta sala ficaram para a recuperação em física, por não conseguirem entender o conteúdo nem alcançar os pontos necessários para aprovação (60%). (A aula de física no primeiro ano do Ensino Médio, Diário de Campo, 13/09/2010).

A comunicação nesta aula é mais impositiva do tipo ‘eu domino o saber e necessito transmitir a vocês’. A professora parecia acreditar na possibilidade de parte dos jovens aprenderem a matéria e procurava envolver a todos na atividade. Observa-se um distanciamento entre os desejos do professor e as possibilidades de alguns jovens se

<sup>99</sup> O trabalho constava da resolução dos exercícios do livro de Física: p. 11, questões 18 e 20; p. 16, questões: 22 a 27, 33; p. 29, questões 50,42; pag. 33: questões 53,54, 55, 57; pg. 37: questões 62, 63, 65, 66; pag. 73: questões 109 a 119; pag. 75: questões 113, 114, 115, 122, 123; pag. 79: questões 126, 128 e 131; pag. 84 – questões 122 a 136; pag. 429 – questões 9, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 28; pag. 433: questões 45 a 49.

colocarem em atividade para aprender. A relação dos jovens com o conteúdo de Física não era unificada para os estudantes desta sala. Observou-se que vários estudantes se mobilizavam para aprender o conteúdo e entravam em atividade: acompanhavam a correção do exercício pela professora, expunham suas dúvidas, agrupavam-se com os colegas para que juntos conseguissem vencerem as dificuldades. Alguns desses jovens pareciam não se perguntarem sobre os sentidos de se aprender esse conteúdo. Pode-se supor que, para esse tipo de aluno mobilizar-se, entrar em atividade, motivar-se é algo óbvio para aprender o assunto; é um esforço já incorporado em suas experiências escolares anteriores.

Outros alunos demonstram dificuldades conceituais anteriores que os impedem de entrar em relação com o saber de Física. Eles se esforçavam para aprender, entravam em atividade, pediam ajuda aos colegas na busca de tentar entender o conteúdo. Apesar de todos os esforços, a distância entre o nível do conhecimento exigido para o aprendizado do conteúdo e aqueles que possuíam, criavam desafios maiores, que exigem mobilização de mais recursos que os possibilitassem estabelecer relações entre o novo saber e os anteriores e com o uso social do assunto. Isso gerava uma tensão constante nas aulas: as exigências do conteúdo e possibilidade de alguns de aprende-lo e, para outros, a ausência de sentido de aprender aquele conteúdo de física.

A professora esforçava-se para sanar as dificuldades dos estudantes, visto que explicava o conteúdo, colocava os estudantes para praticá-lo por meio de vários exercícios, corrigia-os um a um, explicando detalhadamente todos os passos para solucioná-lo. A professora parecia se questionar sobre o porquê da não aprendizagem dos estudantes, o que poderia explica a possível irritação - ‘o que mais tenho que fazer?’. De outro lado, alguns jovens demonstravam desânimo e sentimento de incompetência, menos valia e, por vezes, baixa autoestima, por não conseguir corresponder ao que lhe era esperado.

Pareceu-nos que os tempos curtos de aula (50 minutos) não permitiam a professora acompanhar, de forma mais próxima, o processo de aprendizagem dos jovens, nem sanar todas as dúvidas encontradas por eles, nem mesmo identificar os motivos de tais dificuldades. Pareceu-nos que a escassez de tempo a impossibilitava de conversar com os jovens sobre o sentido de se estudar Física, em que a disciplina contribui para a compreensão do mundo, para a vida humana e para a vida deles, como seres humanos. Tampouco eu a vi contando aos jovens sobre sua experiência pessoal, sua história com a Física, o que a levou a fazer mestrado em Física Quântica, de onde vinha seu desejo de saber mais sobre Física. Qual o sentido desse saber para ela? Talvez esse sentido lhe fosse tão óbvio, que ela não poderia imaginar que alguns jovens poderiam ser ‘tocados’ pela sua história pessoal com esse saber.

Assim, a relação estabelecida com o conteúdo era de distanciamento, de obrigação e de mero cumprimento de um programa que lhe será cobrado. Talvez isso se deva às dificuldades de utilização do laboratório de ciência, que não comporta todos os estudantes.

A influência do grupo na mobilização ou não para o jovem entrar em atividade para a aprendizagem do conteúdo fica explicitada em relação aos diversos agrupamentos. Alguns estudantes buscavam apoio dos colegas para sanar as dúvidas. O grupo do fundo, aparentemente, não investia na aprendizagem. Mostram-se alheios, colocando-se em atividade para divertir com o jogo de baralho às escondidas. A influência do grupo de amigos faz com que alguns deles não realizassem nenhuma das atividades propostas. Entre os jovens que se sentam no fundo da sala, Magdo Selmo, talvez pela história pessoal<sup>100</sup>, é o que mais se mobiliza para alcançar nota e, não para aprender. Parece não se reconhecer como capaz para tal. Pareceu-nos que este grupo não encontra sentido em aprender, não há metas desejáveis e recursos que os mobilizem a entrar em atividade para aprender. O que pode os mobilizar para aprendizagem desses conteúdos incompreensíveis? Afinal, para que serve aprender Física? Essa pergunta era explicitada em sala de aula juntamente com o desgosto de ser obrigado a ‘digerir’ tal conteúdo. Contudo, há mobilização para conseguir notas por parte da maioria deles, o que indica que encontram sentido em estar na escola que esta lhe servirá para algo – melhorar sua condição de vida, conseguir trabalho ou ter acesso a níveis superiores de escolarização.

Durante o período de campo, na reunião de pais, a professora de Física buscou ajuda dos familiares para que os estudantes se empenhassem mais. O que a incomodava era a falta de consolidação de hábitos de estudos: na percepção desta docente, bastaria que os estudantes se dedicassem, se esforçassem, fizessem todas as atividades, explicitassem as dúvidas, que eles aprenderiam. Como vários dos estudantes do primeiro ano não tinham esse perfil, ela buscava construí-lo. Queixava-se de que não havia clima para dar aula nem para aprender. A ajuda dos familiares, cobrando a realização das atividades, contribuiria para o aprendizado dos jovens e evitaria a reprovação.

O empenho da professora para mobilizar os jovens estudantes e seus familiares para a aprendizagem de física era importante, mas nem sempre alcançava os resultados desejados; quando os estudantes não sabiam realizar os exercícios, e alguns familiares não

---

<sup>100</sup> Este aluno é o filho mais velho, dezesseis anos e uma irmã de oito. A mãe era muito jovem, aproximadamente, trinta anos. Ela estava presente em todas as reuniões, o acompanhava, exigia seu desempenho escolar. Várias vezes, o vi falar com os colegas sobre vagas de emprego: assistente de pedreiro, auxiliar, vendedor. Um dia o perguntei se queria trabalhar: Eu tenho que ajudar minha mãe. Por que ela vem sempre à escola? Ela me fala que o Ensino Médio ajuda a conseguir melhores trabalhos. E é mesmo! (Caderno de campo, outubro, 2010)

tinham o nível de escolaridade de ensino médio, portanto, não sabiam ensinar aos filhos e/ou parentes e, muitos deles, principalmente, os mais empobrecidos, não tinham condições financeiras de pagarem aulas particulares. A impossibilidade das famílias de ajudarem no processo de escolarização dos filhos e a falta de maior tempo para o ensino do conteúdo aos jovens pareciam provocar sentimento de frustração na docente.

Parecia não haver consideração desta professora e de outros profissionais da escola sobre outras dimensões que entram em jogo no processo de aprender: os sentidos atribuídos ou não ao conteúdo de Física, a interiorização ou não do fracasso em relação à aprendizagem dessa disciplina; a desmobilização de alguns acaba por influenciar no grupo de amigos, a relação afetiva com a professora (gostar da professora exerce influência ou não em gostar do conteúdo), as mobilizações familiares em relação a imprimir a ‘obrigação’ do jovem em aprender.

A professora demonstrava certa apreensão ao não conseguir o envolvimento, o esforço e a aprendizagem de todos os alunos aliada à pressão vivida para ensinar os conteúdos curriculares, tendo em vista a cobrança da avaliação institucional; a responsabilidade em ensinar bem como suas condições de trabalho<sup>101</sup> a impossibilitava de apreender qual era o perfil de estudantes que possuía. Como referimos anteriormente, alguns destes estudantes eram oriundos de programas de aceleração de aprendizagem, apresentavam dificuldades escolares na leitura e na escrita, e estavam construindo hábitos de estudos que lhes dessem independência no processo de aprendizagem. Tudo isso, nesta disciplina e para essa docente, ficava mais evidente devido à pressão para que todos os estudantes se mobilizassem para aprender física, criava-se um distanciamento entre professora e alunos, pelo desconhecimento dos sujeitos presentes nas salas de aula e, não, daquele imaginário que “deveria” dominar determinados conceitos, habilidades, hábitos, comportamentos e apresentar a postura esperada para o estudante de Ensino Médio.

Observamos a angústia dos estudantes por não atingirem as exigências de organização, de disciplina, de investimento na compreensão de um conteúdo, de não encontrarem em apoio no qual possa ajudá-lo a seguir estudando (não somente física) no ensino médio. Durante o período de observação, pude apreender diferentes formas de reações dos estudantes frente à situação de não aprender: alguns buscam negociar com a professora pedindo aulas particulares, revisão de conteúdo, explicar novamente... Outros silenciam... E, após várias tentativas, desistem de aprender o conteúdo. Alguns destes agem de forma mais

---

<sup>101</sup> A professora lecionava nesta escola para várias turmas e com numero grande de alunos, quase trezentos somente neste turno.

estratégica, copiando os exercícios dos colegas, fazendo todos os trabalhos ou, mesmo, pagando alguém para fazê-los, na tentativa de alcançar os créditos mínimos para aprovação. Outros, ao chegarem ao terceiro semestre sem pontuação suficiente para aprovação, desistem da escola naquele ano para retornar no ano seguinte.

A relação com a linguagem escolar é outra dimensão que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem dos conteúdos. A linguagem escolar, às vezes científica, utilizada pelos professores, difere daquela utilizada cotidianamente no meio social do estudante; causa estranhamentos na relação com o conteúdo e com o docente. Observei que, muitas vezes, quando os jovens explicitavam suas questões, o professor parecia não compreender o “lugar” onde exatamente se encontrava a dúvida ou a dificuldade. As duas situações a seguir ocorreram nesta turma de primeiro ano.

Em outra aula de física, a professora fazia revisão da matéria, com a correção de exercícios deixados na aula anterior. Anotou o exercício no quadro. Os alunos tentavam interpretar a situação problema. O que seria velocidade em m/s? Um aluno virou para trás e perguntou: “O que é velocidade, Zé?” O colega, sem criticá-lo, explicou. Suponho que este aluno também não relacionava a questão<sup>102</sup> apresentada pela professora com a sua realidade, entretanto, o exercício anterior<sup>103</sup> também era sobre velocidade. A professora percebia a dificuldade de acompanhar o conteúdo da disciplina e dizia: “Eu pedi para vocês trazerem as dúvidas. Mas, até o caderno vocês trazem para eu olhar e eu tenho que procurar a matéria... Então, agora, leiam o caderno. Achem as respostas!” A professora demonstrava certa irritação com o não acompanhamento dos alunos, interpretando a situação como má vontade dos jovens em aprender. Contudo, apesar de uma aparente dispersão, os estudantes faziam silêncio tentando acompanhar a correção das atividades, mas ficavam perdidos no próprio caderno (Caderno de campo, 27/09/2012).

Outra situação ocorreu na aula de matemática:

[...] o professor introduz Função Polinomial, e descreve uma equação. Lucio diz: “Onde você achou os números, professor?” “São aleatórios.” Lucio: “Mas onde?” “São aleatórios, fica mais fácil calcular.” Lucio: “De onde tirou?” “São aleatórios.” Lucio: “E o que é aleatório?” Não passava pela mente desse professor que o aluno não dominasse o vocabulário utilizado na aula, nem os conhecimentos anteriores necessários à compreensão do tema. Ao obter as respostas, outros colegas perguntaram a este aluno o que o professor havia dito: o que é mesmo aleatório? A aluna Augusta diz ao professor que não compreendeu a resolução da função. O professor repete a explicação anterior. A aluna continua olhando... O professor dá prosseguimento à aula. Após o término da mesma, eu perguntei à Augusta: ‘Você entendeu o que o professor lhe explicou?’ Ela disse: ‘Não’. ‘E porque não falou isso a ele?’ ‘Não adianta. Ele iria repetir tudo do mesmo jeito, com as mesmas palavras e eu não entenderia’. ‘Como irá fazer para aprender o

<sup>102</sup> “Diferencie movimento acelerado e movimento retardado” (Caderno de campo)

<sup>103</sup> “Um carro parte do repouso e atinge a velocidade de 20m/s em 5s. Determine: aceleração, a distância percorrida em t=5s e a velocidade em t=3s”.

conteúdo?’ ‘O Magdo Helder me explica’. ‘Ah! Que bom! E você Lucio?’ ‘Meus pais pagam aula particular dessa matéria’ (Caderno de campo, 18/09/2012).

O ponto de desencontro parece estar na linguagem escolar. Vários termos utilizados pelos docentes não eram compreendidos pelos alunos. Alguns se queixavam que os professores falavam utilizando palavras difíceis que não os permitiam compreender o que estava dizendo e, tampouco, o conteúdo ensinado. A relação com o saber requer apropriação de outra relação com a linguagem no conjunto das práticas escolares. Esse desafio se coloca principalmente aos estudantes provenientes das camadas populares, que estabelecem relações diferenciadas com as formas de fazer ou de dizer algo diferente da tradição letrada (CHARLOT, 2005).

Há muitas questões que poderiam ser analisadas nas situações acima; levantarei somente um ponto muito importante: na perspectiva do aluno, quem é ativo no processo de aprendizagem? Nos estudos de Charlot, os alunos atribuem ao professor a atividade no processo de ensino e aprendizagem, assim, são responsáveis pela aprendizagem ou não do estudante. A lógica dos estudantes desta pesquisa parece aproximar daquela dos jovens de camadas populares pesquisados por esse autor: “[...]se o professor explicar bem e se o aluno escutar bem, o aluno vai saber. Se o aluno escutou e não sabe, é porque o professor não explicou bem” (CHARLOT, 2005, p.69). Portanto, é um absurdo quando ele escuta e não tira nota boa, é uma injustiça profunda. Se o conteúdo entra na cabeça é porque o professor sabe colocar, se não entra, a culpa é do professor.

Outro fator a se considerar é a mobilização das famílias: aquelas que possuem melhores condições econômicas buscam apoio para a aprendizagem dos seus filhos, pagando-lhes aulas particulares. A cobrança da família em relação a seus filhos, exigindo-lhes a aprendizagem dos conteúdos escolares a despeito do professor é um fator que provoca a mobilização de recursos pessoais para a aprendizagem dos conteúdos (CHARLOT, 1996, 2000, 2005). Nesse contexto, no qual os alunos se sentem prejudicados pelo professor, eles parecem procurar se ‘vingar’, trapaceando o docente<sup>104</sup>, quando isso é possível.

---

<sup>104</sup> Observou-se um fato interessante com o professor de geografia. Ele deu uma atividade na qual os alunos precisavam utilizar o livro didático. Poucos haviam trazido. O professor avisou que iria acompanhar a atividade, passar nas carteiras e dar ponto (5,0) para quem a fazia e, portanto, estava com o livro da disciplina. Para se evitar a perda de créditos, quando o professor passava por uma fileira de alunos e virava-se para observar o comportamento do restante, se faziam a atividade; os jovens passavam os livros da disciplina para os colegas e substituía-os por outro (de outra disciplina), de forma que, de longe, o professor não percebesse. Continuavam com a cabeça abaixada, como se fizessem a atividade. O professor, em momento algum, desconfiou da estratégia. Ele avisou que quem estivesse atrapalhando a aula perderia 5,0 créditos. Durante a maior parte do tempo da aula, transcorreu com silêncio absoluto. Esse professor de Geografia é bastante exigente, sério, concentrado no conteúdo da aula, evita perguntas que provocam a dispersão do assunto. Exige silêncio e

Ao considerar que a relação pedagógica associa no âmago do momento pedagógico o trabalho do professor e dos alunos, e que “[...] essa solidariedade necessária serve de moldura para a transformação da informação em saber por suas ações conjugadas” (MORANDI, 2011, p. 693), observei que, apesar da pressão que este professor de geografia exerce sobre os estudantes, nem todos os jovens se envolvem (mesmo que estejam em silêncio), não se mobilizam para aprender o assunto, não fazem as atividades. Suponho que esta reação seja, por um lado, a dificuldade de compreensão de algumas expressões, ou seja, da própria linguagem, inclusive de termos técnicos da área, mas eles não perguntam ao professor, que supõe o domínio dos mesmos. De outro lado, há a dificuldade de leitura e interpretação do texto do livro didático de outro, a linguagem e a estrutura das frases não são simples. Há que se considerar que a relação com o saber é também uma relação com o outro, colega ou professor, que eu gosto tanto que me ajuda a aprender ou que me faz odiar a matéria. Esse outro também é uma construção simbólica “o fantasma do outro” que cada um leva em si, como interlocutor. A dimensão relacional é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2005). Há dificuldade de expor ao professor as dúvidas, muitos preferem desistir, preservando-se de qualquer ato que possa provocar humilhação.

Durante o trabalho de campo, várias vezes os estudantes diziam gostar do professor e gostar da matéria ou o contrário: não gostar da matéria por não gostar do professor, mesmo que ele fosse muito competente e reconhecido pelo conhecimento que possui. Nessas aulas, durante o período de observação, não foram explicitadas questões sobre a dimensão pessoal da vida dos jovens, sobre a forma de percepção das relações na escola, na família ou mesmo questões sociais mais amplas.

O segundo estilo definido é o das aulas com tendência democrática, nas quais há a interação, na qual se pode instaurar diálogos. As relações afetivas são mais identificáveis, os

---

atenção dos estudantes: olhando para frente, acompanhando sua fala, seus exemplos e solucionando suas dúvidas. Ele busca meios de facilitar a aprendizagem, escreve no quadro com giz colorido no intuito de chamar atenção dos estudantes para palavras-chave do texto e faz ilustrações coloridas. A ensinar o conteúdo Biotecnologia discutiu hibridismo (cruzamento entre as diferentes espécies), realizando discussão sobre transgênicos, o uso de hormônios e anabolizantes na pecuária, inseminação artificial, clonagem animal, avanço das monoculturas e perda da biodiversidade. Exemplificou, fez circular entre os estudantes um livro com fotografia do sistema de jardinagem, buscando a relação entre o conteúdo e a realidade social. O professor organiza sua aula de forma bastante didática: apresenta o conteúdo de forma sintética no quadro, utilizando-se de recursos visuais e materiais: giz colorido, desenho, fotos e o livro didático. Relaciona o conteúdo à realidade, dando significado social para o assunto. Ele busca formas de exigir e, até mesmo, pressionar os jovens para se mobilizar para aprender: manutenção do silêncio, da concentração na realização das tarefas, deixa atividades para casa (inclusive facilitando encontrar as respostas ao citar as páginas que as mesmas se encontram), corrige-as na sala, acompanha os estudantes individualmente, passando pelas carteiras ou chamando-os para ‘ler’ a respostas das questões deixadas e, ainda, atribui pontos. Contudo, essas estratégias parecem surtir pouco efeito: vários estudantes dizem não terem feito a atividade, alguns trocam os cadernos e, outros, mesmo tentando não conseguem atingir o nível de resposta desejado pelo professor.



estudantes manifestam “*gostar do professor*” porque ele “*conversa com a gente sobre tudo o que acontece e, não somente, sobre a matéria*”. Quando os alunos estabelecem essa relação mais afetiva com os professores, há maiores possibilidades de gostar do conteúdo, porém, isso nem sempre resulta em maior aprendizagem do conteúdo. A primeira aula apresentada é da disciplina de português<sup>105</sup>, na qual a professora<sup>106</sup> estabelece uma relação mais dialógica com os alunos.

A professora chega, cumprimenta de forma geral a sala e pede para colocarem os trabalhos na mesa. Percebe que alguns estão concluindo-o ainda. Ela pede para não fazer na hora, não copiar do colega, não entregar sem capa. Os alunos se apressam para entregar o trabalho. Alguns ainda fazem as capas do trabalho; ela diz que irá marcar aqueles que entregarem depois, o que indica que o trabalho não estava pronto. Magdo Helder pede à professora para entregar depois. Há uma crítica vinda do grupo de trás, porque que ele é *nerd*. Ele justifica que estava trabalhando, inclusive no sábado e domingo. A professora fala que, se ele trouxer um comprovante, ela permitirá a entrega posterior. Após o recebimento dos trabalhos, ela inicia uma conversa com os alunos, sobre o fato de não estarem com os trabalhos prontos e diz que os primeiros anos estão sem responsabilidade. Os alunos concordam. A professora alerta para a persistência diante das dificuldades. Aproveita a oportunidade e alerta sobre a aprendizagem: o compromisso e a responsabilidade do estudante para com as atividades escolares possibilitam a permanência no espaço escolar. Entrega avaliação e comentam as notas, todos prestam atenção, parece ser uma questão importante para os jovens. Muitos estão com notas baixas. Em seguida, dá uma atividade reproduzida (não consegue utilizar o quadro), organiza os alunos em duplas. O tema da aula é regra ortográfica (Novo Acordo). Todos fazem silêncio e iniciam a atividade. Assenta-se à mesa para organizar o diário, os alunos ajudam, dão notícias sobre os colegas faltosos, aqueles que se transferiram para o turno da noite, ou desistentes. Ela sabe o nome de cada um dos alunos. Tira as dúvidas gerais, passa nas carteiras, acompanha a realização das atividades de cada dupla. Um aluno novato (homossexual) faz uma pergunta. Alguns alunos criticam o tom afeminado da voz. Ela repreende-os, fala abertamente, “*só porque ele tem voz mais feminina?*” Ele merece respeito. Enquanto os alunos fazem a atividade, conversa um pouco com a turma sobre o comportamento deles. Fala da falta de compromisso, da preguiça de ler e pensar. Diz que estão em uma fase da vida em que as vivências de amor são fortes, mas não podem desviar do estudo. Uma aluna diz “*fase da pegação*”. (risos). Ela concorda e continua o diálogo. Explica o conteúdo a alguns que solicitam. O tempo da aula termina, mas alguns continuam. Ele pede o texto, diz que precisa dele para a outra turma e fala

<sup>105</sup> Esta aula ocorreu no segundo e quinto horário do mesmo dia letivo. No primeiro horário, a professora de história faltou. Quase todos os alunos fizeram o trabalho de português, raros foram aqueles que já o tinham feito. Os colegas pediram o trabalho emprestado; somente Lucas não quis emprestar, sob alegação de que a professora poderia perceber. A professora Daysemar esteve licenciada durante quase todo o segundo semestre, de forma não contínua, o que impedia, pelas normas da Secretaria de Estado da Educação, de contratar um substituto, pois suas licenças, às vezes, eram inferiores à quinze dias. Ela está em tratamento por LER<sup>105</sup>; o braço direito está com apoio. Havia retornado há uma semana e, na aula anterior, pediu um trabalho para ser entregue naquele dia.

<sup>106</sup> A professora Daysemar é formada em Letras pela UFMG, é professora efetiva na rede estadual e atua a mais de 20 anos na área da educação. Ela relata gostar do que faz.

que dará mais tempo para a conclusão da atividade na próxima aula, que será neste mesmo dia, no último horário. Despede-se e vai para a outra turma. Os alunos comentam entre si que ela é “*doida*”. “*Viu o que ela falou? A Daysemar é muito legal...*” No quinto horário, do mesmo dia, na mesma turma. A aula de português sobre o mesmo tema continua. A professora Daysemar entra, cumprimenta os alunos. Pede silêncio, chama atenção de alguns, pelo nome, pede que guardem os celulares, separa as duplas e agrupa outros. Pede a dois homens para buscar os dicionários, porque são pesados para as meninas. Pede ao Magdo Helder e ao Davi. Os outros alunos reagem: “*Você pediu para dois homens e manda dois gays?*” (a vice-diretora interrompe a aula, em busca de um aluno que não está). Daysemar retoma a conversa sobre homossexualidade. O Carlos, aluno novato, diz que não gosta de mulheres (vaias)... Continua dizendo que a mãe dele já sabe e aceita. A professora o parabeniza por assumir a sexualidade e não ter vergonha do que é. Ela diz aos que vaiaram que há uma lenda que diz “*Quando o homem duvida da virilidade do outro é porque tem dúvida da sua*”. Alguns alunos manifestam que não gostam de gays. A professora pede cuidado com o que falam: “*Vocês podem ter um filho gay. E aí? Vai jogá-lo na lagoa da Pampulha?*” Cita exemplos de casos que já ocorreram no Big Brother. Conversa com os jovens, como se fosse mãe deles. Retoma o tema da aula, exige que façam a atividade, verifica caderno se estão fazendo, se está correto. Pergunta se estão entendendo. Circula pela sala. Dá exemplos. Valfrido a chama em sua carteira, conversa em voz baixa e pede para sair. Daysemar volta o olhar para a sala e retoma as explicações da disciplina. Fala da importância de se dominar as mudanças ortográficas do novo acordo. Cita exemplos de mudanças. Valfrido não faz a atividade. Ela o chama, leva-o para fora da sala e conversa em particular com ele. Ao voltar, um grupo de alunos do fundo pergunta sobre uma dúvida. Ela vai até o lugar onde os alunos estão e esclarece as dúvidas. Termina o tempo da aula. A professora recolhe o material que havia emprestado aos alunos. Se despede e sai.

A postura da professora tende a ser de abertura, de diálogo e de exigência quanto à qualidade das atividades, quanto ao respeito ao outro e à sua autoridade. Sua presença na sala de aula é forte, tem fala expressiva e tom alto. Ela se envolve com as questões que perpassam sua aula; no caso, preconceitos relativos à homossexualidade. Aproxima-se dos alunos, trata-os como de forma próxima, humana. O diálogo não se refere somente ao conteúdo da disciplina, quando explica e tira dúvidas, mas também às relações entre os jovens e suas manifestações de preconceito.

A descrição da aula permite o exame da forma como conduz a relação pedagógica. Às vezes, tem uma postura firme, procurando responsabilizar o estudante para realizar o ofício de estudante. A professora espera que os estudantes dominem alguns saberes relacionados à forma escolar e ao papel de aluno. Ao se surpreender com algumas atitudes dos estudantes, ela adverte sobre as exigências do trabalho escolar: elaboração prévia, responsabilidade e pontualidade. Os estudantes respondem positivamente à postura da professora visto que no dia seguinte vários pediram-na que aceitasse o trabalho, o que ela

consentiu. Aparentemente, os trabalhos entregues pareciam seguir o formato solicitado pela docente.

Durante a aula, ela aborda temas relacionados à convivência escolar e social, provocando, às vezes, exaltação por parte dos estudantes. Ela provoca reflexões sobre saberes relacionais que necessitam ser apropriados pelos jovens: aceitação das diferenças e controle de si. Os jovens parecem ficar mais receptivos à interação com esta docente

A gestão da aula, compreendida como um “[...] gesto que se apóie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações. Esse vínculo efetivo (toda relação é uma ação) supõe um compromisso (no sentido tanto cognitivo quanto afetivo)” (MORANDI, 2011, p. 697), impulsiona a atividade dos estudantes que lêem, discutem, escutam as explicações, fazem perguntas, chamam a professora na carteira para esclarecer dúvidas. Há um trabalho dos jovens, uma mobilização para aprender o novo acordo ortográfico, a partir de uma demanda externa que é a exigência da professora.

A professora faz uso de sua autoridade docente para exigir dos alunos empenho na realização da atividade. Fica explícita para o estudante a cobrança, devido à forma como a professora se movimenta no espaço da sala de aula, circulando na sala, indo até onde estão os estudantes, incentivando-os pensar sobre as mudanças ortográficas, explicando dúvidas gerais em voz alta e dúvidas específicas no acompanhamento e atendimento aos grupos. As duplas não estão organizadas em fileiras, demonstrando a não linearidade da organização do trabalho nesta aula. Essa forma de trabalho possibilita o atendimento à diversidade de níveis de apropriação dos saberes escolares pelos jovens. Claro que não se soluciona todas as dúvidas, mas parece ser uma boa estratégia para atendimento a essa diversidade. Além disso, os estudantes estão adquirindo saberes sobre o comportamento como aluno: o esforço para ler o texto, a elaboração de perguntas para a professora, a dedicação na realização da atividade, a reflexão (pensar) sobre as mudanças ortográficas e, ainda, a concentração na tarefa. Isso releva uma forma de ser aluno, de adquirir postura esperada pela instituição. A forma de agir revela uma relação de desvelo com o acompanhamento da aprendizagem de cada um e com o envolvimento com todos no intuito de manutenção de clima de aprendizagem.

Os saberes sobre a convivência social numa sociedade democrática surgem na sala: a questão do preconceito ao homossexual. A atenção às falas preconceituosas e discriminatórias em relação aos colegas, no caso específico, o homossexualismo. A vaia, a manifestação verbal de *não gostar de gay*, o tom agressivo das falas sugerem uma violência verbal. A professora chama à atenção sobre o ato no momento em que ocorre, fazendo

questões aos jovens que os levaram a refletir sobre a questão do preconceito e do respeito ao outro. Nem se tocou na questão da reciprocidade: respeitar e ser respeitado. A forma de tratar a questão revelou desvelo da professora com a relação entre os jovens que poderia ser geradora de conflitos na sala de aula. Os alunos, de maneira geral, demonstram admiração por ela ser “doida”, “muito legal”, ou seja, ela estabelece um vínculo afetivo com eles.

Em relação ao jovem Valfrido que não se envolveu com a atividade e manifestou preconceito contra homossexuais, a professora intervém questionando-o, exigindo que faça a atividade, mas ponderando sua exigência quando o deixa retirar da sala e se ausenta um pouco para conversar individualmente com ele. Ela busca meios educativos (exemplos da vida real e de se colocar no lugar do outro) que permitiram controlar as tendências violentas (violência verbal) dos estudantes, lhes ensinando a controlá-las, a verbalizá-las e estabelecer diálogos e argumentos que possibilitem o entendimento, não recalcando essas pulsões agressivas (BLIN e GALLAIS-DEULOFEU, 2005).

A aprendizagem dos saberes escolares nesta aula parece fazer sentido para os alunos devido à sua utilização prática: aprender a escrever conforme as novas regras. É importante para todas as matérias e para o uso da escrita em situações sociais. Supomos que este seja um motivo importante para a concentração e para o envolvimento dos estudantes na maior parte da aula. O nível de silêncio e a entrada em atividade para aprender demonstrado tanto pelo esforço em realizá-las em parceria com o colega tanto na solicitação de ajuda da professora.

Outros professores, que possuem o mesmo estilo de aulas, estabelecem conversações com os estudantes. Esses docentes entram na sala de aula, cumprimentam os alunos, colocam seus materiais sobre a mesa e se voltam para a classe. O início da conversa, na maioria das vezes, se dá com a solicitação de organização das carteiras, o pedido de os estudantes voltarem a seus lugares (alguns aproveitam o tempo entre as aulas para conversar com colegas de pé, próximo às suas carteiras) ou que apenas virem o corpo para frente e façam silêncio.

Este ritual acontece na maioria das aulas, porém, alguns docentes<sup>107</sup> adentram a sala de aula, cumprimentam os alunos, voltam-se para o quadro escrevendo a data, o assunto, iniciando um assunto novo ou continuando o conteúdo. Nesses casos, os alunos vão, aos

---

<sup>107</sup> A título de exemplo, a professora de Inglês fala: “102, vamos assentar para começar a aula e explicar o trabalho” ela aguarda um tempo... Observando o comportamento dos alunos. Volta-se para um grupo de jovens no fundo da sala e pede: “Vocês três, faça o favor, vamos iniciar a aula!” (Caderno de campo, 2º sem, 2010)

poucos, observando a mudança do clima da sala, a concentração de alguns alunos na cópia do quadro, as perguntas de outros, e retornam a seus lugares e, iniciam, mais tardiamente, a cópia da matéria. Pude observar situações nas quais os próprios colegas sinalizam o início das aulas para os estudantes mais distraídos tanto no caso de professores mais exigentes quanto nos menos exigentes. Quase sempre a sinalização é aceita e o jovem toma a postura esperada como aluno.

Observei que, na grande maioria das aulas, os docentes, após conseguirem a atenção total ou parcial dos estudantes, recuperam o término da aula anterior cobrando atividades que foram deixadas para fazer, retomando o último assunto, solucionando dúvidas e preparando o ambiente para continuar a temática ou introduzir novo assunto<sup>108</sup>.

Outras vezes, a conversação é estabelecida em torno do tema da aula. Nesses casos, ‘gotas’ do assunto vão se constituindo em o conhecimento da aula<sup>109</sup>. A conversa retrata a transmissão dos conhecimentos, historicamente construído, para a linguagem mais acessível ao estudante, do ponto de vista dos docentes, ou seja, este é o objeto do saber com o qual os estudantes devem entrar em relação, mobilizando-se para aprender (CHARLOT, 2000).

Na maioria das aulas, além da conversação, os docentes se utilizam do quadro de giz para complementar a explicação, realizando ilustrações, fazendo anotações esquemáticas do assunto, ou mesmo anotando de forma sucinta o conteúdo que está sendo trabalhado. Os registros são feitos parcialmente, por tópicos. Os professores aguardam, por tempo curto, a cópia no caderno e, muitas vezes, pedem para parar de copiar e olhar para o ele enquanto explica o conteúdo, esclarece dúvidas e faz questionamentos. Eles incitam a participação no acompanhamento de seu raciocínio, permitindo e incentivando aos estudantes que fizessem perguntas sobre o conteúdo ou manifestassem as dúvidas na compreensão do assunto. Os

---

<sup>108</sup> Normalmente, isso é feito por meio de perguntas tais como, “*como nós combinamos na última aula, eu irei corrigir a atividade. Vocês fizeram? Tiveram dúvidas?*” (professora de Biologia). “*Hoje eu darei visto nos caderno.*” – professor de Matemática. Os estudantes: “*Professor, a maioria não conseguiu concluir para hoje. Pode ser na próxima aula?*” O professor responde afirmativamente. “*Hoje é o dia para entrega do trabalho de Química. Vocês podem trazer aqui na mesa.*” Os jovens levam o trabalho até a mesa, alguns perguntam sobre a forma como será corrigido, para ela ser menos exigente, pois eles se esforçaram e, mesmo que não tiver tudo certo, o esforço deve contar... Há sempre uma tensão entre o esforço do aluno e sua aprendizagem. Demonstrar esforço é algo suficiente para ser aprovado? (Caderno de campo, 2º sem, 2010)

<sup>109</sup> Alguns exemplos: a professora de sociologia inicia a abordagem do conteúdo dizendo: “*Hoje vamos conversar sobre o documentário: O povo brasileiro*”. No outro dia, a professora de História inicia o assunto dizendo: “*Gente, vamos continuar a atividade sobre a escravidão. Até onde nós discutimos?*” A professora de Filosofia solicita a atenção para o conteúdo discutido na aula anterior: “*Pessoal, na última aula, nós conversamos sobre conhecimento. O que vocês compreenderam sobre conhecimento?*” Os estudantes respondem, participam com exemplos, a professora questiona, pede que citem mais exemplos. Anota no quadro os pontos centrais do que disseram os alunos. “*Bom, hoje vamos estudar as formas de conhecimento: intuitivo e científico*”(Caderno de campo, 2º sem, 2010).

docentes, de modo geral, respondiam prontamente, nem sempre com linguagem compreensível aos alunos. O que explicavam, por vezes, era a repetição do que haviam exposto. Alguns alunos mais corajosos arriscavam perguntar o significado de alguma palavra ou se o que era dito era “isso” (repetiam a explicação, com um vocabulário mais simples). Os professores aprovavam ou não a linguagem utilizada pelo estudante. Pode-se perceber que, mesmo buscando uma tradução dos conhecimentos escolares com linguagem mais acessível aos estudantes, os termos usados pelos docentes, de maneira geral, não correspondiam às expressões utilizadas pelos jovens no seu cotidiano, como tido anteriormente. A linguagem retrata as diferenças culturais familiares dos jovens e a cultura escolar.

A forma de organizar a aula, de buscar a atenção dos jovens, atraí-los para o tema da aula, bem como a própria conversação e a postura docente vão ensinando aos jovens o que os professores esperam dele como aluno. Muitos buscam atender às expectativas docentes, outros, não. Dentre as possíveis causas, estão: o significado dos conteúdos escolares, o sentido atribuído à escola, às relações interpessoais com colegas e com docentes, às expectativas familiares, as dimensões identitárias (‘quem sou eu para aprender coisas tão difíceis!! Ou eu sou muito bom, consegui aprender tal coisa!’), e o sentimento de que aprender é trair o grupo de origem (CHARLOT, 1996, 2000 e 2005).

Essas situações de ensino contribuem para a aprendizagem de saberes proposicionais<sup>110</sup>, nos quais aprendem que o que se diz e se escreve durante as aulas está contando como conhecimento que será avaliado em instrumentos escritos ou orais. A própria participação dos estudantes é contada como avaliação na medida em que contribui na criação de representações sobre o bom aluno e o mau aluno.

Em algumas situações propostas pelos professores deste grupo, eles partilham, de forma mais democrática, a condução da conversação na sala com os estudantes, instigando a fazerem questões, apresentarem trabalhos, participarem de debates. Pude observar certo desconcerto de alguns jovens que, por vezes, mesmo inseguros tentam contribuir para a temática. Como exemplo, pode-se citar as aulas de inglês quando a professora discutia *bullying*, as aulas de sociologia quando se discutia racismo. Alguns estudantes arriscavam opiniões, outros temiam a zoação dos colegas, outros ainda, pareciam não se sentirem seguros ou por não terem uma opinião formada a respeito. Essas situações tratavam temas mais abertos e os estudantes se viam na obrigação de contribuir para a ampliação do tratamento da

---

<sup>110</sup> São os saberes que se aprendem mediante a assimilação, a exposição oral ou pela leitura. São objetos-saberes que estão incorporados em livros, programas de TV, obras de arte. Eles se diferem dos saberes relativos ao uso de objetos, ao domínio de atividades ou à dispositivos relacionais (CHARLOT, 2000).

temática ao invés de demonstrarem a assimilação de respostas corretas. Quando questionei a alguns alunos os motivos da não participação nas discussões, eles responderam ter vergonha e constrangimento. Esses sentimentos podem decorrer da forma como alguns jovens vivenciam a experiência escolar, pareceu-me retraimento, uma estratégia antiga utilizada quando o estudante descobre que seus esforços não são suficientes para obter resultados honrosos (DUBET, 2003).

Nessas aulas, por vezes escapavam comentários que constrangiam os docentes<sup>111</sup>. Ao analisar as relações entre escola e exclusão, Dubet (2003) se refere que na experiência de exclusão o sujeito se sente ameaçado e tem reações de retraimento e conflito. O autor reconhece que a escola sofre violências externas, mas também, que existem “violências escolares apresentando-se como reações à violência da escola: agressões contra os professores, roubos de materiais... (...) por alunos que sentem seus fracassos como atentados à sua dignidade, à sua honra” (p. 42). Seguindo essa linha de pensamento, suponho que as várias manifestações de insatisfação e de revolta pudessem ser respostas aos processos escolares que desencadeavam formas de exclusão escolar.

A reflexão sobre o tema *bullying* feita em período relativamente longo de tempo, aproximadamente, um mês, e a discussão sobre preconceitos raciais na aula de sociologia, inclusive com debate sobre documentário, a relação de alguns jovens com esse saber foi posta à distância, e em outras palavras, não alcançou a possibilidade de exercer regulação da relação com os outros e consigo. “A apropriação de tais enunciados não é o equivalente do aprendizado da própria relação, em situação e em ato” (CHARLOT, 2000, p. 71). Saber discutir uma temática, enunciá-la por meio da linguagem, não é equivalente do aprendizado da própria relação, ou seja, não se quer dizer que a discussão por si só irá alterar as relações dos estudantes no espaço escolar.

---

<sup>111</sup> Por exemplo, na aula de inglês, a professora havia feito um trabalho sobre bulimia e estava discutindo o conteúdo, apresentando textos sobre *bullying*, discutindo, fazendo atividades em inglês que envolviam: assistência de programas de vídeos, debates, confecção de cartazes, discussões e apresentações. Em uma das aulas, a estudante disse: ‘Professora, ele (apontando para o aluno) chamou a Cassimira de cachorra! ‘A profa responde: ‘Olha o bullying aí!!!’ Antônio: ‘Oh, professora, é carinhoso!’ Contudo, em outra aula, Antônio, pergunta à Cassimira: “Onde você mora?” “Campo Alegre”. “O quê, na favela? Eu não sabia que tinha uma favelada na sala de aula, moradora de periferia...” Ela abaixa a cabeça. Logo a seguir, ele pede um lápis emprestado à Cassimira. Ela não empresta. Ele tenta pegar a força... Ela, reagindo, bate nele (com socos)... Antônio não a agride fisicamente, mas fala vários palavrões, violentando-a verbalmente. Nesse dia, a sala estava bastante agitada e a professora não percebeu a ocorrência deste fato. Antônio vivencia uma experiência escolar malsucedida, é o único aluno que repetiu o primeiro ano por quatro vezes. Em várias situações, com diferentes docentes, eu o vi entrar em conflito com os colegas, casos de agressões verbais, físicas e furtos de materiais escolares (Caderno de campo, 2º sem, 2010).

Durante o período de campo, na observação da sala de aula do primeiro ano, na aula de Biologia, a professora, após conseguir a atenção dos alunos os convida para orar<sup>112</sup>, e pergunta se eles querem fazer algum pedido. A oração é feita de diversas formas, sempre contextualizada numa situação atual que esteja incomodando os jovens: dificuldades de relacionamento, de afetividade, perdas e mortes de familiares dos estudantes. A professora inclui na oração, ainda, pedidos para proteção de estudantes que estão em eventos fora do espaço escolar (excursões, visitas, passeios)<sup>113</sup>. Novamente, aqui, temos uma reflexão sobre a relação consigo mesmo e com os colegas que, pode ou não, mobilizar o aprendizado de nova relação com os outros. “Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação” (CHARLOT, 2000, p.70).

A interação dessa professora produz uma proximidade entre ela e os educandos na medida em que eles se abrem para colocarem seus sentimentos. Nesse caso, a oração passa a ser um recurso para se aproximar dos jovens, solidarizando-se nos casos de dores por mortes e perdas, por razões amorosas e, também, como aluno, nos casos de dificuldades de se portarem como alunos. Essas situações também requerem reflexões sobre a dimensão ética. A maioria dos temas se refere aos jovens presentes na sala de aula, criando vínculos pessoais numa relação mais afetiva e amorosa. Chamou-me atenção a relação humanizadora que tem com os jovens, quando em um dos dias, ela atrasou-se e, após, a oração conversou com eles. Descrevo a cena:

Entra na sala, cumprimenta, pede para organizar as carteiras, sentar. “Vamos sentar querido...” “Vamos orar? Vamos agradecer pelo dia de hoje?” Uma jovem fala: “Professora, vamos orar pela família da Fernanda? Ela perdeu a avó hoje”. A professora inclui o pedido na oração espontânea e todos os jovens, evangélicos ou não, abaixam a cabeça, concentram-se e acompanham a oração. Ela justifica o atraso. Conta que o filho de três anos amanheceu febril, que o deixou com a avó. Pede licença para atender ao celular, caso seja necessário. Em outro, dia durante a oração: “Jesus, ajuda as pessoas aqui presentes alcancem seus objetivos e cumpram o papel de aluno.

<sup>112</sup> Não é nosso propósito discutir a tensão entre os preceitos constitucionais de que o Estado Brasileiro é laico (que remete à neutralidade e indiferença), a utilização de objetos religiosos em prédios públicos, inclusive em escolas, e a manifestação religiosa da professora que podem ofender a liberdade de crença ou descrença dos demais sujeitos presentes na sala de aula, embora isso não fosse percebido durante o período de observação, talvez devido à relação bastante afetiva que mantinha com os jovens.

<sup>113</sup> Na maioria das vezes, alguns jovens contestam essa inclusão, por exemplo, quando ocorreu excursão à cachoeira na Serra do Cipó, MG. O tempo estava chuvoso e a professora pede para que nada aconteça e que o sol apareça. Alguns jovens disseram: “Tomara que chova bastante!!! Eu queria ir e não pude!” Por quê? As respostas foram diversas: “minha mãe não deixou, ficou com medo de acidente” “eu não tinha dinheiro para ir”... A professora intervém no sentido de não se desejar mal para os outros mesmo que ao nosso olhar, eles se encontrem em situação mais favorável. A professora sugere aos estudantes que se coloquem no lugar dos colegas e alerta que eles não são culpados se vocês não puderam ir. Os jovens a escutam e, alguns, concordam e reconsideram seus desejos de não dar certo porque não estavam juntos.



Amém.” Todos os jovens acompanham a oração. O clima de início da aula é sempre ameno, conversas baixas, alunos atendendo às solicitações da professora. A professora lembra que deixou exercício e dará visto no caderno. Após a chamada, os alunos levam o caderno até a sua mesa. Alguns não fizeram. A conversação específica sobre o assunto da aula é iniciado recuperando a discussão da aula anterior. Por exemplo: A professora faz um desenho no quadro e diz: “que tipo de célula é essa?” Poucos alunos respondem. Ela explica e conclui: “Entenderam meus amores?” Passa a matéria no quadro, os jovens acompanham. Ela explica sobre células eucarióticas e células procarióticas fazendo desenhos no quadro. Ela reapresenta os conceitos de membrana plasmática, ribossomo, cromossomo, parede celular, DNA, etc. Mesmo com a ilustração, os alunos demonstram dificuldades de compreensão. Ao final da aula há dispersão principalmente da turma do fundo. (Caderno de campo, set, 2010)

Observa-se que a conversação estabelecida sobre o conteúdo, as ilustrações feitas no quadro pela docente, as perguntas para verificar se os jovens estão acompanhando a explicação, as anotações e o esforço dos jovens por acompanhar o raciocínio da professora, não são suficientes para a compreensão do conteúdo por todos. Ao final da aula, a professora comenta que gostaria de ter acesso à internet para que pudesse mostrar aos alunos imagens mais atrativas que favorecessem a compreensão do conteúdo, mas que este recurso ainda não era disponível na escola. A atenção dada aos jovens pela professora também é revelada na dimensão de mediação com o saber escolar, ao considerar que tais recursos favorecerão a aprendizagem dos estudantes, facilitando sua compreensão do assunto, considerado difícil por muitos estudantes desta sala de aula.

A situação dessa aula nos leva a considerar que a maioria dos jovens se mobiliza para atender às expectativas da professora. Eles copiam o texto do quadro, fazem perguntas, resolvem as atividades, mas esbarram na relação com o próprio conteúdo da disciplina, como nos relatou uma jovem: “*é muito nome difícil!*”. A apropriação do saber encarnado na linguagem e nos livros coloca o desafio de passar da ‘não posse à posse de um saber’ o que exigiria estudo em horário além do escolar (CHARLOT, 2000). Contudo, os jovens somente se mobilizarão para estudar se isso fizer sentido para eles e se tiverem tempo fora das obrigações domésticas e de trabalho, para uns, e do tempo em que permanecem na internet, para outros, o que parece não ocorrer.

Em outra aula, de arte, a professora parece ter certa dificuldade em envolver os estudantes nas atividades. Pude observar que alguns jovens desvalorizam a disciplina talvez por não cair no vestibular e não ter utilidade prática. No período de campo, pude observar o desafio que esta docente enfrentava para envolver todos os estudantes.

A professora de arte queixava-se sempre do pouco envolvimento dos alunos nas suas aulas, do não cumprimento das atividades no prazo determinado, da falta de recursos, de materiais (papel, tinta, lápis, giz de cera, papel laminado, etc) para realizar “oficinas” com os jovens o que, no seu ponto de vista, interferia negativamente na aprendizagem do conteúdo, sua valorização e o envolvimento dos jovens. Diante da falta de recursos, a professora explicava e demonstrava as diferentes técnicas em sala de aula e solicitavam aos alunos que fizessem em casa. Na maioria das vezes, os jovens não realizavam as atividades, isso se tornou recorrente no período observado, o que causava irritação na professora visto que não tinha recursos para desenvolver as aulas na escola e, tentando outra forma de realização prática das técnicas, os jovens não realizavam a atividade o que causava dispersão nas suas aulas (Caderno de campo, set, 2010).

A figura do saber com a qual o jovem precisa entrar em relação para aprender não faz parte do mesmo processo que os objetos-saberes, intelectuais; é uma atividade que deve ser dominada pelo estudante. Entre as atividades observadas no período de campo, estão a técnica de desenho, de pintura, de escultura, de fabricação de tintas, de instrumentos musicais e, ainda, atividade de dança. Ao estabelecer relação com esse saber, os jovens devem passar do não domínio ao domínio da técnica, de um saber que se inscreve no corpo que é o sujeito enquanto engajado em uma dada situação. Há imbricação do *Eu* na situação que possui “[...] percepções, sistemas de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito de seus atos)” (CHARLOT, 2000, p. 69). Esses saberes são menos mobilizados pelas outras disciplinas, à exceção da Educação Física, o que, no nosso ver, é um dos fatores que causam constrangimentos aos jovens devido à exposição dos corpos na frente dos demais colegas e os julgamentos decorrentes disso. O sentimento de *vergonha*<sup>114</sup> foi manifestado por alguns alunos no trabalho em equipes.

Atenta às outras dimensões da formação dos estudantes, essa mesma professora propôs a realização de oficinas de teatro, dança e música, que seriam coordenadas junto com um Frei que realizava trabalho de formação dos jovens na escola. Ela apresentou a proposta entusiasmada, porém, os jovens ficaram desinteressados com as sugestões. Ninguém manifestava vontade de participar das oficinas... A professora argumentava sobre a

---

<sup>114</sup>No terceiro semestre, o tema a ser trabalhado na disciplina de arte no terceiro semestre é música. ‘Quais são os estilos musicais que vocês gostam?’ Os estudantes dizem: ‘pagode, axé, forró, sertaneja, funk’... ‘Então, iremos fazer um trabalho em equipe: cada grupo irá escolher um estilo musical e deverá fazer: pesquisa histórica, apresentar uma musica e fazer a coreografia, entregar aos colegas a cópia da musica, construir um instrumento musical’. Durante, um período significativo alguns grupos não conseguiram desenvolver a atividade, solicitando sempre a ajuda da professora. A insegurança era manifestada na escolha do estilo musical e da música (não iria causar crítica pelos colegas?) e, mais forte ainda era a exposição do corpo na frente da sala e, ainda, ter que dançar. E aqueles que tinham dificuldades em dançar? Outros tinham dificuldades com os estilos musicais permitidos pela religiosidade. Foi um sofrimento para alguns estudantes realizarem a tarefa solicitada. Alguns quiseram desistir, mas devido à necessidade de pontos para alcançar média para aprovação, iam até a frente da sala, apresentavam a parte teórica, entregavam a letra da música, mas não dançavam. Ficavam com a face muito corada, constrangidos, corpo rígido e diziam à professora que podia tirar pontos, mas não conseguiam dançar. A professora demonstrava respeito e nada dizia em relação à pontuação.

importância para a formação deles e sobre os motivos da não participação já que muitos ficavam com tempo ocioso na parte da tarde. A situação chegou a tal ponto, que a professora exaltou-se: brigou, xingou, repreendeu muito, manifestando uma visão negativa dos alunos, por exemplo, ao falar “Vocês não querem nada!” “Não adianta que eu me esforce”. “Vocês não se interessam.” O comportamento explosivo da professora demonstrando inconformidade com a situação, provocou a reação de alguns jovens que manifestaram o desejo de participar das oficinas. Outros argumentaram que não tinham disponibilidade devido ao trabalho tanto no mercado quanto aos afazeres domésticos. Outros disseram que não gostavam desse tipo de atividade ou não desejavam participar. Contudo, na continuidade da aula de arte, para a maioria dos estudantes, a fala da docente funcionou como uma ‘profecia’... Foi assim mesmo, com desinteresse, que regiram não somente às oficinas, mas também, às aulas: dispersos, sem atenção, distraídos, brincando, não fazendo as atividades, ou enrolando. Eles retomaram a postura esperada como alunos interessados em aprender diante das ameaças de perda de pontos. Foi um alerta; nesse momento, alguns estudantes diziam não entender o que era para ser feito. Ela os acolhia, conversava e ajuda a realizar as atividades como se nada houvesse acontecido. Muitas vezes, passava nas carteiras, dirigia-se aos grupos, conversava individualmente com os jovens sobre as tarefas e mostrava aos demais as atividades realizadas dentro do padrão desejado. As explosões desse docente não eram levadas muito a sério pelos jovens, que já haviam aprendido que, ao mesmo tempo em que ela explodia emocionalmente, os acolhia, adiava os prazos de entrega, fazia tudo para que envolvessem nas tarefas. Ao terminar a aula, questionei os alunos sobre o que disse a professora, como se sentiam: “*Estou bem, ela tem razão.*” “*Essa professora briga, xinga, é estressada, mas sempre acaba dando mais oportunidade para gente. Ela parece a mãe da gente. Gosto dela!*” (Diário de campo, 15/09/10)

A expressão utilizada pela aluna de que a professora “parece mãe da gente” se refere à dimensão intersubjetiva, parece-me que a relação se dá com o sujeito presente no momento da aula, no espaço que se pode aprender, a sala de aula, na relação pedagógica, como a definimos anteriormente, é um *momento*, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro. Aprende-se porque está disponível para aprender, tem-se a oportunidade ou sente-se obrigado.

No momento da aula de arte, os jovens são alertados pela professora justamente para a perda de oportunidade de aprender, quando não estavam muito disponíveis para aproveitar a chance e a aprendizagem, neste caso, não era uma obrigação, visto que as oficinas ocorreriam como atividades em horário diferenciado, na parte da tarde. Por que se “perde” a oportunidade? Um dos motivos pode ser o tipo de relação com o aprender: a aprendizagem de fazer algo, da ação, por exemplo, da dança que se inscreve no corpo do jovem adolescente que, às vezes, tem receio da exposição. Esse fator característico desta fase da vida não foi considerado pela docente. Qual seria a relação de cada um dos estudantes com

seu próprio corpo? E com a dança? Alguns manifestaram medo de ir à frente e ser alvo de críticas; outros julgavam não saber dançar, não acompanhar o ritmo musical de forma correta. Ante a uma exposição que poderia ridicularizá-los, preferiram perder os créditos e se resguardarem. Ao refletirmos sobre essa situação, percebemos o pouco trabalho sobre a relação com o corpo na escola. Outro motivo pode ser que o sujeito aprendente é “[...] afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato” (opus cit., p.70). A questão identitária entra em jogo: entrar na relação é garantir certo controle, é tornar capaz de regular a relação com o outro e consigo, é construir de maneira reflexiva uma imagem de si. Nesse ponto, a questão do saber sempre é uma questão identitária (CHARLOT, 2000, 2005)

#### **4.4 A sala de aula do terceiro ano do Ensino Médio – 302**

A turma 302 ocupa o terceiro e último bloco que compõe o prédio escolar. A sala é muito limpa, não se vê papéis pelo chão, nem mesmo ao final das aulas. As condições dos mobiliários (carteiras e mesa de professores) são muito boas, devido ao fato de terem sido trocadas no segundo semestre de 2010. Todos são novos e os alunos os conservam. É raro ver alguma carteira riscada ou quebrada dentro da sala de aula. A luminosidade da sala é adequada; já o grau de ruído sonoro às vezes é acentuado, devido à construção da quadra e a uma área localizada entre o espaço da cantina e o bloco 3, onde foram colocadas mesas para jogos e *ping-pong*. Nas aulas de educação física, o ruído fica acima do suportável. A ventilação da sala é boa devido às grandes janelas, que ficam abertas. Após a instalação de cortinas, a luz do sol deixou de incomodar os alunos. O quadro foi reformado, está novo, há facilidade de visualização das atividades dadas. Nas paredes não há pichações nem cartazes. De modo geral, o ambiente da sala de aula não parece trazer nenhum impedimento para a aprendizagem, à exceção do ruído. Algumas vezes os docentes pedem a um dos alunos para ir até o professor de educação física e solicitar aos estudantes para evitarem gritos nas comemorações dos jogos de competição (Diário de Campo, 04/10/2010).

Quanto ao ambiente físico da sala e seus possíveis efeitos sobre o desempenho dos alunos, verificamos que o espaço físico da sala de aula da turma 302 é semelhante ao da turma 102. Porém, percebemos que nesse há um nível maior de ruído, causando dificuldades para a concentração dos jovens na realização de atividades que exigem maior atenção, como exercícios, provas, debates e apresentação oral de trabalhos. Os ruídos advêm dos gritos dos jovens nos jogos de competição nas aulas de educação física e da construção da nova quadra de esportes, próxima a esta sala de aula, o que prejudicava a concentração dos estudantes durante as atividades escolares. Percebemos que no início das aulas, as carteiras estão organizadas em filas, e assim permanecem nos horários de provas. Em todos os outros momentos, os alunos arranjam o espaço, aproximam suas carteiras daqueles com quem têm

maiores afinidades. Os professores não intervêm na organização dos grupos, diferentemente do que ocorre na turma do primeiro ano.

Os alunos matriculados inicialmente nesta turma somavam 40 (24 mulheres e 16 homens). Duas jovens foram remanejadas para a turma da noite por motivo de trabalho e quatro jovens se evadiram – 2 mulheres e 2 homens. No final do ano, a turma era composta por 14 homens e 20 mulheres. O espaço físico da sala de aula comporta o número de alunos, com razoável liberdade de circulação entre os jovens. Há uma predominância de alunos do sexo feminino em todos os terceiros anos. Curiosamente, nesta sala o percentual feminino é menor (58,82%), enquanto em todos os terceiros anos o percentual de mulheres é de 63,5%.

Entre os 34 jovens, a maioria se encontra na faixa etária esperada para concluir o Ensino Médio (17-18 anos), equivalente a 88,25%. Aparentemente, os que estão fora da faixa etária foram reprovados no Ensino Fundamental e/ou no Médio. Há o caso de um aluno que evadiu e retornou; ele é o mais velho da turma, com 21 anos.

Em relação à declaração de raça/cor, treze alunos (38,24%) se autodeclararam brancos, quinze pardos e seis pretos, num total de 21 negros (61,76%). De todos os alunos do terceiro ano que compuseram a pesquisa de *survey*, 73,10% são negros. Assim, verifica-se, nesta sala, a maior presença de alunos que se autodeclararam brancos. Todos os jovens são solteiros e não possuem filhos.

A maioria dos jovens desta turma participa de algum culto religioso - 41,17% são católicos, 32,36% são adeptos de igrejas evangélicas diversas (Batista, Assembleia de Deus, Presbiteriana etc.), com maior percentual de Batistas. 26,47% não são adeptos de nenhuma religião. Em todos os terceiros anos, 42,30% são católicos e 32,7% não são adeptos de nenhuma religião.

A escolaridade dos pais apresenta variedade significativa: 32,35% das mães e 29,41% dos pais possuem Ensino Médio completo, um pouco superior à média dos terceiros anos – 28,8% para as mães e pais. 11,76% das mães e 8,82% dos pais têm curso superior completo. Os dados convergem para todos os terceiros anos, com a média de escolarização dos pais um pouco acima dos demais.

A diferença entre classes econômicas se faz presente nesta sala. Tem-se uma minoria da classe econômica A2 (11,76%), da B1 (17,64%), da B2 (30,29%), da C1 (32,35%) e C2 (5,88%). As diferenças econômicas se fazem presentes nas turmas, com predominância das classes C1 e B2. Entretanto, a diferença econômica se faz visível nos gostos, nos grupos de afinidades e na possibilidade de se investir mais tempo nos estudos.

Todos os alunos residem atualmente no município de Belo Horizonte, no bairro onde a escola se localiza ou nas mediações. Existem, nesta sala, jovens que moram em bairros bastantes pobres, em becos, dividindo o espaço com outros parentes, com condições precárias de vida, lugares com pouca infraestrutura e registros de altas taxas de violência. Outros, com moradias localizadas na parte central do bairro onde se localiza a escola, têm acesso à boa infraestrutura, são filhos de classe média. Alguns desses jovens vieram da escola privada vizinha (Santa Maria) por motivos de separação dos pais, falência e, ainda, priorização de pagamento de cursinhos pré-vestibular, como nos foi relatado pelos jovens.

As diferenças entre os jovens que compõem esta turma do terceiro ano, relativas ao sexo, ao gênero, à cor/raça, condição econômica, social e cultural, transparecem nas relações entre os jovens, neste espaço da sala de aula. A diversidade está explicitada nas formas de agrupamentos e nas relações com os professores e com os pares. Na próxima seção, serão abordadas as relações entre esses jovens e seus grupos.

#### 4.4.1 A organização dos grupos na sala 302

A forma de disposição dos jovens na sala do terceiro ano revela suas afinidades, suas escolhas e distanciamentos. Os alunos se dispunham em seis grupos; alguns ficavam sem grupos de referência, organizados por afinidades. Nem todos os alunos conversavam cordialmente com os colegas. Às vezes, o diálogo era difícil e o conflito explícito, em outros momentos, o silêncio manifestava a diferença e a discordância. O QUADRO 2 explicita os lugares preferidos pelos grupos.

QUADRO 2- Mapa da turma 302

Mesa do professor			
Daniela*	Mariana*	Frederico*	Margarida*
Paty*	Wilson	Ludmila*	Regina*
Marina*	Igor*		Roberto*
	Gabriela*		
Salete		<i>Dupla</i>	
	<i>Sem grupo</i>	Simone/	
	Ketvia*	Fatinha	
			<i>Sem grupo</i>
			Breno

Darc		Dalte			
Tael		Artur/Bernardo			
Samara				Pablo*	Natalia
		Anísio			
Rita*/Clara		Joviano	Gustavo*	Taquinho	Dallila*/Fabiana
	Fabricio*				

Fonte: Pesquisa de Campo (observação)

\* alunos de cor branca definida por mim pela observação

Durante o período de observação, pôde-se perceber uma divisão entre os grupos da frente e os de trás, a turma do fundo. A divisão era feita pelos próprios estudantes que se agrupavam por afinidades: bons alunos na frente, medianos e fracos atrás. Nessa turma é possível traçar uma linha horizontal definindo os territórios da sala de aula. Os dois grupos “da frente” eram formados majoritariamente pelos jovens que se autodeclararam brancos, com poucos pardos; o nível socioeconômico era mais elevado, não estavam inseridos no mercado de trabalho. Esse grupo fazia todas as atividades passadas pelo professor, questionavam, perguntavam quando tinham dúvidas, acompanhavam as correções no caderno, faziam as alterações necessárias, pediam para retomar determinado aspecto da explicação, solicitavam exemplos e, muitas vezes, traziam questões que iam além do conteúdo ensinado. Eles também davam exemplos de situações lidas em jornais e revistas, ou em outros meios de comunicação. Raras vezes os professores chamavam a atenção desses grupos. Durante as atividades, os jovens mantinham-se agrupados, discutiam as questões, uns ajudavam aos outros para encontrar a resolução e, em casos de discordância ou de dúvida, solicitavam a ajuda dos professores.

Os grupos que escolhiam o fundo da sala eram aqueles considerados pelos professores e o grupo da frente como alunos medianos e fracos, que faziam pouco investimento nos estudos. O grupo do fundo era predominantemente formado por pardos e negros, o nível socioeconômico era relativamente inferior ao da maioria dos grupos da frente, à exceção de três jovens (dois brancos e uma negra) que tinham condições melhores e, no caso de um deles, houve falência do pai. Alguns deles estavam inseridos no mercado de trabalho e, em menor proporção estavam aqueles que somente estudavam, com vistas a passar no vestibular.

Esse grupo participava menos das aulas, fazia menos perguntas, mas a maioria copiava a matéria. Havia subgrupos que se uniam para fazer atividades (muitas vezes, com a

ajuda de um dos colegas), solicitavam a ajuda dos professores, acompanhava as correções, mantinha o caderno organizado e em dia. Aqueles que tinham mais facilidade ajudavam os outros, alguns copiavam dos outros as respostas quando não conseguiam resolver a questão. Com maior tempo de observação, verifiquei que um dos jovens com perfil do grupo de trás, se assentava na frente (Igor). Ele era o canal de comunicação entre os grupos, muitas vezes, ele copiava a resolução da atividade do grupo da frente e passava para os colegas do grupo de trás. Verifiquei que, muitas vezes, o grupo de trás, mesmo com essa ajuda, não compreendia o conteúdo, o esforço estava voltado para alcançar os pontos distribuídos pelos professores de participação e aqueles atribuídos ao caderno completo, visto que já previam que não se sairiam bem nas provas. Essa era mais uma estratégia para alcançar pontos do que para aprender o conteúdo ensinado.

Os alunos sem grupo, uma branca e um negro, sentavam-se em posições diferentes: Ketvia, bem à frente, permanecia calada, participava pouco, mas tinha ótimas notas. Breno se sentava entre os grupos da frente e o de trás. Prestava atenção às aulas, fazia perguntas ao professor. Procurava aproximar-se do grupo da frente, principalmente das meninas, mas não encontrava espaço. Identificava-se mais com o grupo de trás, talvez por serem mais receptivos à sua presença. Em um dos dias de observação, Breno propôs ao grupo de trás um churrasquinho com pagode, para comemorar a formatura. Eles gostaram da proposta. Breno acrescentou:

“A gente poderia convidar todos da sala!” Natalia disse-lhe: “Você pensa que eles vão se misturar conosco? Eu tô é doida para ficar livre dessa sala!” (...) Breno disse: “Claro que eles vão!” Natalia: “Parece que você não vê o que acontece aqui” (Diário de campo, dezembro de 2010).

Um fato que deixou explícitas as relações entre os jovens e os diferentes sentidos do Ensino Médio atribuído à finalização deste nível em uma escola pública estadual, foi o momento de formatura. A escola fez a cerimônia de colação de grau, com direito à escolha de professores “padrinhos” ou “madrinhas” da turma. O grupo do fundo, especialmente aqueles de menor condição econômica, foi o que mais valorizou e investiu na formatura. O grupo da frente recusou-se a participar da formatura, pelos seguintes motivos: não estavam colando grau (não existia isso para o Ensino Médio), não gostavam da turma do “fundo”, não queriam dividir o mesmo espaço com eles, não havia o que comemorar, já que, apesar desta sala ser



considerada a melhor, o ensino era fraco<sup>115</sup>. Esses motivos foram explicitados na sala de aula, em voz alta, para os docentes. Na colação de grau, nenhum dos alunos da turma da frente compareceu como formando; alguns assistiram a cerimônia, para ouvir a fala da paraninfa que eles mesmos ajudaram a escolher. A escola ofereceu um jantar aos formandos, como despedida da escola e comemoração da formatura.

Percebe-se que há uma cristalização dos grupos e pouca receptividade para receber novos jovens que tentam se integrar ou se inserir para determinados trabalhos. Parece haver pouca mobilidade no agrupamento dos jovens desta turma. Isso não significa que há homogeneidade dos alunos que compõem os dois grupos em relação aos níveis de aprendizagem, mas proximidade entre os jovens dos dois grupos em relação ao saber escolar. Os professores sempre elogiam esta turma, definindo-a como a melhor turma de terceiro ano, mas não passavam despercebidos os conflitos existentes entre os jovens na sala de aula.

A sala de aula, como a do primeiro ano, era um território demarcado, no qual os jovens procuravam se agrupar por afinidade. Diferentemente da do primeiro ano, a condição de aluno pareceu-nos o fator de maior distinção: os elitizados que já tinham acesso a esse nível de ensino e o novo público. Os herdeiros disciplinados, envolvidos, concentrados, silenciosos, fiéis à cultura escolar e, os outros, desempenho sofrível, comportamentos inadequados para a sala de aula (zoação, fala alta, às vezes, de dispersão e conversa), quase “intrusos” naquele espaço.

Na entrevista, o aluno Rodolfo (302), um estudante visto como *nerd* pelos colegas da sala, fala da difícil convivência entre os dois grupos (o da frente e o de trás), ao responder a questão: como é o relacionamento entre você e seus colegas de sala? É boa?

Não, porque ela é separada em panelinhas. Então, eu me relaciono mais com a minha panelinha, se, quando eu me relaciono com outros grupos, geralmente com os grupos que perturbam é pra relacionar normal porque é uma relação pra chamar atenção. Só pra falar: “Ou! Tá conversando demais, por favor!” E pra os demais, entre os alunos estudiosos formou-se uma panelinha, então, a convivência entre nós é boa. Então... a sala ficou bastante dividida (Rodolfo, 3º ano, 2º sem/2011).

A aluna da Natália, negra, com nível econômico C2, da mesma sala que Rodolfo, relata que havia discriminação entre a turma da frente e a de trás.

Tipo, a sala era dividida entre o pessoal do fundão e o pessoal da frente. Ele, o pessoal da frente dizia que algumas pessoas diziam que eram superiores ao pessoal que tava atrás, mas literalmente ou normalmente o pessoal de trás

<sup>115</sup> Na percepção de alguns desses jovens que estavam fazendo cursinhos pré-vestibular. Eles comparavam a matéria do cursinho com o currículo da escola. Havia um considerável distanciamento o que fez uma aluna expressar: Essa escola me traiu! Por quê? Aqui sou a melhor aluna, no cursinho, estou entre as mais fracas. Fico revoltada! Eu me via como boa aluna!

tirava ou as mesmas notas ou é... próximas, num, num tinha divisão por estudo em si por causa de estudo, sim divisão por pessoas mesmo. O pessoal tinha muito preconceito com o pessoal que senta atrás, sempre o pessoal que sentava lá atrás era o problema (Natália, 3ºano, 2010).

A aluna Stael (302) se senta à esquerda ao fundo da sala com o subgrupo Darc e Samara. Ela percebe a diferença entre os estudantes pertencentes aos dois grupos, não como pessoas, mas na relação com o saber escolar. Ela estabelece diferenças entre o grupo da frente e o de trás e, entre o próprio grupo do fundo da qual faz parte:

Olha, uma pessoa que senta na frente, uma pessoa que senta atrás pra mim não tem diferença. Agora, lá na sala tem a diferença de, da pessoa que senta na frente ter o interesse de escutar melhor, talvez. E o povo do fundo mesmo não quer mesmo, senta lá no fundo, sei lá. Talvez mesmo, não querer que o professor fique mandando, tá ali por cima cobrando. Tipo isso. [‘E porque você senta lá no fundo?’] Ah, eu não sei, acho que é uma, um meio que... pra mim ter uma visão de tudo. Eu gosto disso, eu não gosto que as pessoas me vejam. Eu gosto de ver todo mundo, mas que eu fique mais afastado (Stael, 3º ano/2º sem/2010).

A aluna, negra, analisa a posição dos estudantes na sala de aula como aqueles mais envolvidos com o saber escolar que desejam estar próximo do professor na busca de estabelecer diálogos, solucionar dúvidas e aprender a matéria. O grupo do fundo quer distância do professor, pois a forma como se comportam na sala e na sua relação com o saber faz com que o professor cobre, exija. Então, é necessário estar mais distante para que se encontre o ponto de equilíbrio entre atender às exigências escolares para “passar de ano” e ter tempo para brincar, para zoar. Essa relação diferente entre os grupos provoca tensões na sala de aula tanto na relação com os colegas quanto na relação com os professores.

Stael se senta em um local estratégico na sala de aula, de forma que se ‘defenda’ das discórdias existentes. Nas observações de campo, verifiquei que ela se identifica com o grupo do fundo. Ela faz as atividades, tem dificuldades de compreender alguns conteúdos, não alcança altas notas, passou por experiência de reprovação<sup>116</sup>. Os diferentes perfis de alunos nesta sala de aula é motivo de discriminação entre eles. Tanto dos *nerds* para com aqueles que não estudam quanto o contrário. Rodolfo, estudante visto como *nerd* na sala 302, fala de seus sentimentos e de suas percepções sobre os colegas:

Eu não sou *nerd*, eles me vêem assim... Um dos alunos [do grupo do fundo] deixou... ele... não sei o que aconteceu com ele passou a escrever tudo o que pensava na carteira. Quando eu fui ler eu achei muita graça, porque ele

<sup>116</sup> À época da entrevista, embora já tivesse sido aprovada em duas faculdades privadas para o curso de direito, estava com pendência de quatro pontos na disciplina de inglês e a professora disse que levaria o caso para ser decidido no Conselho de Classe.

coloca a culpa dele não saber na gente que sabe. Ele acha que porque a gente sabe, a gente deveria passar cola. Quando ele não fizesse a atividade, a gente deveria emprestar a atividade pra ele copiar da gente. Ele acha que é nossa obrigação como aluno que sabe. Eu vejo que ele deveria se esforçar por não saber, que ele deveria procurar estudar. Eu acho que todos têm esse pensamento de que nós, por termos conhecimento... Mas eu acho que a questão do nosso conhecimento é uma questão de dedicação nossa. Porque eu acho que é tão... O nível de cobrança é tão baixo, porque você consegue ser aprovado sem saber, entendeu? Só cumprir com as atividades e com as aulas você consegue ser aprovado. Então, não precisa de se dedicar muito, só se dedicar o necessário. Então, eu não vejo o porquê de nós, eu não vejo como um aluno inteligente, um *nerd* [ter que ajudá-los]. Eu não sou um *nerd* no meio dos outros, acho que eles me vêem assim, como um *nerd*. Eles acham que eu não tenho final de semana, que eu passo em casa o tempo inteiro estudando e não assim. Acho que [se] eles vissem no meu ponto de vista eles iam pensar diferente (Rodolfo, 3º ano, 2º sem/2010).

O aluno Rodolfo se refere à sua relação com o estudo, como uma relação de trabalho, no sentido de não se vê como *nerd*, mas como um estudante que se esforça e se dedica. Ele é o melhor aluno da sala e não se apresenta como alguém inteligente, um gênio, como alguns colegas o vêem, mas como alguém que colhe o fruto do seu trabalho. Da mesma forma, ele se refere a seus colegas do fundo acreditando que se eles se esforçassem, se dedicassem, aprenderiam.

A aluna Natália relata que a diferença entre o grupo da frente e o de trás e o preconceito que sentia devido à sua relação com o saber escolar foi motivo de conflito entre ela e um aluno que se sentava na frente:

O pessoal da frente tipo dividia a gente: “Eu sou melhor que vocês...” E rolou até um assunto, rolou uma briga minha com... uma discussão minha com um dos alunos da frente. Ele disse [que] era superior a qualquer tipo de pessoa do fundo, principalmente eu e o resto da sala. Então, ele se sentia superior a qualquer pessoa. Eu falei “Olha, pra gente se sentir superior a alguém a gente tem que tá num nível muito alto e pra você estar na escola, na mesma sala que eu, então, você não é superior a mim porque se eu, eu tenho méritos pra passar de ano, eu, eu com meus estudos, eu consigo passar de ano, você com seus estudos consegue passar de ano. Eu cheguei num nível muito alto de estar no terceiro ano, to chegando no final de ano, eu quero estudar, mas eu vou estudar o necessário, não para ir mais além. Pra quê? Eu tenho que focar nas outras coisas que eu preciso, porque eu sei que eu sair da Escola Buganvília eu posso me esforçar mais. Enquanto eu tiver aqui eu vou estudar o suficiente porque eu precisava de estudar pra outros concurso e eu também não tenho tempo pra isso. Você tem tempo, você chega na sua casa, você tem alguém ta, ta lá na sua casa esperando, tem alguém... quando você chega, almoça, volta tem alguém te esperando. Na minha casa não é assim. Na minha casa é diferente. Então, eu tenho que batalhar pra minhas coisas, na minha casa é muito diferente” (Natália, 3º ano, 2º sem/2010).

Os relatos dos jovens Rodolfo e Natália revelam muitas questões. Uma delas é que as condições de vida dos jovens desta sala são diferentes: um deles pode estudar, tem apoio familiar, tem condições econômicas que lhe possibilitam fazer cursinho pré-vestibular, e pode adiar sua inserção no mercado de trabalho, priorizando o estudo. Natália, pelo contrário, foi criada pela avó com muita dificuldade. Atualmente reside com a avó e a mãe. Todas as pessoas da família trabalham e lutam com muito esforço para sobreviverem. Por isso, Natália diz que:

[...] então, eu não tenho muito tempo, não tenho muito convívio com o pessoal da minha casa por conta disso, porque todo mundo trabalha, todo mundo da minha casa tem responsabilidade. Então isso é bem diferente, só isso (Natália, 3º ano, 2º sem/2010).

Ela queixa-se da incompreensão dos colegas com relação à sua condição de vida e da impossibilidade de se dedicar aos estudos. Sente-se discriminada por isso.

Outra questão é o sentido do ensino médio para ambos: Natália afirma ter chegado num nível muito alto, ela se emocionou durante a entrevista e chorou dizendo que queria dar a alegria da conclusão do ensino médio como reconhecimento de toda a dificuldade de sua avó por tê-la criado e tê-la incentivado a estudar. Sua mãe a teve com 15 anos de idade e foi trabalhar em outro estado, deixando-a com a avó. Ela é a primeira da família a completar o ensino médio.

O conflito vivenciado por Natália e o relato de Rodolfo sobre os colegas que o criticam por ser bom aluno, um *nerd*, remete-nos ao fenômeno identificado por Charlot (2005) em seus estudos sobre os estudantes franceses, chamados de bouffon, o “bobo da corte”, denominação atribuída aos bons alunos das escolas populares que recebem insultos e, até mesmo, pancadas de seus colegas. Ele mostra a lógica daqueles jovens que dão pancadas nos colegas: quando estudantes tem notas bem superiores à média do semestre, no caso brasileiro, bem mais que 60%, os professores passam a exigir mais da turma o que torna mais difícil para os mais fracos alcançarem a média, por exemplo, 12 em 20. Na compreensão dos alunos com menores notas, segundo Charlot,

A causa são os bons alunos que estudaram demais e que estão causando danos aos outros. É como se fossem colaboradores do inimigo, como se fossem traidores de classe. São formas populares de relacionamento com o saber. Considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência, e sim para entender esses processos de relacionamentos com o saber. (2005, p. 68)

Ao afirmar que os colegas [*colocarem*] a culpa de não saber na gente que sabe, algo semelhante a esse fenômeno francês ocorre nesta sala de aula. Quando Natália afirma que para o colega ser melhor, ele não poderia estar estudando na mesma escola que ela, ela revela equiparação na condição de alunos da mesma escola estadual e, com condições econômicas diferenciadas, o que possibilita investimentos escolares diferenciados, provocando desigualdades escolares: um deles pode estudar além dos conteúdos escolares, respondendo além das demandas da escola. Outro tem que dosar o investimento escolar pela situação econômica, familiar e juvenil, ao ter que cuidar de seu alimento, suas roupas, atender às demandas do trabalho e da escola. Há que se fazer somente o suficiente para ter o certificado e buscar aprovação em concursos para se ter estabilidade econômica.

A condição de vida possibilita o uso do tempo de forma diferenciada para os dois jovens. Natália afirma “*eu também não tenho tempo pra isso*” (dedicar-se aos estudos), pois ela precisa cuidar de outras coisas tão importantes quanto a escola: trabalho e busca de estabilidade financeira, ou seja, ter uma vida melhor do que a que tem atualmente.

A aluna Ludmila comenta os conflitos existentes na sua sala de aula devidos aos diferentes perfis de estudantes. Os diferentes perfis de estudantes, principalmente entre aqueles para quem estudar é obvio ou é uma conquista que se deve aprender muito cedo e cultivar dia após dia com os outros tipos para quem estudar é uma estratégia – é preciso dosar esforço para passar e para quem estudar já é tarde demais.

Olha, pessoalmente eu não tenho nada contra ninguém, assim a gente consegue conversar normal sem conflito nenhum só que aí chega uma hora dentro de sala que o professor não consegue dar aula que você chega no seu limite. Que você fala assim per aí quem esta sendo prejudicada sou eu. O professor chama atenção, se chama eles não calam a boca, a gente chama atenção. Aí começa aquele conflitosinho dentro de sala, aquela coisa mesmo de grupo igual, você já viu. Aí começa às vezes até alguma briga, igual aconteceu semana passada ou retrasada não sei. Aconteceu uma briga dentro de sala que é desagradável, mas teve motivo para acontecer, entendeu? Mas assim, pessoalmente, você conversa com todo mundo normal, o pessoal te respeita. Assim, fora da sala ali, sem aquele convívio diário ali é fácil lidar com as pessoas (Ludmila, 3º ano, 2010).

Os jovens que se encontram no primeiro grupo se sentem prejudicados com a conversa dos colegas e o tempo que o professor perde chamando a atenção para a aula, chegando a causar briga entre os dois grupos. Apesar de o conflito acontecer, dividindo a classe em dois grupos, em alguns momentos, quando há necessidade de ajuda para realizar a atividade exigida pelo professor há uma comunicação realizada por um dos membros do

grupo da frente. Há, de certa forma, ajuda velada do grupo da frente para o do fundo. Vejamos o relato do estudante Wilson, do grupo da frente, sobre divisão entre os grupos da sala:

Mas como grupo, a galera que tá ali [na frente] que são os mais inteligentes, são excluídos também. Não tem nenhum contato com os grupinhos ali da frente que são os mais inteligentes e o grupinho de trás são os mais bagunceiros, não faz nada. Não tem nenhum contato. Nenhum! Tem... tem! Um menino que fica nos mais inteligentes ali assim tem vez que vai lá pra trás um pouco... Ele leva as atividades resolvidas que ele copiou da gente para o grupo de trás. Mas, isso não é sempre... (Wilson, 3º ano, 2010).

A relação entre os dois grupos – o da frente, os inteligentes, e o de trás, os bagunceiros – quando se fazia, pareceu-me ser mais de ajuda, quase um sentido religioso de caridade, de auxílio ao outro necessitado, pobre em conteúdos culturais que os permitissem a ascensão social via escola. A relação entre esses grupos era de poder, hierarquicamente superior, bem distante de uma relação horizontal. Contudo, a ‘caridade’ tinha limites. Era preciso estar atento para não ser ludibriado<sup>117</sup>.

A aluna Salete faz parte do grupo para o qual estudar é óbvio, e percebe que a linguagem do professor ao explicar um conteúdo nem sempre possibilita a assimilação pelos colegas. A ‘tradução’ da explicação pelos próprios colegas de classe pode auxiliar a aprendizagem do conteúdo. Essa relação parece ser legítima: ajudar a quem precisa de auxílio, o que é bem diferente de fazer pelo outro que, muitas vezes, não se esforça, não se dedica, não entra em atividade para aprender. Fazer pelo outro não é considerado legítimo, daí a expressão “espertinhos” – aqueles que não querem se mobilizar para aprender. Talvez esse grupo, dos espertinhos, já tenha desistido de aprender, mas não de serem aprovados.

Além de serem visto como alunos que utilizam recursos apenas para conseguirem notas e, por isso mesmo, sejam menos desvalorizados pelos colegas como estudantes; os comportamentos diferenciados na sala de aula tanto relativos ao comportamento quanto às ações estratégicas, são julgados pelos estudantes como jovens sem educação familiar, que não foram socializados nos mesmos princípios que os mais privilegiados economicamente.

---

<sup>117</sup> O relato da aluna Salete nos ajuda a compreender esse aspecto da relação: “[...] nem sempre o professor consegue explicar da forma mais clara, né. Isso que acontece. E, por exemplo, assim, às vezes tem alunos, que eu percebo, alguns colegas que às vezes vão perguntar alguma coisa para mim e eu explico, mas eu não faço nenhuma atividade para eles. E têm alguns que, por exemplo, querem que eu faça atividades para eles isso eu não faço, eu já tenho que fazer a minha. Cada um por si. Quem eu posso ajudar, eu ajudo, mas eu não dou resposta. Eu não fico dando resposta, eu não fico fazendo isso. Mas, eu procuro quem eu posso ajudar eu ajudo, mas tem alguns alunos que eu percebo que são meio espertinhos” (SALETE, 2010).

Os jovens dos meios populares são vistos pelos outros colegas de classe<sup>118</sup>, do grupo da frente, pela falta: preguiçosos, não tem educação familiar, os pais deles não se interessam pela vida escolar dos filhos, a escola age mal por não conseguir controlar e disciplinar esses jovens. O efeito desses “intrusos” no espaço escolar é prejudicial aos alunos estudiosos, impede a concentração na fala do professor, atrapalhando, conseqüentemente, a aprendizagem do restante da classe e, ainda, frustra o professor, que não consegue ensinar nem para aqueles que querem aprender.

No território demarcado da sala de aula os jovens procuravam agrupar-se por afinidades, e as demarcações mais explícitas ocorriam pela obtenção do desempenho escolar, ocasionando, com isso, uma competitividade explícita entre os diferentes agrupamentos. Nesse sentido, os “herdeiros” buscavam, através da afirmação dessa competitividade, a obtenção de *status* por meio de estima, de ambições e prestígio (BOUDON e BOURRICAUD, 2007). Os depoimentos dos jovens apresentados nesta seção desvelam a competitividade anteriormente assinalada.

Além disto, a ocorrência desse fato ocasiona desigualdades no sentido da relação com o aprender entre os jovens estudantes situados no grupo dos herdeiros e dos não herdeiros. Nessa disputa, os não herdeiros acabam perdendo o jogo escolar, manifestado através do sentimento de frustração e da incapacidade de aprendizagem. Como resultado, identificamos o fenômeno, explícito e implícito, de desistência relacional com a aprendizagem: os jovens estudantes não herdeiros adotam o comportamento de desistência relacional com a aprendizagem de maneira explícita, que pode se materializar através do abandono escolar. De maneira implícita, o fenômeno manifesta-se através das atitudes perante o conhecimento escolar, uma vez que, a partir do sentimento de incapacidade de aprendizagem, os ‘não herdeiros’ desistem desta relação, assumindo com isso um posicionamento resistente. Explicitadas as relações entre os jovens desta classe, vamos descrever duas aulas.

---

<sup>118</sup> Prossequindo na sua narrativa, a aluna Salete relata o estranhamento em relação ao comportamento dos jovens, dos familiares e da escola: “Tem alunos aqui que atrapalham a aula, ficam conversando o tempo todo e alto; não têm educação, não recebem educação em casa, não fazem nenhuma atividade, não deixam os outros também fazerem atividade, às vezes brigam dentro da sala de aula. Então a sua concentração já é bem afetada, você não consegue prestar atenção no que o professor fala, o professor fica frustrado porque também não consegue passar toda a matéria, ele não consegue explicar tudo que ele precisa explicar, então o rendimento da aula é péssimo. Só... às vezes só um aluno só já, eu tenho por exemplo, na minha classe tem um aluno que fala tão alto. Ele sozinho só falando já atrapalha a classe inteira. Só que o problema é que nesta minha classe não é só ele que fala bastante, tem mais uns 15 que falam junto com ele, e tem uns cinco que falam muito alto, não tem a noção que esta conversando com o colega do lado não precisa gritar, ele não é surdo, o outro colega, por enquanto não é, talvez com oitenta anos sim, mas agora ainda não. (...) Têm muitos estudantes estudiosos, mas tem também muitos preguiçosos. E uma culpa, é claro que a principal culpa é dele mesmos, mas depois vem do círculo familiar, os pais não se interessam da vida escolar dos filhos, e também a escola em si está muito errada” (Salete, 3º ano, 2010).

#### 4.4.2 A relação pedagógica e as condições para o ensino e a aprendizagem

A relação pedagógica envolve tanto o trabalho do professor quanto o do aluno com respeito às oportunidades de aprendizagem. Por mais que o professor deseje que o estudante aprenda, o docente não pode produzir o saber por ele. “Ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver envolvimento daquele que aprende” (CHARLOT, 2005, p. 76). Somente se pode ensinar alguém que aceita aprender, que realize um trabalho intelectual. Esse fato causa sofrimento no professor que se vê diante de uma barreira intransponível<sup>119</sup>.

A educação supõe uma relação com o *outro* que é um conjunto de valores, de experiências de vida, de culturas diversas, de sonhos e expectativas, etc. Esta é uma relação entre duas gerações: o jovem necessita do adulto para ter acesso ao patrimônio cultural pelo qual ocorre seu processo de humanização, ou seja, torna-se ser humano de determinada época, sociedade e classe social. O ser humano humaniza-se apropriando de uma parte deste patrimônio. A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. As três dimensões são indissociáveis e bem aceitas no plano teórico. O professor faz parte desse triplo processo: são formadores, membros de uma sociedade e sujeitos singulares. Essas três dimensões podem não ter, na prática, a mesma valoração e, os próprios docentes podem sofrer pressões para priorizar mais uma do que outra.

A dependência do *outro* no ato de ensino implica na lógica de que “[...] o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas formas são sempre um tanto obscuras” (CHARLOT, p.78). Os estudantes podem se mobilizar para a aprendizagem de diferentes formas, dependendo de sua história pessoal e familiar, da relação com os professores, com os colegas e com a instituição e da sua relação com o saber, que se vincula à subjetividade. As formas de mobilização dos estudantes para a aprendizagem ocorrem nos diferentes tipos de estudantes. Tudo isso pode gerar tensões na relação pedagógica, pois, muitas vezes, os professores se vêem frente a situações contraditórias nas quais não conseguem gerir.

---

<sup>119</sup> Visto que “[...] ninguém possa aprender no lugar do outro significa igualmente que à dependência do aluno em relação ao mestre responde a contradependência do mestre em relação ao aluno. É o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico” (CHARLOT, 2005, p. 77).



Nesta seção, abordaremos as aulas do terceiro ano do Ensino Médio na escola pesquisada, identificando a forma como os docentes lidam com os diferentes grupos presentes na classe. Nesta série, não se conseguiu identificar diferentes estilos docentes: todos eles são muito próximos, assemelhando-se ao democrático descrito na seção anterior. Apresentaremos duas aulas: uma de química e uma de português, que possibilitam refletir sobre a relação com o saber dos estudantes dos dois grandes grupos desta sala: o da frente e o de trás.

A aula apresentada é de química e pode ser considerada participativa.

A professora Nanci<sup>120</sup> entra e há alunos aguardando-a na sala de aula. Alguns que estão no corredor conversam com ela sobre o trabalho em grupo que será apresentado na feira de Química e Física. A professora é receptiva e tira algumas dúvidas. Logo em seguida, volta o olhar para a sala, que está meio tumultuada, com alguns grupos reunidos, buscando soluções para alguma situação-problema. Ela cumprimenta todos, meio sorrindo, pergunta se está difícil... Fala que atenderá a todos os grupos, mas o combinado era apresentar, para verificar se os experimentos estão dando certo ou se há algum problema. Pede que esperem em silêncio a preparação dos grupos. Poucos brincam com os colegas, em tom de voz bem baixinho. Os grupos colocam-se à frente da sala, organizam o material e realizam o experimento, testando-o. A professora assenta-se em uma carteira, no meio da sala, próxima aos outros alunos. Três grupos apresentam: “sangue do diabo”, “garrafa azul” e “explosão”. Os grupos explicam as reações químicas aos colegas, realizam o experimento. Falam da utilidade social do conteúdo, citam exemplos de aplicação prática. A atenção é geral. Todos se interessam, colocam questões, há explicações, relatos de pesquisas para compreender as reações físicas e químicas, falam da substituição de alguns materiais por outros de menor valor, relatam também sobre a utilização de materiais do laboratório de química da escola. Todos estão envolvidos com o trabalho. Há um ar de felicidade no semblante dos alunos quando a professora comenta a atividade e faz elogios. A professora faz algumas intervenções e chama atenção para alguns cuidados que deverão ser tomados. Um grupo (do experimento reação em cadeia) pede ajuda da professora, pois, a reação química não está dando certo. Já fizeram de tudo. A professora começa a testar os materiais, pergunta onde conseguiram o bicarbonato. Foi na cantina da própria escola. Ela diz que ele está velho e não está fermentando. As alunas desse grupo sentem-se aliviadas... A professora faz mais alguns atendimentos a grupos. Dois alunos pedem um tempo da aula para fazerem uma proposta para a turma. Ela permite. Eles vão à frente da sala e fazem proposta de organização da mesma para o dia da feira. Realizam o desenho do espaço físico, colocam sugestões no quadro de giz, os colegas opinam. Eles propõem colocar divisórias para cada grupo, dividindo o espaço com barbante e tecido (TNT), sugerem colocar um rádio no meio da sala com música clássica para criar um clima agradável. Todos os colegas prestam atenção, interessam-se e se envolvem na discussão, participando no planejamento da sala para receber visitantes (os alunos de outras séries da mesma escola). A professora não intervém. Dá autonomia para que busquem soluções para as questões e façam da forma como acharem melhor. A dupla

---

<sup>120</sup> A professora Nanci é formada em química, tem licenciatura e curso de especialização na área da educação. Tem experiência de mais de dez anos como professora e, parece-me, atua há sete anos nesta escola.

que propôs a discussão já havia feito um levantamento de preço e disse que ficaria em R\$18,00 para cada grupo. Todos concordam. Fica decidido o dia de entregar o dinheiro, quem compraria e em qual momento fariam a organização da sala. Combinam de não contar para os outros terceiros anos (Aula de Química da turma 302. Diário de Campo, 07/10/2010, grifos nossos).

Chamou-me atenção o clima de aprendizagem dessa aula, bem como o grau de envolvimento dos alunos, o interesse em aprender sobre o experimento e os conteúdos da disciplina. A desorganização aparente da aula tanto pela não disposição dos alunos em fila e pelas conversas em grupos, mostra o desafio colocados pela situação-problema (realização do experimento, explicação das reações químicas e aplicação na realidade social). A professora construiu uma relação dialógica com os alunos que a têm como apoio para resolver as questões mais difíceis. Ela instiga-os com questões, procura não dar as respostas, mas incentiva-os a encontrá-las dando pistas; consegue despertar o interesse dos estudantes herdeiros e dos não herdeiros para a aprendizagem dos conteúdos, demonstrando confiança no processo de construção da relação com o aprender entre o conhecimento dos alunos e os dela. Ela consegue criar um ambiente cooperativo em sala de aula, demonstrando confiança na capacidade de aprender<sup>121</sup> e os alunos no conhecimento da professora.

Ao contrário do que vimos na aula ministrada para a disciplina de Física na turma 102, Nanci consegue utilizar uma linguagem científica escolar inteligível para os jovens estudantes. Para que ocorra a relação com o saber ela não mede esforços, isto é, cria condições favoráveis a partir do diálogo, do uso da linguagem e de situações-problemas em sala de aula. Nesse sentido, mesmo que de forma inconsciente, a professora mostra-se sensível ao fenômeno da desistência relacional com a aprendizagem escolar, buscando diminuir as desigualdades de aprendizagens existentes entre os herdeiros e os não herdeiros.

Percebe-se que além de Química, os alunos realizam outras aprendizagens: cooperação, investigação, responsabilidade, respeito à fala dos colegas, organização do evento (feira de ciências), comunicação do aprendido aos colegas. Parece que nesta aula há mais possibilidades de o aluno encontrar sentido na aprendizagem do conteúdo de Química. De

---

<sup>121</sup> Em todas as aulas que pude acompanhar a professora sempre demonstrou característica como: organização, empenho em explicar os conteúdos, cobrança dos alunos quanto às atividades, questionava as ausências de alguns alunos, incentivava-os a aprender, buscava o envolvimento de todos os alunos na suas aulas o que nem sempre conseguiu, principalmente, nas últimas aulas no final do ano, quando alguns alunos já estavam cientes de sua aprovação, achavam que não precisavam mais estudar. Outros continuavam envolvidos, buscando aprender o conteúdo para prestarem vestibular ou tirando suas dúvidas quanto às questões que estavam nas provas do ENEM.

modo geral, parece que aos diferentes tipos de estudantes correspondem atitudes diferenciadas dos professores.

O evento promovido por esta professora e o professor de Física, a Feira de Ciências, foi muito bem avaliado pelos alunos. Eles se sentiram desafiados a realizarem os experimentos e, ainda, explicarem para os colegas que visitariam as salas. A feira de ciências propiciou vários tipos de saberes. Alguns jovens perceberam que o envolvimento de todos os jovens na organização da feira, no trabalho específicos dos grupos e na preparação para receber os alunos de outras séries, contribuiu para melhorar a relação entre os diferentes grupos de alunos que entravam em conflitos no cotidiano da sala de aula.

[...] fica aquela sala misturada, bagunçada cheia de grupinho... um quer se mostrar mais que o outro; é complicado. Deixa eu ver... mas até que na hora que...igual teve a feira de ciências a uns dois meses atrás, até que todo mundo conseguiu se dar muito bem, todo mundo fez um trabalho bacana, a sala se juntou para poder fazer um trabalho legal. [Os grupos acabaram, nesta hora da...] Mais ou menos, porque por sala eram cinco experiências, então eram cinco grupos, continuou aqueles grupos que era de sempre, mas até que a gente conseguiu... Tipo assim, para poder arrumar a sala, aí a gente fez uma faixa da sala para poder fazer a propaganda do trabalho, aí até que a gente se juntou mais, e mais agora no final do ano (Clara, 3º ano, 2010).

A mobilização para responder a uma atividade proposta pela escola fez romper algumas barreiras entre os jovens que possuíam diferentes perfis de alunos. Ao entrar em atividade para realizar os experimentos, cada grupo estabeleceu uma relação semelhante com o saber; parece que a proposta de trabalho contribuiu para que os diferentes tipos de alunos atribuíssem sentido ao fato de aprender aqueles conhecimentos de Química e Física.

A aula escolhida para apresentar o trabalho foi a de Português, por ser uma atividade rotineira de correção de exercícios e trabalho em grupos que retrata a relação da professora com os jovens e com o saber e a relação dos estudantes com a docente e com saber.

A professora Laura<sup>122</sup> entra na sala, no último horário, quando os estudantes estão cansados, e cumprimenta os alunos. A professora diz: “vamos fazer a revisão da matéria”. Todos os alunos têm a atividade reproduzida, já realizada em outra aula, e a colocam sobre a carteira. Ela certifica-se de que todos estão com a atividade. Inicia a correção falando da importância do domínio daqueles conteúdos para a vida e para o vestibular e concursos que os jovens irão prestar. Ao longo do horário de aula, trabalha com a correção, discutindo com os alunos cada questão e o objetivo dela. Pede a uma aluna para ler. Exige silêncio. Explica que o objetivo daquela questão é a localização da informação explícita no texto. Pede que outra aluna leia a questão seguinte. Pergunta qual é a resposta correta. Há conversas paralelas em tom baixo. Pede que prestem atenção, justificando que o conteúdo da aula é importante para eles. Explica que nesta outra questão o objetivo é

---

<sup>122</sup> Laura é formada em Letras pela UFMG e concluiu recentemente o curso de Pedagogia.

localizar as informações implícitas. A conversa continua. Ela pára, olha para a turma do fundo que está conversando. Os alunos que sentam na frente percebem e dizem: “professora, coloca quem está conversando para fora!!!” Os jovens da turma do fundo se calam. A professora faz a leitura, em voz alta, dando entonações diferenciadas e encenando uma breve dramatização, do texto “Morte e vida Severina”. Os alunos escutam, acompanham a leitura em silêncio e sorriem com a forma como a professora traduz o texto. Alguém pergunta: o que é relatar? Relatar é narrar. A professora desloca-se na sala enquanto explica, buscando envolver todos na atividade. Pede a um aluno que se senta mais atrás para ler a tirinha da *Mafalda*. Explica: “o objetivo é identificar o texto que trabalha a linguagem verbal”. Outro aluno lê o texto de *Lya Luft*. “Qual é o objetivo?” “Ah! Reconhecer a posição de duas ou mais opiniões”. A professora faz intervenções pontuais com duas alunas que se sentam no fundo da sala, em tom bastante amigável. “Natália, você está atrapalhando a aula!” “Eu?! Desculpe, professora”. “Darc, não dou conta de você, amada!!!” “Desculpe”. Os alunos que se sentam à frente estão em silêncio, atentos, acompanham as explicações. Francisca questiona a resposta de uma atividade, discordando da professora. Laura lhe explica, buscando convencê-la da resposta correta. Salete confirma seu entendimento sobre uma das questões. Paty diz que discorda dessa resposta. Argumenta sua posição. A professora Laura repete a explicação, construindo novos argumentos. Paty não se convence. Laura, olha para a aluna e diz: “depois você lê com calma e interpreta com mais tempo. Se ainda discordar, me procure”. **A professora caminha para o meio; “Fabrício, lê para mim!” Fabrício (assenta-se no fundo e está em silêncio, mais disperso).** Ocorrem discretas vaias... **A professora desconsidera, mantém o olhar fixo no aluno e orienta-o sobre o trecho que deve ser lido. Ele aceita a orientação, lê em tom alto (se impondo perante os colegas), responde à questão corretamente. Diante da postura de Fabrício e da professora, outros alunos “do fundo” participam. Perguntam. A professora explica calmamente, com mais detalhes e em linguagem mais simples. Confirma com os estudantes a compreensão da questão. Consegue, neste momento, a atenção e o envolvimento de todos.** Silêncio total na sala. **Continua explicando e pergunta: “ficou claro gente ou há alguma dúvida?”** Passa para outro texto, encena a interpretação. Os alunos riem. A professora corrige a última questão. Soluciona algumas dúvidas. Novamente, confirma a compreensão de todos. Ao terminar a revisão, fala sobre a correção das atividades e diz: **“as notas estão excelentes!!!”** “Claro, somos a melhor turma!!!” A professora sorri e diz: “podem sair, nosso horário já terminou”. **Alguns alunos permanecem na sala solucionando dúvidas sobre a atividade individualmente. A professora responde pacientemente a cada um deles, permanecendo durante, aproximadamente, 30 minutos, após o término do horário. Os estudantes agradecem, despedem-se e vão embora da escola** (Aula de português da turma 302, Diário de Campo, 09/11/2010, grifos nossos).

A professora inicia a aula procurando criar um ambiente propício à aprendizagem. Ela brinca com os jovens, buscando atrair a atenção e iniciar a revisão do conteúdo estudado. A estratégia dá certo, e ela consegue o olhar dos jovens, que vão atendendo à solicitação de colocarem a folha para correção da atividade sobre a carteira. Nesta aula, já no final do dia, os estudantes rearranjam a sala de aula, aproximando as carteiras dos colegas com os quais têm

maior afinidade. Cria-se um espaço na sala de aula onde é possível a circulação do professor. A professora corrige a atividade andando pela sala e se aproximando dos diferentes grupos de estudantes, com o intuito de envolver cada um deles na correção da atividade proposta.

Ao circular pela sala, a professora também procura controlar o comportamento do grupo do fundo, evitando a dispersão e a conversa paralela. De forma carinhosa, ela chama atenção dos jovens estudantes que se distraem, com tom suave e ao mesmo tempo firme de voz. Não utiliza, em nenhuma das aulas observadas, termos pejorativos. Os jovens correspondem com palavras amenas: ‘desculpe-me’. A relação professor/aluno é de afetividade, de positividade tanto a visão desta professora para todos os alunos (conforme me foi relatado) como dos alunos para com ela, como narraram nas entrevistas individuais e no período de observação de campo. Esta relação amena está centrada no saber escolar.

Em momento algum de suas aulas eu a vi conversando sobre as questões pessoais dos estudantes. Sempre focaliza no tema da aula, agindo assim, parece não culpabilizar os jovens do fundo por não compreenderem o conteúdo. Observei que ela sempre dá mais atenção ao grupo do fundo, principalmente aqueles com mais dificuldades, pareceu-me uma forma de compensar a desigualdade na aquisição do saber escolar por este grupo. Parece procurar evitar o fracasso escolar dos mesmos, pois sempre diz palavras de elogios e incentivos aos esforços de resolverem as atividades propostas. Ela se preocupa em não expor aqueles com maiores dificuldades, realizando o atendimento individualmente ou ao final do horário de aula, quando alguns se aproximam para pedir explicações mais específicas de forma particularizada. Ela os atende, esforçando-se para esclarecer as dúvidas.

Esse tipo de postura da professora foi perceptível na aula relatada. Durante todo o tempo ela se certifica de que todos compreenderam o assunto, principalmente o grupo do fundo. Sempre dirige o olhar para eles, procura saber como estão pensando sobre cada uma das atividades. Solicita a participação deles, procurando envolvê-los na aula. É paciente com a aluna do grupo da frente, que contesta sua resposta, dizendo discordar. Pede que pense, dada a impossibilidade de gastar o tempo da aula no convencimento da questão para essas alunas específicas, caso contrário, poderá perder o controle sob os outros jovens durante a correção da atividade. Para não deixá-las com dúvida na questão pede para pensarem e, se continuarem discordando, conversar com ela em outro momento.

Ela busca dar sentido ao conteúdo. Percebi que a professora utiliza de vários recursos. Nesta aula, ela explicitou os objetivos de cada uma das atividades dando sentido ao exercício. Às vezes, ela se refere ao uso do conteúdo na vida cotidiana, em outros momentos, demonstra entusiasmo, gosto e prazer para com as obras literárias. Na aula narrada, numa

atividade de revisão, a professora escolheu trechos interessantes de obras para trabalhar o conteúdo com os jovens. Textos que chamavam a atenção dos mesmos: Tirinha, poema, charge... O texto “Vida e Morte Severina” foi dramatizado por ela, durante a correção. Os estudantes passam a gostar dos textos, riem com as charges, tirinhas e histórias... Creio que ela desperta o gosto pela literatura, contribuindo para que o jovem atribua sentido ao conteúdo que o remete ao prazer, ao desejo, à vontade de ler mais, saber mais... Esse sentido ultrapassa o aprender para passar, ou para conseguir um bom emprego no futuro. O prazer de ler e - talvez tenha conseguido - o de escrever, pode ajudar o jovem a conhecer sobre si e sobre o mundo no qual está inscrito.

Nesta aula, ao insistir durante parte significativa do tempo que os jovens se envolvessem e participassem da aula, em um determinado momento, quando ela pára e olha para a turma do fundo que está conversando, os alunos que sentem na frente percebem e dizem: “*Professora, coloca quem está conversando para fora!!!*” Os jovens da turma do fundo se calam. Laura desconsidera a sugestão do grupo e aproxima-se fisicamente da turma do fundo, buscando envolvê-los. Durante toda a aula, ela não desiste deles, fica atenta, olha constantemente, pergunta se entenderam, vai até a carteira verificar se estão acompanhando. A atitude dela acaba repercutindo e, finalmente, consegue o envolvimento de todos. É perceptível o desgaste da professora, que não se queixa. A forma de a professora agir, exige paciência dos colegas da frente que acompanham o movimento de Laura para atingir a todos, inclusive, dando menos atenção e se distando mais deles.

Aspectos considerados da aula da professora Laura: concentração no tema da aula, relação dialógica com os alunos, busca do envolvimento de todos. A professora comunica os objetivos da aula aos alunos, volta-se para a garantia da aprendizagem de como interpretar textos e quais competências serão exigidas deles. Os alunos interessam-se, mesmo os mais falantes acabam envolvidos na atividade. Faz intervenções pontuais. Exige atenção e silêncio. Chama todos os alunos pelo nome. Refere-se a eles sempre com as expressões: amado(a), querido(a)... Buscando uma relação de proximidade. Sempre há um equilíbrio entre carinho, exigência e firmeza. Não desiste de envolver todos na aula.

Esta professora, durante um conjunto de aulas nas quais eu a acompanhei, observando o seu trabalho, dava atividades e intercalava a explicação do conteúdo a momentos de atendimento individual aos alunos, devolvia a correção das produções de textos feitas pelos jovens, mostrava-lhes as dificuldades e/ou aspectos que poderia melhorar, explicava-lhes como aprimorá-las. Pediu a cada um deles que as reescrevessem, pois as leria novamente. Uma aluna comentou que,

[...] “a professora [se] preocupa tanto com a nossa aprendizagem. Eu acho que é porque ela é nova e ainda não se cansou”. Comentário semelhante foi feito pela pedagoga: “A professora Laura está com dificuldade para entregar as notas. Ela dá tanta atividade para os alunos exercitarem a escrita individualmente, que já tem três noites que vira, corrigindo as atividades”. Questionada sobre ser verdade, ela disse: “Vá onde ela está e veja a cara de cansaço dela” (Diário de campo, 2º sem, 2010).

A professora tinha uma expressão cansada. Ela disse se sentir sobrecarregada, pois, enquanto nas escolas privadas há professores para trabalhar separadamente português, literatura e redação, na escola, ela era, sozinha, a responsável por tudo.

Nas descrições das aulas apresentadas, foi possível observarmos que a professora Laura esforça-se para que haja a compreensão do saber por todos os agrupamentos dos estudantes presentes em sala de aula. O esforço é objetivado através da insistência, da repetição ou até mesmo da dedicação de tempo extra junto aos jovens estudantes não herdeiros. A exemplo da professora Laura, Nanci esforça-se de forma inconsciente pela tentativa de redução do fracasso escolar no sentido de superação da desistência relacional com a aprendizagem escolar. É possível compreender que “[...] o sentido da escola se constrói também na própria escola, através das atividades que se desenvolvem” (CHARLOT, 1996, p. 55).

#### **4.5 Reflexões sobre a relação com o saber no dia-a-dia das aulas do primeiro e terceiro ano**

As observações de campo permitiram a identificação de diferentes estilos docentes, mais claramente, no primeiro ano. Os estilos docentes apresentados foram definidos como *autoritário e democrático*<sup>123</sup>. No terceiro ano, o estilo predominante era o democrático, com poucos docentes representando o autoritário. O estilo tradicional no qual os estudantes se

---

<sup>123</sup> O terceiro estilo, o *laissez-faire*, apesar de não explorado neste trabalho, quando os professores estabeleciam relações de distanciamento com os jovens, pouco diálogo, pouco esforço para que todos aprendessem o conteúdo, os jovens correspondiam de forma mais distanciada, com poucas conversações com esses docentes e pouco interesse por aprender o conteúdo, mas atentos aos créditos atribuídos na sala. Os estudantes que tinham o hábito de estudar mais consolidado investiam no aprendizado das disciplinas e, alguns relataram buscar aulas particulares, já que não compreendiam as explicações dos professores devido tanto à forma de explicar quanto ao à desorganização da classe, o barulho dos colegas que faziam outras atividades nessas aulas. No estilo *laissez-faire*, o distanciamento e o deixar fazer criavam um clima pouco propício à aprendizagem. Os docentes não manifestavam confiança na capacidade dos jovens de aprenderem, o que demandava maior esforço dos estudantes. Alguns se esforçavam no sentido de aprender o conteúdo e, outros, em alcançar média para aprovação. Outros, talvez aqueles que mais necessitassem da ajuda dos docentes para aprender, acabavam desistindo de aprender a matéria e ficavam sem estratégias para sobreviver àquela situação. Algumas vezes, nesses casos, percebi a força do grupo de colegas para apoiá-los no sentido de colocar nome no trabalho, deixar copiar a atividade ou a pesquisa, deixar colar na prova ou fazer por ele. Era um esforço de “nenhum a menos” como se aqueles que conseguissem aprovação estariam traindo os colegas de grupo que não conseguissem prosseguir nos estudos seja a qualquer custo.

submetem à autoridade do professor, principalmente pelo poder das notas, parece causar certas reações de oposição e de retraimento dos jovens. Nessas aulas, tive oportunidade de ver os alunos buscando trapacear os professores. Pareceu-me ser uma reação para não investirem na atividade como alunos: parecem ter mais dificuldades de expor dúvidas, menos afinidade com os docentes e, por vezes, medo de perguntar e ser criticados e de demonstrar o não saber.

No estilo mais dialógico, por sua vez, professores e estudantes estabelecem conversações sobre os conteúdos, sobre a vida dos jovens e sobre questões sociais. Nas aulas desse tipo, pode observar que parte significativa da sala estabelece conversa com os professores e entre si, tanto buscando compreender o conteúdo quanto as vivências juvenis e a sociedade atual, apesar das separações existentes entre os grupos de estudantes nas salas de aula tanto do primeiro quanto do terceiro ano. Os próprios temas objeto de estudo de algumas aulas permitiam estabelecer esta relação. Verificou-se que os alunos tendem a participar menos dessas aulas no primeiro ano do que no terceiro.

Os estilos diferenciados dos professores no trabalho escolar repercutiam em algumas questões fundamentais do ensino e, em outras, não. Por exemplo, devido às constantes conversações com os estudantes em um estilo de aula, as interações eram mais afetivas, mais próximas, de reconhecimento mútuo: o professor tendia a demonstrar confiança na capacidade dos jovens de aprender e, os jovens, na do professor de ensinar. Perguntavam mais, insistiam nas dúvidas e os professores circulavam mais pela sala de aula, buscando acompanhar as atividades dos alunos, atendendo-lhes nas dúvidas, buscando fazer com que aprendessem o conteúdo ensinado. As diferenças nas formas de linguagem eram mais conhecidas pelos docentes, muitas vezes, causando aproximações e tensões. Aproximações quando refletiam juntos sobre determinada questão, distanciamento na forma de olhar determinada situação, por exemplo, *bullying*, homossexualidade, diferença econômica (alguns podem pagar para ir à excursão, outros, não), os termos da cultura dos estudantes (por exemplo, regional, os palavrões, os termos obscenos tidos durante a aula) foram, algumas vezes, interpretadas como agressão verbal à classe e ao professor.

Esse tipo de situação era menos vivenciado pelos docentes que compunham o grupo com estilo mais autoritário, havia menor abertura para se estabelecer essa proximidade com os estudantes e, indiretamente, saber um pouco mais sobre quem são os estudantes presentes na sala de aula. O foco das aulas era sempre o conteúdo curricular previsto para a disciplina naquela série.



Independentemente do estilo do professor, algumas questões eram universais<sup>124</sup>, ou seja, diziam respeito a todas as aulas. Atualmente, os professores vivenciam a contradição de atender às exigências dos sistemas de ensino, de ensinar determinado currículo escolar que irá ser cobrado nas avaliações externas, repercutindo na classificação da instituição escolar, e a exigência de sucesso escolar de todos os estudantes. Os estilos de professores não conseguem romper com o dilema/desafio: ou aceitam uma lógica de hierarquização ou enfrentam a dificuldade de trabalhar com a heterogeneidade. É possível a “escolha” de um professor isoladamente? De uma escola isoladamente, rompendo com algumas políticas instituídas pelos poderes públicos, por exemplo, de revisão curricular que não contemple todos os conteúdos cobrados nas avaliações externas?

Na base desses dilemas dos professores e da escola está a hierarquização presente na sociedade atual e na política educacional. Essa classificação hierárquica tem tendido a ocorrer entre as instituições públicas e privadas, entre os estabelecimentos públicos (pelo *ranking* das avaliações externas), entre as turmas dentro de uma mesma escola, entre os grupos de uma mesma sala de aula.

Durante o período de observação do campo, a hierarquização dos grupos dentro da sala de aula não sofreu alterações significativas devido aos diferentes estilos docentes. As posturas dos alunos em relação ao saber escolar não eram modificadas significativamente por todos os subgrupos presentes na sala de aula. Há algo mais profundo: a mobilização do jovem para o estudo e o significado do conteúdo escolar.

Nesta investigação não se pretendeu abordar profundamente o currículo escolar nem a pressão que os conteúdos, seus ordenamentos e seqüênciação, suas hierarquias e cargas horárias “o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e dos espaços, das relações entre educandos e educadores, da diversificação que se estabelece entre os professores” (ARROYO, 2007, p. 18). Mesmo tendo ciência de que a organização do trabalho escolar, o currículo, seus ordenamentos, suas hierarquias, cargas horárias condicionam o trabalho do professor e definem lógicas, concepções, e valores que regem, legitimam essa organização. Essas lógicas nem sempre contribuem para o referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação como humanos, ou seja, a democratização no dia a dia da sala de aula.

---

<sup>124</sup> Charlot define como universais “[...] características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação. Trata-se de compreender como os professores apresentam em toda a parte, um certo ar familiar, seja sua relação com os alunos ou o olhar que lançam sobre eles, sobre si mesmo, sobre a forma como a sociedade o considera, etc” (2005:75). Contudo o autor chama atenção para o risco que corre ao assumir esta perspectiva.

O currículo como núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas oferecem imagens idealizadas, refletindo na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender (ARROYO, 2007). Entre essas imagens está a visão do jovem como recurso humano inserido no mercado de trabalho, como desiguais perante o conhecimento, classificando-os, hierarquizando-os entre os mais e os menos capazes, com ou sem problemas de aprendizagem, inteligentes e acelerados ou lentos, normais e deficientes – a desigualdade dos alunos perante o conhecimento é uma marca da cultura escolar (ARROYO, 2007).

A observação das aulas refletiu as relações desiguais dos estudantes e dos professores perante o conhecimento escolar. Ao buscar apreender os saberes escolares, alguns estudantes se mobilizam mais em um tipo de atividades, outros em outro tipo, e alguns se absterem. Apesar de, muitas vezes, os jovens estabelecerem a ligação entre gostar do professor e gostar da matéria, a atribuição de sentidos aos saberes escolares abrange outras dimensões que os mobiliza para estudar, adquirir saberes.

A contestação sobre os sentidos dos conteúdos escolares era feita pelos jovens do primeiro ano<sup>125</sup>. Em nenhuma aula observada no terceiro ano, esse tipo de questão foi explicitado. Para aqueles jovens para quem estudar é óbvio, aqueles que iriam prestar vestibular, pareceu-me que todos os conteúdos tinham sentido. Para outros, menos sentido, era preciso alcançar nota para ser aprovado, já que não se consideravam capazes de aprender. Mas aprender o quê? É preciso exercer o trabalho de aluno para ser aprovado, passar para a série seguinte, conseguir emprego e ter uma vida melhor? Ou estuda-se para aprender coisas interessantes? A resposta à primeira questão leva ao saber como estratégia para atingir algo no futuro, como meio para atingir um fim. É “mortífero”. A relação com o saber não tem sentido, o saber não é objeto de desejo<sup>126</sup>, não há vontade de saber.

---

<sup>125</sup> Várias vezes, essas questões foram explicitadas entre os jovens: “Para que serve aprender funções em matemática? Por que temos que saber células procarióticas e eucarióticas? É muita palavra difícil...” Algumas vezes, partilhadas com seus professores: “Para que serve aprender tabela periódica? E a Lei de Lewis?” “A professora olha e diz: “É importante!” Desenvolve seu raciocínio lógico”. “Oh, professora, porque eu tenho que aprender fazer esses cálculos sobre velocidade, distância e tempo? Não consigo entender essas fórmulas...” Professora: “Ah! Cai nas provas de seleção que você far fazer...” “Professora, já to cansado de estudar sobre a escravidão... Vamos mudar de assunto?” Docente: “Já ta quase terminando... Você tem que saber sobre escravidão para compreender a situação dos negros no Brasil hoje”. “Ah! Mas isso eu já sei!”

<sup>126</sup> A questão do desejo e do prazer não se confunde com o gozo imediato, pontual, lúdico, das situações, em um mundo sem exigências. O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazer sentido (CHARLOT, 2005, p. 38).

Contestar o professor sobre o conteúdo a ser estudado é constatar a utilidade destes assuntos para a compreensão da vida real. A definição dos conteúdos escolares pelas gerações mais velhas, institucionalizado por meio dos currículos escolares, é uma parcela do conhecimento historicamente construído. Há uma seleção do que deve ser ensinado em uma determinada época histórica, em tal sociedade e em tal classe social. O ensino não transmite todo o conhecimento; assim, o professor e a instituição que representa, é sempre contestável. E de modo radical, as questões colocadas pelos alunos se relaciona a algo mais profundo: “para que serve a escola (consequentemente, também o professor), já que a “vida real” é lá fora? É em sua legitimidade antropológica que o professor é, desse modo sempre ameaçado” (CHARLOT, 2005, p. 78).

A mobilização para aprender, o sentido do conteúdo, da escola e dos docentes se alia ao sentido pessoal que se enraíza na vida individual e social. A singularidade da história pessoal dos estudantes, de suas relações sociais e familiares dá sentido a sua relação com o saber. Para muitos jovens das camadas populares que são os primeiros a concluírem o ensino médio na sua família e no meio social onde vivem, uma forte questão subjetiva se apresenta: aprender pode significar para o jovem trair as pessoas do seu meio social, visto que aprender pode significar ascender a uma cultura diferente daquela de sua origem social e, também, a tendência é que melhorem de vida em relação aos seus familiares. Para que esses jovens tivessem sucesso, era preciso que os pais<sup>127</sup> os aceitassem como sendo diferentes deles.

Nessa situação, corre-se o risco de o pai desvalorizar o filho que, ao se intelectualizar, deixa de fazer atividades simples, mas importantes para um homem do meio popular: fazer um conserto, cozinhar, lavar, passar. Tal problema é vivenciado pelas crianças que obtém sucesso escolar, e não pelos seus colegas que fracassam: será que elas o estão traindo<sup>128</sup>? Se aprender é mudar, mudar é trair? Trair aos pais, parentes, amigos de infância e a comunidade. “Chegados a esse ponto, há jovens que escolhem (conscientemente ou inconscientemente) o fracasso escolar para não trair” (CHARLOT, 2005, p. 54).

O sentimento de vergonha e constrangimento como reação à aula nas quais os alunos são solicitados a participar foi mais presente nessas situações no primeiro ano.

---

<sup>127</sup> A continuidade exige heterogeneidade. Isso traz vários problemas: identificação, de comunicação, de sentido de vida, ao quais, muitas vezes, os pais e os filhos não chegam a resolver, nem mesmo gerir. Assim, o sucesso escolar das crianças é, ao mesmo tempo, fonte de orgulho e de sofrimento tanto para os pais como para os filhos. Orgulho pelo sucesso. Sofrimento porque o preço a pagar é muito alto do ponto de vista psicológico (CHARLOT, 2005, p. 53).

<sup>128</sup> Apesar de não ter tido como objetivo investigar esta questão, ela se apresentou tanto na entrevista de Natália quando diz que ficou sozinha, sem amigas, quanto na negação do jovem à cultura escolar e, algumas vezes, na não aceitação da intervenção no processo de aprendizagem pelo professor e, até mesmo, pelo distanciamento no qual o estudante se coloca no espaço da sala de aula.

Pareceu-me que os estudantes do terceiro ano sentiam-se mais seguros em discordar com a opinião dos colegas, de firmar sua posição, desenvolvendo com maior facilidade argumentações nas quais defendiam seus pontos de vista. Pareceu-nos que alguns até gostavam de se posicionar de forma divergente, afirmando sua própria liberdade de pensamento e posicionamento. Esse tipo de atitude era muito menos presente no primeiro ano. Isso não significa que o sentimento de vergonha e constrangimento, por vezes, estivesse presente entre os jovens do terceiro ano; contudo, pareceu-me que esse tipo de sentimento já não os imobilizava na participação das aulas. Aprenderam a conviver com ele, ou, até mesmo a superá-lo.

A conversação que se estabelece na sala de aula, referindo-se à classe como um todo, pode ser uma forma sutil de seletividade escolar: há os que acompanham o raciocínio do professor no diálogo sobre o conteúdo, e há aqueles que não acompanham. Não compreendem e sentem-se intimidados a manifestarem o não entendimento. Percebe-se a falta de solicitar a participação dos mais retraídos, e de conversar com aqueles que participam mais frequentemente sobre o direito de não compreender e de não saber. E que a manifestação dessas dúvidas pode contribuir para a aprendizagem do colega.

Durante o período de campo, na observação das aulas, pude apreender que tanto os estudantes do primeiro ano quanto os do terceiro reconhecem a autoridade do docente como aquele que irá mediar o acesso ao conhecimento culturalmente valorizado. No entanto, pode-se também perceber que os estudantes do primeiro ano tendem a ser menos críticos em relação ao domínio do conhecimento que os estudantes do último ano do Ensino Médio. No terceiro ano, alguns jovens referiram-se às dificuldades de alguns professores em relação à gestão da sala de aula e à didática utilizada. Eles tendem a ser mais críticos em relação a seus docentes, o que também revela uma aprendizagem esperada para os jovens do Ensino Médio.

Essa atitude mais crítica dos estudantes do terceiro ano, em relação ao conhecimento docente, ocasiona, de forma explícita ou implícita, um vínculo de menor dependência entre professores e alunos. Os jovens já aprenderam a utilizar outros recursos para aprenderem o conteúdo escolar, muitos relataram buscar parentes e amigos, a internet, para facilitar a aprendizagem, demonstrando que a dependência diminui quando a autonomia do estudante na busca do saber vai se consolidando. Já no primeiro ano, essa dependência é mais explícita; contudo, as condições para que os professores atendam individualmente o aluno ou acompanhem seu processo de aprendizagem são bem menos favoráveis visto a maior dependência dos alunos, a não consolidação de certas atitudes e comportamentos esperados pelos docentes para jovens que estão no Ensino Médio, e a própria organização do trabalho

escolar, que pode ser fator impeditivo devido à pressão pelo cumprimento do currículo escolar, as avaliações externas e o próprio vestibular. Ressalta-se a pressão sobre a escola e sobre o professor para que se obtenha resultados mensuráveis nas avaliações institucionais visto que “o fracasso escolar não é mais um escândalo social e político para nossas consciências, é um desperdício econômico” (CHARLOT, 2005, p. 114).

O tipo de interação interpessoal estabelecida por professores do sexo masculino e de uma das professoras observadas era de manter certo distanciamento emocional dos estudantes; somente a presença física dos mesmos faziam os alunos, por vezes, silenciarem. Porém, havia distinções: os estudantes demonstravam uma relação de assimetria reconhecendo a autoridade dos professores potencializada pelo sexo masculino. Nessas aulas<sup>129</sup>, o tempo de silêncio era maior, o que não garantia a compreensão do assunto. Ao invés da explicitação das dúvidas por jovens que, em outras aulas se manifestavam, elas eram silenciadas. Raramente esses professores eram questionados em suas decisões, mas às vezes, os estudantes os enganavam quando não cumpriam as tarefas, no primeiro ano. Contudo, o tipo de relação que se estabelece com o docente não é o único motivo de tal atitude. No terceiro ano, presenciei um comportamento semelhante por jovens que se sentam no fundo da sala. O caderno com atividade foi mostrado e o professor não deu visto demarcando a avaliação da atividade, este mesmo caderno retornava à sua mesa por outro estudante. Em momento algum, o professor desconfiou, ou, como interpretavam os próprios estudantes, ao serem questionados se não tinham medo de o professor descobrir que estava sendo enganado, disseram: “eles desistiram de ensinar a gente”. Ou seja, mesmo se perceber, este docente não fará nada porque os alunos precisam da nota para serem aprovados.

Entretanto, pude observar o desvelo dos professores com a forma de chamar a atenção dos jovens: geralmente, enquanto os outros copiavam a matéria do quadro, eles iam até a carteira de alguns jovens, e chamavam atenção por alguma manifestação preconceituosa ou fala que desqualificava os colegas, na dimensão moral. Chamavam a atenção, em voz baixa, o que não impedia que todos ouvissem, dado o silêncio, para que tivessem atitude como rapazes, homens, e não apenas como estudantes. Também se preocupavam com que aprendessem os conteúdos: explicavam com calma, pacientemente, faziam perguntas para verificar a compreensão, mas geralmente essas perguntas não eram direcionadas a determinados estudantes que participavam menos, era feita a todos. Em geral, os mesmos

---

<sup>129</sup> Estes professores falavam baixo, eram firmes nas solicitações de silêncio, na exigência do cumprimento das tarefas e de vigilância explícita, principalmente de um dos docentes, o que fazia com que os estudantes do sexo masculino respeitassem e cumprissem mais suas ordens.

alunos respondiam e participavam das aulas, outros raramente ou nunca manifestavam opinião, durante o período observado. Muitas vezes, os alunos conversavam entre si, pediam ajuda e tiravam dúvidas, mas não se remetiam ao professor e à classe em geral, em voz alta. O que também provocava distintas formas de percepção da compreensão dos alunos sobre o conteúdo ensinado. Embora os laços afetivos estabelecidos entre professores e alunos não garantissem a aprendizagem de todos, eles eram favorecedores da mesma.

Nesse contexto, os jovens podem ter razão, o professor desistiu de ensiná-los por não ter mais recurso para tal. Charlot (2005) se refere às solicitações contraditórias que são dirigidas às escolas e aos professores. Uma delas é a de que se leve em conta as diferenças entre os jovens, ao mesmo tempo em que se pede igualdade e integração à nação. “O que se deve fazer, então: levar em conta as diferenças ou tentar acertar no que é comum a esses jovens?” Solicita-se aos docentes que garanta as aprendizagens e que reafirme certos valores fundamentais, mas ao mesmo tempo, que seja dada uma formação profissional para todos os jovens. “Mas, o que se deve fazer, priorizar as aprendizagens de base, uma retomada dos valores fundamentais, ou a questão da qualificação e da formação profissional?” (...) “Quando você é colocado diante de duas ordens, ambas legítimas – pois isso que as torna interessante - e contraditórias, você desenvolve uma neurose ou, no mínimo, graves dificuldades em suas relações com o meio” (CHARLOT, 2005, p.102).

Os dados do campo relativos tanto ao primeiro ano quanto ao terceiro ano nos revelam relações humanizadoras que a maioria dos docentes demonstram ter com os jovens: a atenção mais geral com vivências emocionais (problemas familiares, adoecimento do aluno ou de seus familiares, falecimento de familiares, relações afetivas envolvendo amigadas ou namoro) são objetos de preocupação dos docentes e mesmo de encaminhamento para cuidados da direção pedagógica e administrativa. Outro tipo de atenção se refere a questões materiais, tais como, a campanha entre os docentes para doação de material didático para alunos que necessitavam por dificuldades econômicas familiares, doação de roupas e alimentos (campanha feita em toda a escola) para ajuda aos familiares dos jovens que sofreram com as enchentes de outubro de 2010, nas quais alguns perderam tudo.

Outro tipo de atenção, manifestada pelo tempo de espera para organização da sala, para obtenção de atenção dos alunos, para envolvê-los em oficinas (no caso, de dança, música e teatro) e para facilitar a sua aprendizagem (ilustrações no quadro, repetição das explicações, cobrança do cumprimento das tarefas, exigência de responsabilidades) foi mais evidente no primeiro ano. Se os alunos se interessam e realizam as atividades não foi percebido no terceiro ano: todos os alunos cumpriam seus “deveres” de estudantes seja da forma que fosse:

pedindo ajuda aos colegas mais próximos, ou ajuda extra-escolar de irmãos, amigos, namorados, pais e outros parentes. Pareceu-me que este esforço próprio do papel de aluno ainda não estava consolidado entre os estudantes do primeiro ano.

Outro fator que não era objetivo central deste trabalho, mas que deve ser considerado são as condições do trabalho docente. Os jovens percebem as limitações do trabalho dos professores devido ao número de alunos com os quais o docente atua (na escola e em outra), trabalho em mais de uma escola, número de alunos por sala, falta de tempo para o trabalho coletivo, planejamento e execução de projetos comuns e, até mesmo para Conselho de Classe, visto que este era um período de reposição de aulas devido à greve do magistério mineiro no qual os docentes reivindicavam melhorias salariais.

Há também a questão do número de alunos por sala - mais de quarenta no início do ano e, ao final, quase trinta ou pouco mais. Este fator complicava-se quando aliado à quantidade de turmas pelas quais cada professor era responsável. Algumas disciplinas têm uma pequena carga horária; por exemplo, duas horas-aulas semanais, o que faz com que tenha um número grande de alunos<sup>130</sup>. Como acompanhar individualmente a aprendizagem deles? Impossível simplesmente saber o nome de cada um. Os jovens percebem isso<sup>131</sup>. A condição docente pode ser fator limitador de um trabalho mais individualizado com os jovens, visto não se ter tempo nem mesmo para conhecê-los como pessoas e como alunos, à exceção daqueles que estão há muitos anos estudando nesta escola. Mesmo assim, fica difícil saber da condição juvenil dos alunos com os quais se trabalha, na intenção de educá-los.

Contudo, fica explicitada a dificuldade que a escola e os professores têm para encontram caminhos para gerir a diversidade e heterogeneidade do novo público presente em seu espaço. Verificou-se, anteriormente, a mobilização da direção e dos professores da escola em estabelecer parcerias na busca de resolver o problema via mobilização de recursos. Na verdade, isso acaba sendo uma 'cilada', pois o Estado havia feito, antes, uma avaliação estadual do nível de conhecimento dos jovens e tentou (e ainda tenta) dirigir as ações das escolas por meio de resoluções, pareceres e circulares e, agora, delega aos professores e passando a cobrar resultados para que sejam eficazes ou não, das ações que os próprios docentes propuseram. Ou seja, poderá reforçar a culpabilização da escola e dos docentes por

---

<sup>130</sup> Isso fazia com que um mesmo professor tivesse 9 turmas em um turno e nove no outro: 18 turmas x 35 alunos = 630.

<sup>131</sup> Presenciou-se uma situação em que um grupo de jovens alunos queria convencer a professora de que havia feito a exposição de um tema, para não perderem pontos. Ela se mantinha firme e eles argumentavam: "Professora, você tem tanto aluno que não se lembra de nossa apresentação." Ela sorriu e disse: "Lembro, sim. Não queiram me passar para trás. É melhor assumir que não fizeram e dou outra chance para vocês!" Eles riram e disseram: "O que temos que fazer, então?" Ela explicou a outra atividade e disse-lhes: "É melhor a verdade!"

não terem conseguido resultados desejados dentro de uma lógica de reformas fundamentada em princípios contraditórios.

A reforma propõe um modelo socioescolar e atende a um movimento de base, ao longo da história, que afeta a escola e os professores do mundo todo, ao abrir o ensino para alunos que, outrora, não tinham acesso a ele. Essa abertura decorre do movimento denominado pelas organizações internacionais de *educação para todos*, e que está vinculada a dois outros fenômenos: a articulação entre o nível de escolarização e a atribuição de empregos correspondentes aos diplomas e, outro, a exigência de sucesso escolar de todos os alunos. Essas idéias representam um avanço democrático; contudo, os três princípios não são compatíveis. Charlot (2005), esclarece a incompatibilidade:

Só se pode abrir o ensino médio e superior a todos, com exigência de um sucesso de todos os alunos, se não afirmarmos, ao mesmo tempo, que todos terão cargos correspondentes a seus diplomas – o que seria prometer a todos cargos de chefia. Pode-se evidentemente, abrir o ensino a todos e garantir cargos que correspondam a seus diplomas, mas contanto que nem todos sejam bem-sucedidos (é o que foi chamado na França de elitismo republicano). Pode-se igualmente visar ao bom desempenho escolar de todos os alunos e garantir cargos que correspondam aos diplomas, desde que nem todos entrem no ensino médio ou superior (o que era a solução clássica) (p.79).

A sociedade atual está instaurando um contraditório modelo sócio-escolar. É possível ao professor acolher esse novo tipo de aluno e fazê-lo vencer, mas ele não pode dar-lhe garantia de emprego futuro. “O que é novo é que essa futura posição social está hoje em jogo no interior da própria escola: quem quer ter mais tarde uma posição desejável deve ser bom aluno” (op. cit., p. 80). É necessário considerar que a escola não registra de forma automática as diferenças sociais, ela transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares, mas não de forma determinada, há possibilidades de um futuro melhor tanto para o jovem das camadas populares quanto para os de famílias favorecidas.

Ao professor é demandado que propicie a igualdade de oportunidades educacionais para todos os jovens e dê conta das desigualdades de sucessos entre os estudantes. O professor afasta a idéia de que é o seu trabalho que produz as desigualdades de sucesso, pois, dá atenção a todos, e se questionam: de onde vem o fracasso? As explicações causam conflitos ideológicos que, muitas vezes, os professores desconsideram: “os alunos são mais ou menos dotados, são vítimas de deficiências socioculturais e a sociedade também não dá, por outro lado, os meios aos professores para compensarem as deficiências, ficando, na verdade, satisfeita com o fracasso” desse público (op. cit., p.82). Nessa situação, todos



(alunos, professores e pais) são vítimas da sociedade desigual e injusta. Assim, constitui-se uma ideologia profissional que resiste aos resultados das pesquisas porque essas explicações estão fundadas na prática cotidiana nas salas de aula. A fragilidade do professor e a posição desconfortável de ter que dar conta “dos efeitos de um trabalho que depende do investimento do próprio aluno” (p.82), o que gera uma tensão profissional cotidiana no trabalho docente.

#### **4.6 O processo de escolarização: percepções sobre a escola, o ensino e a aprendizagem.**

Nesta seção, se buscará apreender as representações dos jovens sobre o seu próprio desempenho como alunos, sobre seus professores, sobre as dificuldades escolares, sobre os suportes e apoios com os quais contam durante o processo de escolarização. A aprendizagem tem uma dimensão coletiva que pode ser apresentada de duas formas: uma, o conhecimento, é um bem coletivo, produzido social e historicamente, apropriado coletivamente pela humanidade; outra, a aprendizagem se processa com os outros, em contato com eles e em relação a eles.

Na entrevista estruturada individual feita aos jovens da Escola Buganvília, a maioria dos alunos (73,66%) respondeu afirmativamente à questão: pensando de maneira geral, você consegue aprender a maioria da matéria ensinada por seus professores em sala? Verifica-se que 26,34% disseram não conseguir. Na TABELA 53, são apresentados os principais motivos pelas dificuldades encontradas, no ponto de vista deles - não gostar do conteúdo, achar muito complicado (24,64%), aulas desinteressantes (20,29%), professores usam palavras difíceis (13,04%) - reforçam as necessidades de se conhecer melhor o jovem como aluno: dificuldades, necessidades e interesses. E também de se diversificar a dinâmica da aula pelos docentes, visto que a maioria das aulas é sempre expositiva; são utilizados poucos recursos didáticos, poucas atividades em grupos. Durante o trabalho de campo, não presenciamos aulas, no primeiro ano, que trouxessem situações-problemas ou desafios aos alunos, nem atividades diversificadas, focalizadas em dificuldades específicas de grupos de alunos, com vistas a suprimi-las. No terceiro ano, pudemos observar aulas mais focalizadas nas dificuldades de determinados grupos, com situações-problemas ou desafios aos alunos, mas com menor frequência do que as aulas de estilo mais democrático, como descrito anteriormente.

TABELA 53 – Aprendizagem das matérias ensinadas em sala de aula - principais dificuldades

Principais dificuldades	N	%
Há muita conversa na sala, durante as aulas.	17	24,64
Não gosto do conteúdo, acho muito complicado.	17	24,64
As aulas são desinteressantes.	14	20,29
Os professores usam palavras muito difíceis.	9	13,04
Outro motivo*	5	7,25
Dificuldade de memorizar/aprender /prestar atenção.	4	5,80
Professor não sabe explicar.	2	2,90
NR	1	1,45
Total	69	100

\* Outros motivos: eu converso muito; falta de atenção; os professores nunca dão aula, sempre faltam; professores não têm paciência; raciocinar.

Fonte: Questionário aplicado aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

A representação dos jovens sobre sua condição de aluno foi outro aspecto investigado. Perguntamos a eles se consideravam a si próprios bons alunos. A opção de resposta era sim ou não. A grande maioria respondeu afirmativamente à questão (87,02%). Durante a aplicação, percebemos que muitos diziam “mais ou menos”. Com a intenção de nos aprofundarmos na temática e buscar o significado do que era o bom aluno para os jovens, questionamos, de forma aberta, quais eram as três principais características do bom aluno, em primeiro, segundo e terceiro lugar. A TABELA 54 apresenta a média dos resultados à questão.

Os dados mostram que, de modo geral, para os jovens estudantes, bom aluno é aquele que é estudioso (27,48%), faz atividades (26,72%), presta atenção (26,72%), é disciplinado, comportado e respeita as regras (26,342%), respeita o professor (21,76%), tira boas notas/tem um bom desempenho (17,94%). Curioso perceber que à exceção da nota que tem menor índice, há um equilíbrio entre as outras características que estão relacionadas a dimensões atitudinais e morais. A escola estaria trabalhando no sentido da moralização dos jovens?

Fazer a atividade confirmar-se como a primeira característica mais importante, que só é considerada em primeiro lugar para 6,49% dos entrevistados. Mas é o atributo mais importante, em segundo e terceiro lugares. Pareceu-nos que fazer a atividade ou estar em atividade sugere tanto a possibilidade de mobilização em relação à aprendizagem dos saberes como a demonstração de atitudes esperadas aos docentes, ou seja, o cumprimento das regras escolares.

Apesar disso, a característica do bom aluno relacionada ao comportamento/disciplina não aparece como mais importante em nenhum dos três primeiros

níveis da hierarquia, o que poderia ser inferido devido ao fato de a instituição trabalhar cotidianamente no disciplinamento dos jovens. Os adjetivos *educado*, *responsável*, *interessado* e *esforçado* aparecem em todos os três níveis da hierarquia, o que significa que as aprendizagens dos jovens se referem à convivência humana.

TABELA 54 – Principais características dos bons alunos

Características dos bons alunos.	N	%
Estudioso	72	27,48
Presta atenção	70	26,72
Faz as atividades	70	26,72
Disciplinado/comportado/respeita as regras	69	26,34
Respeita os professores	57	21,76
Tira boas notas/tem bom desempenho	47	17,94
Esforçado (a)	34	12,98
Educado (a)	31	11,83
Interessado (a)	26	9,92
Respeita	25	9,54
Comprometido (a)	24	9,16
Responsável	23	8,78
Dedicado (a)	22	8,4
Inteligente / tem conhecimento	18	6,87
Outros*	159	60,69

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

\* A categoria outros é composta pelas respostas menos citadas, na maior parte das vezes por um ou dois alunos. A %, nesse caso mostra o quanto a percepção dos alunos é diferenciada uma das outras. Assim quanto maior a porcentagem, maior a possibilidade de discordância entre os sobre a questão perguntada.

Ao ser questionada sobre o que priorizava ao ser aluna, a estudante Stael relatou que:

Sendo aluno? Ah, não sei. O que eu priorizo? Ah! Olha, eu acho que é mesmo a relação de respeito, que eu acho que talvez os professores às vezes, pode ser que acabou aqui, mas a gente não sabe se a gente vai encontrar com eles lá na frente então, aquela imagem de respeito fica. Então, se eles vão ser seus professores, ele tá ali, ele é superior a você, então, você tem que respeitar. Acho que, só isso que eu priorizo mesmo. Respeito, uma pessoa que tá ali pra ensinar e tudo (Stael, 3º ano/2º sem/2010).

O relato de Stael revela que no cotidiano escolar ocorrem aprendizagens relacionais, no caso o respeito e, não, a submissão ao docente. As aprendizagens normativas têm, grosso modo, “[...] duas funções: uma de disciplinamento dos alunos pela escola, (...) outra, metodológica e metacognitiva (‘pensar de maneira crítica e lógica’, ‘saber expressar-se com clareza’)” (STEV, 2001, p.59). No caso, desse relato há predomínio da função de disciplinamento dos jovens.

As observações em sala de aula possibilitaram perceber que os jovens buscam se comportar bem, revelando aprendizagens relativas ao disciplinamento, também em resposta às cobranças dos docentes, principalmente no terceiro ano. É uma regra seguida por todos os professores atribuir pontos às atividades feitas em casa, ou em sala de aula. Os professores dão visto em todos os cadernos e, ao final do bimestre, os vistos são transformados em pontos (créditos). Uma das maiores preocupações dos jovens era fazer a atividade, tanto no primeiro<sup>132</sup> como no terceiro<sup>133</sup>; inclusive, nos horários vagos, quando o professor se ausentava.

Outro aspecto observado em relação à característica “prestar atenção”: no primeiro ano, os jovens têm menos concentração e faz-se necessário que os professores chamem a atenção, insistam e, muitas vezes, exijam, embora seja bastante diferenciado o comportamento dos alunos em interação com os diferentes estilos dos professores. No terceiro ano, os docentes necessitam se esforçar bem menos nesse sentido. Observei uma aula na qual o professor corrigia questões do ENEM e pouquíssimos alunos acompanhavam no caderno de provas. Contudo, todos olhavam para o professor; talvez mais em sinal de respeito. Aparentemente, poucos conseguiam acompanhar a explicação, mesmo quando o professor exemplificou e desenhou no quadro a situação-problema. Percebia-se que muitos não acompanhavam. No outro dia, questionados sobre a compreensão das atividades do ENEM, muitos realmente não haviam entendido a explicação, mas, em respeito ao professor, que era querido por eles e também rígido, mantinham-se atentos. Talvez essa forma de se comportar faça com que os jovens se vejam como bons alunos.

O estudante Magdo Helder, do primeiro ano, quando questionado como se avaliava como aluno, disse:

Eu me vejo como aluno bom, que sempre **presta atenção** nas matérias que o professor passa, que **tenta ajudar os outros alunos** que tem mais dificuldade de aprender, que faz todas as atividades, tem o caderno completo diariamente. Eu me vejo assim como aluno. (...) Um aluno... estudioso positivo, né? Um aluno estudioso que tira boas notas e... um aluno [que] questiona... um aluno que questiona muito (Magdo Helder, 1º ano, 2ºsem/2011).

<sup>132</sup> Especificamente no primeiro ano, muitos copiavam as atividades dos colegas; no terceiro, esse ato era quase imperceptível.

<sup>133</sup> Foi presenciado um aluno do terceiro ano, emprestando seus “vistos” para o colega. Questionado quanto ao porque escolheu perder nota, ele respondeu: “Sou solidário. Já passei na disciplina e ele ficaria em recuperação, se eu não emprestasse as folhas do fichário para ele”. Questionado se a professora não vira, respondeu: “Não, ela não conhece minha letra.” Esse fato, como um breve exemplo, pode evidenciar que não há uma submissão às regras, há um distanciamento dos jovens que os possibilitam ter um posicionamento crítico quanto às exigências e, ainda, revelar aprendizagens “relacionais, afetivas e pessoais” (STEV, 2001, p.60).

A narrativa do jovem Magdo Helder revela uma representação do bom aluno que converge com a dos demais estudantes. Ele valoriza a postura do aluno que presta atenção como condição para aprender o conteúdo e poder ajudar o colega que tem mais dificuldades. Outra característica é o questionamento, que pode se referir à levantar perguntas sobre o conteúdo que está sendo exposto pelo professor ou ter uma postura mais reflexiva frente aos saberes escolares. Para esse jovem, todas essas características mostram a positividade deste perfil de aluno.

Chamou atenção o fato de a característica **tirar boas notas** não estar entre os primeiros lugares. Supõe-se que as primeiras características – ser estudioso, prestar atenção, fazer as atividades, ser disciplinado, comportado - resultam em tirar boas notas, ou que tirar boas notas não é característica prioritária do bom aluno, o que sugere ser uma premiação pelo bom comportamento. A narrativa do aluno Frederico (302) explicita outra dimensão do processo de escolarização: a dificuldade não é ter nota, é aprender...

Dificuldade. Eu acho tudo muito fácil. Eu acho o nível de cobrança da escola baixo. Acho que os professores facilitam muito pra que o aluno seja aprovado. Eles distribuem pontos de maneira fácil. Ai meio o povo não consegue ponto tem recuperação. Então eu acho tudo muito fácil porque a dificuldade maior é realmente no aprender. Porque tem uma diferença no aprender e o ser aprovado. Você pode ser aprovado sem aprender nada. Então, pra mim ser aprovado foi fácil, mas aprender realmente foi difícil. (Frederico, 3ºano, 2010).

A narrativa da aluna Stael, sua colega de sala, revela que, apesar de estar com pendência na disciplina de inglês, a aluna acha que é fácil conseguir nota:

Assim, não é difícil cê passar de ano. É só você fazer as atividades, os trabalhos, ter postura dentro da sala da aula, é isso. Estudar um pouquinho pra prova, porque eu acho que assim, tudo que o professor fala na sala de aula cai na prova, então não tem muito mistério. É só uma questão mesmo de atenção (Stael, 3º ano/2ºsem/2010).

Esses estudantes do terceiro ano do Ensino Médio chamam atenção para a dimensão disciplinadora e normativa da instituição que ultrapassa a instrução, o ensino. Parecem apontar que no cotidiano escolar a ênfase do trabalho docente e dos demais educadores recai sobre as aprendizagens de normas e de regras. A maior dificuldade dos alunos é aprender o conteúdo e, não, ter notas.

Já o aluno Magdo Helder do primeiro ano pensa diferente. Ele acredita que a nota retrata o aprendizado:

[...] porque sua nota...quanto mais alta você vai tendo a nota, mais aprendizagem você tem conseguido...mais aprendizagem. Porque menor a

sua nota você vai ter menos aprendizagem que os outros que tem mais... maior nota. [‘Para passar de ano, o que mais é necessário além da aprendizagem?’] É... precisa de... precisa mais é de esforço também. Tentar ficar mais calado mais quieto dentro de sala, né (Magdo Helder, 1ºano, 2ºsem/2010).

As narrativas dos três jovens revelam olhares diferenciados para o processo educativos. Os estudantes do terceiro ano expressam maior crítica em relação ao trabalho escolar, quando afirmam: “a dificuldade maior é realmente aprender” e “fazer as atividades, os trabalhos e ter postura”. Eles associam o trabalho escolar mais ao disciplinamento do que ao lugar de instrução, com a apropriação de saberes. As notas não são reveladoras de aprendizagens intelectuais, mas de aprendizagens relacionais: respeito, postura, cumprir as obrigações do aluno (fazer atividade). Já o aluno Magdo Helder, do primeiro ano, tem uma visão menos crítica: como *nerd*, ele acredita que as notas retratam a quantidade de conhecimento que o aluno adquire, ou seja, que é possível mensurar a aquisição de saberes intelectuais por meio de provas.

Buscamos estabelecer a relação entre a representação do jovem sobre si, na condição de aluno, com a avaliação subjetiva do seu desempenho. Que relação os jovens estabelecem entre ser bons alunos e ter boas notas? Será que todos que disseram ser bons alunos relacionavam esse fato um bom desempenho escolar?

Na entrevista estruturada individual, pedimos aos jovens que atribuíssem uma nota de 0 (péssimo) e 10 (excelente) para o seu desempenho escolar. Transformamos, posteriormente, a nota atribuída pelos alunos em conceitos<sup>134</sup>, apresentados na TABELA 55. Chamou atenção o fato de mais de 19% dos alunos avaliarem seu desempenho abaixo da média necessária para aprovação – conceito E -, o que sugere que o jovem tem uma visão pouco favorável sobre seu desempenho. Esse fato pode indicar uma tendência à desistência escolar, por parte deles. Destaca-se que somente 11,84% dos jovens se atribuíram o conceito A, indicativo de visão mais positiva de si como aluno. A maior parte deles (68,31%) se vê como aluno mediano; esses jovens se avaliavam com notas 8, 7 e 6 (B, C e D).

---

<sup>134</sup> A forma como o jovem se vê como aluno poderia ser um dos motivos para a desistência do Ensino Médio.

TABELA 55 – Conceitos relacionados à avaliação subjetiva dos jovens

Conceito*, a partir da avaliação subjetiva.	N	%	% cumulativa
A	31	11,83	11,83
B	50	19,08	30,92
C	74	28,24	59,16
D	55	20,99	80,15
E	52	19,85	100,00
Total	262	100,00	-

\* A = notas 9 e 10; B = 8; C = 7; D = 6; E = 5, 4, 3, 2, 1 e 0.

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em jan. de 2011.

A TABELA 56 mostra a intenção de relacionar a avaliação subjetiva do jovem e a série do Ensino Médio que cursa. As melhores avaliações subjetivas estão concentradas no terceiro ano (A 21,15%). Se considerado A e B, a percentagem sobe para 42,30%, contra 32,5% do segundo ano e 25,38% do primeiro ano. Ao se inverter a análise, nota-se que as piores avaliações estão principalmente no primeiro ano. Uma hipótese possível de se levantar é a de que os alunos que melhor se autoavaliam são aqueles que chegam ao terceiro ano. Outra: talvez aqui esteja uma das possíveis causas da evasão escolar.

Há bastante semelhança na avaliação dos jovens que estão no primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Entretanto, podemos verificar que 62,5% dos jovens do segundo ano se autoavaliam entre os conceitos A e C, índice maior em relação àqueles que estão no primeiro ano (54,61%). Nessa avaliação, a diferença mais forte está no conceito A. Outra diferença significativa é que 37,5% dos jovens que frequentam o segundo ano se autoavaliam nos conceitos D e E, enquanto 45,39% dos jovens do primeiro ano se autoavaliam nesses conceitos.

TABELA 56 - Ano do Ensino Médio x Conceito, a partir da avaliação subjetiva das notas.

Conceito, a partir da avaliação subjetiva das notas.	Ano do Ensino Médio			Total
	1º (%)	2º (%)	3º (%)	
A	8,46	11,25	21,15	11,83
B	16,92	21,25	21,15	19,08
C	29,23	30,00	23,08	28,24
D	23,85	17,50	19,23	20,99
E	21,54	20,00	15,38	19,85
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em jan. de 2011.

Assim como se verificou uma diferenciação na avaliação subjetiva, à medida que o jovem permanece no Ensino Médio, verificou-se também uma diferença de autoavaliação entre os sexos, apresentada na TABELA 57. Independentemente do ano cursado, a autoavaliação das mulheres é superior à dos homens, o que pode repercutir na trajetória mais bem sucedida do sexo feminino e pode também ser fruto disso. Note-se que entre elas estão as maiores atribuições de conceitos, considerando-se os conceitos A e B (33,12%), contra 27,78% dos jovens do sexo masculino. Ao se considerar o conceito E, os homens apresentam as piores avaliações. Como visto anteriormente, parte significativa da nota do estudante é atribuída ao cumprimento de tarefas e participação, não necessariamente à aprendizagem de conteúdos escolares, mas de “ajuste da conduta à situação, ajuste que supõe que se saiba perceber a diferença e representar um papel. Esse ajuste amplia e produz um distanciamento em relação à situação e uma regulação de condutas” (CHARLOT, 1996, p. 60). Esse autor se refere ao “efeito garota” que seria a tendências de as mulheres, pela própria demanda da sociedade atual, desenvolveriam maiores habilidades nas relações pessoais e afetivas. Já que a aprendizagem de conteúdos escolares não é pressuposto para ser bom aluno, poder-se-ia supor que as mulheres se vêem como boas alunas, porque aprenderiam mais habilidades de relações sociais do que grande parte dos jovens do sexo masculino?

TABELA 57 - Sexo X Conceito, a partir da avaliação subjetiva das notas

Conceito a partir da avaliação subjetiva das notas	Sexo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total
A	10,19	12,99	11,83
B	17,59	20,13	19,08
C	28,70	27,92	28,24
D	19,44	22,08	20,99
E	24,07	16,88	19,85
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em jan. de 2011.

Questionados se eles consideravam ter bons professores, 82,44% dos jovens responderam afirmativamente. Pediu-se então que nos citassem quais eram as características de um bom professor, em primeiro lugar, segundo e terceiro. Na TABELA 58 encontra-se a média das maiores indicações. Para os jovens, a principal característica de um bom professor é ensinar/explicar bem o conteúdo (52,67%), o que exige sabê-lo. Curioso observar que as outras características – ser paciente (29,34%), respeitar os alunos (18,32%), ser educado



(10,69%) - estão relacionadas com a postura do professor em sala de aula e ao seu acolhimento às questões mais simples que os alunos fazem.

A característica **paciência** para ensinar foi muito mencionada pelos jovens, tanto nas entrevistas estruturadas individuais quanto nas conversas informais. Levantamos então a hipótese de que paciência é a capacidade dos professores ensinarem aos que não sabem e que têm dificuldades em aprender, visto esta habilidade não ser exigida pelo aluno que “pega fácil” o que o professor diz. O relato de um aluno da turma 301 contribuiu para o esclarecimento da questão:

É necessário que os professores sejam mais pacientes com os alunos com mais dificuldades de aprendizado. É necessário também que os professores dominem bem a matéria que forem ensinar, para esclarecerem todas as dúvidas dos alunos (Rodolfo, 301).

Outro aluno disse que gostaria que os professores não desistissem de ensinar àqueles que têm muitas dificuldades para aprender.

TABELA 58 – Principais características dos bons professores

Características do bom professor	N	%
Ensina/explica	138	52,67
É paciente	69	26,34
Respeita os alunos	48	18,32
É educado	28	10,69
dá atenção ao alunos	24	9,16
tem conhecimento	21	8,02
amigo (a) / companheiro (a) / dá conselho aos alunos	19	7,25
Outros*	375	143,13

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010.

\* A categoria outros é composta pelas respostas menos citadas, na maior parte das vezes por um ou dois alunos. A %, nesse caso mostra o quanto a percepção dos alunos é diferenciada uma das outras. Assim quanto maior a porcentagem, maior a possibilidade de discordância entre os sobre a questão perguntada.

Alguns estudantes relatam que é muito difícil ser um bom professor devido ao tipo de relação que se estabelece com alguns alunos da escola. Os jovens demonstram ter visões diferenciadas entre os alunos do primeiro e terceiro ano. Natália fala da profissão do professor e dos desafios quando vivenciou a experiência de apresentar experimento na Feira de Ciências ocorrida no mês de outubro.

Ser bom professor, eu acho que a pessoa tem que gostar mesmo! Pra ser professor tem que gostar, porque tem que ter muita paciência, uma paciência assim muito grande, porque acho que é... é complicado, muito complicado. Eu acho que você tem que ter uma paciência muito grande. Eu falo: tem muito professor que tem uma paciência muito grande, porque nossa! Tem aluno que... Que isso cara! Nossa! É muito chato. Eu passei como no... na

Feira de Ciências eu senti na pele o que é ser professor porque é horrível! É uma sensação horrível! Tipo, o pessoal não cala a boca, não presta atenção ou faz pouco do seu trabalho. Nossa! É muito ruim. [‘Por que? Você sentiu isso, você foi apresentar?’] É. O pessoal do primeiro ano tá entrando na escola, tá passando pra de manhã, entrando no Ensino Médio só quer zoar, não quer estudar não.(...) O pessoal que zoar, conversar, quer fazer festa. Tudo pra eles é festa, não tão nem aí. Eu já passei por isso e... eu senti no pele... (Natália, 3º ano, 2º sem/2010).

As características atribuídas aos bons professores de saber explicar, ser paciente, respeitar e ser educado, remetem à lógica do aluno, geralmente de classe popular para quem é o “[...] professor que cria o saber na cabeça dos alunos, é o professor que tem a atividade no processo de ensino e aprendizagem, não o aluno” (CHARLOT, 2005, p. 68). Assim como o bom aluno não é quem aprendeu mais, o bom professor não é aquele que provoca a atividade do aprendiz. Eles acreditam que se o aluno escutar bem o que o professor diz, vai aprender. Se ele escutou e não aprendeu é porque o professor não explicou bem. A culpa é do professor. Se ele prestou atenção, fez as atividades, cumpriu todos os deveres e tira nota ruim, é uma injustiça profunda!

Há uma divergência entre a lógica do estudante de classe popular e as pedagogias ativas, visto que ele pensa que o ativo é o docente; ele não se vê em atividade no processo de aprendizagem. O modelo de aprendizagem é “transmissão direta da fala do professor para o cérebro do aluno” (CHARLOT, 2005, p. 69). Esse estudante não espera uma pedagogia ativa, mas uma pedagogia segura que lhe possibilite ser aprovado, conquistar um certificado. Essa representação de como se aprende não está vinculada à formação dos sujeitos. Trabalhar as representações dos estudantes e docentes sobre a função social, o sentido do ensino médio e a relação com os saberes escolares talvez seja um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores, formadores e dirigentes, visando à mobilização *para* a escola e *na* escola.

#### **4.7 Síntese**

Neste capítulo verificamos o esforço da direção para propiciar um ambiente escolar favorável à aprendizagem pela limpeza, ordem e beleza do espaço físico e pela possibilidade dos professores utilizarem a infraestrutura e os equipamentos no ensino de seus conteúdos. Os profissionais buscam assegurar um ambiente educativo pela forma com que estabelecem interações com os jovens - respeito e autoridade - e pela promoção de visitas a outros espaços

educativos que despertam o interesse dos jovens para a reflexão sobre temáticas que tocam sua vivência juvenil, tais como trabalho e segurança pública.

Observou-se, contudo, que a demanda por utilização de alguns espaços era bem maior do que a disponibilidade dos mesmos. As condições de infra-estrutura, do prédio escolar e de equipamentos bem como sua conservação e utilização constituem-se em fatores importantes, mas não suficientes para a aprendizagem dos jovens. Sabemos que a existência de infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de professores não dependem diretamente da gestão da Escola Buganvília, mas do investimento em tais recursos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, a análise da infraestrutura escolar converge com àquela realizada para a Região Metropolitana de Belo Horizonte que apontou a melhoria dos equipamentos escolares porém, ainda não suficientes para atender à demanda escolar. Apesar dos esforços da direção para equipar a escola e administrar os recursos de forma a otimizá-los, colocando essa dimensão como investimento prioritário neste período da gestão, verificamos que existe a necessidade de ampliação dos recursos materiais e financeiros disponíveis para se ter condições de atendimento qualificado dos jovens estudantes. (KRAWCZYK, 2008)

O pouco investimento do Estado no espaço físico da escola ficou ressaltado ao se comparar com a infraestrutura da escola privada confessional situada ao lado. A discrepância de investimentos pode provocar desânimo, pouco entusiasmo e pouco orgulho pela escola que estuda. A desigualdade de tipos de escolas destinadas a jovens de classe econômica diferenciada fica evidente.

Neste capítulo ficou evidenciado que as interações entre os jovens na turma do primeiro ano ocorrem nas conversações e são permeadas de distinções de gênero, de cor/raça, de condição econômica, de envolvimento em atividades lícitas e ilícitas, de religiosidade, de diferentes tipos de comportamentos e de dedicação ou não aos estudos. Os estudantes considerados *nerds* e aqueles que “não querem nada”, mantêm interações e conversações mesmo que permeadas de julgamento: positivities e negatividades. Pareceu-me que a maioria dos estudantes busca alcançar a nota e aprender o conteúdo. Empenham-se para pelo menos, alcançar nota. No terceiro ano, em suas interações, os jovens demonstram relações de amizades, coleguismo, cooperação, ajuda e reciprocidade entre os dois grandes grupos nos quais os alunos se subdividem no espaço físico da sala de aula – os da frente e os do fundo. Existem ainda os do meio, que se localizam em ponto neutro e são representados por poucos estudantes. Respeitada essa divisão, assim como no primeiro ano, os jovens estudantes estabelecem interações fora do espaço escolar por afinidades, e mantêm contato por meio de redes de relacionamentos virtuais. No entanto, os estudantes do terceiro ano demonstram

estarem mais concentrados nos planos para o futuro próximo: passar no vestibular, no ENEM, conseguir trabalho. Eles relatam menor investimento nas interações, o que parece ser compreendido e compartilhado pelos pares. Nesta turma, observamos uma separação mais intensa entre os grupos de estudantes. Diferentemente da turma 102, o motivo mais explícito da segregação entre os grupos era o interesse pelo estudo – aqueles que buscam a aprendizagem e aqueles que buscam somente a nota para aprovação. Por trás dessa separação está a condição social, a cor/raça, o sexo e, principalmente, a relação com o saber escolar.

As interações entre os jovens da turma 102 e 302 são marcadas por aproximações e distanciamentos. Pareceu-nos que a relação com o saber é a marca mais evidente de distinções, principalmente entre os estudantes do terceiro ano. De forma sobreposta a essa dimensão, encontram-se as distinções sociais: idade, sexo, cor/raça e renda, dentre outras. No terceiro ano é mais visível a competitividade em relação ao conhecimento escolar. Os jovens parecem competir pelo *status* de ser bom aluno de forma a garantir estima e prestígio entre colegas, familiares e professores. Essa competitividade apresenta-se desigual entre aqueles que já tinham acesso ao espaço escolar e o novo público (os herdeiros e os não herdeiros). A relação com o saber no terceiro ano traz a marca da competitividade, estratégia utilizada para alcançar ou garantir a estima e o prestígio entre os colegas, familiares e professores. Esses estudantes também demonstram maior autonomia e mobilização para aprender.

Há diferentes estilos docentes e os jovens reagem de forma diferenciada a cada um deles. Os estilos docentes nem sempre conseguem intervir na relação dos jovens com o saber escolarizado. A heterogeneidade presente na sala de aula referente à diversidade dos jovens e aos diferentes perfis de estudantes provoca diferentes relações com o saber escolar. A inclusão de todos os jovens no espaço escola tem sido um desafio para os sistemas de ensino de vários países e tem trazido tensões devido às contradições no direcionamento de algumas reformas impostas às escolas, principalmente nos anos de 1990 no Brasil. A legitimação da diversidade e da heterogeneidade é nova em nossos sistemas de ensino, está formalmente definida nos princípios de gestão democrática<sup>135</sup> educacional preconizados pela LDBEN 9394/96. O que se apresentou neste capítulo foi a dificuldade que a escola e os professores têm para encontrar caminhos para gerir a diversidade e heterogeneidade do novo público presente em seu espaço. Verificou-se, anteriormente, a mobilização da direção e dos professores da escola em estabelecer parcerias na busca de resolver o problema via mobilização de recursos.

---

<sup>135</sup> A escola democrática é aquela que produz os meios para gerir essa heterogeneidade (CHARLOT, 2005, p. 115).

A investigação sobre as representações dos jovens sobre o seu próprio desempenho acadêmico reforçou as necessidades de se conhecer melhor o jovem como aluno: dificuldades, necessidades e interesses. Mostrou a necessidade de se diversificar a dinâmica da aula pelos docentes mesmo com as limitações de infraestrutura e equipamentos da escola. Revelou também a necessidade de atividades focalizadas em dificuldades específicas de grupos de alunos, com vistas a suprimi-las.

A visão da maioria dos jovens sobre si mesmos como bons alunos revelam que, dentro de suas possibilidades, há esforço e desejo por saber e permanecer na escola. A representação dos jovens sobre as características do bom aluno está relacionada, predominantemente, por características comportamentais e morais. A relação que a maioria dos estudantes estabelece entre ser bom aluno e ter boas notas mostrou que os próprios jovens tendem a ter uma visão mediana de si como aluno. Poucos, quase 12%, têm um olhar mais positivo sobre si como estudante o que pode manifestar as dificuldades em alcançar o desempenho acadêmico exigido pela escola e/ou sistema de ensino. Os alunos do terceiro ano e as mulheres manifestam as melhores avaliações subjetivas sobre si mesmo como estudantes.

A reflexão sobre a relação com o saber escolar dos novos alunos do ensino médio revelou dificuldades de aprendizagem e a desistência em aprender, de forma velada ou explícita, por parte de alguns deles. Revelou também que alguns professores desistem de ensinar a todos – os alunos que não dominam os conhecimentos básicos do ensino fundamental geralmente têm poucas chances de atender às exigências curriculares esperadas para o ensino médio. Talvez essa seja uma forma quase imperceptível de seletividade do novo público.

No próximo capítulo, abordaremos o desempenho escolar dos jovens verificado por meio das notas alcançadas ao final do ano, a aprovação, a reprovação e a evasão escolar. O intuito é investigar como os diferentes investimentos dos jovens no ofício de alunos e o trabalho docente exercido nas tensões constantes vivenciadas na expectativa de atendimento aos princípios contraditórios impostos à escola pela sociedade e pelo estado, repercutem no sucesso ou fracasso escolar dos estudantes. Busca-se apreender se o desempenho escolar pode refletir a permanência das desigualdades sociais, transformando-as em desigualdades escolares.

## Capítulo 5 - Desempenho escolar e desigualdades: fluxo escolar

A relação dos jovens da Escola Buganvília e de seus professores com o saber escolar revelou diferenciações. Isso nos levou a refletir sobre repercussões desta relação no desempenho escolar dos estudantes, principalmente porque reconhecemos que “[...] as maneiras de fazer e de pensar dos estudantes, a respeito do saber ou dos saberes, produzem efeitos diferenciados sobre a aprendizagem e, no termo do processo, criam o sucesso ou o fracasso escolar”. (CONSNEFROY, 2011, p. 713).

As relações com o saber são marcadas pela história individual dos sujeitos, por suas decisões e escolhas, até mesmo inconscientes, e ao mesmo tempo por processos sociais, estando, portanto, articuladas às condições sociais dos estudantes: diferentes classes têm diferentes relações com o saber escolar, o que pode favorecer a apropriação do conhecimento escolar mas não a predetermina. “A posição que a criança ocupa na sociedade ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam não determina diretamente seu sucesso ou fracasso escolar. Ela produz efeitos indiretos, e não determinantes” (Charlot, 2005, p. 49). Não se trata de determinismo, porque algumas crianças e jovens de classes populares têm sucesso, enquanto outras, de classe média, fracassam; mas com certeza há “[...] correlação estatística entre a origem social do aluno e o fato de ser bem sucedido ou fracassado na escola. Isso significa que devemos combater a desigualdade social frente à escola” (Op. cit, 2005, p. 25).

Os estudos da sociologia da educação sobre o sucesso e o fracasso escolar revelaram que este ambiente reproduz as desigualdades sociais e que as camadas populares têm mais dificuldades no processo de escolarização, sendo mais reprovados e tendo menor longevidade escolar. Para Charlot, essa sociologia da desigualdade social nutre um debate público sobre a questão do fracasso como manifestação ou sintoma da condição de escolarização das camadas populares; o debate aponta para problemas pedagógicos, pois “[...] remete, antes de tudo, à questão da desigualdade e às consequências institucionais dela: reprovação, defasagem idade/série, abandono ou evasão de alunos dos meios populares que, decerto, têm acesso ao Ensino Fundamental, mas nele “fracassam”, isto é, não passam de ano da mesma forma que os alunos socialmente favorecidos” (Charlot, 2009, p.17).

Como objeto da sociologia, o fracasso escolar aponta para a questão das posições sociais em uma sociedade na qual a inserção profissional repousa fundamentalmente numa qualificação adquirida na escola. Na verdade, o que interessa à sociologia não é o fracasso dos alunos, mas “[...] as funções de distribuição dos jovens em lugares sociais desiguais e de

inculcação cultural e ideológica, assumida pela escola, sem que esta o saiba e o queira na maioria das vezes” (Charlot, 2009, p. 18).

Sem pretensão de abordar profundamente essas questões, mas pretendendo tangenciá-las, neste e no próximo capítulo abordaremos esta questão. Neste, realizaremos uma primeira exploração dos dados relativos ao fluxo escolar, que informam sobre o acesso e a permanência dos jovens durante o ano letivo, buscando possíveis manifestações de desigualdades neste ambiente.

### **5.1 Os indicadores do desempenho escolar: o acesso e a permanência dos jovens na Escola Buganvília**

Nesta seção discutiremos os indicadores de desempenho – evasão, distorção idade/série e repetência – por meio de dados sobre o fluxo escolar, índice cuja finalidade é descrever a movimentação dos alunos ao longo dos anos, isto é, “[...] mensurar, através de taxas de transição, a promoção, a repetência e a evasão” (RIGOTTI e CERQUEIRA, 2004 p. 81). Para a compreensão do fluxo escolar torna-se necessário o conhecimento de alguns conceitos, como:

promovido: aluno que se matricula na série seguinte àquela na qual estava matriculado no ano anterior; repetente: aluno que se matricula na mesma série que estava freqüentando no ano anterior; evadido: aluno que estava matriculado no início de um ano letivo mas não se matriculou no ano seguinte (RIGOTTI e CERQUEIRA, 2004, p. 81)

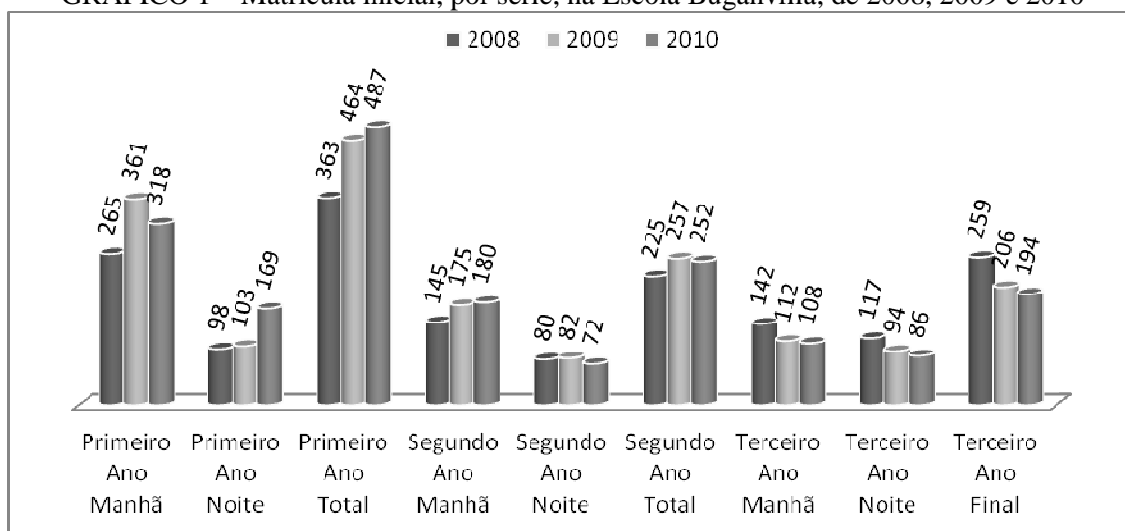
Assim, a entrada numa série (matrícula inicial) é definida pelo número de promoções na série anterior e de repetência. Por outro lado, existem três formas de saída da série: promoção, repetência e evasão. Além disso, há alunos que solicitam transferência – saída da escola na qual fez sua matrícula para estudar em outra – e alunos que são admitidos na série devido à transferência de outra escola. A movimentação de alunos em uma sala de aula inclui o remanejamento, que se refere à mudança de sala, numa mesma série, no mesmo turno ou entre turnos. A diferença entre transferência e remanejamento é que a primeira ocorre entre escolas, e o segundo só existe dentro da mesma escola, entre salas de uma mesma série. Consideradas todas as entradas e saídas dos estudantes ao longo do ano letivo, temos a matrícula final.

Esclarecidos os conceitos que ajudarão na compreensão deste estudo sobre fluxo, explicitamos que, nesta seção, temos a intenção de buscar indícios que possibilitem a análise do sucesso e do fracasso escolar no turno da manhã, horário em que esta pesquisa foi

realizada, por meio do estudo do fluxo escolar. O levantamento apresentado foi feito conforme dados de matrícula presentes nos documentos da secretaria da escola, aferição na sala de aula e dados da entrevista estruturada individual com os jovens do primeiro e terceiro ano do EM matriculados no turno matutino, segundo destacado anteriormente.

A evasão escolar pode nos revelar as dificuldades dos jovens em permanecer no espaço escolar. Realizamos inicialmente um levantamento da matrícula inicial dos jovens, por série do Ensino Médio, nos anos<sup>136</sup> de 2008, 2009 e 2010, somente para os turnos em que a escola oferece este nível de ensino – manhã e noite, buscando, em seguida, verificar se ocorreu queda das matrículas iniciais dos jovens em cada uma das séries durante esse período. Os resultados são apresentados no GRÁFICO 1.

GRÁFICO 1 – Matrícula inicial, por série, na Escola Buganvília, de 2008, 2009 e 2010



Fonte: Documentação escolar Escola Buganvília. Consulta feita em janeiro de 2011.

No turno da manhã verificamos uma tendência ao aumento de matrículas, com exceção somente para o terceiro ano. No primeiro ano, no turno da manhã, as matrículas aumentam do ano de 2008 para 2009, em 36,22%. De 2008 para 2010 houve um leve aumento 20%. Portanto, não se verifica queda na matrícula do primeiro ano. Ocorreu, também, um aumento da matrícula inicial do segundo ano do Ensino Médio no turno da manhã, de 2008 para 2009, de 20,60%. De 2008 para 2010 o aumento foi maior: 24,13%. Diferentemente das outras séries, houve um declínio das matrículas no terceiro ano neste mesmo turno; as matrículas sofreram uma redução de 21,12% do ano de 2008 para o de 2009, e de 23,94% de 2008 para 2010. Por que ocorreu o aumento no número de estudantes no primeiro e segundo

<sup>136</sup> Tomou-se como referência inicial 2008, ano de matrícula dos jovens que cursam o terceiro ano em 2010, caso tenham tido fluxo contínuo, ou seja, não foram reprovados nem desistiram.



ano? A explicação pode ser o aumento das taxas de reprovação ou a evasão no ano anterior, mas há queda do número de estudantes entre as séries, sinalizando possíveis casos de desistência. O aumento das matrículas no primeiro ano de forma progressiva indica que está ocorrendo uma expansão do atendimento dos jovens nesta escola, mas indica também, devido às quedas de matrículas entre as séries, que não há um fluxo contínuo destes no percurso de escolarização, expressando uma expansão desigual, como discutiremos.

Os dados também mostram queda importante de matrícula entre as séries, nesse turno da manhã. O número de alunos matriculados é maior no primeiro ano e se reduz para todos os anos. A média de matrícula no primeiro ano manhã é de 314; no segundo, 166 e, no terceiro, 120. Ao se considerar a primeira média como 100% tem-se, no segundo ano, 52% destes matriculados e, no terceiro, 38,21%. A princípio, relacionamos esta queda entre os anos à reprovação e ao abandono, pois demonstram que o fluxo escolar não é contínuo; esses dados confirmam os da RMBH, segundo os quais a maior redução de matrículas ocorreu do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio (48%, contra 13,79% do segundo para o terceiro).

Entretanto, quando comparamos os dados do turno da manhã com os do turno da noite e, também, o total agregado, percebemos que a redução de matrícula inicial do primeiro pode estar relacionada ao remanejamento dos alunos deste para o turno noturno, onde verificamos que a média de matrículas é de 123 (100%) no primeiro ano, 78 (64,41%) no segundo e 99 (80,49%) no terceiro, ou seja, mantém-se a redução das matrículas do primeiro para o segundo (35,59%), mas há um aumento de 15,59% das matrículas no terceiro ano em relação ao segundo. Esse fenômeno deve-se ao fato de os alunos do turno da manhã serem remanejados para o turno da noite, geralmente a pedido dos próprios pais, por motivos de trabalho, segundo relatos dos funcionários da secretaria escolar. Neste turno, a queda de matrículas se dá em ambos os anos.

Ao compararmos os números absolutos de matrículas iniciais no turno matutino temos que, de 265 alunos matriculados no primeiro ano em 2008, “no máximo<sup>137</sup>” 175 continuaram seus estudos em 2009, no segundo ano, e apenas 108 deles alcançaram o terceiro ano no ano de 2010. Considerando o total dos dois turnos (matutino e noturno), de 363 matrículas no primeiro ano em 2008, 257 chegaram ao segundo ano, e, destes, somente 194 matricularam-se no terceiro ano. É importante observar que não estamos considerando, neste momento, o número de jovens aprovados no terceiro ano em 2010.

---

<sup>137</sup> No máximo, se consideramos um fluxo contínuo do jovem sem verificar as transferências recebidas pela escola, os remanejamentos, a reprovação no segundo ano.

Parece que a queda mais acentuada de matrículas no terceiro ano diurno revela um lado mais perverso desse fenômeno: a “opção” pelo terceiro ano noturno. Essa é uma forma encontrada pelos jovens e familiares para a conciliação entre as necessidades de trabalho e de estudo. A pesquisa de Dias (1999) já identificava esse fenômeno da mudança entre os turnos de uma mesma escola devido à necessidade de trabalhar; a autora analisa que, apesar das condições de vida, o estímulo familiar fazia com que muitas vezes o jovem não desistisse da escola. O trabalho, além de necessidade, é um valor, e, assim como a escola, apresenta-se como condição de vida melhor.

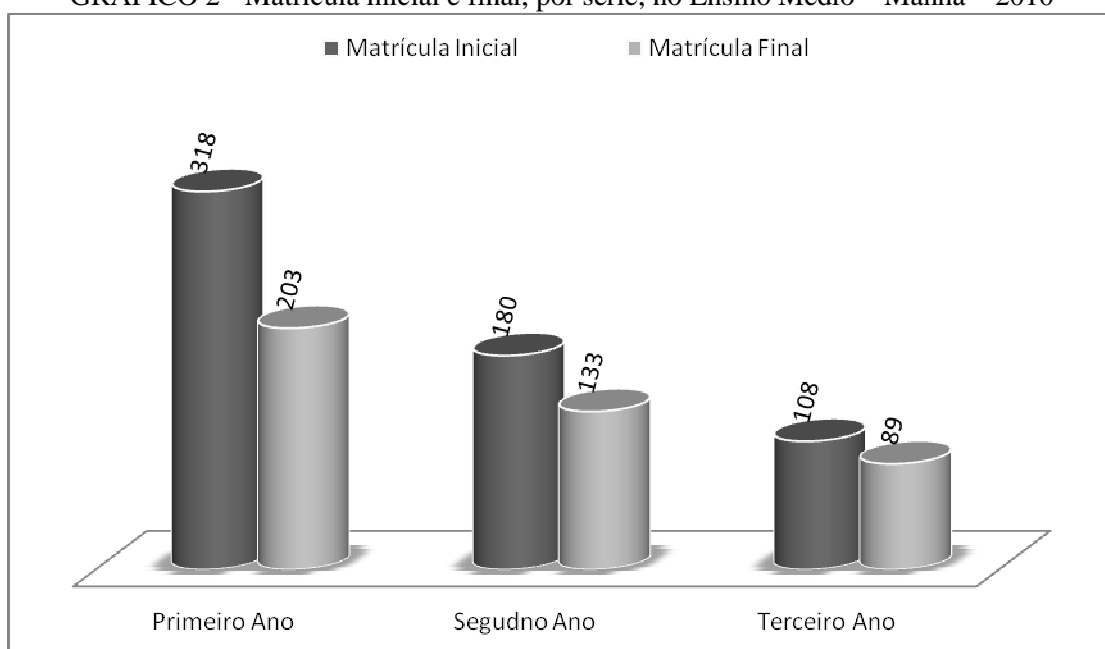
Os jovens, ao se inserirem no mercado de trabalho e no turno noturno de educação, deparam-se com questões do mundo adulto, que os levam a um amadurecimento precoce e certamente interferem na sua subjetividade. A passagem para a condição de alunos trabalhadores coloca os jovens diante de alguns desafios, um deles sendo a necessidade de deixar a escola diurna e transferir-se para a escola noturna; o fato de trabalhar interfere nas atividades escolares do jovem, mas há também efeitos no trabalho devido ao fato de o jovem continuar estudando, e a disciplina do horário é vivida desde muito cedo. A mudança de turno exige que o jovem logo se adapte, e a própria escola reconhece a necessidade de dar aos alunos do noturno um tratamento diferenciado (não exige uniforme ou cobrança da presença dos pais às reuniões, por exemplo). Entretanto, a necessidade de trabalhar contribui para a evasão: a escola noturna, mesmo adotando os procedimentos citados, pode acabar por dificultar a permanência do jovem em seu interior. Isso pode decorrer, por exemplo, pela cobrança de atividades extraclasse, deveres de casa, pesquisas que exigem do aluno tempo de dedicação do qual não dispõe. A subjetividade dos alunos trabalhadores é afetada pela sua condição, e eles têm sua auto-imagem atingida, pois sentem-se excluídos em relação àqueles que somente estudam (DIAS, 1999).

O aluno trabalhador estuda no noturno, tem maiores desafios no processo de escolarização devido ao seu cansaço e o de seus professores, que já trabalharam durante o dia; o tempo da aula é menor do que o do diurno; os conteúdos são reduzidos; entre outros aspectos, dando-lhe condições de escolarização diferentes daquelas vivenciadas pelo estudante do diurno. Todos esses fatores colocam o estudante do noturno em nível de menor prestígio que o de seus colegas. Logo, se a condição de escolarização no turno da manhã é, a princípio, mais favorável à aprendizagem do jovem adolescente, a diminuição das matrículas mostra algo mais cruel do que se imaginava: os jovens, geralmente pobres, negros e homens, têm que enfrentar maiores desafios para concluir o EM, o que pode revelar uma face cruel do processo de escolarização do jovem adolescente. Diante desses argumentos, podemos

defender que a face da desigualdade que afeta os jovens do Ensino Médio no espaço escolar pode ser melhor conhecida através do estudo do universo matutino das escolas.

Ao descrever as matrículas na Escola Buganvília, procuramos verificar qual o percentual de alunos que iniciam seus estudos e permanecem até o final do ano letivo, independente do desempenho escolar e de reprovação ou aprovação. Os dados sobre a matrícula inicial (M.I.)<sup>138</sup> e final (M.F.)<sup>139</sup> dos jovens do Ensino Médio do turno da manhã, no ano de 2010, são apresentados no GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 - Matrícula inicial e final, por série, no Ensino Médio – Manhã – 2010



Fonte: documentação escolar e aferição na sala, durante o trabalho de campo, em novembro de 2010

Os dados sobre a matrícula revelaram alguns fatos chamam atenção:

- 1) 606 jovens matricularam-se no turno matutino e, ao final do ano letivo, 425, ou 70,13% destes, haviam permanecido no mesmo turno e na mesma escola;
- 2) a diferença de matrículas iniciais entre as séries: no primeiro ano há oito turmas e 318 alunos; no segundo, cinco turmas e 180 alunos e, no terceiro, três turmas e 108 alunos;
- 3) a diferença de matrículas finais entre as séries: no primeiro ano são 203, no segundo 133 e no terceiro 89;

<sup>138</sup> Consideramos matrícula inicial aquela dos jovens que se inscreveram no início do ano letivo em uma das séries do Ensino Médio, ou seja, não se verifica a continuidade deste aluno na escola.

<sup>139</sup> Considera-se matrícula final a referente ao resultado da movimentação de alunos: admitidos, remanejados, evadidos e transferidos.

- 4) o valor da diferença entre MI e MF de uma série para outra – há um afinilamento entre as séries do Ensino Médio: muitos entram e, aparentemente, menos de um terço permanece no turno da manhã.

Verificamos um afinilamento do número de jovens que frequentam a escola do primeiro para o terceiro ano, revelando a seletividade escolar. Como argumentamos, a força desse processo de seleção pode ser melhor observada quando o foco da análise concentra-se no turno da manhã, devido ao fato de uma parcela considerável dos jovens não encontrarem condições de permanecer neste turno e se transferirem para o noturno. Nesse sentido, algumas questões tornam-se mais instigantes: quem são os jovens que conseguem ter uma trajetória contínua no turno da manhã? Quem são os jovens que solicitam remanejamentos para o noturno? E, ainda, quem são aqueles que vão sendo eliminados da escola? Quais seriam os motivos que favorecem a manifestação dessa face da desigualdade no espaço escolar? Algumas hipóteses explicativas são dificuldades ou necessidade em conciliar trabalho e estudo e ausência de significado positivo em relação às expectativas de escolarização ou à identidade do Ensino Médio. Neste estudo não foi possível compreender nem obter todas as respostas para essas questões, mas apenas alguns indícios explicativos.

Repete-se, em nível micro, o mesmo fenômeno observado na RMBH, o afinilamento entre as séries: o Ensino Médio torna-se uma “peneira”, que é expressão da desigualdade de continuidade no processo de escolarização desse público diverso e heterogêneo. Um dos motivos observados, no trabalho de campo, relaciona-se às dificuldades escolares dos jovens: ao perceberem-se com desempenho ruim, bem abaixo da média, estes tendem a desistir do processo educativo. Alguns fatores relatados pelos jovens ou seus colegas sobre a desistência coincidem com parte dos resultados dos estudos sobre evasão escolar no estado de Minas Gerais, e mostram três dimensões relacionadas ao abandono escolar: intraescolar, familiar e do aluno (SOARES, 2009).

Na dimensão intraescolar, entre os fatores que interferem na decisão de abandonar os estudos estavam alguns elementos da estrutura física, tais como laboratório de informática e de ciências, biblioteca, vigia na escola, falta constante de funcionários, número de alunos por sala, médias de horas de trabalho escolar diárias e falta de merenda escolar. Na dimensão familiar os fatores apontados foram condição socioeconômica, escolaridade dos pais e interesse e incentivo da família nos estudos do(a) filho(a).

Na terceira dimensão, os fatores que contribuíram para aumentar as chances de abandono foram as dificuldades nas disciplinas (como um todo e/ou especificamente nas

disciplinas de exatas), a ânsia por uma escola dinâmica e inovadora e, ainda, a percepção da falta de formação do professor na gestão da sala de aula. Entretanto, quando a opção pela escola deu-se pela qualidade da mesma, a tendência de abandono mostrou-se menor. Outros fatores identificados foram:

- 1) ser do sexo masculino aumenta a taxa de risco de abandono em 20%;
- 2) gravidez precoce aumenta em 352% a taxa de risco de abandono;
- 3) alunos com defasagem idade/série possuem mais chances de abandonar a escola, sendo que os estudos mostraram que cada ano de atraso no ingresso do Ensino Médio aumenta em 5% a taxa de risco de abandono, e cada ano de defasagem no decorrer do Ensino Médio aumenta em 77% esta taxa.

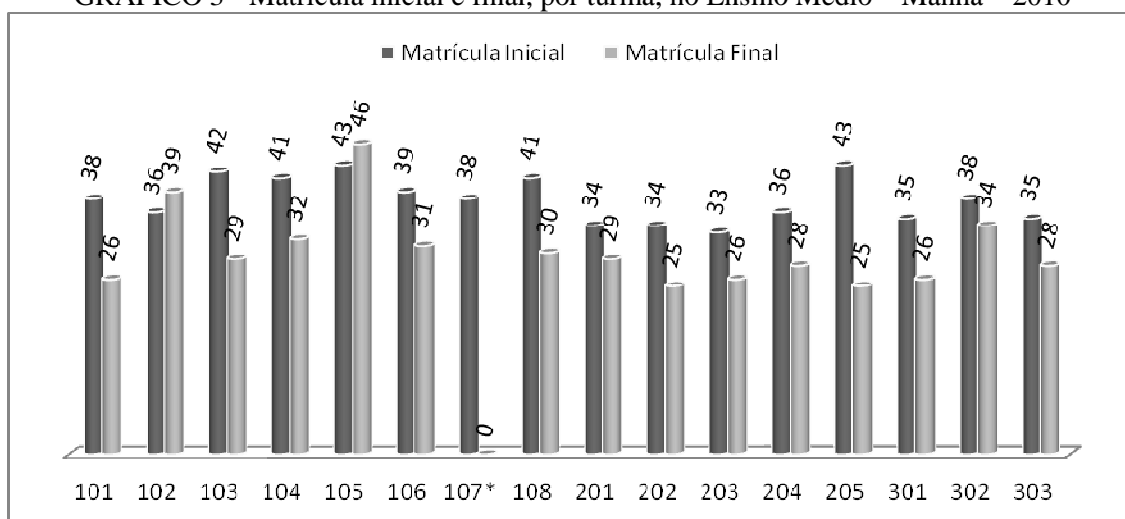
Por outro lado, a percepção de melhores oportunidades no mercado de trabalho e a intenção de cursar a universidade tende a reduzir os riscos do abandono. Além das dificuldades enfrentadas pela baixa condição socioeconômica, gravidez, necessidade de trabalhar para ajudar a família e necessidade de ajuda nos afazeres domésticos e distorção idade/série, os jovens disseram que a dificuldade de aprender os desmotivava, podendo constituir outra causa do abandono escolar. Nesse estudo a atratividade da escola foi a razão mais explicitada, e relaciona-se à falta de interesse dos jovens pela mesma, aliada à falta de demanda por formação no mercado de trabalho, o que correspondeu a 40% dos motivos relatados pelos jovens que participaram da pesquisa realizada por Néri (2009). Esses jovens afirmam que não estão na escola porque não querem, não por falta de escolas nem por inserção no mercado de trabalho.

O pesquisador alerta para a complexidade da questão, visto que há necessidade de convencimento do jovem de que a escola vale a pena. Isso reflete um paradoxo, já que há ganhos com a educação em relação à empregabilidade, ao aumento da remuneração proporcionalmente ao aumento dos anos de escolarização e à melhoria da saúde entre os mais escolarizados. O problema é complexo e exige mudanças mais profundas no sistema educativo de forma a tornar a escola mais atraente, o que requer mudança dos conteúdos e inclusão digital, entre outros aspectos (NÉRI, 2009). Todos os fatores apontados revelam a complexidade da questão do abandono e os desafios colocados para educadores e formuladores de políticas educacionais.

No GRAF. 3 os dados são apresentados considerando as turmas nas quais os alunos cursaram a referida série no ano de 2010. Alguns fatos chamam atenção:

- 1) inicialmente, havia oito turmas de primeiro ano; entretanto, o ano encerrou-se com 7 turmas, pois ocorreu fusão das turmas 106 e 107, devido à evasão de alunos;
- 2) em quase todas as turmas ocorre redução de matrículas, com exceção para as turmas do primeiro ano. Entretanto, isso pode estar relacionado aos processos de remanejamento, que afetam mais diretamente essa série;
- 3) as turmas do terceiro ano são as que perdem menos alunos;
- 4) em todas as séries, pertencer a determinadas turmas aumenta as chances de o aluno não concluir o ano letivo, independente da razão que este encontre.

GRÁFICO 3 - Matrícula inicial e final, por turma, no Ensino Médio – Manhã – 2010



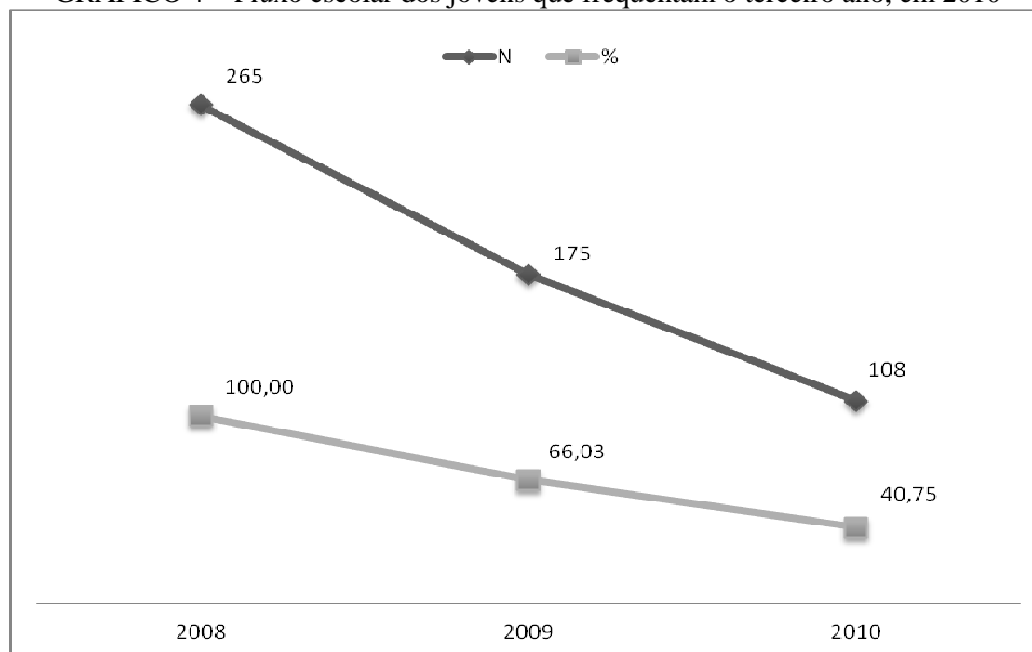
Fonte: documentação escolar e aferição na sala, durante o trabalho de campo, em novembro de 2010

\*Redução de turmas, devido à evasão de alunos. A 106 e 107 foram agrupadas, formando a 106A.

Apresentamos uma visão geral das matrículas na Escola Buganvília, destacando as turmas matutinas do EM. Nas próximas tabelas buscaremos contextualizar e compreender a situação de seletividade escolar no turno onde a pesquisa de campo foi realizada, como identificado nas tabelas anteriores. Conforme destacamos, a seletividade dos alunos do turno da manhã tende a ser maior, e por isso expressa de forma mais explícita a manifestação da desigualdade no espaço escolar. Concluir o EM neste turno não se apresenta como alternativa para mais de dois terços dos alunos que aí iniciam essa etapa da escolarização. Na escola Buganvília, esses jovens ou abandonam a escola ou solicitam remanejamento para o turno na noite.

Os dados apresentados no GRÁFICO 4 revelam o intuito de compreendermos o fluxo escolar dos alunos do terceiro ano do EM, em 2010.

GRÁFICO 4 – Fluxo escolar dos jovens que frequentam o terceiro ano, em 2010



Fonte: Documentação escolar, consulta feita em janeiro de 2011

Buscamos verificar quantos jovens ingressantes no primeiro ano, em 2008, concluiriam o Ensino Médio três anos depois caso houvesse um fluxo contínuo. Constatamos que, de 265 alunos, somente 108, ou seja, 40,75% puderam concluir seus estudos no mesmo turno e na mesma escola. O que aconteceu com os outros alunos? Quais foram os motivos da não continuidade de estudos nesse turno? Durante o trabalho de campo, os alunos do terceiro ano disseram que seus colegas foram reprovados, desistiram ou pediram remanejamento para o turno noturno.

É importante ressaltar que, entre os 108 inicialmente matriculados no terceiro ano, 77 alunos foram aprovados e 14 foram aprovados parcialmente.<sup>140</sup> Diante deste dado, procuramos investigar o resultado final obtido pelos alunos do terceiro ano em 2010. Este pode ser alterado devido à NOA<sup>141</sup> – nova oportunidade de aprendizagem - para aqueles que não conseguiram ser aprovados na recuperação final.

<sup>140</sup> Aprovados parcialmente são alunos que “devem” disciplinas, ou seja, tiveram progressão parcial, Esses poderão concluírem-nas em algum curso supletivo e, ao levar a comprovação na Escola Buganvília, serem considerados aprovados e obterem, assim, o certificado de Ensino Médio

<sup>141</sup> NOA (nova oportunidade de aprendizagem): os jovens que não foram aprovados em dezembro de 2010 podem fazer novas avaliações no início do semestre letivo de 2011 e alcançarem média para serem aprovados. Aqueles que ainda não conseguirem aprovação podem ficar em progressão parcial, quer dizer, aquelas disciplinas, no máximo duas, permanecem pendentes.

## 5.2 Movimentação dos estudantes na Escola Buganvília

A TABELA 59 apresenta a movimentação de alunos na escola durante o ano de 2010, ou seja, o número de admissões, remanejamentos, transferências e evasões. Trata-se de um dado muito interessante, pois explicita algumas tendências: a conciliação entre trabalho e estudo às vezes exige mudança para o noturno, especialmente no caso dos alunos do sexo masculino do primeiro ano (“remanejados”). Já as evasões dizem respeito àqueles alunos que desistiram de estudar no ano específico e podem retornar aos estudos no próximo ano; os jovens do primeiro ano também são maioria nessa situação. Todavia, o número de evasões também é considerável para o sexo feminino e, neste caso, afeta também as alunas no segundo ano, já responsáveis pelo maior número de transferências. A movimentação escolar apresentada no quadro abaixo foi feita pela lista de chamada<sup>142</sup> e pela aferição em sala de aula, e pode não coincidir com os registros escolares, documentação oficial da escola pesquisada. Dessa forma, optamos pelo registro de campo do pesquisador em detrimento dos registros oficiais, pois consideramos que a pesquisa de campo apresentou-se como uma forma mais eficaz de atualização dos dados.

A análise da tabela nos possibilita verificar que 4,02% das mulheres e 8,81% dos homens pedem remanejamento para o turno noturno, geralmente por motivo de conciliação de horário entre trabalho e estudo, como comentado anteriormente. Os casos de remanejamento para outra sala do mesmo turno ocorreram com 0,33% das mulheres e 2,29% dos homens, procedimento utilizado para minimizar questões disciplinares, ao se separarem os pares. Verificamos que os homens tendem a apresentar necessidade de mudança de sala devido a estas questões.

O percentual de jovens admitidos por transferência – 7,38% de mulheres e 8,42% de homens – é semelhante ao daqueles transferidos – 6,04% de mulheres e 6,5% de homens. Assim, o impacto que causam as admissões e as transferências para o fluxo escolar pode ser considerado incipiente em termos percentuais, e não apresenta grandes diferenças em relação ao sexo dos alunos, não deixando de representar, no entanto, uma experiência significativa para esses jovens. Contudo, na visão dos funcionários da secretaria da escola, os casos de

---

<sup>142</sup> A secretaria escolar disponibilizou listas de chamada dos meses de agosto e outubro de 2010 nas quais constavam os nomes dos matriculados e, no campo observação, as datas e a sala para a qual se fez o remanejamento, a data da transferência e da admissão de novos alunos. A evasão não constava da lista visto ter que computar o total de faltas que o estudante possuía para caracterizar o abandono. Esse fato precisava ser conferido. Diante disso, fizemos a conferência em todas as salas de aula do turno da manhã. Perguntamos aos estudantes sobre aqueles que não estavam na sala de aula, se sabiam o que havia acontecido. Assim, registramos aqueles evadidos e alguns remanejados que não estavam atualizados na listagem da escola.



transferência escolar são significativos, e foram justificados por motivo de greve dos professores<sup>143</sup>.

Há, de maneira geral, um percentual significativo evasões, mesmo no terceiro ano do Ensino Médio, num total de 15,44% para o sexo feminino e 18% para o sexo masculino, ou seja, os homens tendem mais à evasão do que as mulheres, mesmo que estas estejam em maior número que os homens na Escola Buganvília. Vale ressaltar que a tendência observada foi de que a evasão dos estudantes do sexo masculino acontece principalmente no primeiro ano, enquanto a do sexo feminino concentra-se no primeiro e no segundo.

TABELA 59 - Movimentação escolar dos jovens do turno da manhã – 2010

Matrícula Inicial		Total (M.I.)	Remanejados		Transferências	Evididos	Matricula Final	
Turma	Sexo		Admitidos	Noturno			Diurno	Total
1º ano	Masculino	145	16	15	3	10	35	114
2º ano		75	2	5	-	6	6	60
3º ano		41	4	3	3	1	6	32
1º ano	Feminino	129	12	3	1	3	25	109
2º ano		103	5	5	1	10	16	76
3º ano		66	5	4	-	5	5	57
Total	F	298	22 7,38%	12 4,02%	1 0,33%	18 6,04%	46 15,44%	242
	M	261	22 8,42%	23 8,81%	6 2,29%	17 6,5%	47 18%	206
								448

Fonte: Documentação escolar, anotações de campo e conferência na sala de aula, em 04/11/2010.

Nos GRÁFICOS 5 e 7 mostramos o resultado escolar provisório dos estudantes por ano do EM. Os GRÁFICOS. 6 e 8 mostram os mesmos resultados distribuídos por salas de aula, em janeiro de 2010, e os GRÁFICOS 7 e 8 expressam as informações distribuídas por sexo. Todos os dados são expressos pela taxa de aprovação dos alunos<sup>144</sup> mas o resultado é considerado provisório porque, até o momento do levantamento dos dados, em janeiro de 2011, o processo de avaliação da escola não havia sido concluído. Para finaliza-lo seria

<sup>143</sup> No ano de 2010, os professores da rede pública estadual fizeram greve no período de 48 dias, de abril a maio, reivindicando melhorias salariais; período este que o número de transferências aumentaram como pudemos conferir na documentação escolar.

<sup>144</sup> A taxa de aprovação foi calculada tendo como base o número de alunos aprovados e aprovados parcialmente. A soma foi multiplicada por 100 e dividida pelo total de alunos de cada ano ou sala conforme os casos considerados nos gráficos que se seguem.

necessário aferir a frequência dos alunos e os resultados da nova oportunidade escolar (NOA), que seria realizada no mês de fevereiro. Ainda que em caráter provisório os dados nos revelam aspectos importantes da seletividade escolar.

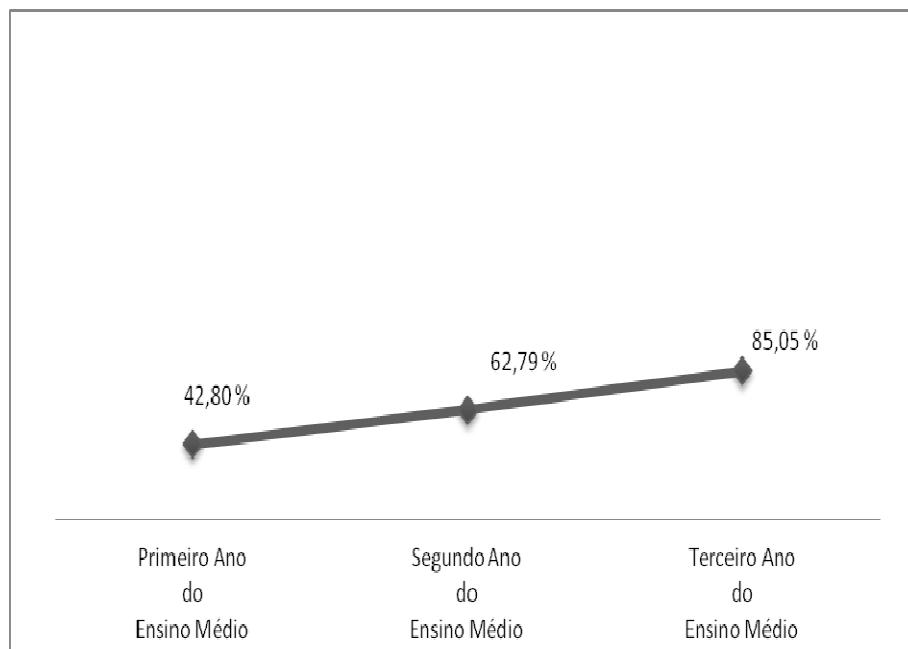
Os gráficos mostram algumas tendências gerais em relação ao fluxo escolar: primeiro, é possível perceber claramente, no GRAF. 5, que, para o turno matutino, à medida que se avança na escolaridade aumenta o aproveitamento dos alunos, o que pode indicar que aqueles que chegam ao terceiro ano possuem uma condição de estudo melhor que as das outras séries, além de terem se apropriado de habilidades e conteúdos básicos que os permitiram prosseguir na escolarização. Temos, também, que parte do abandono escolar é inversamente proporcional à taxa de aprovação, isto é, o número de alunos diminui do primeiro para o terceiro ano, enquanto a taxa de aprovação aumenta. Por esse motivo, é possível que o abandono escolar (ou a transferência para outro turno) esteja relacionado de alguma forma com a não apropriação dos conteúdos escolares.

Em segundo lugar, o GRAF. 6 mostra que cursar o ano letivo em algumas salas aumenta as chances de sucesso escolar. Por exemplo, as turmas 102, 201 e 302 apresentam melhor desempenho que as outras dos respectivos anos. Ao contrário, as turmas 106, 205 e 301 possuem os menores índices de aprovação. Embora o “efeito turma” seja menor no terceiro ano, ele ainda assim se manifesta com uma diferença de mais de 10%. Esse resultado fez-nos questionar: será que o estudante teria o mesmo “rendimento escolar” se estivesse em outra turma? Quais são as repercussões da turma sobre o resultado escolar do jovem? Charlot (1986) refere-se ao fato de os colegas e o ambiente da classe serem frequentemente tema nos inventários dos jovens; para os alunos, se eles não estudam é devido ao ambiente da sala de aula e porque se deixaram levar pelos colegas. Eles não jogam a culpa nos colegas, mas afirmam que se deixaram envolver. Às vezes o envolvimento é com um grupo específico dentro da sala, em outras com um ou dois colegas.

Ao avaliar as repercussões das interações entre os alunos sobre seus resultados escolares devem ser consideradas as características individuais de cada um dos alunos que compõem as várias turmas, através de fatores como sexo, origem social, cor/raça, o nível de “ajustamento” dos grupos-classe (apropriação do conhecimento escolar, composição social, racial e proporção de meninas). Contudo é preciso ressaltar que “[...] não existe nada em termos de práticas de ensino, de funcionamento ou de clima da sala de aula que se revele igualmente aproveitável para todos os tipos de alunos ou para todos os tipos de turmas” (LAFONTAINE, 2011, p. 279). Ressaltamos que, dependendo da forma de agrupamento dos

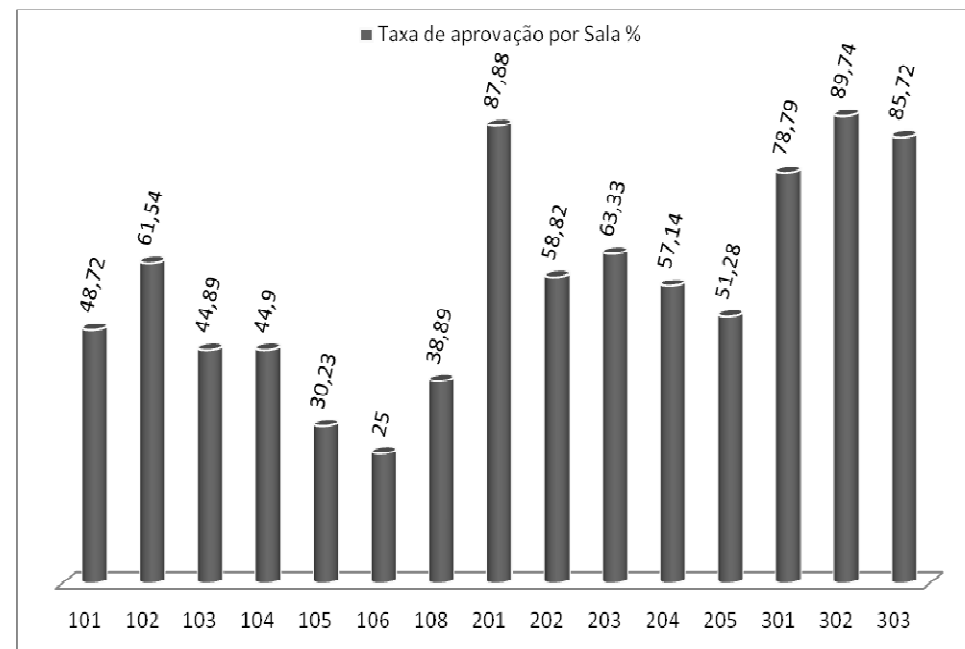
estudantes e dos critérios de classificação das turmas, isso pode vir a ser uma manifestação da seletividade escolar, como parece ser o caso da escola pesquisada.

GRÁFICO 5 – Resultado Provisório da Taxa de Aprovação Escolar dos jovens, por série, no Ensino Médio – Manhã – 2010



Fonte: documentação escolar, consultada em janeiro de 2011.

GRÁFICO 6 – Resultado Provisório da Taxa de Aprovação Escolar dos jovens, por sala, no Ensino Médio – Manhã – 2010



Fonte: documentação escolar, consultada em janeiro de 2011.

Os GRÁFICOS 7 e 8 permitem investigar a relação do sexo com o desempenho escolar. Inicialmente observamos, no GRAF. 7, que o baixo desempenho das turmas de primeiro ano em relação às demais pode ser relacionado à pequena aprovação dos homens. Este dado reforça a hipótese de que o fracasso escolar apresenta-se como um dos motivos para o abandono da escola. Em segundo lugar, é possível perceber que, embora as mulheres, no geral, atinjam melhores taxas de aprovação, à medida que se avança na escolarização a diferença entre o sexo masculino e o feminino diminui sensivelmente. Os alunos do matutino que conseguem se manter neste turno estão em melhor condição de igualdade com seus pares, independente do sexo, ao alcançarem o terceiro ano; a diferença de 25,18% entre homens e mulheres aprovados no primeiro ano reduz-se para pouco mais de 6% no terceiro. Além disso, como já dito, estas últimas atingem os melhores índices de aprovações. Apenas considerando o sexo masculino, dentre os que cursavam o terceiro ano foram aprovados 51,61% a mais que aqueles que cursavam o primeiro ano. Quais as consequências desse fenômeno? A escola estaria funcionando com um mecanismo de seleção no qual só os melhores alunos sobrevivem? Esse padrão de redução da desigualdade entre os sexos à medida que se avança nos anos de escolarização repete-se quando consideramos as outras formas de expressão da desigualdade, como raça, renda familiar, etc.? Faremos a exploração dessa questão na seção seguinte.

O GRÁFICO 8 revela que o desempenho dos homens não é pior que os das mulheres em duas turmas do segundo ano (203 e 205), e que as turmas de primeiro ano apresentam as maiores diferenças entre a aprovação por sexo, havendo, em alguns casos, mais de 50% de mulheres aprovadas em relação aos homens. A turma de menor desempenho (106) apresenta também a menor diferença no desempenho entre os sexos (27,27% de mulheres contra 22,73% de homens). Por outro lado, as turmas com melhores índices de aprovação (302, 201, 303 e 301) apresentam as menores diferenças entre elas (entre 2,67% e 11,91%); os dados sugerem que as turmas são de alguma forma montadas para atender aos grupos de alunos presentes na escola. Além disso, percebemos que, ao avançar na escolarização, os melhores alunos tendem a permanecer no turno da manhã e a formarem salas menos heterogêneas, em relação aos resultados escolares e possivelmente à própria apropriação do saber escolar. Ainda é possível sugerir que os percentuais apontados anteriormente, referentes à evasão e à transferência de alunas do segundo ano, podem estar relacionados à existência de turmas como a 203 e a 205, onde os homens superaram as mulheres nas avaliações da escola.

Os dados apresentados evidenciam uma hierarquização entre as turmas de cada ano do EM. Estudos como os de Peregrino (2006) mostraram que a idade e a condição social influenciam na distribuição dos jovens no espaço escolar; em sua pesquisa, a autora constatou que os estudantes pobres, negros e de maior idade e aqueles com descontinuidade no processo de escolarização são alocados em lugares que representam o juízo negativo em relação aos mesmos. Aqueles julgados pela positividade – brancos e com melhores condições econômicas – encontram melhores lugares no espaço escolar, o que pode possibilitar diferentes acessos ao conhecimento, pela própria classificação dos estudantes e porque a estes geralmente são destinados os melhores professores. A ideia defendida aqui é de que o turno da manhã é uma representação desses “melhores lugares”, pois era nesse turno que, anteriormente, esperava-se encontrar os jovens que não trabalhavam e estavam com maior tempo disponível para a escola.

Os alunos têm mais chances de ter acesso aos professores no melhor momento do seu dia-a-dia, já que, como se viu no capítulo 1, muitos profissionais atuam como verdadeiros “professores taxistas”, chegando, em alguns casos, a assumirem 30 funções diferentes durante o ano escolar. Por exemplo, o professor de sociologia, que tem 2h/a semanais em cada turma, para completar o máximo de 36h permitidas pela rede estadual, deve trabalhar em várias escolas (assumir 4h/a semanais em uma, 6h/a, em outra, 12 numa terceira, 8h/a numa quarta e, ainda, 6h/a em uma quinta escola). Se tiver condições, poderá assumir aulas na rede privada, em duas ou mais escolas<sup>145</sup>. Além disso, se o professor se afasta por licença médica outros docentes podem substituí-lo por um ou dois meses, e quando termina a licença passam a substituir outros profissionais licenciados; ou seja, para esses “professores taxistas” é bastante improvável o acompanhamento individualizado do estudante.

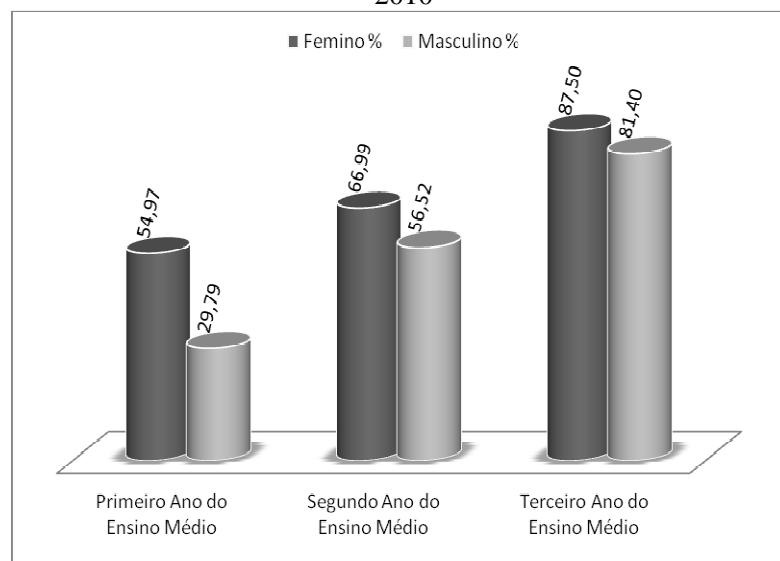
Nesta pesquisa não nos foi possível investigar como a classificação é feita e quem são os jovens agrupados em cada uma delas. Contudo, a análise quantitativa dos dados referentes a todas as turmas do primeiro ao terceiro ano mostrou algumas tendências. No primeiro ano os jovens pertencentes às turmas 101, 102, 103 e 104 alcançam percentual maior de aprovação (48,72%, 61,54%, 44,89% e 44,90% respectivamente) que as demais, como a 106, que tem 25%, o pior índice de aprovação. A turma 201 atinge uma taxa de 87,88% de aprovação, superando em mais de 20 pontos

---

<sup>145</sup> Nesse caso fictício, somente na rede estadual ele teria 18 turmas mais 4 na rede privada, totalizando 22 turmas vezes 30 alunos seriam 660.

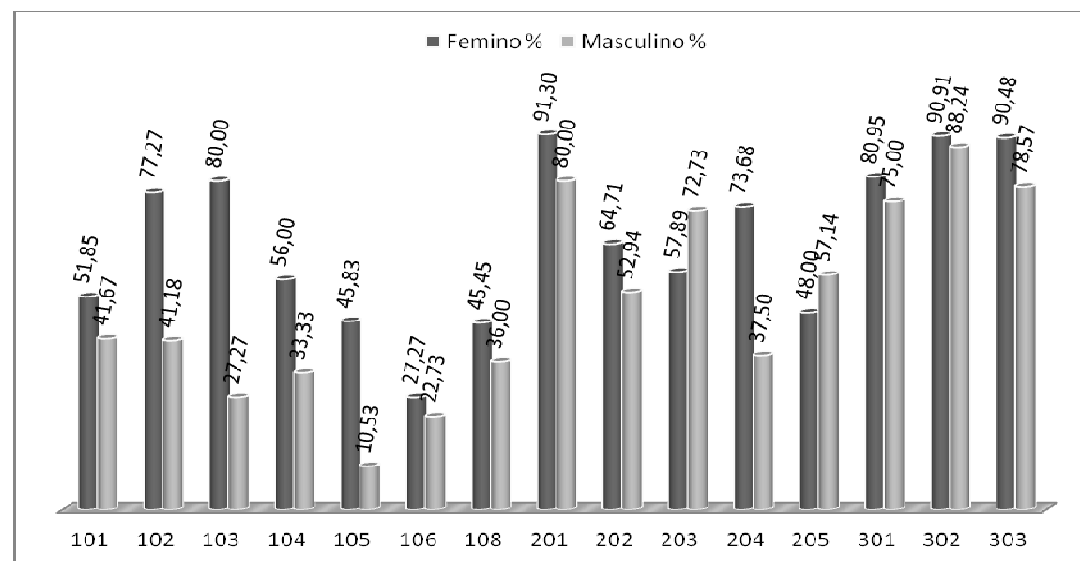
as demais turmas do segundo ano. As turmas de terceiro ano são mais homogêneas, todas apresentando taxa acima de 78% de aprovação. Ainda foi possível perceber que a diferença entre os sexos diminui ao longo da escolarização, sugerindo que, além dos mecanismos de classificação das turmas, apenas os melhores jovens parecem chegar ao terceiro ano. Esse resultado escolar, dependente da turma à qual o estudante pertence, parece ser uma forma de produção social do fracasso escolar.

GRÁFICO 7 – Resultado Provisório da Taxa de Aprovação Escolar dos jovens, por Sexo e Série, no Ensino Médio – Manhã – 2010



Fonte: documentação escolar, consultada em janeiro de 2011.

GRÁFICO 8 – Resultado Provisório da Taxa de Aprovação Escolar dos jovens, por Sexo e Sala, no Ensino Médio – Manhã – 2010



Fonte: documentação escolar, consultada em janeiro de 2011.



Na busca de aprofundar o olhar sobre a seletividade escolar, questionamos, na entrevista estruturada individual, sobre a experiência de reprovação escolar, com os resultados retratados na TAB. 60. Os dados mostram que a maioria dos jovens não teve experiência de repetência em sua trajetória escolar: 81,3% nunca foram reprovados no Ensino Fundamental e praticamente 84% não o foram no Ensino Médio. Em certa medida, este resultado confirma as pesquisas, que têm indicado que o estudante que atrasa um ano para concluir o Ensino Fundamental pode diminuir em 20% a probabilidade de ingressar no Ensino Médio, e que ter mais de 18 anos diminui em 53% a chance de permanecer na escola (SOARES, 2009).

TABELA 60 – Experiência de Repetência dos jovens no EF e no EM

Já foi REPROVADO?	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	N	%	N	%
Nenhuma vez	213	81,30	220	83,97
Uma vez	37	14,12	35	13,36
Duas vezes	12	4,58	5	1,91
Três vezes	-	-	2	0,76
Total	262	100,00	262	100,00

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010

A TAB. 61, abaixo, mostra a reprovação ao longo das séries do turno matutino do EM na Escola Buganvília, distribuída por sexo. Conforme o esperado, há uma tendência à redução do percentual de reprovados à medida que se avança no processo de escolarização, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. Essa tendência, de acordo com os resultados anteriores, é mais forte entre as mulheres. Esse dado corrobora a hipótese de que são melhores alunos, com trajetórias mais contínuas, que chegam ao terceiro ano no turno da manhã. Os dados também mostram que, dos estudantes do terceiro ano que passaram pela experiência de reprovação (15,79% para ambos sexos) o foram no Ensino Fundamental, com menores percentuais de reprovação. Estes jovens que permaneceram até o terceiro ano são os “sobreviventes” do sistema educativo, e são, também, os jovens que foram entrevistados nesta pesquisa.

TABELA 61 - Reprovação no E.F. e no E.M. x Ano do Ensino Médio x SEXO

	Já foi REPROVADO...	No Ensino Fundamental				No Ensino Médio			
		1º (%)	2º (%)	3º (%)	Total	1º (%)	2º (%)	3º (%)	Total
Masculino	Não	75,86	67,74	84,21	75,00	79,45	93,75	87,88	85,71
	Sim	24,14	32,26	15,79	25,00	20,55	6,25	12,12	14,29
		100	100	100	100	100	100	100	100
	Total	58	31	19	108	58	31	19	108
Feminino	Já foi REPROVADO...	No Ensino Fundamental				No Ensino Médio			
		1º (%)	2º (%)	3º (%)	Total	1º (%)	2º (%)	3º (%)	Total
	Não	79,31	80,65	84,21	80,56	83,56	85,42	93,94	86,36
	Sim	20,69	19,35	15,79	19,44	16,44	14,58	6,06	13,64
	100	100	100	100	100	100	100	100	
Total	73	48	33	154	73	48	33	154	

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010.

Em uma das entrevistas, uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio relata sua experiência de reprovação, permitindo-nos identificar, ainda, a existência de mecanismos de classificação das turmas na escola:

Então, o quê que aconteceu? Aí, eu fui e repeti. Chegou na oitava série eu tomei uma bomba que eu não esperava, sabe? Fiquei de recuperação final e não passei. Aí, nossa! Eu chorei muito. Aí eu entrei numa turma bem boa, sabe? Uma turma calma, aí eu comecei a estudar e sempre quis me destacar. Pelo fato de ter repetido, eu tinha até vergonha, sabe? Mas, aí, quê que aconteceu? Fui aprendendo, fui estudando, fui estudando, quando tinha prova, fui criando mais responsabilidade pra mim. Que eu sei que daqui a alguns dias eu que vou ter que estudar, não vai existir mais a minha mãe (Fabielle, 1ºano, 2sem/2011).

A experiência de reprovação da aluna Fabielle imprimiu um sentimento de vergonha e humilhação que, se por um lado foi sofrido, por outro impulsionou-lhe a estudar, visto que foi inserida em uma turma descrita como “boa” e “calma”, o que lhe possibilitou ambiente propício à aprendizagem. Já o aluno Antônio, da turma 102, reprovado quatro vezes no primeiro ano, acabou desistindo mais uma vez e abandonou o EM no final do mês de outubro. Ele sempre manifestava insatisfação com a instituição e com os colegas, entrando em conflito com estes e com os professores. Às vezes questionava o sentido dos conteúdos escolares e da escola e implicava com todos, principalmente com os alunos mais estudiosos. Antônio às vezes furtava materiais escolares dos colegas. Conflitos como estes vividos por Antônio são associados à reação

dos jovens à exclusão sofrida no espaço escolar. Os conflitos e outras formas de violência são compreendidos por Dubet (2003) como reação dos estudantes aos processos escolares, que desencadeiam formas de exclusão dentro deste espaço.

É possível verificar que os estudantes que já tiveram a experiência da reprovação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio tendem a abandonar a escola, ratificando as discussões teóricas sobre o tema da repetência. As análises de ALVES e ORTIGÃO (2005) nos ajudam na compreensão dos fatores que aumentam a chance de repetência, entre eles ser homem, trabalhador, negro, ter baixa autoestima no sentido de desistência do próprio aluno em relação ao processo de escolarização e recursos familiares.

Além das questões anteriores alguns fatores podem estar relacionados à experiência de reprovação e devem ser levados em consideração: um deles é que esses alunos estudaram em escolas organizadas por ciclos de formação humana, nas quais a progressão continuada<sup>146</sup> para a série seguinte pode ter sido compreendida pelos docentes como promoção automática,<sup>147</sup> como estudos revelaram (DALBEN, 2000; CORREA, 2000; COSTA, 2000). A proposta de progressão continuada está relacionada à construção de uma proposta pedagógica democrática, na qual respeita-se ou busca-se respeitar o ritmo e o tempo do estudante para a aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Nessa proposta ocorre a necessidade de ressignificar o processo avaliativo, o currículo, a educação e a própria função social da escola para as classes populares. A ideia é de que, ao avaliar o desempenho escolar do estudante, os educadores buscariam intervir nas suas dificuldades de aprendizagem, buscando saná-las para que o mesmo obtivesse sucesso. A não retenção significaria a busca de garantia de acesso e domínio dos conhecimentos escolares. Em nível sistêmico, pretender-se-ia substituir a pedagogia da repetência, do fracasso, pela pedagogia do sucesso (Abramowicz, 1999).

A compreensão dessa proposta de não retenção como promoção automática seria a “aprovação” dos estudantes sem garantir o acesso e o domínio dos conhecimentos escolares, ou seja, ele seguiria para a série seguinte em nível inferior de

---

<sup>146</sup> A progressão continuada “não elimina a avaliação. Ao contrário, ela se inscreve numa proposta pedagógica que tem como um de seus princípios o desenvolvimento do ser humano, que não corresponde ao tempo cronológico e administrativo usualmente adotado pelas escolas. A progressão continuada propõe que se faça o acompanhamento passo a passo do aluno – avaliação e organização de situações didáticas que assegurem o seu desenvolvimento” (Azzi, 2000).

<sup>147</sup> A promoção automática caracteriza-se pela aprovação incondicional do aluno na organização por série ou por ciclos, o que causou inquietação e perplexidade em professores, alunos e pais (DALBEN, 2000; CORREA, 2000).

apropriação dos saberes escolares em relação a seus colegas de turma. Isso geraria várias dificuldades para este aluno, que poderia sentir-se incompetente e incapaz frente às demandas das séries seguintes. O sentimento de incompetência pode gerar autculpabilização do jovem pelo seu próprio fracasso, como se viu nas respostas à entrevista da pesquisa de SOARES (2009) sobre evasão, na qual 41,6% dos não cursantes entrevistados atribuem a si a responsabilidade pelas dificuldades, afirmando: “[...] poderia ter me esforçado mais em meus estudos (SOARES, 2009, p.7)”. Caberia a pergunta: esforçar-se seria suficiente para garantir o acesso ao saber escolar?

Deixar uma experiência de promoção automática ou de aceleração da aprendizagem sem a garantia do acesso e do domínio de determinados conteúdos escolares, habilidades e outros saberes e se deparar com uma proposta de escolarização bastante diferenciada ao entrar no primeiro ano do Ensino Médio pode gerar repetências contínuas e, por fim, evasão. No EM não há propostas de ciclos, mas de seriação, o que retrata outra cultura escolar, com avaliação focalizada no rendimento concretizado em termos quantitativos, de notas. Adaptar-se ao EM é aprender outra lógica escolar, outra cultura, que pode gerar desistências e sentimento de incompetência e de autorresponsabilização pelo próprio fracasso.

As “pedras no caminho” do processo de escolarização dos jovens das camadas populares não cursantes do Ensino Médio, explicitadas na pesquisa de SOARES (2009), além da conciliação trabalho e estudo (56,6%), foram: falta de interesse (11,6%), gravidez (6,5%), excesso de matérias (2,5%), muita exigência dos professores (2%) e desinteresse dos mesmos (2,2%). Para os jovens que cursam o EM, as dificuldades para continuar estudando foram: conciliar trabalho e estudo (33,2%), falta de interesse (3,5%), gravidez (0,7%), excesso de matérias (15%), muita exigência dos professores (4,9%) e desinteresse dos mesmos (6,8%). As dificuldades de quem continua o processo e daqueles que o abandonaram convergem em todas as justificativas, e os dois grupos referem-se ao excesso de exigência e de conteúdos e à falta de interesse dos professores.

Parece-nos que essas queixas estão relacionadas à transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, devido ao aumento no número de disciplinas e de docentes, o que se refere à relação identificada por Soares (2009) entre abandono no EM e desempenho escolar no Ensino Fundamental. Como constatado nesta pesquisa, para os jovens o Ensino Médio é algo bastante difícil de concluir. Assim, “de nada adianta ter uma escola atrativa e que o jovem valoriza se o aluno não aprende o que está

previsto. E isso vale para qualquer combinação das alternativas. Se uma faltar, não se terá o resultado esperado” (SOARES, 2009, p. 9).

Outra questão é que os jovens podem ter participado de propostas de correção de fluxo. Seria de fundamental importância que a instituição escolar e os docentes tivessem acesso a esse tipo de informação para planejar as situações didáticas considerando o conhecimento dos jovens. A idéia é que os professores iniciem o trabalho tendo ciência de quais conteúdos os jovens dominam para poderem prosseguir com o processo de aprendizagem, pois parece-nos que há uma ruptura entre o nível de conhecimento alcançado pelos jovens e aquele previsto como conteúdo básico para o primeiro ano do Ensino Médio, que será cobrado dos docentes e discentes nas avaliações institucionais. Isso causa pressão sobre a escola e os docentes, principalmente com as políticas de premiação para instituições que alcançam níveis mais elevados nos resultados dos testes de avaliação externa. Esse descompasso pode explicar parte das dificuldades enfrentadas pelos jovens e pelos docentes do primeiro ano do Ensino Médio.

No período de campo essas questões foram objeto de discussão com a equipe diretiva e com os professores. Os profissionais da escola vivenciam uma questão paradoxal: partir do conhecimento que os jovens adquiriram no Ensino Fundamental ou atender ao currículo oficial do Ensino Médio, observando os descritores exigidos nas avaliações institucionais (PROEB/SIMAVE) e ENEM? Como conciliar a necessidade de aprendizagem dos jovens e a melhoria da escola no *ranking* da avaliação mineira, como os órgãos oficiais têm pressionado a escola? Para o público externo – pais, comunidade, mídia e órgãos oficiais – a melhoria no ranking traz uma visibilidade positiva para os profissionais e para a instituição escolar, que se torna uma “boa escola”. Para os profissionais isso faz dela uma escola mais excludente, pois somente os melhores alunos conseguem acompanhar tais exigências curriculares. Para o público interno – os jovens e os professores – a princípio, o desejo manifestado seria de que todos aprendessem, mas qual a possibilidade de um professor, isoladamente ou em grupos, criar condições para uma “pedagogia do sucesso”? Isso implicaria em maior tempo de trabalho docente (para atendimento extraturno aos jovens), salas de aulas disponíveis, materiais, ou seja, seria uma proposta da instituição. Mas qual apoio financeiro disponível? E os jovens que não podem conciliar trabalho e atividade escolar extraturno? A escola tem autonomia para implantar tal projeto? A resposta que obtivemos foi negativa. A escola não tem esta autonomia, não pode selecionar seus

docentes, não pode aumentar a carga horária dos mesmos para projetos extras, não pode “esquecer” a existência das avaliações externas. Os profissionais dessa instituição vivenciam alguns dilemas explicitados por Charlot (2005) quando se abre a escola para todos. Este processo tem efeitos sociais, culturais e pedagógicos, e implica

o problema do modo de gerência das diferenças entre alunos e coloca os professores diante de um dilema: ou bem aceitam uma lógica de hierarquização, ou bem devem enfrentar a dificuldade profissional da heterogeneidade entre alunos [...] É aceitar o duro desafio das turmas heterogêneas. Ora, os professores têm muita dificuldade em aceitar esse desafio, a tal ponto de hoje serem mais abertos à idéia de hierarquização. E são ainda mais, principalmente, na medida em que as políticas públicas de luta contra a reprovação escolar aumentam a heterogeneidade das turmas: como ensinar em turmas em que se aceita alunos que não têm o nível mínimo para acompanhar o ensino? (CHARLOT, 2005, p. 83).

Acrescentamos que, para vencer este desafio, além das condições materiais, financeiras e pedagógicas, seria também necessário rever as condições de trabalho dos professores do primeiro ano do Ensino Médio.

Outra questão seria o esvaziamento do interesse do aluno, devido à não premiação (com aprovação e com nota) daqueles que se dedicam mais aos estudos. Essa situação pode ser compreendida pelos jovens e familiares como um afrouxamento na cobrança, permitindo uma interpretação de que não é necessário estudar ou se esforçar para ter nota, nem se mobilizar para aprender.

Os dados relativos à idade dos estudantes do turno da manhã na Escola Buganvília nos indicam a distorção idade/série, um dos indícios das dificuldades que os jovens podem ter enfrentado no processo de escolarização, como a repetência, o abandono e a entrada tardia, fatores comuns do fracasso escolar. A média das idades de todos que cursam o primeiro ano é 15,88, sendo a moda<sup>148</sup> 15. A média daqueles que frequentam o segundo ano é de 16,75, e a moda é 16. Para o terceiro ano, a média é 17,56, e a moda, 17. Apesar de uma variação muito pequena, podemos observar que as médias aproximam-se da idade adequada do primeiro ao terceiro ano, indicando que os alunos com idade mais próxima da faixa etária prevista para cursar o Ensino Médio são aqueles que permanecem estudando. Ressaltamos que, para os mais velhos, são mais comuns os casos de evasão.

---

<sup>148</sup> Neste caso a moda é a igual a idade ideal de se estar na série, ou seja, se todos tivessem fluxo escolar contínuo. Indica que é mais comum encontrar alunos nessa situação no primeiro ano.

Aprofundando o olhar sobre a relação idade e série temos que a maioria das mulheres e dos homens no primeiro ano do Ensino Médio tem idade entre 14/15 - 41,10% e 44,83% respectivamente (TAB. 56). É possível verificar que no segundo ano do Ensino Médio, na idade de 16 anos temos 60,42% das jovens mulheres e 35,48% dos homens. Como principal idade no terceiro ano temos 45,45% das mulheres e 68,42% dos homens com 17 anos. Ainda nessa série, 42,42% das mulheres já haviam completado 18 anos na época da entrevista. Embora pareça que os homens formam-se com menos idade, essa diferença pode ser explicada pelo fato de alguns jovens terem completado 18 anos no segundo semestre. Por esse motivo, ao calcular a distorção idade/série, consideramos as idades: acima de 16 anos para o primeiro ano do Ensino Médio, acima de 17 para o segundo e mais que 19 para o terceiro.

A última linha da TAB. 62 mostra que a distorção de idade é menor no terceiro ano tanto entre os homens (10,53%) quanto entre as mulheres (9,09%). No primeiro anos há, entre os homens, 25,86% estudantes fora da idade e 24,66% de mulheres. No segundo ano a distorção é consideravelmente maior entre os homens (32,26% dos contra 14,58% das mulheres). Os dados mostram que são os jovens na idade “regular” que têm maiores chances de completar o Ensino Médio no turno da manhã, restando para a maioria daqueles em situação de distorção a desistência ou o noturno.

TABELA 62 – Relação entre série do EM, idade e sexo, entre os estudantes da amostra

Idade	Homens						Mulheres					
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14 e 15	26	44,83	1	3,23	-	-	30	41,1	2	4,17	-	-
16	17	29,31	11	35,48	-	-	25	34,25	29	60,42	1	3,03
17	12	20,69	9	29,03	13	68,42	12	16,44	10	20,83	15	45,45
18	1	1,72	8	25,81	4	21,05	6	8,22	3	6,25	14	42,42
19 ou mais	2	3,45	2	6,45	2	10,53	-	-	4	8,33	3	9,09
Total	58	100	31	100	19	100	73	100	48	100	33	100
Distorção	15	25,86	10	32,26	2	10,53	18	24,66	7	14,58	3	9,09

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010.

Verificamos que a distorção idade/série reduz-se no terceiro ano, levando a supor que os mais velhos vão desistindo durante o percurso, visto o percentual de jovens com mais idade no primeiro e segundo ano. Outro aspecto a ser considerado refere-se ao

fato de que, mesmo que não tenham sido reprovados, como se verá adiante, os alunos abandonaram o Ensino Médio e retornaram no ano seguinte, construindo trajetórias com idas e vindas, semelhantes ao “iô-iô”. Entre as causas relatadas por alguns jovens, estão: perceberam que seriam reprovados e desistiram no terceiro semestre; dificuldades de conciliar trabalho e estudo; desânimo. O processo vivenciado pelos jovens é denominado por Dubet como autoexclusão, estratégia antiga e racional na medida em que “[...] permite aos alunos preservar sua dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão [...] Eles se excluem subjetivamente antes de o serem objetivamente” (DUBET, 2003, p.41). Eles perderam a partida, mas a honra está salva. Por parte dos professores, esta estratégia é percebida como crise de motivação, desinteresse dos alunos, “[...] como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas” (DUBET, 2003, p.41). Contudo, esses alunos são aqueles que geralmente questionam mais intensamente a escola.

Os índices de distorção idade/série apresentados são bem inferiores àqueles da RMBH (42% em 2002, 40% em 2007 e 34,49% em 2009). Verificamos que no turno da manhã a seletividade escolar está também vinculada à idade dos jovens. Restam, entre os “sobreviventes” do terceiro ano desse turno: os jovens mais novos. Se na região metropolitana o índice atinge a casa dos 40%, no terceiro chega somente à casa dos 10% - assim, 30% perderam-se pelo caminho: desistiram, “migraram” para o noturno ou para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **5.3 Síntese do Capítulo 5**

Em síntese, nesta seção verificamos uma tendência ao aumento de matrículas no turno da manhã, entre os anos de 2008, 2009 e 2010, exceção somente ao terceiro ano. O aumento das matrículas no primeiro ano de forma progressiva indica que está ocorrendo uma expansão do atendimento escolar dos jovens nesta escola. Porém, a queda de matrículas entre as séries indica também que não há um fluxo contínuo dos jovens no percurso de escolarização, e expressa uma expansão desigual nesse turno, indicando a ocorrência de seletividade escolar. A “opção” pelo terceiro ano noturno também revela outro lado, talvez mais perverso, desse fenômeno, visto que a condição de frequência no turno da manhã é considerada, a princípio, mais favorável à aprendizagem do adolescente. A diminuição das matrículas mostra que os jovens, geralmente pobres, negros e homens, têm que enfrentar maiores desafios para concluir o



Ensino Médio. Esse processo de seleção pode ser melhor observada quando o foco da análise concentra-se no turno da manhã, pois uma parcela considerável dos jovens não encontra condições de permanecer neste turno e se transfere para o noturno.

O afunilamento entre as séries ratifica os dados apresentados para o Ensino Médio na RMBH, que se tornou uma “peneira” – expressão da desigualdade de continuidade no processo de escolarização desse público diverso e heterogêneo. Os homens tendem mais à evasão do que as mulheres, mas para eles os casos concentram-se no primeiro ano, enquanto para o sexo feminino há uma distribuição entre o primeiro e o segundo ano.

Entre os motivos para a desistência da escola estão:

- a) dificuldades escolares dos jovens: quando percebem estar com desempenho ruim, bem abaixo da média, tendem a desistir do processo educativo;
- b) a distorção idade/série;
- c) a necessidade de conciliar trabalho (no mercado e afazeres domésticos e estudos);
- d) os fatores sócio econômicos e familiares (escolaridade dos pais, incentivo aos estudos);
- e) os fatores relacionados à escola e à turma.

Percebemos que, no turno matutino, à medida que se avança na escolaridade ocorre melhoria no aproveitamento escolar dos estudantes com maiores índices de aprovação entre as séries. Isso pode indicar que os alunos que chegam ao terceiro ano possuem uma condição de estudo melhor que os alunos das outras séries, além de terem se apropriado de habilidades e conteúdos básicos que os permitiram prosseguir na escolarização. Temos, também, que parte do abandono escolar é inversamente proporcional à taxa de aprovação, isto é, o número de alunos diminui do primeiro para o terceiro ano, enquanto a taxa de aprovação aumenta. Por esse motivo é possível que o abandono escolar (ou do turno matutino) esteja relacionado de alguma forma com o não aprendizado dos conteúdos escolares.

Foi possível percebermos que as possibilidades de sucesso escolar estão relacionadas à sala em que o aluno cursa o Ensino Médio. Esse fato pode indicar a classificação dos jovens, seguindo-se critérios como nível de conhecimento, repetência e idade, indicando a seletividade escolar. Pode indicar, também, que as interações

estabelecidas nas diversas turmas podem ser mais ou menos favorecedoras à aprendizagem dos jovens.

A relação entre sexo e desempenho escolar indicou que o baixo desempenho das turmas de primeiro ano em relação às demais pode ser relacionado à baixa aprovação dos homens, dado que reforça a hipótese de que o fracasso escolar apresenta-se como um dos motivos para o abandono da escola. Em segundo lugar é possível perceber que, embora as mulheres atinjam, em geral, melhores taxas de aprovação, à medida que se avança na escolarização a diferença entre os sexos diminui sensivelmente. Os alunos do matutino que conseguem manter-se neste turno ao alcançarem o terceiro ano estão em melhor condição de igualdade com seus pares, independente do sexo.

As turmas de primeiro ano apresentam as maiores diferenças entre a aprovação por sexo. As turmas com melhores índices de aprovação – uma do segundo ano e todas do terceiro – apresentam as menores diferenças de percentuais de aprovados, o que sugere que as turmas são de alguma forma montadas para atender aos grupos de alunos presentes na escola. Além disso percebemos que, ao avançar na escolarização, os melhores alunos tendem a permanecer no turno da manhã e a formarem salas menos heterogêneas em relação aos resultados escolares, o que pode incidir na apropriação do saber escolar. O que confirma que, dependendo da turma onde o jovem está inserido, suas chances de sucesso escolar são diferenciadas. Esta é uma desigualdade persistente no sistema de ensino brasileiro.

Há tendência à redução do percentual de reprovados à medida que se avança no processo de escolarização, tanto para aqueles que vivenciaram a experiência de reprovação no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sendo este fenômeno mais forte entre as mulheres. Esse dado tende a corroborar a hipótese de que são os melhores alunos, aqueles com trajetórias escolares mais contínuas, que chegam ao terceiro ano do turno manhã, indicando, mais uma vez, o processo de seletividade escolar, que provoca as desigualdades entre os sexos e entre idades. Os mais novos, que não tiveram ou tiveram menos experiências de reprovação, têm maiores possibilidades de sucesso escolar, e os mais velhos têm maiores possibilidades de evasão.

## Capítulo 6 - Desempenho e desigualdades: avaliação da aprendizagem

Tive um bom sentimento quando consegui melhorar minhas notas e me senti triste quando eu via todos tirando notas boas, apenas eu e alguns tirando notas baixas. (Aluna 302)

Neste capítulo buscamos estabelecer relações entre o desempenho dos jovens estudantes, a partir da avaliação escolar, e o perfil apresentado no terceiro capítulo deste estudo, com a intenção de explorar as manifestações das desigualdades sociais. As características dos estudantes evidenciaram a diversidade juvenil, revelada nas diferentes idades, cores/raças, gêneros, situação familiar relacionada ao capital social, cultural e econômico, às várias inserções no mercado de trabalho e as diferentes relações que estes estabelecem com o saber escolar. Esta diversidade tem efeitos sobre a aprendizagem e, no termo do processo, cria o sucesso ou o fracasso escolar. Assim, buscaremos estabelecer relações entre o resultado da avaliação, medido em notas, e o perfil dos jovens alunos da Escola Buganvília para explorar as relações entre o desempenho escolar e as características dos jovens, relativas a sexo, raça/cor, idade e condições socioeconômicas familiares, entre outros fatores.

As desigualdades sociais, econômicas, culturais, de gênero e de raça/cor, tal como estão postas numa sociedade desigual, apresentam-se à escola e aos docentes, trazendo o desafio de educar, ensinar e avaliar os estudantes. Ligados a essas questões estão o comportamento da escola e as práticas pedagógicas diante desses alunos. Entre as práticas, a avaliação escolar pode ser um mecanismo de seletividade escolar.

A avaliação da aprendizagem pode revelar diferentes concepções pedagógicas. Dentre estas destacam-se quatro:

- a) as práticas de exames e provas escolares a partir do século XVI, no que se convencionou chamar de “pedagogia tradicional”, da qual decorre a concepção de que avaliação e exame se equivalem.
- b) a concepção de avaliação como medida, que teve o seu auge com a denominada “pedagogia tecnicista”.
- c) a concepção da avaliação como um instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno.
- d) a concepção qualitativa da avaliação, na qual não se busca examinar o educando, mas acompanhar seu processo de aprendizagem, intervindo

sempre que necessário, no intuito de superar dificuldades (LUCKESI, 2005).

Entretanto em diferentes níveis de ensino ainda existem propostas pedagógicas que priorizam exames escolares ao invés da avaliação da aprendizagem. É necessário que se perceba que exames e avaliação expressam conceitos diferentes; os exames geralmente são utilizados para qualificar uma aprendizagem específica, do mesmo modo que certificar um título. No ato de examinar julga-se o estudante, aprovando ou reprovando. No ato de avaliar diagnostica-se e intervém-se em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos (LUCKESI 2005).

A mudança do ato de examinar para avaliar não tem sido nada fácil. Defendendo a tese de que, ainda hoje, na escola brasileira pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares ao invés de avaliação da aprendizagem, Luckesi afirma que “[...] historicamente passamos a denominar a prática de acompanhamento de avaliação de aprendizagem do educando de ‘avaliação da aprendizagem escolar’, mas na verdade, continuamos a praticar ‘exames’” (LUCKESI, 2005, p.11).

Por essa razão o autor denomina de “pedagogia do exame” essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas instituições de ensino, bem como podemos verificar seus resquícios em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Mineiro de Avaliação Escolar - SIMAVE, dentre outros que “[...] mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação” (LUCKESI 2005, p.8).

As práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. A avaliação somativa está vinculada à noção de medida, ou seja, à idéia de que é possível aferir, matematicamente e objetivamente, as aprendizagens escolares. Ela é organizada de forma temporal, recortada em bimestres, semestres e exames finais. Do desempenho do aluno nesses períodos vai depender seu futuro na instituição.

Essa prática permite ao professor construir um parecer sobre o aluno, um valor, geralmente traduzido em nota ou em conceito, sobre o que o aluno está aprendendo. A intenção é de certificação do aluno, apoiando-se em uma lógica classificatória de avaliação, associada à idéia de reprovação ou aprovação. “Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa

proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada sem perder seu caráter de seriedade e rigor” (AZZI. 2000 p.19).

Já a lógica formativa preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo estudante, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o estudante. A relevância da avaliação formativa está em reconhecer os diferentes ritmos e necessidades dos estudantes. Esta avaliação apresenta uma dimensão formativa – que é informar, descobrir, conscientizar professores e alunos – e outra diagnóstica – que desvela o porquê da não-aprendizagem e exige nova ação didática. A intenção dessas avaliações é a orientação permanente de alunos e professores durante as atividades do processo ensino-aprendizagem e a regulação desse processo. Trata-se, portanto, de levantar informações úteis a esta proposta. Elas possibilitam a continuidade do trabalho pedagógico e a individualização das atividades curriculares, assegurando o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, além de informar sobre os avanços e as dificuldades do aprendiz e da ação didática, fornecendo elementos que permitam a orientação e a organização de novas ações e materiais didáticos.

Observa-se, na prática, que essas lógicas convivem entre si. A avaliação final ou somativa assume um caráter formativo, diagnóstico ou classificatório, conforme as decisões que tomemos a partir das informações que ela proporciona. Já a avaliação formativa demanda um compromisso do professor em partilhar e discutir com o aluno o seu processo de aprendizagem. Requer, ainda, outra forma de organização do trabalho educativo no qual se tenha espaços de diálogo e de discussão.

As diferentes lógicas de avaliação estão fundamentadas nos diferentes projetos escolares, que refletem, por sua vez, diversas concepções sobre a educação, o homem e o ensino. Na RMBH as redes de ensino federal, estadual e municipal têm cada uma suas propostas pedagógicas, que exprimem suas visões sobre a educação dos estudantes. Essas propostas, explicitadas nos projetos políticos pedagógicos, definem uma concepção de avaliação que pode ser formativa ou somativa, resultando em experiências escolares diferenciadas durante a realização do Ensino Fundamental.

Na Escola Buganvília a lógica de avaliação é somativa. A distribuição dos créditos durante o ano letivo segue as definições do Regimento Escolar em conformidade com as orientações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Ela é realizada da seguinte forma: 1º bimestre: 20,0 pontos; 2º bimestre: 20,0 pontos; 3º

bimestre: 30,0 pontos; e 4º bimestre: 30,0, pontos, totalizando 100,00. Durante o ano letivo ocorre recuperação paralela, que é uma segunda prova para aqueles alunos que não alcançaram a média do bimestre. Pelo que pudemos observar, parte significativa não consegue recuperar a nota. Além da recuperação paralela há a recuperação final, e para aqueles alunos que não conseguiram se recuperar ao final do ano existe a NOA – **nova oportunidade de aprendizagem** – que é uma prova aplicada no início de fevereiro. Se o aluno ainda não consegue ser aprovado, existe a progressão parcial – poderá ficar retido, no máximo em duas matérias, e cursar a série seguinte.

Os créditos são distribuídos no bimestre, a critério do professor. Abaixo, a transcrição da anotação de um professor do terceiro ano do Ensino Médio, na qual informava aos jovens como seria a distribuição de pontos para o quarto bimestre:

#### QUADRO 3 – Distribuição dos pontos no bimestre – Disciplina Matemática

**Disciplina:** Matemática

**Distribuição de pontos do 4º bimestre:**

Caderno (vistos) – **8,0**

Trabalho - **10,0**

Bimestral - **12,0**

Fonte: Caderno de campo – 2º. Semestre/2010.

Nesse exemplo citado e durante o trabalho de campo observamos que a maioria dos docentes atribuía menos pontuação para a prova, que, em tese, expressaria a avaliação da aquisição de conteúdos pelos alunos, e maiores créditos à realização de atividades e ao caderno apresentado ao professor com toda a matéria dada e trabalhos. Todos os professores “davam vistos” nos cadernos e atribuía pontos, o que exigia um esforço por parte dos alunos para manterem as anotações em dia, complementando-as nos dias de ausência e fazendo atividades perdidas, além de negociar com o professor sua entrega atrasada. É de se supor que muitas vezes esta atitude constituía-se mais em uma forma de disciplinar o aluno, com vistas a mantê-lo quieto, sentado e às voltas com a atividade solicitada, e não como promoção do aprendizado e sucesso escolar. Fica a impressão de que, ao obrigar o jovem a fazer o que era solicitado, mostrava-se a forma esperada de ser aluno. Percebemos que os jovens do terceiro ano tinham um perfil mais próximo do esperado para um aluno, assimilavam os comportamentos demandados pela escola e atendiam mais às expectativas de seus professores do que os do primeiro ano.

Ficavam mais atentos, ou às vezes fingiam<sup>149</sup> estar atentos; perguntavam mais, respondiam às cobranças do professor. Uma forma estratégica encontrada por eles para corresponder às expectativas docentes.

A outra face da moeda foi explicitada no depoimento de um jovem do terceiro ano:

Eu gostaria que os professores dessem atenção ao fato de alguns deles colocarem para nós (alunos) que APRENDER não me faz passar de ano e, sim, PONTOS, pois só saber a matéria não me faz ter um bom desempenho perante a escola, sendo que PONTOS definem o 'conhecimento' do aluno." João (303).

Ou seja, a forma de distribuição de créditos pelos docentes tende a fazer com que aqueles alunos que dominam os conhecimentos escolares, mas não se comportam da forma esperada, ao não cumprir as outras exigências - anotar no caderno, fazer atividades, participar - não conseguiriam ser aprovados. Talvez esses alunos tenham vivenciado outra lógica de avaliação no Ensino Fundamental, e por isso apresentam resistência à avaliação somativa, que, na visão deles, não garante a aprendizagem do conteúdo.

Temos a hipótese de que as diferentes redes (municipal, estadual e privada) têm projetos de formação dos estudantes e culturas escolares diferenciadas, que podem repercutir no desempenho escolar do jovem no Ensino Médio. Para compreender a diversidade das experiências escolares dos jovens estudantes e contextualizar a discussão perguntamos, na entrevista estruturada individual, os tipos de instituições nas quais cursaram o Ensino Fundamental, com resultados expressos na TAB. 63. Constatamos que 33,21% dos jovens frequentaram o Ensino Fundamental somente na rede municipal, 25,57% somente na rede estadual e 6,49% somente na rede privada. As outras trajetórias foram realizadas em dois tipos de instituição: uma pública e outra privada (6,49%).

---

<sup>149</sup> Alguns alunos do terceiro ano do Ensino Médio estavam muito concentrados em uma aula de física quando o professor comentava as questões da prova do ENEM. Postura bem diferenciada de outras observadas durante o período de observação nesta sala. Ao terminar a aula, fui até os estudantes e disse: vocês gostam de física? Mais ou menos. Compreenderam as explicações do professor? Não. Por que estavam tão atentos? É para ele pensar que a gente entendeu. Se descobrir que não sabemos, ele reprova a gente.

TABELA 63 – Tipo de instituição em que cursou o Ensino Fundamental

Instituição	N	%
Escola pública municipal	87	33,21
Escola pública estadual e municipal	73	27,86
Escola pública estadual	67	25,57
Escola privada/particular	17	6,49
Escola pública estadual e privada/particular	12	4,58
Escola pública municipal e privada/particular	5	1,91
NR	1	0,38
Total	262	100,00

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010.

De modo geral, as redes pública e privada atendem estudantes com condições socioeconômicas diferenciadas e possuem propostas pedagógicas e infraestrutura e gestão escolar próprias, o que dificulta a comparação entre elas. Não é objetivo analisar o desempenho das redes, mas identificar se a experiência escolar do jovem em redes de ensino diferenciadas, principalmente em relação à proposta de avaliação<sup>150</sup>, pode ter repercussões no desempenho escolar no Ensino Médio.

A Rede Municipal apresenta projeto pedagógico no qual a avaliação formativa é privilegiada. Essa cultura diferenciada, vivenciada por parte dos alunos da Escola Buganvília, pode provocar certo desconhecimento da cultura de notas, predominante no Ensino Médio. Este jovem precisa descobrir que não basta se mobilizar para aprender o conteúdo, pois ele deve cumprir determinados rituais aos quais são atribuídas notas para reverter em quantificação do desempenho escolar.

Investigamos se a hipótese de se vivenciar culturas diferenciadas de avaliação poderia causar alguma repercussão nas notas<sup>151</sup> dos estudantes. Na TABELA 64 estabelecemos a relação entre o desempenho escolar<sup>152</sup> dos jovens nas diferentes

<sup>150</sup> Sabe-se que a experiência escolar é diferenciada dependendo da escola que se frequenta, até na mesma rede de ensino. Várias dimensões compõem esse complexo cenário, inclusive a participação em projetos de aceleração da aprendizagem. Contudo, a título de exploração, buscamos verificar se é possível estabelecer relação entre propostas de avaliação e desempenho.

<sup>151</sup> As notas dos estudantes apresentadas aqui referem-se aos créditos alcançados durante o ano letivo, incluindo-se as recuperações paralelas. Não consideramos a recuperação final e nem foram obtidos ainda os resultados da NOA, visto que os dados foram coletados em janeiro de 2010 e esta ser aplicada apenas no início do próximo mês.

<sup>152</sup> Os resultados escolares dos estudantes da Escola Buganvília no ano de 2010 foram classificados em baixo, intermediário e recomendável. Tivemos como referência a classificação do PROEB/SIMAVE, apresentado no primeiro capítulo deste trabalho e estabelecemos a pontuação de 0 a 54 (baixo) 54 a 64 (intermediário) e 65 a 100 (recomendável).



áreas e a rede que frequentada no Ensino Fundamental. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (doravante Área 1), os menores desempenhos são dos jovens provenientes da rede privada/particular (15,07%) e dos alunos que transitaram entre a rede pública estadual e municipal de ensino (16,09%). Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (doravante Área 2), os alunos da rede pública municipal destacam-se com as menores notas. Na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Área 3), os resultados menos desejados estão entre os alunos com origem na rede pública municipal (17,65%) e entre aqueles estudantes que fizeram o Ensino Fundamental transitando pela rede pública municipal e estadual.

De modo geral, esse quadro aponta a Rede Municipal com os resultados menos desejáveis. Entre as possíveis explicações, é de se supor certa tensão em relação à avaliação de desempenho, voltada para a quantificação dos resultados escolares traduzidos em notas visto ter cultura de avaliação formativa.

Ao analisar os dados sob o enfoque dos resultados mais desejados, notamos que a Rede Pública Estadual apresenta os melhores desempenhos (56,72%; 67,16%; e 56,72% nas respectivas áreas citadas). Esses dados reforçariam a hipótese de que, ao longo do processo de escolarização que antecede o Ensino Médio, os jovens das escolas estaduais desenvolvem estratégias apropriadas para lidar com a cultura avaliativa quantitativa da escola, pois mesmo aquelas que fizeram a opção pelos ciclos de formação podem continuar articulando as duas lógicas: formativa e somativa (AZZI, 2000). Assim, esses alunos, já inseridos numa cultura de notas, apresentam menores dificuldades nos resultados escolares.

Os dados requerem uma investigação mais aprofundada sobre os percursos escolares dos jovens provenientes de redes diferenciadas. Poderíamos supor que aqueles oriundos da Rede Privada tivessem desempenho muito superior aos demais, mas esta hipótese não pode ser confirmada na escola onde a pesquisa foi conduzida. Apenas na Área 2 (Ciências Humanas e suas Tecnologias) os alunos provenientes da Rede Privada Particular foram quase tão bem quanto aqueles da rede estadual.

TABELA 64 - Desempenho escolar nas áreas de conhecimento x tipo de instituição na qual fez o Ensino Fundamental

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias						
Desempenho	Escola pública estadual	Escola pública estadual e municipal	Escola pública municipal	Escola privada/particular	Escola pública estadual OU municipal e privada/particular	Total (%)
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
Baixo	8,96	16,09	11,76	15,07	5,88	13,03
Intermediário	34,33	41,38	52,94	36,99	29,41	38,31
Recomendável	56,72	42,53	35,29	47,95	64,71	48,66
Total	100	100	100	100	100	100
	67	87	17	73	17	261

Ciências Humanas e suas Tecnologias						
Desempenho	Escola pública estadual	Escola pública estadual e municipal	Escola pública municipal	Escola privada/particular	Escola pública estadual OU municipal e privada/particular	Total (%)
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
Baixo	4,48	10,34	29,41	6,85	5,88	8,81
Intermediário	28,36	29,89	35,29	31,51	23,53	29,89
Recomendável	67,16	59,77	35,29	61,64	70,59	61,30
Total	100	100	100	100	100	100
	67	87	17	73	17	261

Linguagem, Códigos e suas Tecnologias						
Desempenho	Escola pública estadual	Escola pública estadual e municipal	Escola pública municipal	Escola privada/particular	Escola pública estadual OU municipal e privada/particular	Total (%)
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
Baixo	8,96	17,24	17,65	15,07	5,88	13,79
Intermediário	34,33	34,48	41,18	46,58	47,06	39,08
Recomendável	56,72	48,28	41,18	38,36	47,06	47,13
Total	100	100	100	100	100	100
	67	87	17	73	17	261

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada, entre nove e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

O desempenho escolar dos alunos da Escola Buganvília nas três áreas de conhecimento<sup>153</sup>, durante o ano letivo de 2010, por série cursada, está explicitado na TAB. 65. Observamos que o percentual de estudantes com melhor desempenho aumenta à medida que se avança na escolarização; estudantes do terceiro ano registram desempenho muito melhor que aqueles dos demais anos. Os dados reforçam a hipótese

<sup>153</sup> Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias na qual estão incluídas as disciplinas de matemática, biologia, química e física. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias estão incluídas as disciplinas de sociologia, filosofia, geografia e história. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, na qual estão incluídas as disciplinas de português, língua estrangeira (inglês) e arte.

de que são os melhores alunos que se mantêm no turno matutino. Por sua vez, o primeiro ano tem os piores desempenhos quando se considera os níveis baixo e intermediário. Em todas as áreas ao menos 49% dos alunos não ultrapassa o nível intermediário. Além disso, o pior desempenho foi apresentado pelos alunos do primeiro ano na Área 1 – 21,37% dos estudantes tiveram desempenho considerado baixo.

Quando comparamos o aumento do percentual de alunos no nível recomendável, verificamos que a maior diferença encontra-se entre os alunos do primeiro e do segundo ano na Área 1, que apresentam melhora de 38,10% nos resultados. Já nas Áreas 2 e 3 o aumento na proporção de alunos com nível recomendável acontece na passagem do segundo para o terceiro ano – o percentual de aumento para o nível recomendável é de 27,70% na Área 2 e 20,47% na Área 3.

Notamos ainda que, ao mesmo tempo em que os estudantes melhoram suas pontuações, ocorre redução de número de jovens em cada uma das séries, como verificamos anteriormente. A análise da TAB. 59 possibilita levantar a hipótese de que aqueles estudantes que se encontram no nível recomendável no primeiro ano têm maiores chances de prosseguir até a conclusão do Ensino Médio. Verificamos, portanto, que os estudantes que permanecem nos níveis baixo e intermediário tendem a serem excluídos da escola ou mudarem para o noturno. Diante das ponderações já realizadas sobre as políticas de progressão continuada e de correção de fluxo, entre outros fatores que repercutem no desempenho escolar dos jovens, permanece a questão da relação com o saber escolar, que na aprendizagem dos jovens pode contribuir para garantia da permanência no Ensino Médio.

TABELA 65 – Desempenho escolar nas áreas de conhecimento x Ano do Ensino Médio

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias			Total (%)
	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	
Baixo	21,37	6,33	3,85	13,36
Intermediário	53,44	30,38	11,54	38,17
Recomendável	25,19	63,29	84,62	48,47
Total	100	100	100	100
	131	79	52	262

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias			Total (%)
	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	
Baixo	8,40	11,39	7,69	9,16
Intermediário	41,22	27,85	3,85	29,77
Recomendável	50,38	60,76	88,46	61,07
Total	100	100	100	100
	131	79	52	262

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias			Total (%)
	1º ano (%)	2º ano (%)	3º ano (%)	
Baixo	15,27	16,46	7,69	14,12
Intermediário	45,80	36,71	25,00	38,93
Recomendável	38,93	46,84	67,31	46,95
Total	100	100	100	100
	131	79	52	262

Fonte: Dados obtidos na documentação escolar dos estudantes da Escola Buganvília, em janeiro de 2011.

### 6.1. Desigualdades sociais e desempenho: esses fatores podem ser relacionados?

Nesta seção será explorado um tema clássico da sociologia da educação: as relações que podem ser estabelecidas entre desempenho escolar e situação social dos alunos, com base nos dados sobre os resultados escolares dos jovens da Escola Buganvília. Serão retomadas algumas características utilizadas para descrever o perfil dos jovens, apresentadas nos capítulos iniciais, relacionando-as com os resultados do desempenho escolar, medido através de notas atribuídas aos estudantes nas diferentes áreas do currículo do Ensino Médio. O intuito é explorar algumas questões tradicionalmente consideradas pelas pesquisas da área: fatores individuais (sexo, raça, idade) e fatores familiares (capital cultural e econômico). A intenção é relacionar a situação social que gera desigualdades sociais às desigualdades escolares, repercutindo no desempenho escolar dos estudantes.

### 6.1.1 Características individuais: sexo

O sexo do estudante faz alguma diferença no desempenho escolar (FORQUIM, 1995, BARBOSA, 2009). A relação entre desempenho escolar por área do conhecimento e por sexo dos estudantes da Escola Buganvília é apresentada na TAB 66. O resultado escolar dos jovens apresenta variações, conforme o sexo do aluno, nas três áreas do conhecimento. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias enquanto quase 40% dos homens atingem o nível recomendável, 54,55% das mulheres o atingem. Na área de Ciências Humanas e Tecnologias a diferença é ainda maior: 48,15% dos homens no nível recomendável e 70,13% das mulheres. Na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias 37,04% dos homens e quase 54% das mulheres estão no nível recomendável. Nas três áreas as mulheres têm desempenhos melhores do que os homens.

TABELA 66 – Desempenho escolar nas áreas de conhecimento x Sexo

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias			
Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
Baixo	17,59	10,39	13,36
Intermediário	42,59	35,06	38,17
Recomendável	39,81	54,55	48,47
Total	100	100	100
	108	154	262
Ciências Humanas e suas Tecnologias			
Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
Baixo	12,04	7,14	9,16
Intermediário	39,81	22,73	29,77
Recomendável	48,15	70,13	61,07
Total	100	100	100
	108	154	262
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias			
Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
Baixo	19,44	10,39	14,12
Intermediário	43,52	35,71	38,93
Recomendável	37,04	53,90	46,95
Total	100	100	100
	108	154	262

Fonte: Dados obtidos na documentação escolar dos estudantes da Escola Buganvília, em janeiro de 2011.

A diferença nos desempenhos dos jovens do sexo feminino e masculino permanece ao longo do Ensino Médio, como pode ser verificado na TAB. 66A, em apêndice. Nesta é possível também observar que o percentual de mulheres que atinge o nível recomendável é maior do que o de homens em todas as séries para todas as áreas. Verificamos que no primeiro ano um percentual menor de estudantes atinge o nível recomendável para ambos os sexos. A dificuldade em atingir o nível recomendável é comum aos dois sexos, visto que somente 20,69% dos homens o atingem e 28,77% das mulheres na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 39,66% dos homens atingem o recomendável e 58,90% das mulheres o alcançam. Na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, 29,31% dos homens alcançam o nível recomendável e 46,58% das mulheres. Essa situação demonstra que há um distanciamento entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo do processo de escolarização e aqueles aferidos no processo avaliativo do Ensino Médio.

O desempenho na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é maior para as mulheres, sendo que no nível recomendável é maior em 14,99% no terceiro ano, em 25,67% no segundo e em 19,24% no primeiro. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, o desempenho das mulheres no nível recomendável é maior em 8,93% no terceiro ano, 19,22% no segundo e 8,08% no primeiro. Na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, temos 14,84% no terceiro, 13,37% no segundo e 17,27% no primeiro. As mulheres apresentam desempenhos superiores nas três áreas do conhecimento. No caso deste estudo, verificamos uma diferenciação de desempenhos em todas as três áreas do conhecimento, não havendo distinção por sexo, questionando a idéia construída socialmente de que as mulheres apresentam melhores resultados na área de humanas e os homens na área de exatas.

A diferença de desempenho entre os sexos é uma questão-chave para a sociologia da educação, visto serem pessoas de posição social próximas. A questão seria buscar quais relações sociais fazem com que o sexo feminino seja mais adaptado à escola ou mais próximo dela do que o masculino (BARBOSA, 2009). Segundo Barbosa, a resposta divide-se em dois ramos: “aqueles que buscam a explicação nos processos diferenciados de socialização para meninos e meninas” (OLINTO, 1993 *apud* BARBOSA, 2009, p. 68), e aqueles teóricos que “destacam o fenômeno da cultura escolar, que gera preferências explícitas para as meninas.” (DURU-BELLAT, 1990 *apud* BARBOSA, 2009, p.68).

É possível verificar que houve não somente uma diminuição significativa da desigualdade de oportunidades entre os gêneros, mas que se reverteu a vantagem dos homens sobre as mulheres, pois atualmente estas têm escolaridade maior. Isso poderia também estar relacionado aos projetos de vida? O mundo moderno seria um mundo feminino? Charlot refere-se ao “efeito garota” quando formula a hipótese de que o “[...] estatuto dominante das jovens em nossa sociedade as obriga a desenvolverem habilidades particulares de relações pessoais para se impor como pessoas autônomas, portadoras de projetos” (CHARLOT, 1996, p.60). O desenvolvimento da habilidade e da competência de se relacionar, adquirida por meio de um trabalho de distanciamento da situação, talvez seja um dos fatores do sucesso escolar das jovens, visto que “[...] lhes permite se liberarem da dependência e de se construir de modo mais autônomo” (CHARLOT, 1996, p. 61).

Tendo em vista os estudantes pesquisados, público diverso e heterogêneo, e as observações de campo, consideramos as três explicações plausíveis, tanto no sentido de uma maior tendência de as mulheres se adaptarem mais ao espaço escolar e de a cultura escolar favorecer as mulheres, como de que elas tendem a desenvolver habilidades particulares de relações pessoais para se impor como pessoas autônomas, portadoras de projetos. Ao considerarmos que alguns desses alunos são a “primeira geração” a alcançar o Ensino Médio, nas observações de campo ficou mais evidenciado a maior adaptação escolar às expectativas dos professores pelas jovens mulheres. Elas tendem a manter os cadernos com anotações em dia, aproximarem-se mais dos docentes, agruparem-se para estudar e fazer a atividade em sala, demonstrando esforço e empenho no cumprimento das solicitações docentes.

### **6.1.2 Características individuais: raça/cor**

Como sabemos características como sexo, cor/raça e idade são naturais, biológicas, mas nos processos históricos e sociais elas se transformaram em atributos socialmente relevantes e marcam distinções entre os indivíduos; neste estudo a cor/raça foi autodefinida pelos estudantes quando da realização da entrevista individual estruturada. Na TAB.67 vemos a relação entre o desempenho e a cor/raça na Escola Buganvília. Em um olhar mais geral sobre os dados, os brancos apresentam desempenho relativamente melhor que os negros: 7,49% a mais no nível recomendável na Área 1, 9,07% a mais na Área 2 e 5,71 a mais na Área 3. Contudo também

observamos certa similaridade entre os desempenhos de brancos e negros, visto que há percentuais semelhantes nas três áreas para todos os níveis. Isto é, há percentual bastante próximo de brancos e negros nos níveis baixo e intermediário, mostrando que os brancos encontram dificuldades em se apropriar dos conteúdos escolares.

TABELA 67 – Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) x Cor/Raça

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
	Branco (%)	Negro (%)	Amarelo ou Indígena (%)	NS (%)	
Baixo	13,10	13,94	9,09	-	13,36
Intermediário	32,14	38,79	63,64	100	38,17
Recomendável	54,76	47,27	27,27	-	48,47
	100	100	100	100	100
Total	84	165	11	2	262

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias				Total (%)
	Branco (%)	Negro (%)	Amarelo ou Indígena (%)	NS (%)	
Baixo	8,33	10,30	-	-	9,16
Intermediário	23,81	30,91	54,55	50,00	29,77
Recomendável	67,86	58,79	45,45	50,00	61,07
	100	100	-	-	100
Total	84	165	11	2	262

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				Total (%)
	Branco (%)	Negro (%)	Amarelo ou Indígena (%)	NS (%)	
Baixo	14,29	13,94	18,18	-	14,12
Intermediário	33,33	39,39	63,64	100	38,93
Recomendável	52,38	46,67	18,18	-	46,95
	100	100	100	-	100
Total	84	165	11	2	262

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

Ao verificarmos a relação entre cor/raça e desempenho nas três áreas, para todas as séries do Ensino Médio (TAB 67A em apêndice), é possível constatar que a maior diferença entre o desempenho de brancos e negros está no terceiro ano: nas Áreas 1 e 2, 92,31% dos brancos estão no nível intermediário e nenhum percentual de brancos é encontrado no nível baixo nas três áreas. Observando o desempenho dos negros notamos que há 18,42% desses alunos na Área 1, 13,16% na Área 2 e 36,34% na Área 3 que não atingem o nível recomendável. Ressaltamos que 10,53% dos negros do terceiro ano tiveram um desempenho considerado baixo na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e 7,89% não ultrapassaram esse nível na Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. O melhor desempenho dos brancos no terceiro ano mostra a seletividade escolar. Contudo, outra variável pode impactar esse resultado, tal como



dedicação ao estudo sem necessidade de trabalhar, maiores possibilidades de acompanhamento extra escolar e, ainda, projetos de futuro, visto que estudos têm indicado que as expectativas dos jovens com relação à continuidade de estudos em nível superior têm efeitos sobre o seu desempenho, inclusive provocando menor índice de evasão escolar (SOARES, 2009).

É importante pensar em que medida a cor/raça pode explicar parte dessa variação, uma vez que, em pesquisas como de Barbosa (2009), na qual os brancos obtêm melhores médias que os negros, quando os dados são desagregados em um gráfico é possível verificar “[...] a presença de enormes proporções de brancos que obtêm notas piores que os não-brancos, relativizando, mesmo que parcialmente, as informações sobre as médias” (BARBOSA, 2009, p.67). Ressaltamos que também nesta pesquisa há uma proporção significativa de alunos brancos que obtêm notas menores do que pardos, negros e amarelos, exceto para o terceiro ano.

Para compreender essa situação Barbosa (2009) sugere que se considere a relação entre cor/raça e a situação socioeconômica. Apesar de sabermos que entre a população pobre a maioria é negra, podemos perguntar em que medida essa apropriação educacional entre as cores/raças não está relacionada à cultura escolar, que talvez privilegie os brancos e aqueles que têm um capital cultural e social mais próximo do escolar. Observamos que o pior desempenho escolar dos negros na área de Linguagem pode estar relacionado ao vocabulário utilizado pelo professor, pois os jovens queixam-se de que os docentes falam “difícil”, de forma complicada, como foi relatado no capítulo anterior. Além disso há as próprias interações sociais, nas quais preconceitos são manifestados na própria sala de aula, através da queixa dos jovens quanto às discriminações socioeconômicas e/ou raciais sofridas nesses espaços, que podem repercutir sobre os resultados escolares dos jovens. Neste estudo foi possível evidenciar que a cor/raça faz diferença no resultado escolar, principalmente na área da Linguagem, na qual os negros têm resultados inferiores aos dos brancos. Essa questão mereceria maiores aprofundamentos, pois a aprendizagem da linguagem mantém relação com outras variáveis, tais como capital cultural, que não podem ser feitos com os dados dos quais dispomos.

### 6.1.3 Característica individual: idade

A relação entre idade do jovem e desempenho escolar indica que aqueles que possuem maior distorção idade/série também apresentam trajetórias escolares menos lineares. Isso pode ter relação com o fato de terem entrado na escola tardiamente, ter experiência de repetência e/ou participado de projetos de aceleração da aprendizagem. Na TAB. 68 estão os dados relativos ao desempenho escolar e idade, para os alunos da Escola Buganvília. Verificamos que os jovens com idade igual a 19 anos ou mais têm desempenho inferior ao nível recomendado, tanto na Área 1 (38,46%) quanto na Área 3 (15,38%). Apenas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias mais de 50% dos alunos nessa faixa de idade atingem o nível recomendável. As melhores médias estão entre aqueles com idade de 16 e 17 anos. Em geral, há uma tendência de os jovens nesta faixa de idade terem percentuais mais elevados que seus colegas mais novos (14 e 15 anos) e mais velhos (acima de 18 anos), mas notamos que na Área 1 os alunos de 18 anos têm um desempenho semelhante, enquanto os alunos com 14 e 15 anos apresentam o menor percentual no nível recomendável. A TAB. 68 mostra que na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias os efeitos das idades foram menos visíveis em todas as faixas etárias: mais de 50% dos alunos atingem o nível recomendável.

TABELA 68 – Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) x Idade

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					Total (%)
	14 e15 (%)	16 (%)	17 (%)	18 (%)	19 e mais (%)	
Baixo	11,86	15,66	12,68	11,11	15,38	13,36
Intermediário	54,24	33,73	30,99	33,33	46,15	38,17
Recomendável	33,90	50,60	56,34	55,56	38,46	48,47
Total	100	100	100	100	100	100
	59	83	71	36	13	262

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias					Total (%)
	14 e15 (%)	16 (%)	17 (%)	18 (%)	19 e mais (%)	
Baixo	5,08	7,23	12,68	13,89	7,69	9,16
Intermediário	35,59	31,33	22,54	27,78	38,46	29,77
Recomendável	59,32	61,45	64,79	58,33	53,85	61,07
Total	100	100	100	100	100	100
	59	83	71	36	13	262

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					Total (%)
	14 e15 (%)	16 (%)	17 (%)	18 (%)	19 e mais (%)	
Baixo	5,08	13,25	18,31	22,22	15,38	14,12
Intermediário	50,85	37,35	26,76	36,11	69,23	38,93

Recomendável	44,07	49,40	54,93	41,67	15,38	46,95
Total	100	100	100	100	100	100
	59	83	71	36	13	262

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

Na TABELA 68a, no APÊNDICE, podemos verificar que em todas as áreas a maioria dos alunos com desempenho recomendável está na idade regular, ou seja, os dados mostram que os jovens que apresentam distorção idade/série alcançam resultados inferiores aos colegas na faixa etária adequada. Verificamos que a idade tem uma expressiva influência como fator de produção de diferenças de desempenho: também podemos ver que aqueles com pior desempenho, que foram reprovados, possuem maiores idades. Esses dados convergem com os da pesquisa de BARBOSA (2009), na qual os estudantes com idade superior a de seus colegas têm desempenhos inferiores. A idade deve ser tida como um indicador que pode ser “[...] configurado por uma constelação de fatores associados tanto à vida familiar quanto às formas didáticas e administrativas em vigor na escola.” (BARBOSA, 2009, p. 72). Os estudos sobre repetência escolar revelam o peso negativo da idade sobre os processos de aprendizagem; geralmente, no Ensino Médio os jovens que repetem a série não são acompanhados por um trabalho mais individualizado, que procure garantir o seu sucesso escolar.

## **6.2.2 Características socioeconômicas: fatores sociofamiliares.**

Nesta seção serão apresentadas algumas características socioeconômicas familiares - acesso à internet, posse de computador e livros, classe econômica e trabalho - que podem impactar o desempenho escolar dos alunos.

### **6.2.2.1 Fatores sociofamiliares: computador e internet.**

A relação entre acesso a computador e internet e desempenho escolar foi significativa nos estudos sobre o desempenho de jovens na Região Metropolitana de Belo Horizonte, que indicaram que os alunos que possuíam computador têm melhor desempenho que os demais, principalmente quando os mesmos encontram-se conectados à internet (DAYRELL et al, 2010). Esse dado nos levou a verificar se esta

relação seria igualmente significativa para a Escola Buganvília, mas neste caso o acesso a computador e internet não se apresenta como uma boa variável explicativa, já que a grande maioria (98,47%) tinha acesso a esses recursos. Dos 262 jovens alunos, somente 4 (1,53%) não utilizam o computador.

Verificamos que, para a maioria dos jovens a questão econômica não tem sido impedimento para o acesso ao computador: grande parte deles o acessa em suas residências (77,82%), e outros (22,18%) em *lan houses*, casas de parentes e amigos e local de trabalho, dentre outros, conforme apresentamos anteriormente. Apesar de condições diferenciadas de acesso à internet, não há grandes restrições ou impedimentos na utilização do recurso para os estudantes da escola pesquisada. Essa situação coloca todos os alunos em condições semelhantes, não existindo indicação de desigualdades de desempenho em relação ao uso dos recursos. Ou seja, se a grande maioria tem acesso à internet, não há diferenças a serem medidas entre a utilização desta e o desempenho escolar dos jovens desta escola.

Apesar de todos os investimentos em tecnologia pelas políticas educacionais e, como mostramos nos capítulos iniciais deste trabalho, o aumento do número salas de laboratórios de informática nas escolas, estudos mostram que os impactos do uso de computadores, *softwares* e internet na educação dependem da formação dos professores para a utilização desse recurso no espaço escolar.

Devemos ainda destacar que o uso do computador e da internet pelo estudante da Escola Buganvília não é feito no espaço escolar, pois o acesso à sala de informática da escola é ainda bastante restrito. Os motivos identificados foram a inexistência de um técnico que auxilie docentes e alunos na utilização desse recurso para fins escolares, o despreparo de alguns professores, que parecem não perceber os potenciais desses recursos para a aprendizagem de conteúdos escolares, e a recente implantação do laboratório, o que ainda não possibilitou a organização de seu uso pela instituição.

#### **6.2.2.2 Características sociofamiliares: livros.**

A relação entre desempenho escolar e acesso a livros em suas moradias, além dos escolares, está apresentada na TAB. 69 e mostrou-se de relativa importância, embora devamos considerar o fato de que ter livros em casa não significa que os jovens ou familiares os leiam, além de levar em conta o fato de vários jovens, independente de

possuírem ou não livros na residência, terem o hábito de ler os livros da biblioteca, muitas vezes devido ao incentivo dos professores, amigos da escola e de parentes, como relatado anteriormente. Desta maneira, essa é apenas uma tendência possível. Verificamos que na Área 1 o desempenho recomendável é atingido pelos alunos que moram em residências com mais de 21 livros. O desempenho dos alunos na Área 2 (Ciências Humanas e suas Tecnologias) apresenta-se de forma mais independente em relação a essa variável. No entanto, na Área de Linguagem, Código e suas Tecnologias os dados mostram uma tendência de os estudantes que possuem mais de 100 livros atingirem o desempenho recomendável. Também é nessa área de conhecimento que está registrada a maior proporção de estudantes com desempenho no nível baixo (15,33%), aqueles que vivem em residências com menos de 20 livros.

TABELA 69 – Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) x Livros

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
	Nenhum (%)	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	
Baixo	-	12,41	13,68	20,00	13,36
Intermediário	80,00	40,88	34,74	28,00	38,17
Recomendável	20,00	46,72	51,58	52,00	48,47
Total	100	100	100	100	100
	5	137	95	25	262

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias				Total (%)
	Nenhum (%)	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	
Baixo	20,00	9,49	5,26	20,00	9,16
Intermediário	-	29,93	34,74	16,00	29,77
Recomendável	80,00	60,58	60,00	64,00	61,07
Total	100	100	100	100	100
	5	137	95	25	262

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				Total (%)
	Nenhum (%)	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	
Baixo	20,00	15,33	10,53	20,00	14,12
Intermediário	20,00	40,15	43,16	20,00	38,93
Recomendável	60,00	44,53	46,32	60,00	46,95
Total	100	100	100	100	100
	5	137	95	25	262

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

Contudo, a análise da TAB 69A, em apêndice, que apresenta os mesmos dados por série do Ensino Médio, mostra que os alunos do terceiro ano têm melhor desempenho em relação aos das outras séries, independente do número de livros que existam em suas casas. Esse dado pode reforçar a tese de que são os melhores alunos que concluem o Ensino Médio no matutino. A hipótese do capital cultural (medido pela quantidade de livros existentes na casa do aluno) não se mostrou relevante no caso estudado, mas isso não contribui, no entanto, para que seja descartada em outras pesquisas.

### **6.2.2.3 Fatores sociofamiliares: classe econômica**

Os dados sobre classe econômica e desempenho escolar na Escola Buganvília estão apresentados, na TAB. 70. É possível observar algumas tendências: os alunos da classe C2 são os que apresentam as menores proporções na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (8,33%), e na área Ciências Humanas e suas Tecnologias estes (8,33%) são acompanhados pelos alunos da classe B2 (8%). Na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias são os alunos da classe C1 e C2 que apresentam as menores proporções no nível baixo (18,68% e 13,98%, respectivamente).

Uma questão que colocamos seria por que a classe B1 apresenta resultados tão próximos da B2 e C1. A partir do trabalho de campo e do relato dos jovens nas entrevistas, pudemos apreender que há um grande investimento desses nos cursinhos preparatórios para o vestibular em detrimento da escola pública, pois nela o investimento seria apenas o suficiente para garantir a certificação no Ensino Médio. Já no cursinho pré-vestibular os alunos investiam muito tempo de estudo para garantir a aprovação no concurso, em instituição pública.

TABELA 70 – Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) X Classe econômica.

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
	B1 (%)	B2 (%)	C1 (%)	C2 (%)	
Baixo	20,00	12,00	14,29	8,33	13,36
Intermediário	34,29	38,00	36,26	47,22	38,17
Recomendável	45,71	50,00	49,45	44,44	48,47
Total	100	100	100	100	100
	35	100	91	36	262

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias				Total (%)
	B1 (%)	B2 (%)	C1 (%)	C2 (%)	
Baixo	14,29	8,00	8,79	8,33	9,16
Intermediário	31,43	28,00	30,77	30,56	29,77
Recomendável	54,29	64,00	60,44	61,11	61,07
Total	100	100	100	100	100
	35	100	91	36	262

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				Total (%)
	B1 (%)	B2 (%)	C1 (%)	C2 (%)	
Baixo	11,43	11,00	18,68	13,89	14,12
Intermediário	48,57	40,00	32,97	41,67	38,93
Recomendável	40,00	49,00	48,35	44,44	46,95
Total	100	100	100	100	100
	35	100	91	36	262

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

Quando controlamos esses dados por ano do Ensino Médio (TAB. 70A, apêndice) fica visível que mais uma vez os melhores desempenhos, em todas as áreas, são dos alunos do 3º ano, independente da classe a qual pertencem. De novo é possível perceber que os alunos que chegam ao terceiro ano são os melhores alunos, quase todos da classe B2 e C1.<sup>154</sup> Ao que tudo indica a presença de mecanismos de seleção no matutino “elimina” os alunos das outras classes. Se os alunos da classe B1 podem, talvez, ir para escolas melhores, os alunos da classe C2 provavelmente são aqueles que se transferem para o noturno ou abandonam os estudos.

<sup>154</sup> Na amostra selecionada identificamos que, na época da pesquisa, cursando o terceiro ano havia apenas 7 alunos que pertenciam à classe B1 e 4 alunos foram classificados na classe C2. No primeiro e segundo anos do Ensino Médio havia 16 alunos da classe C2. Nesses dois anos os alunos da classe B1 diminuem à medida que se avança na escolarização: 19 no primeiro ano e 9 no segundo ano.

Os dados revelam que os mecanismos intra-escolares ou extra-escolares que levam os estudantes a abandonarem a escola ou solicitarem remanejamento para o noturno atuam no sentido de diminuir as desigualdades entre os alunos que cursam o terceiro ano, o que não pode ser visto como algo positivo, na medida em que esse processo torna mais marcante as desigualdades entre esses alunos e aqueles das outras séries, principalmente os do primeiro ano. Compreender a forma como esse fenômeno ocorre parece ser a chave fundamental para se intervir na séria questão da evasão, notada quando se compara as matrículas iniciais no primeiro ano e as matrículas finais do terceiro, como vimos na seção anterior.

Estabelecemos a relação entre desempenho escolar e trabalho pelo qual o jovem ganhou dinheiro com vistas a complementar a análise, cujos resultados estão apresentados na TAB. 71. De maneira geral observa-se que os jovens que sempre realizam atividade pela qual receberam dinheiro estão em maior percentual no nível baixo nas três áreas e em menor no nível recomendável. É interessante observar que a área que sofreu menor efeito em relação ao trabalho juvenil foi a de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Apesar dos percentuais relativamente próximos entre os jovens que alcançam o nível recomendável, independente da Área, notamos, ao comparar as porcentagens dos jovens com o nível baixo, que os estudantes que sempre realizam alguma atividade pela qual recebem dinheiro representam uma porção considerável dos resultados na Área 3, situação que se repete quando consideramos a Área 1. Todavia os jovens que às vezes realizam trabalho pelo qual ganharam dinheiro também se destacam entre aqueles estudantes com rendimento baixo. Os jovens que não trabalham (a maioria dos entrevistados) apresentam os menores percentuais no nível baixo.<sup>155</sup>

Esses dados parecem confirmar que os jovens que apenas estudam possuem vantagem em relação aos que estão mais fortemente inseridos no mercado de trabalho. Esse fenômeno ocorre principalmente na área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Em ambas há quase 7% de jovens que sempre trabalham no nível baixo em relação aos jovens que nunca realizam atividades pelas quais recebam dinheiro.

---

<sup>155</sup> Como apenas 10 jovens disseram que raramente realizaram trabalho pelo qual receberam dinheiro nos últimos seis meses, optamos por não analisar essa coluna da TAB. 65.



TABELA 71 – Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) X Realizou trabalho pelo qual ganhou dinheiro

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	
Baixo	10,76	20,00	16,67	17,46	13,41
Intermediário	39,24	60,00	26,67	38,10	38,31
Recomendável	50,00	20,00	56,67	44,44	48,28
Total	100	100	100	100	100
	158	10	30	63	261
Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias				Total (%)
	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	
Baixo	8,23	10,00	10,00	11,11	9,20
Intermediário	29,11	30,00	20,00	36,51	29,89
Recomendável	62,66	60,00	70,00	52,38	60,92
Total	100	100	100	100	100
	158	10	30	63	261
Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				Total (%)
	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	
Baixo	12,03	10,00	16,67	19,05	14,18
Intermediário	40,51	70,00	26,67	36,51	39,08
Recomendável	47,47	20,00	56,67	44,44	46,74
Total	100	100	100	100	100
	158	10	30	63	261

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

Os dados sobre a relação entre desempenho escolar e trabalho por série do Ensino Médio são apresentados na TAB 70A, em apêndice. Os resultados do terceiro e do primeiro ano, principalmente, mostram que os jovens ocupados no mercado de trabalho têm desempenhos inferiores a seus colegas. No primeiro ano os jovens que trabalham “sempre” têm percentuais de 31,82% no nível baixo na Área 1 e 27,27% na Área 3 para o mesmo nível. Já entre os jovens que nunca trabalharam esses valores reduzem-se quase à metade, e a porcentagem de jovens no nível recomendável (na Área 1 o valor é de 28,09% e na Área 2 chega a 43,82%) supera a daqueles jovens que sempre trabalham (13,64% e 18,18%, respectivamente). No terceiro ano, entre os jovens sempre ocupados no mercado de trabalho, 11,76% não ultrapassam o nível baixo na área das Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, e uma porcentagem maior (17,65%) encontram-se nessa situação na de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Embora o percentual de jovens que atinge o nível recomendado em todas as áreas seja alto, o que confirma a hipótese de que os melhores alunos chegam ao terceiro ano, os

dados revelam que, ainda assim, os estudantes que trabalham e conseguem continuar estudando no matutino enfrentam mais dificuldades para concluir o Ensino Médio. Também é possível perceber que entre os jovens do primeiro ano aqueles que se inserem no mercado de trabalho enfrentam e enfrentarão, possivelmente, dificuldades no processo de escolarização. Essa situação pode ser uma das motivações que leva os alunos a abandonarem a escola.

Os dados relativos às condições sociofamiliares referentes à classe econômica mostraram que as diferentes classes têm desempenhos próximos ao nível recomendável. Supomos que isto seja devido ao fato de haver predominantemente jovens das classes B2 e C2 no término do ano escolar, ou seja, houve seletividade do público de jovens estudantes. Na oportunidade, ressaltamos que dentre esse público já selecionado foi que se definiu aleatoriamente o grupo que compôs a amostra desta pesquisa, como esclarecido anteriormente.

A relação entre desempenho escolar e inserção no mercado de trabalho mostrou que os jovens trabalhadores que estão “sempre” ocupados têm desempenho inferior ao de seus colegas, manifestando outra face da desigualdade entre os estudantes do turno diurno.

### **6.2.3 Dimensões relacionadas ao ambiente escolar**

Nessa seção faremos uma análise descritiva de algumas dimensões, relacionadas ao ambiente escolar, que podem impactar no desempenho dos jovens: a repetência, o dever de casa e o acompanhamento do mesmo pelos pais.

#### **6.2.3.1 Ambiente escolar: repetência**

A repetência é um grave problema quando se está diante de políticas públicas que visam a expansão da escolarização; a democratização do ensino impõe sérias questões educacionais, tanto internas à instituição escolar quanto do próprio sistema educativo, sua gestão administrativa, financeira e pedagógica. Como dissemos anteriormente, a repetência encobre uma constelação de fatores que poderiam explicá-la ou provocá-la.

As diferenças de sexo, idade, cor/raça, gênero, trabalho e renda, aqui analisadas, produzem, objetivamente, diferenças nas trajetórias escolares e deixam de

ser consideradas como fatores biológicos ou psicológicos para assumir a posição de indicadores de padrões sociais que precisam ser desvendados (BARBOSA, 2009).

Neste estudo buscamos estabelecer relação entre reprovação e desempenho escolar na Escola Buganvília, como apresentado na TAB. 72. Verificamos que os alunos que já foram reprovados, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, apresentam desempenhos inferiores aos de seus colegas nas três áreas de conhecimento, mas podemos constatar que a reprovação no Ensino Fundamental tende a provocar menor impacto no resultado escolar do que a reprovação no Ensino Médio. O desempenho na área 1 mostra que 24,49% dos reprovados no Ensino Fundamental e 21,43% dos que o foram no Ensino Médio atingem o nível recomendável. O desempenho na área 2 mostra que 51,02% dos que foram reprovados no Ensino Fundamental atingem o nível recomendável e 23,81% são aqueles que o atingem no Ensino Médio. Já na área 3, 26,53% dos reprovados no Ensino Fundamental atingem o nível recomendado e 21,43% dos reprovados no Ensino Médio o fazem. Podemos inferir que a experiência de reprovação marca a trajetória escolar dos jovens e leva alguns à desistência. Uma aluna do terceiro ano da Escola Buganvília relatou ter vivenciado situações difíceis durante o Ensino Médio, relativas às relações entre os jovens:

[...] quando eu ficava de recuperação, isso me desestimulava a estudar; tive muitas alegrias, mas também tristezas, quando repeti o segundo ano; considerei como um fracasso e fiquei muito triste, pensei até em desistir de estudar (Cássia, 302).

O sentimento de fracasso e de tristeza da estudante em relação à experiência de reprovação converge com os estudos que mostram as repercussões na subjetividade. Outras dificuldades que se apresentam ao repetente são o desafio de iniciar o novo ano escolar sem os colegas mais próximos e o menor ânimo de investir no estudo devido ao sentimento de baixa autoestima e de incompetência. Estudos sobre os jovens repetentes mostram que “[...] os adolescentes citam, entre outros acontecimentos que mais lhes inspiram receio nesse período da vida – a repetência logo após o óbito de uma pessoa de suas relações mais próximas” (BOBASCH, 1995 apud PAUL, 2011, p. 706). Associar repetência escolar à morte pode ser uma forma simbólica: a morte do sonho de ter uma vida melhor que é um ideal para os jovens de classes populares, conforme manifestaram os jovens nas pesquisas de Charlot (2005).

Parece que a eminência da repetência, revelada ao jovem pelo baixo desempenho nas disciplinas que cursa, faz com que estes a evitem por meio do

abandono escolar, antes do veredito final, para, geralmente, retornarem no início do próximo ano letivo, demarcando descontinuidades na trajetória escolar. Em seus estudos, Charlot (2005) chama atenção para o fato de que os estudantes dos meios populares buscam uma pedagogia segura, sem riscos, que os façam prosseguir seus estudos para alcançarem uma vida melhor.

TABELA 72 – Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) x Reprovação

Desempenho	Reprovação no Ensino Fundamental			Reprovação no Ensino Médio		
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)	
Baixo	11,74	20,41	13,36	8,64	38,1	13,36
Intermediário	34,27	55,1	38,17	37,73	40,48	38,17
Recomendável	53,99	24,49	48,47	53,64	21,43	48,47
	100	100	100	100	100	100
Total	213	49	262	220	42	262
Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias			Ciências Humanas e suas Tecnologias		
	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)	
Baixo	8,92	10,2	9,16	5,91	26,19	9,16
Intermediário	27,7	38,78	29,77	25,91	50	29,77
Recomendável	63,38	51,02	61,07	68,18	23,81	61,07
	100	100	100	100	100	100
Total	213	49	262	220	42	262
Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias			Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)	
Baixo	12,68	20,41	14,12	10	35,71	14,12
Intermediário	35,68	53,06	38,93	38,18	42,86	38,93
Recomendável	51,64	26,53	46,95	51,82	21,43	46,95
	100	100	100	100	100	100
Total	213	49	262	220	42	262

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

### 6.2.3.2 Ambiente escolar: dever de casa

A noção de trabalho escolar muda ao longo da história da educação e mostra o deslocamento progressivo do trabalho efetivo do estudante na sala de aula para os deveres de casa, realizados fora do ambiente escolar. O Liceu francês<sup>156</sup> no qual o Brasil se inspirou para criar as primeiras escolas secundárias brasileiras, entre elas, o Colégio Pedro II<sup>157</sup> um padrão destinado somente a uma elite masculina. A organização do tempo escolar francês no Ensino Médio, em regime de internato, era de três ou quatro horas de curso garantido por um professor mais três a quatro horas de estudo sob a batuta de um explicador. Com a implantação do regime de externato permaneceu somente a figura do professor, acompanhado pelo desaparecimento progressivo das “salas de estudos”. Essa diminuição do tempo de estudos na escola constituirá “[...] uma verdadeira transferência de responsabilidade para as famílias” (RAYOU e RIPOCHE, 2011 p. 195) e será acompanhada de nova missão dos professores que, antes vistos como transmissores do conhecimento, passam a ser encarregados de ajudar o aluno a aprender. O tempo do professor na sala de aula abrange a orientação dos estudos e não apenas o ensino, o que exige uma adaptação do docente e do aluno. As atividades extra-escolares, os deveres de casa, envolvem tanto atividades de fixação e revisão dos conteúdos como pesquisas e outras atividades que estimulam a autonomia do estudante.

O tempo de estudo no Liceu sob a batuta do explicador foi externalizado e transferido para a coordenação das famílias. A responsabilização das famílias tende a ser mais desfavorável para as classes populares, devido aos acessos diferenciados aos recursos (tanto físicos quanto humanos) que possibilitem o acompanhamento escolar dos estudantes. A necessidade de sanar dúvidas e intervir nas dificuldades de compreensão do conteúdo pelo jovem pode exigir mais do que o nível escolar dos familiares permita, ou seja, há o limite da escolaridade dos membros da própria família e de pessoas próximas, como vizinhos, primos e amigos. Como exemplo relatamos, no capítulo anterior, a tensão provocada pelo trabalho da disciplina de física, que consistia em resolver exercícios sobre velocidade no livro didático. Os estudantes tiveram dificuldades para solucionar as questões ou mesmo de encontrar o conteúdo no próprio caderno. Nesse caso, mesmo que o jovem empreenda todos os esforços, caso não consiga alguém que domine o conteúdo para auxiliá-lo tudo terá sido em vão. Isso pode

---

<sup>156</sup> Criado em 1802, por Napoleão Bonaparte.

<sup>157</sup> Criado em 1838, por Bernardo Pereira de Vasconcelos, inspirado no exemplo dos colégios franceses (HAIDAR, 2008)

trazer um sentimento penoso de injustiça pela distância entre os esforços empreendidos e os resultados alcançados no desempenho escolar. “O trabalho fora da sala de aula supõe uma autonomia que, para os novos públicos escolares, não é construída, muitas vezes, nas famílias nem paradoxalmente, na escola” (RAYOU e RIPOCHE, 2011, p. 195). Nesse sentido, a escola e seus professores imaginam que o jovem de 15 a 17 anos já tem autonomia para solucionar suas dificuldades ou manifestá-las ao professor, solicitando ajuda, o que nos pareceu, pelas observações de campo, que nem sempre acontece.

O dever de casa também é visto por Barbosa (2009) como uma das categorias que compõem o capital social<sup>158</sup> das famílias e reflete os efeitos da organização familiar sobre a criança na escola. O capital social “expressa o tempo e a atenção que os pais usam para interação com os filhos, o monitoramento de suas atividades, promovendo seu bem-estar e o seu desempenho escolar” (BARBOSA, 2009, p. 75). Entretanto, diferentemente do que se imaginava e da alegação dos professores, o acompanhamento do dever de casa pelos pais mostrou-se um fator quase incapaz de alterar o desempenho escolar na pesquisa realizada pela autora com crianças pequenas.

Na realização das entrevistas individuais feitas com os jovens estudantes da Escola Buganvília buscamos estabelecer relações entre ajuda nas tarefas escolares e desempenho. Questionamos sobre a quem o jovem recorria quando necessitava de ajuda nas tarefas escolares, formulando a questão de forma mais ampla, pois supúnhamos que, por terem idade maior que 15 anos, os pais nem sempre os acompanhariam nas tarefas escolares, como geralmente o fazem quando os filhos são pequenos.

De maneira geral, é possível verificar, na TAB. 73, que os jovens que apresentam melhores resultados no nível recomendável, em todas as áreas, recorrem à ajuda da internet (60,42% na área 1, 70,83% na área 2 e 60,42% na área 3) e aos amigos (de sala ou vizinho), que se destacam como uma segunda estratégia eficiente para levá-los ao nível recomendável. A procura de ajuda na realização das tarefas escolares pode estar relacionada à pontuação atribuída ao caderno completo (incluindo a realização das atividades extra-escolares). Como destacamos anteriormente, alguns alunos copiam o trabalho de outros colegas ou, ao final do ano, apresentam as atividades de outros alunos que já foram aprovados. Os dados, então, estariam

---

<sup>158</sup> O capital social permite associar a dinâmica demográfica e o desempenho escolar; ele engloba algumas dimensões importantes: número de filhos, estabilidade na relação dos pais, tempo de trabalho da mãe, famílias monoparentais, expectativas familiares, entre outros.

sugerindo mudanças nas práticas e estratégias dentro e fora da escola. Esse fato resulta em outras explicações para o sucesso escolar do aluno: utilizar a internet para realização de tarefas escolares e recorrer à ajuda dos amigos. Essas duas variáveis parecem ter um efeito mais importante sobre os resultados escolares do que procurar ajuda com a mãe. Devemos destacar que é entre o grupo de alunos que procuram suas mães para ajudá-los com as atividades escolares que se encontram as maiores porcentagens de jovens que não ultrapassam o nível baixo (18,97% na Área 1, 15,52% na Área 2 e 25,52% na Área 3). Na área das Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, essa proporção de alunos com nível baixo é quase igual àquela encontrada entre os alunos que não procuram ajuda (19,05%). Já na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias a proporção de jovens no nível entre os que procuram a ajuda da mãe é superior em relação àqueles que não procuram ajuda (9,16%). Por último, quando se considera a Área 3 (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias) o nível de alunos com rendimento baixo é 11,74% menor entre os que não pedem ajuda.

TABELA 73 – Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) x Ajuda nas atividades escolares

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					Total (%)
	Outra pessoa (%)	A mãe (%)	A internet (%)	Amigos (da sala ou vizinhos) (%)	Não procura ajuda (%)	
Baixo	13,48	18,97	8,33	8,70	19,05	13,36
Intermediário	38,20	46,55	31,25	34,78	38,10	38,17
Recomendável	48,31	34,48	60,42	56,52	42,86	48,47
Total	100	100	100	100	100	100
	89	58	48	46	21	262
Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias					Total (%)
	Outra pessoa (%)	A mãe (%)	A internet (%)	Amigos (da sala ou vizinhos) (%)	Não procura ajuda (%)	
Baixo	6,74	15,52	10,42	4,35	9,52	9,16
Intermediário	24,72	36,21	18,75	36,96	42,86	29,77
Recomendável	68,54	48,28	70,83	58,70	47,62	61,07
Total	100	100	100	100	100	100
	89	58	48	46	21	262
Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					Total (%)
	Outra pessoa (%)	A mãe (%)	A internet (%)	Amigos (da sala ou vizinhos) (%)	Não procura ajuda (%)	
Baixo	11,24	25,86	12,50	6,52	14,29	14,12
Intermediário	42,70	27,59	27,08	52,17	52,38	38,93
Recomendável	46,07	46,55	60,42	41,30	33,33	46,95
Total	100	100	100	100	100	100
	89	58	48	46	21	262

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

Ao observarmos a relação entre desempenho e ajuda nas atividades escolares por série, na TAB. 73A, em apêndice, podemos perceber que a busca de ajuda na realização das tarefas escolares é bastante significativa. De modo geral menos de 10% dos estudantes de todas as séries não buscam ajuda. Verificamos que no terceiro ano, na Área 1, os que obtêm maiores resultados no nível recomendável recorrem à internet (81,82%), à mãe (88,89%) e a outra pessoa (93,33%). Na Área 2, recorrem a outra pessoa (93,33%), à internet (81,82%) e à mãe (88,89%). Na Área 3, recorrem a outra pessoa (73,33%), à internet (72,73%) e à mãe (88,89%).

No segundo ano do Ensino Médio, na Área 1, aqueles que obtêm melhores resultados no nível recomendável procuram ajuda de outra pessoa (71,43%), de amigos e vizinhos (68,75%) e da internet (61,90%). Na Área 2, também a ajuda de outra pessoa destaca-se (75%), internet (66,67%) e de amigos e vizinhos 62,50%. Na Área 3, com rendimento recomendável destacam-se os que procuram os amigos e vizinhos (62,50%), internet (57,14%) e outras pessoas (42,86%).

Já no primeiro ano, mesmo com a busca de ajuda, os resultados não são muito promissores. Na Área 1, aqueles que obtêm os maiores resultados no nível recomendável recorrem à internet (43,75%), amigos (de sala ou vizinhos) (31,35%). Na Área 2, recorrem à internet (68,75%), outra pessoa (56,52%). Na Área 3, recorrem à internet (56,25%) e à mãe 43,59%.

Notamos, mais uma vez, que o desempenho superior dos estudantes do terceiro ano independe da variável analisada. Ratificamos que este aluno do matutino já passou pelos mecanismos seletivos que estão ativos nesse turno e conseguiu sobreviver até o final. Embora nem todo estudante fosse aprovado, os resultados apresentados por esses alunos são melhores em qualquer tipo de ajuda que possam receber com as atividades escolares. Além disso podemos perceber que os piores resultados continuam no primeiro ano. Nessa série o uso que se faz da internet destaca-se como o principal recurso que pode ajudar os alunos a elevar suas notas e, quem sabe, a aprender.

A ajuda da mãe em todas as séries não garante melhoria no desempenho escolar. Se esta é a “primeira geração” a cursar o Ensino Médio, o jovem poderá contar com quem para ajudá-lo? Esta parece ser uma das dificuldades encontradas por eles, que pode repercutir nos baixos desempenhos e altos índices de abandono. Esse fato demonstra, ainda, que os pais, sobretudo as mães, longe de não estarem interessados pela vida escolar dos filhos, passam, apesar de seu sentimento de incompetência, mais tempo atualmente tentando ajudá-los (GOUYON, 2004 apud RAYOU e RIPOCHE,



2011), e quando têm condições financeiras contratam serviços externos<sup>159</sup> - aulas particulares, acompanhamentos escolares, psicopedagogos, entre outros profissionais prestadores de serviços privados, aliás mercado crescente de parceiros cada vez mais ativos no trabalho fora da escola.

A ajuda externa ao estudante, independente da pessoa que o auxiliará, pode gerar conflitos e tensões em relação à forma de explicar (será igual ou diferente ao que o professor falou? Estou ajudando ou confundindo? Devo deixar o jovem estudar sozinho?). Às vezes o estudante pode se sentir oprimido e pressionado pelos familiares em relação ao trabalho fora de casa. Os professores podem desconsiderar os esforços dos jovens ao chegarem sem a resposta correta da atividade ou, até mesmo, se sentir não responsabilizado com a aprendizagem do estudante. Talvez a atividade fora da classe possa estar trazendo bastantes desafios tanto aos professores quanto aos alunos, mas sobretudo aos jovens que não têm uma pessoa que possa apoiar-lhes e trazer-lhes segurança na resolução de suas dificuldades. Assim, as tarefas extra-escolares podem ser mecanismos sutis de reprodução das desigualdades econômicas e de acesso ao conhecimento escolar, visto que pesquisas (COOPER et al, 2006) evidenciam o efeito positivo do trabalho fora de aula sobre o êxito do estudante, mas não questionam se “[...] os estudantes obtêm mais sucesso graças ao trabalho fora de sala ou se fazem estes trabalhos por serem bons alunos” (RAYOU e RIPOCHE, 2011 p.197). Além de contribuir para a consolidação de aprendizagens, segundo esses autores as tarefas desenvolvem competências mais gerais transferíveis para outras disciplinas ou disposições para atividades intelectuais mobilizáveis em momentos decisivos da trajetória escolar. “O dever de casa inscreve-se, assim, em uma cadeia de práticas diferenciadoras que aumentam ou diminuem as possibilidades de sucesso” (RAYOU e RIPOCHE, 2011 p.197).

Dada a importância das tarefas fora da sala para o sucesso escolar dos estudantes, buscamos compreender melhor o dever de casa, a ajuda da “internet” e o apoio extraescolar. Na entrevista individual feita com os jovens no período de observação perguntamos se eles faziam os deveres de casa, e cerca 94,66% responderam positivamente. Nas observações de aulas percebemos que os jovens do primeiro ano apresentavam o dever para o professor pronto, mas muitas vezes copiavam dos colegas

---

<sup>159</sup> Na categoria outros da tabela, foram citados pelos entrevistados: professor(a) particular (2), namorado(a) (3), patroa, monitoria do pré-vestibular (2), madrinha (1), irmão(ã) gêmeo(a) (2), bibliotecário da escola onde fez o Ensino Fundamental (1).

da sala. Como exemplo o trabalho relatado na aula de Português: somente cinco alunos da sala 102, dentre 34, haviam realizado a atividade em casa. Os outros ou fizeram no horário vago ou copiaram. Na sala do terceiro ano o comportamento dos estudantes com relação ao dever de casa é diferenciado – a maioria traz a atividade pronta, e alguns copiam próximo ao horário da aula na qual foi solicitada a atividade. Pareceu-nos que os estudantes do terceiro ano já incorporaram a norma escolar e os do primeiro ainda estão se aproximando dela.

A internet como resposta dos estudantes sobre quem os ajudava nas tarefas de casa foi a mais surpreendente, pois esperávamos uma pessoa. A internet pode ser tanto um lugar de pesquisa quanto de cópia de trabalhos, e não questionamos todos os estudantes sobre como eles a utilizavam, mas se a internet for considerada como lugar de pesquisa o dado pode sugerir certa autonomia para resolver os problemas escolares. Como a internet estava aparecendo como variável recorrente, questionamos uma aluna do terceiro ano sobre a forma de utilização, obtendo a seguinte explicação, “por exemplo, se não entendi a matéria de química, vou até a internet e encontro vídeos de aula daquela matéria. Vejo muitas vezes, até compreender.”(aluna Isabella, 301, 2010) Ela nos explicou que as aulas disponíveis em alguns sites são bastante explicativas, com ilustrações que facilitavam a compreensão do conteúdo. De certa forma podem substituir uma aula particular.

Outras respostas que demonstram iniciativa dos jovens para resolver as dificuldades constituem sua rede de relacionamentos: parentes, professores particulares, patroa, monitores de pré-vestibular e até mesmo pessoas com as quais estabeleceram vínculos no Ensino Fundamental, como o caso do estudante recorrer à bibliotecária da escola em que estudou anteriormente. Muitos alunos têm certos professores como referência, como principal mediador da sua relação com o conteúdo; eles mantêm esse vínculo com o docente e afirmam buscar ajuda com eles. Questionados se recebem essa ajuda, uma aluna riu e disse: “Com boa vontade!” Em qual horário? “Dentro da sala, enquanto os colegas fazem outra atividade, no intervalo entre as aulas e ao final da aula. Sempre recebo ajuda (Clara, turma 303, 2010).”

Investigamos a escolaridade das pessoas que ajudam nas tarefas de casa ou nas dificuldades dos jovens. Pudemos observar que 22% das mães<sup>160</sup> ajudam os filhos

---

<sup>160</sup> Ajuda nas atividades escolares: outra pessoa 75,77% e mãe 24,23%. O acompanhamento escolar dos estudantes, outra pessoa: 83,82% e a mãe: 16,18%. A média agregando a ajuda e o acompanhamento, outra pessoa: 77,86 e a mãe: 22,14%.

nas atividades escolares, mas entre estas 62,07% têm escolaridade igual ou maior que os filhos (TAB. 74). Os jovens, quando pedem ajuda para outros, buscam pessoas com escolaridade maior ou igual à deles (60,78%). Apenas 17,24% das mães dos jovens e 18,62% das pessoas que os jovens procuram têm escolaridade maior que a deles, o que de certa forma parece óbvio, ao lembrarmos que parte desses jovens é a primeira geração a completar o Ensino Médio. Os dados apontam, assim, que a escolaridade é um fator importante na busca de ajuda para realização das atividades escolares. Isso nos sugere que os jovens buscam ajuda para aprender o conteúdo ou pelo menos cumprir a norma escolar, e que encontrar alguém que saiba mais do que ele entre a família não é fácil. Aqueles que citam tios e tias, madrinhas, pai e mãe estão recorrendo, geralmente, à geração mais velha e provavelmente não representam a primeira geração a concluir o Ensino Médio. Os que se referem a colegas de sala, vizinhos, irmãos, primos, buscam pessoas da sua própria geração que estão um pouco mais à frente, o que traz confiança na capacidade da pessoa contribuir para a compreensão dos conteúdos escolares.

TABELA 74 – Ajuda nas atividades escolares x escolaridade da pessoa que ajuda nas atividades escolares

Qual é a escolaridade da pessoa que lhe ajuda com as atividades escolares?	Ajuda nas atividades escolares		
	Mãe	Outras pessoas	Total
Superior completo	12,07	12,25	12,21
Superior incompleto	5,17	6,37	6,11
Ensino Médio completo	37,93	15,20	20,23
Ensino Médio incompleto	6,90	26,96	22,52
Ensino Fundamental completo (terminou a 8ª série)	13,79	2,45	4,96
De 5º à 7º série do Ensino Fundamental	17,24	0,98	4,58
Até a 4º série do Ensino Fundamental	5,17	0,49	1,53
Nunca estudou	-	0,49	0,38
Internet	-	33,33	25,95
Não Sabe	1,72	1,47	1,53
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: Entrevista estruturada feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010.

Mais de 80% dos alunos do turno da manhã são jovens adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, e portanto estão sob a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse contexto questionamos aos jovens qual era a pessoa que acompanhava sua vida escolar, e a síntese dos dados coletados aparece na TAB. 75: a mãe acompanha os filhos em 74,05% dos casos, seguida pelo pai, com 12,98%, e

ninguém com 3,44%. Ao agregarmos os dados sobre os outros parentes que realizam o acompanhamento da vida escolar dos jovens temos 8,02%. O interesse dos familiares pela vida escolar desses indivíduos não pode ser desconsiderado, pois percebemos ter um forte significado para o jovem: “Eu tenho alguém que se interessa por mim!” (aluna Mayra, 102, 2010) Uma intervenção, aparentemente simples, marcou a mudança de comportamento da aluna Daiane, do primeiro ano. Fazia alguns dias que ela não demonstrava interesse nas aulas de biologia. A professora disse à aluna:

Daiane, minha querida, se você continuar assim, irei chamar seus pais para conversar.” Ela respondeu: “Pode chamar; ninguém vem.” Professora: “Eu não acredito que você não tenha ninguém que se importe com você.” Daiane: “Pode chamar, professora, meu pai vem.” (Diário de campo, setembro/2010)

A forma gentil como a professora dialogou com a jovem Daiana fez com que ela se sentisse reconhecida e valorizada. No ponto de vista dos jovens, as pessoas que os acompanham no espaço escolar não se preocupam somente com o alcance de um diploma escolar, mas com o desempenho escolar e a socialização dos mesmos (quem são as pessoas com as quais convivem e o ambiente escolar). Estudos sobre as relações entre famílias e escolas mostram que os pais preocupam-se com os aspectos apontados e com a segurança do estabelecimento no qual matriculam o filho (POUPEAU, 2011).

TABELA 75 – Acompanhamento escolar

Pessoa que acompanha a vida escolar do aluno mais de perto	N	%
Minha mãe	194	74,05
Meu pai	34	12,98
Ninguém	9	3,44
Meu irmão ou irmã mais velho(a)	6	2,29
Meu avô ou avó	6	2,29
Meu tio ou tia	4	1,53
Meu padrasto	3	1,15
Minha madrasta	1	0,38
Outro*	5	1,91
Total	262	100,00

\* Namorado(a) (2), prima (1), patroa (1), dona da casa com quem mora (1).

Fonte: Entrevista estruturada realizada com os estudantes da Escola Buganvília, novembro e dezembro de 2010.

A conclusão do Ensino Médio parece ser algo valorizado pelos familiares, como apreendemos das narrativas dos jovens durante a realização das entrevistas estruturadas individuais. Em 96,56% dos casos há alguém que acompanha a vida

escolar dos mesmos. A maioria dos jovens disse que o motivo deste interesse era a preocupação com o futuro ou com as notas (TAB. 76). Em menor percentagem estão aqueles que disseram ser para buscar o boletim, devido ao programa Bolsa Família. Em apenas um caso o jovem afirmou ser quando a escola manda chamá-la. Após resposta afirmativa à questão: “seus familiares acompanham sua vida escolar”, perguntamos a ele: “Como?” Ele disse: “Eles oram para mim.” (Carlos, 303, 2010). Isso parece significar que o Ensino Médio é valorizado e considerado difícil de ser concluído, dada a necessidade de oração para persistir e alcançar a meta.

TABELA 76 – Principal motivo do acompanhamento da vida escolar

	N	%
Preocupação com meu futuro.	138	52,67
Preocupação com minha educação (notas).	74	28,24
Preocupação com minha frequência.	10	3,82
Tem mais tempo	7	2,67
Buscar o boletim.	5	1,91
Por causa do programa Bolsa Família.	1	0,38
A escola manda chamá-la.	1	0,38
Outro*	11	4,20
Não sabe.	7	2,67
Não se aplica.	8	3,05
Total	262	100,00

\*Outros: ajuda a aprender (1); é a responsável (3); é mais presente (1); ela é a mãe (1); está sempre comigo (1); está sempre em casa (2); falo para ela (1); quer o meu bem (1)

Fonte: Entrevista estruturada realizada com os estudantes da Escola Buganvília, novembro e dezembro de 2010.

Interessou-nos conhecer o investimento escolar dos pais ou responsáveis no filho, na busca de apreender suas possíveis expectativas em relação à escolarização dos mesmos. Os dados da TAB. 77 mostram que os investimentos dos pais nos alunos do Ensino Médio poderiam estar relacionados mais ao mercado de trabalho do que à escola. Ao termos como referência o total de jovens que compõem a amostra (262), notamos que mais de 60% dos alunos participaram de algum curso, geralmente relacionado ao setor e serviços tais como recepcionista, atendente, marketing. Já cursos relacionados ao universo escolar foram freqüentados por poucos alunos: apenas 19,47% dos entrevistados disseram ter participado de cursos de língua estrangeira e 9,54% fizeram curso preparatório para Centro Federal de Educação de Minas Gerais (CEFET) ou Colégio Técnico da UFMG (COLTEC). O principal investimento na área da escolarização tem sido as aulas particulares, contudo apenas 34,88% dos alunos

disseram ter participado desse tipo de aula. Os estudantes que investiram em cursos pré-vestibulares (4,96% do total de 262 jovens) cursam o terceiro ano. Se considerarmos que a amostragem desta série é composta por 52 jovens estes representam 25%. O que nos possibilita afirmar que os investimentos familiares apontaram em duas direções: o mercado de trabalho e o prosseguimento dos estudos.

TABELA 77 – Investimentos educacionais da família nos filhos

Você já...	SIM		NÃO	
	N	%	N	%
Participou de algum curso?	164	62,60	98	37,40
Participou de curso de língua estrangeira?	51	19,47	210	80,15
Participou de curso preparatório (cursinho) para CEFET, COLTEC?	25	9,54	236	90,08
Participou de curso pré-vestibular?	13	4,96	248	94,66
Fez aula particular?	94	35,88	168	64,12

Fonte: entrevista estruturada individual feita com os jovens alunos da escola pesquisada entre, novembro e dezembro de 2010

O investimento familiar em estudantes de uma escola pública é bastante significativo e revela o desafio que a expansão do Ensino Médio, com a abertura da escola para as camadas populares, tem colocado não somente para a escola, mas também para os pais e os responsáveis. A procura por apoio fora da escola pode ser manifestação da mobilização dos pais frente às atividades escolares e ao mercado de trabalho, que acentuou as exigências de qualificação para alcançar melhores postos de trabalho. Nesse contexto, tem se desenvolvido na periferia da escola diversas ofertas de apoio aos jovens estudantes do Ensino Médio em seu trabalho escolar (GLASMAN, 2011). Dois tipos de apoio são oferecidos: cursos particulares ou acompanhamento escolar, propostos por empresas especializadas <sup>161</sup> que comercializam serviços educacionais e todos os dispositivos associativos ou públicos que propõe gratuitamente um acompanhamento escolar <sup>162</sup>.

Diante dessa situação é possível inferir que nem todos os jovens e seus familiares têm acesso a esses recursos. Primeiro pelo próprio desconhecimento da oferta de alguns serviços, pagos ou gratuitos, e segundo porque os jovens das camadas populares podem ter mais dificuldades de se beneficiar do apoio pedagógico,

<sup>161</sup> Ver sites: [www.apoioescolar24horas.com.br/](http://www.apoioescolar24horas.com.br/); [www.portaleducacao.com.br/apoio-escolar](http://www.portaleducacao.com.br/apoio-escolar)

<sup>162</sup> Apoio escolar oferecido aos jovens por associações como Corpo Cidadão, Ser Parte, Projeto de Acompanhamento Escolar da Arquidiocese de Belo Horizonte, dentre muitos outros.

principalmente quando este é pago. Assim terão também menos chances de ter um acompanhamento mais individualizado e, ainda, de acesso a diferentes tipos de ofertas de serviços. Há aquelas que são focalizadas na resolução dos deveres de casa e outras com maior abertura para a cultura, que tendem a contribuir para uma formação que inclui a ampliação do vocabulário, a relação com a linguagem e o despertar do interesse para a cultura. Assim, “[...] os conteúdos das atividades propostas não é idêntico e é, desigualmente fecundo, em termos de resultados escolares” (GLASMAN, 2011, p. 41).

Outra questão colocada pela autora é a do saber e do modo de aprender favorecidos por esses dispositivos. Há serviços focalizados no saber-fazer para passar nas provas, que oferecem macetes úteis para ganhar tempo e compreensão do que é solicitado, ou seja, fazem parte do aprendizado mas não podem se resumir a isto. Outras ofertas de apoio escolar têm centralidade na apropriação do saber, sua investigação e seus sentidos. Nos dois casos, “[...] paira a sombra de um utilitarismo escolar que dá prioridade a receitas e à conformidade, em detrimento dos saberes” (GLASMAN, 2011, p. 41). A necessidade de recorrer à “escola fora da escola” e o desenvolvimento desses recursos com a abertura da escola para as classes populares, principalmente nos últimos 20 anos, nos indicam que “[...] seja cada vez mais necessário criar algo além da escola para que esta seja bem-sucedida.” (GLASMAN, 2011, p. 42)

### **6.3 Síntese do Capítulo 6**

A constatação de desigualdades persistentes fez-nos investigar suas influências sobre o desempenho escolar dos jovens estudantes relacionadas à avaliação da aprendizagem pelos professores do EM. O resultado escolar medido pelas notas finais mostrou sucessos e fracassos, aqueles que têm piores resultados escolares são os de maior idade, homens, pobres. Diferentemente do senso comum, identificamos o interesse das famílias no acompanhamento escolar dos jovens revelados no acompanhamento do processo de escolarização, dos investimentos familiares e no desejo de prosseguimento de estudos no ensino superior. Verificamos que aprender no ensino médio exige mais do que do que estar na escola, é necessário tempo de estudo extra, muitas vezes com apoio escolar de serviços fora da escola, privados e/ou públicos, presenciais ou a distância (via internet, gratuitos ou pagos). As desigualdades se manifestaram também nos desiguais acessos a recursos ou serviços de apoio escolar.

O fracasso escolar dos jovens das camadas populares é um sintoma das desigualdades mais gerais vividas na trajetória escolar, inclusive anteriores a esse nível de ensino. Revela também que políticas, projetos e ações implementados no ensino fundamental com vistas à permanência do estudante no sistema escolar não tem tido continuidade no Ensino Médio. A falta de articulação entre os projetos para o ensino fundamental e para o ensino médio aliada a algumas políticas, dentre elas, a de correção de fluxo que nem sempre visam à aprendizagem do estudante, mas a economia do sistema, pode resultar na eliminação ou autoexclusão do sistema de ensino, tornando a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio um obstáculo quase intransponível para o prosseguimento dos estudos de vários jovens. A estrutura padronizada que ainda se mantém no Ensino Médio rompe com as propostas anteriores. Para lidar com essa situação, por um lado, há menos cobrança em relação a aprendizagem de conteúdo, distribuindo a pontuação para atividades que devem ser cumpridas pelos alunos o que é visto como “rebaixamento” das exigências por parte dos jovens, gerando insatisfação por parte dos jovens que pretendiam a aprovação no vestibular.

Por fim, como ocorrem nas pesquisas sociológicas, o problema deste estudo levou-nos a temas que inicialmente não haviam sido considerados, tais como, a relação dos professores e jovens estudantes do ensino médio com o saber e com o aprender, os investimentos familiares e as ofertas de apoio pedagógico ou acompanhamento escolar aos jovens de ensino médio tanto feito por empresas comerciais quanto serviços gratuitos. A compreensão desses fenômenos nos possibilitarão contribuir para a garantia do “direito à aprendizagem” e ao acesso aos saberes escolares.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as possíveis relações entre desigualdades sociais e o desempenho escolar dos jovens estudantes, no contexto de expansão do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), constituiu o objeto de análise desta tese. Iniciamos este estudo analisando as características da população juvenil. Verificamos diminuição de participação da população juvenil na população total, proximidade do percentual de homens e de mulheres, aumento da declaração de negros, a maioria reside no núcleo familiar na condição de filhos e tem renda *per capita* domiciliar inferior a dois salários mínimos.

A expansão do ensino médio na RMBH pode ser confirmada pelo aumento da rede física, do número de professores e de matrícula bem como dados sobre o atendimento escolar. O desempenho dos jovens moradores estudantes revelou sucessos e fracassos. O sucesso de parte dos jovens manifestado no índice de aprovação, continuidade no processo escolar e conclusão do Ensino Médio na idade ‘adequada’. O fracasso escolar manifestado nos índices de repetência, desigual duração dos estudos, altos índices de evasão, a distorção idade/série e o resultado aquém do recomendável na avaliação institucional daqueles que cursam o terceiro ano do EM.

Verificamos que repercussões positivas com a expansão do EM que se referem à redução das desigualdades escolares entre brancos e negros, à melhoria do acesso aos níveis superiores de ensino e melhoria do atendimento escolar. Apesar de existirem ganhos, há desigualdades persistentes: aumento do atendimento escolar de forma desigual, nem todos atingem os níveis superiores, altas taxas de distorção idade/série, rejuvenescimento da população estudantil e permanência no mercado de trabalho; desigualdade entre os sexos, raciais, de renda, de inserção no mercado de trabalho e de escolarização. O estudo nos revelou novas desigualdades referentes ao desigual acesso ao conhecimento escolar.

A investigação mostrou que essa expansão do Ensino Médio não retirou os jovens do mercado de trabalho. Os jovens estudantes continuam trabalhando mesmo aqueles na faixa etária de 15 a 17 anos o que é um fato preocupante. Essa situação questiona a idéia de que a expansão da escolarização retiraria os jovens do trabalho, revelando a persistência das desigualdades que perpassa a condição juvenil que afetam

suas possibilidades de acesso ao sistema educacional e sua participação na população economicamente ativa.

A constatação destas desigualdades instigou-nos a investigar suas influências sobre o desempenho escolar dos jovens estudantes, traduzido na sua relação com o saber, no acesso e na permanência na escola e, por fim, na avaliação da aprendizagem. Esse eixo de análise possibilitou desvendar o fracasso escolar desse “novo” público estudantil foram os sintomas que permitiram identificar as novas desigualdades relativas à seletividade escolar. O percurso de escolarização tem se mostrado particularmente difícil para aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola pesquisada.

Supúnhamos, inicialmente, que o perfil dos estudantes que frequentam o EM no turno matutino se distanciaria daquele dos moradores da RMBH que têm tido acesso à escolarização em todos os níveis de ensino e em todos os turnos: manhã, tarde e noite. Pensávamos que esses estudantes encontrar-se-iam em condições de “moratória social”, isto é, que possivelmente estariam vivenciando um tempo que os permitissem ser somente estudantes, sendo esta a condição juvenil mais favorável à dedicação aos estudos. No entanto, os “novos” estudantes apresentam-se como público diverso e heterogêneo, com diferentes idades, cor/raça, renda, condição familiar e percursos escolares, estes podendo ser lineares ou marcados por reprovações, abandonos, desistências e retornos à escola.

Orientados pela literatura da sociologia da educação, verificamos que as desigualdades escolares, relacionadas aos aspectos socioeconômicos, etários, étnico-raciais, entre outros, ainda persistem. Não obstante, a pesquisa desvendou novas desigualdades, pois, mesmo para um público relativamente jovem (adolescentes), é necessária a conciliação entre trabalho, estudo e participação nos afazeres domésticos, além da dificuldade da relação com a aprendizagem escolar.

Nesse sentido, a relação com o aprender tem provocado barreiras acadêmicas nos jovens estudantes, resultando no abandono da escola ou em situações de fracasso escolar. Contudo verificamos que, diante desse quadro, novas estratégias são acionadas pelos estudantes, pelas famílias e pela instituição, de forma a garantir o sucesso escolar. Com relação aos primeiros, identificamos o uso do “ofício do aluno”, isto é, os jovens criam diferentes estratégias para buscar tal sucesso.

Se anteriormente para o público juvenil presente no EM a “disciplina” escolar era algo familiar, para os novos sujeitos esse espaço parece estranho. Assim, por

não poderem contar integralmente com o apoio de suas famílias, outros recursos para aquisição do saber escolar (internet, aulas de reforço, ajuda de parentes e amigos) são acionados.

Há uma tentativa, por parte da escola e de seus profissionais, de alcançar a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes (as visitas a diferentes espaços de socialização, o aprimoramento para se atingir os níveis recomendáveis nas avaliações institucionais e a tentativa de ministrar uma aula “participativa”). Contudo, constatamos que estes esforços têm encontrado obstáculos internos e externos, que se colocam como desafios para a instituição escolar. Estes podem ser classificados da seguinte forma:

- a) a trajetória escolar dos jovens das camadas populares em relação à apropriação dos saberes;
- b) as políticas públicas educacionais de avaliação do desempenho acadêmico;
- c) a falta de articulação entre os projetos para o ensino fundamental e para o ensino médio, aliada ainda a algumas dessas políticas;
- d) a dificuldade em despertar desejo, envolvimento e mobilização nos diferentes sujeitos educativos em sua relação com o aprender.

Por fim, alinhado aos resultados obtidos através das pesquisas da sociologia da educação, este estudo tocou em questões importantes a serem refletidas em torno do conhecimento, às quais abordamos nessa investigação, a saber: desigualdades sociais e escolares; desempenho acadêmico; a expansão do Ensino Médio na RMBH; fracasso e sucesso escolar; a juventude e a escolarização; e a relação com aprender.

O percurso da análise de compreensão das desigualdades na interface do desempenho escolar dos jovens estudantes de camadas populares foi um convite a revisitar a minha experiência escolar. De certa forma, é possível perceber que ocorreram avanços significativos ao longo desse período histórico, como a busca pela expansão do Ensino Médio aos jovens estudantes anteriormente alijados do “direito” de acesso à escolarização, a possibilidade de acesso a níveis superiores de educação, a gama de tecnologias de informação disponíveis, o apoio intra e extra-escolar ofertado e a percepção do êxito acadêmico por parte de alguns estudantes através das várias estratégias criadas.

Contudo, essa aproximação nos fez analisar que as diversas desigualdades verificadas no contexto social se traduzem em desigualdades escolares persistentes, e o contato mais próximo com estas revelou-nos ainda outras, desta vez novas, relacionadas

ao desempenho acadêmico; é através da relação com o aprendizado que estas novas desigualdades se materializam.

Portanto, os resultados obtidos nesta investigação convidam-nos a revisitar a noção das desigualdades persistentes sob uma nova perspectiva de análise, já que surgem “novas desigualdades” capazes de interferirem diretamente no desempenho escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio. Diante deste quadro, superar a interpretação do fracasso escolar como “desperdício econômico” de investimentos educacionais públicos torna-se fundamental. Os achados da investigação revelaram que, mais do que “desperdício econômico”, as situações que constituem o fracasso escolar precisam ser interpretadas como uma questão de “direito” à escolarização de todos os jovens, isto é, de justiça social.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro P. M. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Percecu Abramo (2005).

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Coord). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 20-40.

ABRAMOVAY, M. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, M. A.V. e SILVA JR., C.A. *Formação do Educador: avaliação institucional e aprendizagem*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ALVES, Fátima e ORTIGÃO, Isabel. *A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001*. PUC-Rio. Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2005 (Apresentação no GT 14 – Sociologia da Educação)

ALVES, M.Z. e PAULA, S.G. Juventude e Formação de Professores. *Revista Presença Pedagógica*. BH, v. 17. n.97, jan/fev, 2011, p. 28-34.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila; GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte: um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades*. 2000. 213 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ARROYO, M. *Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 71, janeiro de 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). *Critério de classificação econômica Brasil*, 2009.

AZZI, S. Avaliação Escolar. In: MENEZES, M. B. e RAMOS, W. M. *Guia de Estudo*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003 (Tradução de Guilherme Cezarino)

BARBOSA, M. Ligia. O. *Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. BH: Argumentum, 2009

BARROS. R. P. *et al. Determinantes do desempenho educacional do Brasil*. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v.31, n.1, p.1-42, abr. 2001

BELTRÃO, K.I; ALVES, J.E.D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

BERCOVICH, A.; MASSÉ, G. *Descontinuidades demográficas, onda jovem e mercado de trabalho*. Publicado em 24 de maio de 2007. <<http://pessoas.hsw.uol.com.br/transição-demografia.htm>> Acesso em 25/07/10.

BICUDO, M. A. V. A escola em uma perspectiva ético-moral. In: SERBINO, R.V; GRANDE, M. A. L (orgs). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995 (Seminários e debates)

BOBASCH, M. “Le redoublement – Maladie honteuse ou seconde chance?” *Le Monde de l’Éducation*, 227, 1995, p. 40-52.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.

BOUDON, R.e BOURRICAUD, F. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BURGESS, Robert G. *Pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CAEd/UFJF. Banco de dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação - PROEB - Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – SIMAVE, 2007

CAEd/UFJF. Banco de dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação - PROEB - Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – SIMAVE, 2010

CAILLODS, F. La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados. Qué es el impacto de las políticas? In: FANFANI, E. T. *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008

CAMARANO, A. A. MELLO, J. I, KANSO, S., Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, J. AQUINO, L. e ANDRADE, C. *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009

CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. (orgs). *Adolescência*. Belo Horizonte: UFMG, 2009

CARVALHO, J. J., Propostas e Recomendações do coletivo de professores dos Nears (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros). In: *Ministério da Educação. Diversidade na Educação. Reflexões e experiências*. Brasília. DF: MEC, 2003

CARVALHO, M. P. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas, SP: Papyrus, 2009

CASTRO, et al. (org). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009

CERQUEIRA, C. A; GIISIEZ, G. H. N. Conceitos básicos em demografia e dinâmica demográfica brasileira. In: RIANI, J. L.R e RIOS-NETO, E. L. *Introdução à Demografia da Educação*. São Paulo/Campinas: ABEP, 2004

CHARLOT, B. *O que é qualidade em educação?* Anotações sobre palestra proferida no VII SIMPOED - Simpósio de Formação e Profissão Docente, em 22/10/2009

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto midiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, M. e ABRAMOWICZ (Orgs). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. São Paulo: Papirus, 2009, p 13-34

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre, Artmed, 2005

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundias*. Porto Alegre: Artmed, 2001

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000

CHARLOT, B. *A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio/1996

CONSNEFROY, Laurent. Relação com o saber. In: VAN ZANTEN, A. (Coord). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 712-714

COOPER, H; CIVEY ROBINSON, J. & PATAL, A. E. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, vol. 76, n. 1, 2006, p. 1-62.

CORRACHANO, M. C. e NAKANO, M. Jovens e Trabalho. In: SPÓSITO, M. P. (Coord) *Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009

CORBUCCI, P.R. *et al.* Situação Educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, J. AQUINO, L. e ANDRADE, C. *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009, p. 89-107

CORREA, M. L. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto da Escola Plural. In: DALBEN, A. I. *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

CORSI, F. L. *A questão do desenvolvimento à luz da globalização da economia capitalista*. *Revista de Sociologia Política*. Curitiba, 19, p. 11-29, nov. 2002.

CORTI, A. P. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: DAYRELL, J. (Org) *Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. MEC/Salto para o Futuro, 2009

CORTI, A. P. et al (Coord). *Que ensino médio queremos?* São Paulo: Ação Educativa, 2008.

CORTI, A.P.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: 2005, p.224.

COSTA, A. C.V.B.R. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, A. I. *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

COSTA, Paulo Roberto da; GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira.. *Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte*. 2005. 98 p. Dissertação (Mestrado FAE/UFMG).

CURY, Carlos Jamil. *Direito e educação: direito à igualdade e direito à diferença*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p.245-262, jul. 2002.

DIAS, Deise de Souza; SANTOS, Eloísa Helena. *Jovem aluno trabalhador do Ensino Médio: a articulação entre trabalho e educação*. 2000. 166 p. Dissertação (Mestrado FAE/UFMG).

DAYRELL, J. *et al. A realidade do Ensino Médio em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. (Relatório de Pesquisa), 2010. 208 p.

DAYRELL, Juarez . *As múltiplas dimensões da juventude*. Revista Pátio Ensino Médio, v. 5, Porto Alegre, p. 6-9, 2010

DAYRELL, J. T. *et al. Juventude e Escola*. In: SPÓSITO, M. P. (Coord) *Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

DAYRELL, J. T. e PAULA, S. G., *Juventude e Escola*. In: ZAIDAN, S. e SOUSA, E. S. (Orgs) *Estado do Conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1986-2005*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009

DAYRELL, J. NOGUEIRA, P, MIRANDA, S. *Os jovens de 15 a 17 anos – características e especificidades educativas*. BRASÍLIA: MEC, 2009

DAYRELL, Juarez . *O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido*. Salto para o Futuro, v. 18, p. 16-24, 2009

DAYRELL, Juarez. *A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude*. In: VIEIRA, Maria Manuel (Coord.). *Actores educativos: escola, jovens e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005

DAYRELL, Jurarez. *Juventud, grupos culturales y sociabilidad: comunicacion, soidaridad y democracia*. Revista de estudios sobre juventud, año 9, n. 23, enero-junio, 2005b.



- DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p.29-45 jul. 2003
- DUBET, François. *El Declive de la institución*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002 (Traducción de Luciano Padilla)
- DURU-BELLAT, Marie. L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : Éditions l'Harmattan, 1990.
- FANFANI, E. T. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Buenos Aires: Siglo XXI. Editores, 2007
- FANFANI, E. T. *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008
- FREITAG, B. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. São Paulo: Papyrus, 1992
- FOURQUIN, J. C. (Org) *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARBIN, M. E. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: DAYRELL, J. (Org) *Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Brasília, MEC: TV Escola, 2009
- GLASMAN, D. Apoio fora da escola. In: VAN ZANTEN, A. (Coord). *Dicionário de Educação*. RJ/Petrópolis: Vozes, 2011. (p.705- 708)
- GIDDENS, Antony. *Sociologia*. 4 ed, Porto Alegre: Artmed, 2005
- GOMES, J.B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/21672-21673-1-PB.pdf>. Consulta em 09/09/2010
- GOLGHER, A. B.; RESENDE, D. *Um olhar sobre o jovem e o ensino médio no Brasil*. Belo Horizonte, 2009. (mimeo).

GOLGHER, A. B. *Diversidade regional do Ensino Médio no Brasil analisado a partir de diferentes indicadores educacionais*. Encontro Nacional da, Associação Brasileira das Empresas de Pesquisas, 2010, Caxambu. Anais, 2010

GONZALEZ, Roberto. Políticas de emprego para os jovens: entrar no mercado é a saída? In: CASTRO, J.A.; AQUINO, L. C. e ANDRADE, C. C., *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009, (p. 109-129)

GOULART, O.; SAMPAIO, C.E. e NESPOLI, V. *O desafio da Universalização do Ensino Médio*. DF/Brasília: INEP, 2006

GOUYON, M. L'aide aux devoirs apportée de parents. Insee Première, 996, 2004.

HADDAD, S. *Educação e Exclusão no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

Haidar, M. L. M. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 272.

HASENBALG, Carlos; SILVA, N. V. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Tendências de Desigualdades Educacionais no Brasil*. Dados- Revista de Ciências Sociais, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2002

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2007

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2009

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sinopse do Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro, 2011 (publicado em 29 de abril de 2011)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal – 2008. Rio de Janeiro, 2009

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). *Dicionário de dados: Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar*, 2002

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). *Dicionário de dados: Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar*, 2007

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). *Dicionário de dados: Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar*, 2009

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) *Sinopse do Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro, 2011. (publicado em 29 de abril de 2011)

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Censo Escolar*. 2002

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Censo Escolar*. 2007

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Censo Escolar*. 2010

JOHNSON, A. G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. 77p. (Em questão, 6)

LAFONTAINE, D. Efeito sala de aula (efeito turma). In: VAN ZANTEN, A. (Coord). *Dicionário de Educação*. RJ/Petrópolis: Vozes, 2011. p. 827 (p.705- 708)

LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005; p. 69-83

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005

MADEIRA, Felícia R., BERCOVICH, Alicia. A “onda jovem” e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo. *Planejamento e Políticas Públicas*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, São Paulo, n. 8, dez, 1992.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1986, n.58, pp. 15-48

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares; TOSTA, Sandra F. Pereira. *Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 386 p. Dissertação (Mestrado), 2004

MELLUCCI, A. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.S. (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994, 24ª edição

NAVARRO, V. L. e PADILHA, V. (Orgs) *Retratos do Trabalho no Brasil*.Uberlândia: Edufu, 2009

NERI, Marcelo (Coord) *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. 76 p Em: <http://www.fgv.br/cps/motivos/>. Consulta feita em 23 de agosto de 2011

NOVAES, Regina. *Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença?* In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro P. M. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Percecu Abramo (2005).

OLINTO, Gilda. Reprodução de classe e produção de gênero através da cultura. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, UFRJ, 1993.  
PAIS, José Machado. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2005 (Coleção Enciclopédia Moderna, nº 3, Série Sociologia)

PAIVA, B *et al.* *Acelerar para vencer: a propagação da exclusão pela educação*. Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis: UFSC, 2011, 19 páginas. [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_05/e05f\\_t003.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t003.pdf) consulta em 08/08/2011.

PAUL, Jen-Jacques. Repetência dos alunos. In: VAN ZANTEN, A. (Coord) *Dicionário de Educação*. RJ/Petrópolis: Vozes, 2011. p. 827. (p.705- 708)

PEDROSA, L. D.; SANFELICE, J. L. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. In: *Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2., 2005, Cascavel. Anais...* Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-15.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

POUPEAU, F. Escolhas escolares das famílias. In: VAN ZANTEN, A. (Coord) *Dicionário de Educação*. RJ/Petrópolis: Vozes, 2011. (p.705- 708)

PEREGRINO, M. D. *Desigualdades numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres* Universidade Federal Fluminense Rio de Janeiro, (Tese de doutorado), 2006

POCHMANN, M. Sentidos do Trabalho no Brasil: hora de interferir. In: MARCOVITCH, J. (Org). *Crescimento econômico e distribuição de renda: prioridades para a ação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Editora do SENAC, 2009

RAYOU, P. e RIPOCHE, L. Dever de casa. In: VAN ZANTEN, A. (Coord). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. (p. 195-197)

RIANI, J. e GOLGHER, A. Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados do IBGE, In: RIOS-NETO E RUAS Introdução à *Demografia da Educação*, (Org), Campinas, ABEP, 2004, p 89-128

RIGOTTI, J. I. R.; CERQUEIRA, C. A. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIANI, J. L.R; RIOS-NETO, E. L. *Introdução à Demografia da Educação*. São Paulo/Campinas: ABEP, 2004, p 73-88

RIBEIRO, C. A. C. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Minas Gerais: Argumentum, 2009

RIBEIRO, V. M. e KALOUSTIAN S. (Coords). Indicadores da qualidade na educação. 3ª ed Ação Educativa, São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ROCKWELL, Elisie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, México, n. 4, p. 65-78, 1988.

ROSEMBERG, F. e SILVA, P. V.B. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. São Paulo. Educação em Revista, v. 29, n. 1, p. 125-46, 2003.

SARTI, Cynhia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004

SECRETARIA ESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL E POLÍTICA URBANA. *Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Relatório Final*. MG, Belo Horizonte: SEDRU e CEDEPLAR/UFMG, 2011

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução nº 2018 de 06 de janeiro de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação*, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Projeto de Aceleração da Aprendizagem: Acelerar para vencer*. Documento Base. 2008. 19 páginas

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação*, 2007.

SETTON, M.G.J. Juventude, Mídias e TIC. In: SPÓSITO, M. P. (Coord) *Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009

SILVA, Messias A. *A Escola Sagarana: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?* Pontifícia Universidade Católica/MINAS Belo Horizonte: 2002, 103 p. (Dissertação de Mestrado)

SOARES, M. Tufi *et al.* (Coord) *Determinantes do Abandono do Ensino Médio pelos jovens no Estado de Minas Gerais*. Editora Abril/Instituto UNIBANCO, 2009, 15 p

SPÓSITO, M. P. *et al.* Adolescentes em processo de exclusão. In: SPÓSITO, M. P. (Coord) *Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.W. e BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128

SPOSITO, M.P.; GALVÃO, I. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. Florianópolis: Perspectiva, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004

SPÓSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Afirmativa, 2003

STEV, S. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, B. (org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundias*. Porto Alegre: Artmed, 2001

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WAISELFISZ, J. J. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007*. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia/Instituto Sangari/Rede de Informação Tecnológica da América Latina, 2007, 167 p.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. e VILELA, R.M. (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003

ZIBAS, Dagmar. *A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, nº. 28, 2005, p 24-36.

## APÊNDICES

### Apêndice I

#### Roteiro para a entrevista semi-estruturada

##### Experiência escolar no Ensino Médio

1. Sua avaliação sobre o processo educativo em sala de aula e na escola:
  - a) aulas preferidas por você/aquelas que menos gosta
  - b) atividades com as quais mais aprendeu/menos aprendeu
  - c) avaliações que mais gostou de fazer/menos gostou
  
2. Sua avaliação sobre a convivência:
  - a) entre professores e aluno/aluna
  - b) entre os estudantes
  - c) entre os estudantes/funcionários e direção
  
3. Sua avaliação sobre as normas escolares:
  - a) normas válidas para um melhor aprendizado
  - b) normas que complicam a vida do aluno.
  - c) Punições: advertências e suspensões.
  
4. Seu desempenho escolar:
  - a) Facilidades vivenciadas durante a trajetória escolar
  - b) Dificuldades vivenciadas durante a trajetória escolar
  - c) Sentimentos (alegria, tristeza, frustrações, sucessos, fracassos)
  - d) Apoios encontrados (na família, na escola, nos colegas, na religião)
  
5. Sentidos da escola de ensino médio:
  - a) fatores que te estimularam a estudar
  - b) fatores que te desestimularam a estudar.
  - c) Sugestões aos professores e à escola

**Apêndice II**

Questionário de entrevista dos os alunos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e**  
**Inclusão Social**

Nº DO QUESTIONÁRIO: \_\_\_\_\_

ANO DO ENSINO MÉDIO: (1º) (2º) (3º)

TURNO: (M) (T) (N)

DATA DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ALGUMAS CONVENÇÕES:**

NO QUESTIONÁRIO, AS INSTRUÇÕES PARA O(A) ENTREVISTADOR(A) ESTÃO ENTRE COLCHETES [ ] E NÃO DEVEM SER LIDAS PARA O(A) ENTREVISTADO(A);

O QUE VIER ENTRE PARÊNTESES ( ) É DE LEITURA FACULTATIVA;

O(A) ENTREVISTADOR(A) DEVERÁ LER TODAS AS PERGUNTAS E AS FRASES DE PASSAGEM; AS RESPOSTAS DEVERÃO SER LIDAS E ACOMPANHADAS PELO ENTREVISTADO, QUANDO INDICADO, NO CARTÃO DE RESPOSTA;

AS ABREVIATURAS USADAS NO QUESTIONÁRIO SÃO:

- RU = RESPOSTA ÚNICA;

- NA = NÃO SE APLICA;

- NS = NÃO SABE;

- NR = NÃO RESPONDEU.

MESMO QUE ESTEJA INDICADO QUE AS RESPOSTAS DEVAM SER LIDAS, NUNCA LEIA AS RESPOSTAS ABREVIADAS COM NA, NS OU NR.

Fique atento à existência de filtros ao longo do questionário e siga corretamente as indicações neles contidas

----- **HORA DE INÍCIO:** \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ -----

Caro aluno e cara aluna,

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o jovem do Ensino Médio. A pesquisa tem o objetivo central de conhecer a experiência do jovem no Ensino Médio. Queremos conhecer o perfil do jovem que frequenta o Ensino Médio e de sua percepção sobre a escola de ensino médio, isto é, saber como você pensa e vive sua experiência escolar neste momento. Peço sua colaboração no sentido de responder nossas perguntas de forma sincera.

Gostaria de ressaltar que sua participação é muito importante para nós. Garanto que suas respostas são sigilosas e seu nome não será associado a elas. As informações coletadas são codificadas em números e lançadas no computador para, então, serem analisadas. Agradeço-lhe pela entrevista. Simone

**MÓDULO I – INTRODUÇÃO**

I1. SEXO [ANOTE]:	1. Masculino	2. Feminino	
I2. Qual é a sua data de nascimento? ____/____/____			99. NR
I3A. Onde você nasceu? Cidade: _____		I3B. Estado: _____	99. NR

**MÓDULO II – PERCEPÇÕES, EDUCAÇÃO e EXPECTATIVAS**

**Agora gostaria de saber sua opinião sobre alguns temas de seu interesse que podem ou não está presente na sua escola.**

P1. Algumas questões especialmente preocupam as pessoas. Pensando no seu dia-a-dia (em sua vida), gostaria que você me dissesse três temas com os quais você mais se preocupa atualmente? **Em primeiro lugar... em segundo lugar... e em terceiro lugar...**

A. 1º \_\_\_\_\_

B. 2º \_\_\_\_\_

C. 3º \_\_\_\_\_



88. NS	99. NR																					
<p>P2. As pessoas participam de vários grupos ao longo da vida, tais como a família, o trabalho, etc. Em sua opinião, quando você pensa nos grupos dos quais participa qual é o que mais contribui/contribuiu para sua formação como pessoa, isto é, sua educação, seus valores, sua autonomia (pensar por si mesmo)? <b>[RU]</b></p> <p>1. A família 2. A igreja 3. A escola</p> <p>4. O trabalho 5. Meus amigos. 6. Outros. Qual <b>[ANOTAR]:</b></p>																						
88. NS	99. NR																					
<p>P3. Ainda pensando nos grupos dos quais você participa, gostaria de saber agora qual deles mais contribui/contribuiu para que você consiga uma carreira profissional no futuro? <b>[RU]</b></p> <p>1. A família 2. A igreja 3. A escola</p> <p>4. O trabalho 5. Meus amigos. 6. Outros. Qual <b>[ANOTAR]:</b></p>																						
88. NS	99. NR																					
<p>P4. Em qual tipo de instituição você fez o ensino fundamental? <b>[pode marcar mais de uma]</b></p> <p>1. Escola pública estadual 2. Escola pública municipal</p> <p>3. Escola privada/particular 4. Escola privada confessional</p>																						
88. NS	99. NR																					
<p>P5. Durante a trajetória escolar o estudante pode passar por algumas dificuldades que afetam seu desempenho escolar (suas notas). Gostaria de saber se NO ENSINO FUNDAMENTAL (da 1º à 8º série) você alguma vez foi REPROVADO?... e NO ENSINO MÉDIO (do 1º ao 3º ano)?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Não</th> <th>Sim</th> <th>Quantas vezes?</th> <th>NR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>Ensino fundamental</td> <td>0</td> <td>1</td> <td></td> <td>99</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Ensino médio</td> <td>0</td> <td>1</td> <td></td> <td>99</td> </tr> </tbody> </table>				Não	Sim	Quantas vezes?	NR	A	Ensino fundamental	0	1		99	B	Ensino médio	0	1		99			
		Não	Sim	Quantas vezes?	NR																	
A	Ensino fundamental	0	1		99																	
B	Ensino médio	0	1		99																	
<p>P6. Alguns estudantes, por razões diferentes, interrompem a vida escolar. Você alguma vez ABANDONOU a escola durante o ENSINO FUNDAMENTAL (da 1º à 8º série)? Se sim, Quantas vezes? Qual foi o PRINCIPAL MOTIVO? ... e NO ENSINO MÉDIO (do 1º ao 3º ano)? Se sim, Quantas vezes? Qual foi o PRINCIPAL MOTIVO?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th>Não</th> <th>sim</th> <th>Quantas vezes? <b>[anotar]</b></th> <th>PRINCIPAL motivo? <b>[use a lista abaixo]</b></th> <th>NR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>Ensino fundamental</td> <td>0</td> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td>99</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Ensino médio</td> <td>0</td> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td>99</td> </tr> </tbody> </table>				Não	sim	Quantas vezes? <b>[anotar]</b>	PRINCIPAL motivo? <b>[use a lista abaixo]</b>	NR	A	Ensino fundamental	0	1			99	B	Ensino médio	0	1			99
		Não	sim	Quantas vezes? <b>[anotar]</b>	PRINCIPAL motivo? <b>[use a lista abaixo]</b>	NR																
A	Ensino fundamental	0	1			99																
B	Ensino médio	0	1			99																
<p><b>LISTA PRINCIPAL MOTIVO ...</b></p> <p>1. Ajuda nos afazeres domésticos. 2. Ficou doente. etc, não desenvolve 3. Doença ou morte na familiar. 4. Conflito com colegas. 5. Conflito com professor. 6. Falta de motivação. 7. Mudei de endereço.</p> <p>8. Seria reprovado, então abandonou. 9. A escola era chata (não permite o uso de boné, colares, atividades fora de sala). 10. Gravidez. 11. Medo da violência. 12. Trabalho. 13. Outro motivo. Qual? _____</p>																						
<p>P7. Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais? <b>[RU]</b></p> <p>1. Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir. 2. Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer. 3. Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso. 4. Não importa o futuro, e sim agora. Não importa se tenho um futuro ou não.</p>																						
77. NA	88. NS	99. NR																				

P8. Com relação ao ensino médio, o que mais se parece com os seus planos [RU].

1. Pretendo completar o ensino médio e começar a trabalhar.
2. Pretendo completar o ensino médio e continuar trabalhando.
3. Pretendo completar o ensino médio e fazer vestibular.
4. Fazer um curso profissionalizante pós-médio (técnico em enfermagem, em administração, em segurança do trabalho, etc).
5. Trabalhar e futuramente fazer um curso superior.
6. Não sei se vou conseguir completar o ensino médio.

77. NA

88. NS

99. NR

P9. Se você pudesse escolher qualquer atividade/profissão para exercer, independentemente de qualquer limitação ou restrição, o que você gostaria de ser?

### MÓDULO III - SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA.

**Gostaria de saber um pouco sobre como é sua vida e de sua família. Gostaria de lembrá-lo (a) mais uma vez que suas respostas não serão associadas a sua pessoa e que este questionário é sigiloso. Os dados que estamos reunindo serão usados apenas para fins de doutoramento. Portanto, você pode ficar à vontade e responder sinceramente nossas perguntas.**

SS1. Gostaria de saber QUANTAS PESSOAS, além de você, moram na sua casa?

77. NA

88. NS

99. NR

SS2. Quem são as pessoas que moram com você? [MARCAR MAIS DE UMA]

- |                                   |                     |
|-----------------------------------|---------------------|
| 1. Pai;                           | 7. Primos e primas; |
| 2. Mãe;                           | 8. Avô ou avó;      |
| 3. Padrasto;                      | 9. Sobrinhos;       |
| 4. Madrasta;                      | 10. Moro sozinho;   |
| 5. Irmãos e irmãs; Quantos? _____ | 11. Outro.          |

Quem? \_\_\_\_\_

6. Tio ou tia;

77. NA

88. NS

99. NR

SS3. Quanto dos seguintes itens abaixo há no lugar onde você mora? [Marque a quantidade correspondente em cada item]

ITENS		QUANTOS					
		A	B	C	D	NS	NR
01	Banheiro dentro de casa	0	1	2	3 ou mais	88	99
02	TV em cores	0	1	2	3 ou mais	88	99
03	Videocassete	0	1	2	3 ou mais	88	99
04	Rádio	0	1	2	3 ou mais	88	99
05	Geladeira	0	1	2	3 ou mais	88	99
06	Freezer	0	1	2	3 ou mais	88	99
07	Máquina de lavar roupa	0	1	2	3 ou mais	88	99
08	Aspirador de pó	0	1	2	3 ou mais	88	99
09	Automóvel	0	1	2	3 ou mais	88	99
10	DVD	0	1	2	3 ou mais	88	99
11	Computador (incluindo notebook)	0	1	2	3 ou mais	88	99
12	Telefone fixo	0	1	2	3 ou mais	88	99
13	Telefone celular	0	1	2	3 ou mais	88	99



<p>AE3. Qual é a escolaridade da pessoa que lhe ajuda com as atividades escolares? <b>[RU]</b></p> <p>1. nunca estudou 2. até a 4 ° série do Ensino Fundamental 3. de 5° à 7 ° série do Ensino Fundamental 4. Ensino Fundamental completo (terminou a 8ª série). 5. Ensino Médio incompleto 77. NA 88. NS 99. NR</p> <p>6. Ensino Médio completo 7. Superior incompleto 8. Superior completo 9. Pós-graduado</p>	
<p>AE4. Até quando seu pai estudou? <b>[RU]</b></p> <p>1. nunca estudou 2. até a 4 ° série do Ensino Fundamental 3. de 5° à 7 ° série do Ensino Fundamental 4. Ensino Fundamental completo (terminou a 8ª série). 5. Ensino Médio incompleto 88. NS 99. NR</p> <p>6. Ensino Médio completo 7. Superior incompleto 8. Superior completo 9. Pós-graduado</p>	
<p>AE5. Até quando sua mãe estudou? <b>[RU]</b></p> <p>1. nunca estudou 2. até a 4 ° série do Ensino Fundamental 3. de 5° à 7 ° série do Ensino Fundamental 4. Ensino Fundamental completo (terminou a 8ª série). 5. Ensino Médio incompleto 88. NS 99. NR</p> <p>6. Ensino Médio completo 7. Superior incompleto 8. Superior completo 9. Pós-graduado</p>	
<p>AE6. Agora gostaria de saber qual é a PRINCIPAL pessoa que acompanha mais de perto sua vida escolar? <b>[RU]</b>.</p> <p>1. meu pai; 2. minha mãe; 3. meu padrasto; 4. minha madrasta; 5. meu irmão ou irmã mais velho; 6. meu irmão ou irmã mais novo; 7. meu avô ou avó; 8. meu tio ou tia; 9. ninguém; 10. outro. Ele (a) é seu... _____ 88. NS 99. NR</p>	
<p>AE7. Você poderia me dizer qual é o PRINCIPAL motivo desse acompanhamento?</p> <p>1. Preocupação com minha educação e notas. 2. Preocupação com meu futuro. 3. Preocupação com minha freqüência. 4. Por causa do programa Bolsa Família. 5. A escola manda chamá-la. 6. Buscar o boletim. 7. outro. _____ 77. NA 88. NS 99. NR</p>	
<p>AE8 Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa? (Não conte jornais, revistas ou gibis)</p> <p>1. O bastante para encher uma prateleira ( 1 a 20 livros) 2. O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) 3. O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) 4. nenhum. 88. NS 99. NR</p>	

#### MÓDULO IV – TRABALHO, PROFISSIONALIZAÇÃO

TP1. Além de estudar alguns alunos precisam realizar outras atividades para além das escolares. Gostaria de saber se você SEMPRE, ÀS VEZES, RARAMENTE ou NUNCA, nos ÚLTIMOS 6 meses...

		sempre	às vezes	raramente	nunca	NR
1	realizou tarefas domésticas (limpar casa, lavar roupa, passar roupa, lavar pratos, cuidar de crianças, etc) na SUA CASA.	1	2	3	4	99
2	realizou algum trabalho pelo qual recebeu dinheiro. Qual?	1	2	3	4	99





EA7. Pensando de MANEIRA GERAL, você consegue aprender a maioria da matéria ensinada por seus professores em sala?		
1. Sim [PULAR PARA EA9]	2. Não.	99. NR
EA8. Qual é sua PRINCIPAL dificuldade? [RU]		
1. Há muita conversa na sala durante as aulas.		
2. Os professores usam palavras muito difíceis.		
3. As aulas são desinteressantes.		
4. Não gosto do conteúdo; acho muito complicado.		
5. Não gosto de estudar.		
6.	Outra.	Qual?
77. NA	88. NS	99. NR
AE9. O que você gostaria de elogiar na sua escola? Dê <b>DOIS</b> exemplos.		
_____		
_____		
AE10. O que você gostaria de criticar na sua escola? Dê <b>DOIS</b> exemplos.		
_____		
_____		

## MÓDULO VII - DADOS PESSOAIS e RELACIONAMENTO

**Agora, eu gostaria de saber algumas informações sobre você.**

DP1. ATUALMENTE, você é... [LER OPÇÕES 1 A 8]. [RU].		
1. solteiro (a),		
2. namorando <b>OU</b> ficando;		
3. casado (a) no civil e no religioso;		
4. casado (a) só no civil;		
5. casado (a) só no religioso;		
6. União consensual (vive junto sem ser casado (a));		
7. Separado (a) <b>judicialmente</b> (Desquitado/divorciado(a));		
8. Separado <b>sem ser judicialmente</b> ;		
9. Viúvo.		
99. NR		
DP2. Você tem filhos?		
0. Não.	1. Sim. Quantos? _____	99. NR
DP3. A sua cor ou raça é?		
1. Branco (a);	3. Pardo (a);	5. Indígena;
2. Preto (a);	4. Amarelo (a) (oriental);	6. Outra:
_____	_____	_____
88. NS	99. NR	
DP4. ATUALMENTE, você frequenta alguma Igreja ou culto religioso?		
Sim. Qual? [USE A LISTA ABAIXO] _____		
não. (sem religião) [VÁ PARA DP5]		
<b>Lista de religiões:</b>		
1. Católica	6. Igreja Universal do Reino de Deus	
2. Assembléia de Deus	7. Igreja do Evangelho Quadrangular	
3. Batista	8. Igreja Adventista do Sétimo Dia	
4. Congregação Cristã do Brasil	9. Outra. Qual? [ANOTAR]	
5. Espiritismo (Kardecismo)	_____	
99. NR	_____	

DP5. Com que frequência você PROCURA se reunir com os outros alunos da sua sala para se divertir (ir a festas, parques, cinemas, praticar esportes, outro eventos, etc.)?

1. Sempre.
2. Às vezes.
3. Raramente.
4. Nunca.
99. NR

DP6. Pensando nas diferentes relações que você constrói na sua escola. Você me dirá que...

	sim	não	NS	NR
1. Você tem amigos OU colegas na sua sala OU na escola.	1	2	88	99
2. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola. Qual? [usar a lista de discriminação] _____	1	2	88	99
3. Você já sofreu algum tipo de violência na escola. Qual? [usar a lista de violência] _____	1	2	88	99
4. Você discutiu com algum outro aluno este ano.	1	2	88	99
5. Você discutiu com algum professor este ano.	1	2	88	99
6. Você já levou alguma advertência este ano.	1	2	88	99
7. Você já foi suspenso de aula este ano.	1	2	88	99

#### LISTA DE DISCRIMINAÇÃO

1. Opção sexual
2. Cor/raça
3. Questões econômicas  
(roupa/calçado/celular/etc.)
4. Local de moradia.
5. Aparência física.
6. Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### LISTA DE VIOLÊNCIA

1. Violência física
2. Violência verbal (humilhação)
3. Roubo/Furto
4. Ameaças
5. Outro. Qual? \_\_\_\_\_

DP7. [APENAS PARA QUEM SOFREU ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO] Pensando na DISCRIMINAÇÃO que você sofreu. Quem foi o responsável?

1. alunos da escola.
2. professores da escola.
3. funcionários da escola.
4. o diretor ou vice diretor da escola.
5. supervisor (a)
6. Outro. Quem? \_\_\_\_\_
77. NA 99. NR

DP8. [APENAS PARA QUEM SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA] Pensando na VIOLÊNCIA que você sofreu. Quem foi o responsável?

1. alunos da escola.
2. professores da escola.
3. funcionários da escola.
4. o diretor ou vice diretor da escola.
5. supervisor (a)
6. Outro. Quem? \_\_\_\_\_
77. NA 99. NR

Como lhe disse no início da entrevista seus dados serão mantidos em sigilo. Não vamos associar seu nome às suas respostas. Todavia, gostaria de lhe pedir alguns dados para fins de uma checagem posterior do questionário. Você poderia me dizer seu nome?

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Endereço \_\_\_\_\_ N° : \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

ENTREVISTADOR: \_\_\_\_\_

Obrigado (a)! HORA DE TÉRMINO: \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_



## Apêndice III

TABELA 29 A – Matrícula por nível de escolarização dos jovens de 15 a 29 anos

	15-17		18-20		21-23		24 -29		Total	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
Educação Infantil/Ensino Fundamental	79.242	78.020	8.099	4.553	1.758	694	2.369	698	91.468	83.965
	36,41%	33,97%	8,28%	5,28%	6,91%	3,01%	8,37%	2,89%		
	67.386	71.114	15.601	12.681	2.988	1.286	1.894	624		
Ensino Médio – 1ª Série	30,96%	30,97%	15,94%	14,71%	11,74%	5,58%	6,69%	2,59%	87.869	85.705
	43.897	42.938	19.414	15.372	3.588	1.769	1.828	697		
Ensino Médio – 2ª Série	20,17%	18,70%	19,84%	17,83%	14,10%	7,67%	6,46%	2,89%	68.727	60.776
	15.849	21.156	36.179	27.766	4.765	2.658	2.477	1.125		
Ensino Médio – 3ª Série	7,28%	9,21%	36,97%	32,21%	18,72%	11,53%	8,75%	4,66%	59.270	52.705
	113	0	118	0	7	0	2	0		
Ensino Médio – 4ª Série	0,05%	0%	0,12%	0%	0,03%	0%	0,01%	0%	240	0
Ensino Médio – Não Seriado	11	0	45	0	10	0	8	0	74	0
	0,01%	0%	0,05%	0%	0,04%	0%	0,03%	0%		
	1740	2756	437	1.048	21	83	29	43		
Ensino Médio Integrado	0,80%	1,20%	0,45%	1,22%	0,08%	0,36%	0,10%	0,18%	2.227	3.930
	117	68	144	168	92	208	120	414		
Ensino Médio - Normal/Magistério	0,05%	0,03%	0,15%	0,19%	0,36%	0,90%	0,42%	1,72%	473	858
	2.001	3.847	4.617	8.837	3.756	6.807	5.352	8.695		
Educação Profissional	0,92%	1,68%	4,72%	10,25%	14,76%	29,52%	18,90%	36,03%	15.726	28.186
	466	478	5.351	8.474	3.609	6.029	4.539	6.234		
EJA Presencial – Ensino Médio	0,21%	0,21%	5,47%	9,83%	14,18%	26,15%	16,03%	25,83%	13.965	21.215
	0	8	114	276	132	300	168	438		
EJA integrada a Educação Profissional de Nível Médio	0	0%	0,12%	0,32%	0,52%	1,30%	0,59%	1,81%	414	1.022
EJA e Esp_EJA (Presencial e Semi presencial) 1ª a 4ª Série	442	453	435	435	467	445	1.435	948		
	0,20%	0,20%	0,44%	0,50%	1,83%	1,93%	5,07%	3,93%	2.779	2.281
EJA e Esp_EJA (Presencial e Semi presencial) 5ª a 8ª Série	4.492	8.792	3.771	6.456	1.925	2.670	4.036	3.982		
	2,06%	3,83%	3,85%	7,49%	7,56%	11,58%	14,26%	16,50%	14.224	21.900
EJA (Presencial e Semi presencial) - Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental – FIC	1.892	13	1.754	150	799	108	2.024	238		
	0,87%	0,01%	1,79%	0,17%	3,14%	0,47%	7,15%	0,99%	6.469	509
	217.667	229.643	97.872	86.216	25.452	23.057	28.311	24.136		
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>369.302</b>	<b>363.052</b>

Censo Escolar – 2007 e 2010. Tabela construída pela autora e bolsistas.

**Apêndice IV****TABELA 37 A – Número de irmãos que residem com o entrevistado.**

Numero de irmãos	N	%
1	109	41,60
2	62	23,66
Nenhum	60	22,90
Três ou mais	31	11,83
Total	262	100,00

Fonte: Entrevista estruturada aplicada aos jovens alunos da escola pesquisada, nov./dez. de 2010

## **Apêndice V**

### **Critério de Classificação da Classe econômica**

O sistema de pontuação utilizado nesta classificação foi o Critério de Classificação Econômica Brasil, ano de 2008, o mais atual à época.

O sistema de pontos utilizados foi: televisão em cores, rádio, banheiro, automóvel, empregada mensalista, máquina de lavar roupa, videocassete e/ou DVD, geladeira, freezer. A cada um desses itens foi atribuída pontuação de 0 a 9, conforme quantidade presente no domicílio, indicado pelo CCEB. A esse somatório acrescenta pontuação para a escolaridade do chefe de família; no nosso caso, a mãe do jovem. Com base na pontuação são definidas as classes.

Os cortes do Critério Brasil definem as classes e a renda familiar em cada uma delas, valor bruto, é:

Classes	Pontos	Renda bruta em reais
A1	42-46	14.366
A2	35-41	8.099
B1	29-34	4.558
B2	23-28	2.327
C1	18-22	1.391
C2	14-17	933
D	8-13	618
E	0-7	403

O sistema de pontuação não considera o salário dos membros da família visto que nem sempre as pessoas são fidedignas ao relatarem esse dado, por não saberem ou por não desejarem se expor.

## Apêndice VI

TABELA 66A – Desempenho escolar x Ensino Médio x sexo.

	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias			
	Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
3º Ano do Ensino Médio	Baixo	5,26	3,03	3,85
	Intermediário	15,79	9,09	11,54
	Recomendável	78,95	87,88	84,62
		100	100	100
	Total	19	33	52
	Ciências Humanas e suas Tecnologias			
	Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
	Baixo	10,53	6,06	7,69
	Intermediário	10,53		3,85
	Recomendável	78,95	93,94	88,46
		100	100	100
	Total	19	33	52
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				
Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)	
Baixo	5,26	9,09	7,69	
Intermediário	36,84	18,18	25,00	
Recomendável	57,89	72,73	67,31	
	100	100	100	
Total	19	33	52	
2º Ano do Ensino Médio	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias			
	Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
	Baixo	9,68	4,17	6,33
	Intermediário	38,71	25,00	30,38
	Recomendável	51,61	70,83	63,29
		100	100	100
	Total	31	48	79
	Ciências Humanas e suas Tecnologias			
	Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
	Baixo	12,90	10,42	11,39
	Intermediário	41,94	18,75	27,85
	Recomendável	45,16	70,83	60,76
	100	100	100	
Total	31	48	79	
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				
Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)	
Baixo	25,81	10,42	16,46	
Intermediário	35,48	37,50	36,71	
Recomendável	38,71	52,08	46,84	
	100	100	100	
Total	31	48	79	
1º Ano do Ensino Médio	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias			
	Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
	Baixo	25,86	17,81	21,37
	Intermediário	53,45	53,42	53,44
	Recomendável	20,69	28,77	25,19
		100	100	100
	Total	58	73	131
	Ciências Humanas e suas Tecnologias			
	Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
	Baixo	12,07	5,48	8,40
	Intermediário	48,28	35,62	41,22
	Recomendável	39,66	58,90	50,38
	100	100	100	
Total	58	73	131	
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				
Desempenho	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)	
Baixo	C2 (%)	C1 (%)	Total (%)	
Baixo	20,69	10,96	15,27	
Intermediário	50,00	42,47	45,80	
Recomendável	29,31	46,58	38,93	
	100	100	100	
Total	58	73	131	

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

**Apêndice VII - TABELA 67A - Desempenho escolar (todos os anos do Ensino Médio) x cor/raça.**

	Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)	
		Branco (%)	Negro (%)	Amarelo ou Indígena (%)	NS (%)		
3º ANO	Baixo	-	5,26	-	-	3,85	
	Intermediário	7,69	13,16	-	-	11,54	
	Recomendável	92,31	81,58	100	-	84,62	
	Total	100	100	100	-	100	
			13	38	1	-	52
			Ciências Humanas e suas Tecnologias				
	Baixo	-	10,53	-	-	7,69	
	Intermediário	7,69	2,63	-	-	3,85	
	Recomendável	92,31	86,84	100	-	88,46	
	Total	100	100	-	-	100	
			13	38	1	-	52
			Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				
Baixo	-	7,89	100	-	7,69		
Intermediário	15,38	28,95	-	-	25,00		
Recomendável	84,62	63,16	-	-	67,31		
Total	100	100	100	-	100		
		13	38	1	-	52	
2º ANO		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
	Baixo	6,67	4,35	33,33	-	6,33	
	Intermediário	30,00	30,43	33,33	-	30,38	
	Recomendável	63,33	65,22	33,33	-	63,29	
	Total	100	100	100	-	100	
			30	46	3	-	79
			Ciências Humanas e suas Tecnologias				
	Baixo	16,67	8,70	-	-	11,39	
	Intermediário	20,00	30,43	66,67	-	27,85	
	Recomendável	63,33	60,87	33,33	-	60,76	
	Total	100	100	100	-	100	
			30	46	3	-	79
		Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Baixo	20,00	13,04	33,33	-	16,46		
Intermediário	26,67	41,30	66,67	-	36,71		
Recomendável	53,33	45,65	-	-	46,84		
Total	100	100	100	-	100		
		30	46	3	-	79	
1º ANO		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
	Baixo	21,95	23,46	-	-	21,37	
	Intermediário	41,46	55,56	85,71	100	53,44	
	Recomendável	36,59	20,99	14,29	-	25,19	
	Total	100	100	100	-	100	
			41	81	7	2	131
			Ciências Humanas e suas Tecnologias				
	Baixo	4,88	11,11	-	-	8,40	
	Intermediário	31,71	44,44	57,14	50,00	41,22	
	Recomendável	63,41	44,44	42,86	50,00	50,38	
	Total	100	100	100	-	100	
			41	81	7	2	131
		Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Baixo	14,63	17,28	-	-	15,27		
Intermediário	43,90	43,21	71,43	100	45,80		
Recomendável	41,46	39,51	28,57	-	38,93		
Total	100	100	100	-	100		
		41	81	7	2	131	

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

## Apêndice VIII

TABELA 68A – Desempenho escolar x ano do Ensino Médio x idade.

	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					Total (%)	
	14 e15 (%)	16 (%)	17 (%)	18 (%)	19 e mais (%)		
3º Ano do Ensino Médio	Desempenho						
	Baixo	-	-	3,57	5,56	-	3,85
	Intermediário	-	100,00	-	22,22	20,00	11,54
	Recomendável	-	-	96,43	72,22	80,00	84,62
	Total	-	100	100	100	100	100
		-	1	28	18	5	52
		Ciências Humanas e suas Tecnologias					
	Desempenho						
	Baixo	-	-	7,14	11,11	-	7,69
	Intermediário	-	-	-	11,11	-	3,85
	Recomendável	-	100,00	92,86	77,78	100,00	88,46
	Total	-	100	100	100	100	100
	-	1	28	18	5	52	
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias						
Desempenho							
Baixo	-	-	3,57	16,67	-	7,69	
Intermediário	-	-	14,29	27,78	80,00	25,00	
Recomendável	-	100,00	82,14	55,56	20,00	67,31	
Total	-	100	100	100	100	100	
	-	1	28	18	5	52	
2º Ano do Ensino Médio		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
	Desempenho						
	Baixo	-	5,00	10,53	-	16,67	6,33
	Intermediário	-	15,00	36,84	63,64	66,67	30,38
	Recomendável	100,00	80,00	52,63	36,36	16,67	63,29
	Total	100	100	100	100	100	100
		3	40	19	11	6	79
		Ciências Humanas e suas Tecnologias					
	Desempenho						
	Baixo	-	7,50	21,05	18,18	-	11,39
	Intermediário	-	20,00	26,32	45,45	66,67	27,85
	Recomendável	100,00	72,50	52,63	36,36	33,33	60,76
Total	100	100	100	100	100	100	
	3	40	19	11	6	79	
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias						
Desempenho							
Baixo	-	10,00	31,58	18,18	16,67	16,46	
Intermediário	33,33	37,50	15,79	54,55	66,67	36,71	
Recomendável	66,67	52,50	52,63	27,27	16,67	46,84	
Total	100	100	100	100	100	100	
	3	40	19	11	6	79	
1º Ano do Ensino Médio		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
	Desempenho						
	Baixo	12,50	26,19	25,00	42,86	50,00	21,37
	Intermediário	57,14	50,00	62,50	14,29	50,00	53,44
	Recomendável	30,36	23,81	12,50	42,86	-	25,19
	Total	100	100	100	100	100	100
		56	42	24	7	2	131
		Ciências Humanas e suas Tecnologias					
	Desempenho						
	Baixo	5,36	7,14	12,50	14,29	50,00	8,40
	Intermediário	37,50	42,86	45,83	42,86	50,00	41,22
	Recomendável	57,14	50,00	41,67	42,86	-	50,38
Total	100	100	100	100	100	100	
	56	42	24	7	2	131	
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias						
Desempenho							
Baixo	5,36	16,67	25,00	42,86	50,00	15,27	
Intermediário	51,79	38,10	50,00	28,57	50,00	45,80	
Recomendável	42,86	45,24	25,00	28,57	-	38,93	
Total	100	100	100	100	100	100	
	56	42	24	7	2	131	

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

**Apêndice IX - TABELA 69A**  
**Desempenho escolar x ano do Ensino Médio x livros.**

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	4,35	4,00	-	-	3,85
Intermediário	13,04	8,00	-	50,00	11,54
Recomendável	82,61	88,00	100	50,00	84,62
Total	100	100	100	100	100
	23	25	2	2	52

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	8,70	8,00	-	-	7,69
Intermediário	4,35	4,00	-	-	3,85
Recomendável	86,96	88,00	100	100	88,46
Total	100	100	100	100	100
	23	25	2	2	52

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	13,04	4,00	-	-	7,69
Intermediário	13,04	36,00	-	50,00	25,00
Recomendável	73,91	60,00	100	50,00	67,31
Total	100	100	100	100	100
	23	25	2	2	52

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	8,89	-	10,00	-	6,33
Intermediário	31,11	26,09	30,00	100	30,38
Recomendável	60,00	73,91	60,00	-	63,29
Total	100	100	100	100	100
	45	23	10	1	79

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	8,89	4,35	30,00	100	11,39
Intermediário	28,89	30,43	20,00	-	27,85
Recomendável	62,22	65,22	50,00	-	60,76
Total	100	100	100	100	100
	45	23	10	1	79

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	20,00	8,70	10,00	100	16,46
Intermediário	40,00	30,43	40,00	-	36,71
Recomendável	40,00	60,87	50,00	-	46,84
Total	100	100	100	100	100
	45	23	10	1	79

Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	17,39	25,53	30,77	-	21,37
Intermediário	56,52	53,19	30,77	100	53,44
Recomendável	26,09	21,28	38,46	-	25,19
Total	100	100	100	100	100
	69	47	13	2	131

Desempenho	Ciências Humanas e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	10,14	4,26	15,38	-	8,40
Intermediário	39,13	53,19	15,38	-	41,22
Recomendável	50,72	42,55	69,23	100	50,38
Total	100	100	100	100	100
	69	47	13	2	131

Desempenho	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				Total (%)
	O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) (%)	O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) (%)	O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros) (%)	Nenhum (%)	
Baixo	13,04	14,89	30,77	-	15,27
Intermediário	49,28	53,19	7,69	-	45,80
Recomendável	37,68	31,91	61,54	100	38,93
Total	100	100	100	100	100
	69	47	13	2	131

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

## Apêndice X

TABELA 70A – Desempenho escolar x ano do Ensino Médio x classe econômica.

	Desempenho	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				Total (%)
		B1 (%)	B2 (%)	C1 (%)	C2 (%)	
3º ANO	Baixo		10,00			3,85
	Intermediário		5,00	19,05	25,00	11,54
	Recomendável	100,00	85,00	80,95	75,00	84,62
	Total	100	100	100	100	100
		7	20	21	4	52
		Ciências Humanas e suas Tecnologias				
	Baixo		15,00	4,76		7,69
	Intermediário		5,00	4,76		3,85
	Recomendável	100,00	80,00	90,48	100,00	88,46
	Total	100	100	100	100	100
		7	20	21	4	52
		Linguagem, Códigos e suas Tecnologias				
Baixo		10,00	9,52		7,69	
Intermediário	28,57	30,00	19,05	25,00	25,00	
Recomendável	71,43	60,00	71,43	75,00	67,31	
Total	100	100	100	100	100	
	7	20	21	4	52	
2º ANO		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				
	Baixo	22,22	3,85	3,57	6,25	6,33
	Intermediário	33,33	26,92	28,57	37,50	30,38
	Recomendável	44,44	69,23	67,86	56,25	63,29
	Total	100	100	100	100	100
		9	26	28	16	79
		Ciências Humanas e suas Tecnologias				
	Baixo	44,44	7,69	7,14	6,25	11,39
	Intermediário	22,22	23,08	28,57	37,50	27,85
	Recomendável	33,33	69,23	64,29	56,25	60,76
	Total	100	100	100	100	100
		9	26	28	16	79
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Baixo	22,22	15,38	14,29	18,75	16,46	
Intermediário	33,33	38,46	32,14	43,75	36,71	
Recomendável	44,44	46,15	53,57	37,50	46,84	
Total	100	100	100	100	100	
	9	26	28	16	79	
1º ANO		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias				
	Baixo	26,32	16,67	28,57	12,50	21,37
	Intermediário	47,37	55,56	50,00	62,50	53,44
	Recomendável	26,32	27,78	21,43	25,00	25,19
	Total	100	100	100	100	100
		19	54	42	16	131
		Ciências Humanas e suas Tecnologias				
	Baixo	5,26	5,56	11,90	12,50	8,40
	Intermediário	47,37	38,89	45,24	31,25	41,22
	Recomendável	47,37	55,56	42,86	56,25	50,38
	Total	100	100	100	100	100
		19	54	42	16	131
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Baixo	10,53	9,26	26,19	12,50	15,27	
Intermediário	63,16	44,44	40,48	43,75	45,80	
Recomendável	26,32	46,30	33,33	43,75	38,93	
Total	100	100	100	100	100	
	19	54	42	16	131	

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.



## Apêndice XI

TABELA 71A – Desempenho escolar x ano do Ensino Médio x realizou trabalho pelo qual ganhou dinheiro.

	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
	Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)
3º ANO	Baixo	-	-	-	11,76	3,92
	Intermediário	8	-	11,11	17,65	11,76
	Recomendável	92	-	88,89	70,59	84,31
	Total	100	-	100	100	100
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					
	Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)
	Baixo	4	-	-	17,65	7,84
	Intermediário	4	-	-	5,88	3,92
	Recomendável	92	-	100	76,47	88,24
	Total	100	-	100	100	100
	Total	25	-	9	17	51
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)	
Baixo	-	-	11,11	17,65	7,84	
Intermediário	36	-	11,11	17,65	25,49	
Recomendável	64	-	77,78	64,71	66,67	
Total	100	-	100	100	100	
Total	25	-	9	17	51	
2º ANO	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
	Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)
	Baixo	4,55	-	12,5	8,33	6,33
	Intermediário	25	33,33	37,5	37,5	30,38
	Recomendável	70,45	66,67	50	54,17	63,29
	Total	100	100	100	100	100
	Total	44	3	8	24	79
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					
	Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)
	Baixo	11,36	-	12,5	12,5	11,39
	Intermediário	27,27	-	25	33,33	27,85
	Recomendável	61,36	100	62,5	54,17	60,76
Total	100	100	100	100	100	
Total	44	3	8	24	79	
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias						
Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)	
Baixo	18,18	-	25	12,5	16,46	
Intermediário	36,36	66,67	37,5	33,33	36,71	
Recomendável	45,45	33,33	37,5	54,17	46,84	
Total	100	100	100	100	100	
Total	44	3	8	24	79	
1º ANO	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
	Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)
	Baixo	16,85	28,57	30,77	31,82	21,37
	Intermediário	55,06	71,43	30,77	54,55	53,44
	Recomendável	28,09	-	38,46	13,64	25,19
	Total	100	100	100	100	100
	Total	89	7	13	22	131
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					
	Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)
	Baixo	7,87	14,29	15,38	4,55	8,4
	Intermediário	37,08	42,86	30,77	63,64	41,22
	Recomendável	55,06	42,86	53,85	31,82	50,38
Total	100	100	100	100	100	
Total	89	7	13	22	131	
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias						
Desempenho	Nunca (%)	Raramente (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)	Total (%)	
Baixo	12,36	14,29	15,38	27,27	15,27	
Intermediário	43,82	71,43	30,77	54,55	45,8	
Recomendável	43,82	14,29	53,85	18,18	38,93	
Total	100	100	100	100	100	
Total	89	7	13	22	131	

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

## Apêndice XII

TABELA 72A – Desempenho escolar x ano do Ensino Médio x reprovação.

	Reprovação no Ensino Fundamental			Reprovação no Ensino Médio			
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)	
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)		
Desempenho							
Baixo	4,44	-	3,85	4,26	-	3,85	
Intermediário	11,11	14,29	11,54	10,64	20	11,54	
Recomendável	84,44	85,71	84,62	85,11	80	84,62	
Total	100	100	100	100	100	100	
	45	7	52	47	5	52	
3º ANO	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)	
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)		
	Desempenho						
	Baixo	8,89	-	7,69	8,51	-	7,69
	Intermediário	4,44	-	3,85	2,13	20	3,85
	Recomendável	86,67	100	88,46	89,36	80	88,46
	Total	100	100	100	100	100	100
		45	7	52	47	5	52
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)	
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)		
Desempenho							
Baixo	8,89	-	7,69	6,38	20	7,69	
Intermediário	22,22	42,86	25	19,15	80	25	
Recomendável	68,89	57,14	67,31	74,47	-	67,31	
Total	100	100	100	100	100	100	
	45	7	52	47	5	52	
2º ANO	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)	
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)		
	Desempenho						
	Baixo	4,55	15,38	6,33	3,03	23,08	6,33
	Intermediário	24,24	61,54	30,38	25,76	53,85	30,38
	Recomendável	71,21	23,08	63,29	71,21	23,08	63,29
	Total	100	100	100	100	100	100
		66	13	79	66	13	79
	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)	
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)		
Desempenho							
Baixo	12,12	7,69	11,39	3,03	53,85	11,39	
Intermediário	22,73	53,85	27,85	27,27	30,77	27,85	
Recomendável	65,15	38,46	60,76	69,7	15,38	60,76	
Total	100	100	100	100	100	100	
	66	13	79	66	13	79	
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)		
Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)			
Desempenho							
Baixo	15,15	23,08	16,46	12,12	38,46	16,46	
Intermediário	33,33	53,85	36,71	36,36	38,46	36,71	
Recomendável	51,52	23,08	46,84	51,52	23,08	46,84	
Total	100	100	100	100	100	100	
	66	13	79	66	13	79	
1º ANO	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Total (%)	
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)		
	Desempenho						
	Baixo	19,61	27,59	21,37	14,02	54,17	21,37
	Intermediário	50,98	62,07	53,44	57,01	37,5	53,44
	Recomendável	29,41	10,34	25,19	28,97	8,33	25,19
	Total	100	100	100	100	100	100
		102	29	131	107	24	131
	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)	Ciências Humanas e suas Tecnologias		Total (%)	
	Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)		
Desempenho							
Baixo	6,86	13,79	8,4	6,54	16,67	8,4	
Intermediário	41,18	41,38	41,22	35,51	66,67	41,22	
Recomendável	51,96	44,83	50,38	57,94	16,67	50,38	
Total	100	100	100	100	100	100	
	102	29	131	107	24	131	
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias		Total (%)		
Não (%)	Sim (%)		Não (%)	Sim (%)			
Desempenho							
Baixo	12,75	24,14	15,27	10,28	37,5	15,27	
Intermediário	43,14	55,17	45,8	47,66	37,5	45,8	
Recomendável	44,12	20,69	38,93	42,06	25	38,93	
Total	100	100	100	100	100	100	
	102	29	131	107	24	131	

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.

Apêndice XIII - TABELA 74A – Desempenho escolar x ano do Ensino Médio x ajuda nas atividades escolares.

	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					Total (%)
	Outra pessoa (%)	A mãe (%)	A internet (%)	Amigos (da sala ou vizinhos) (%)	Não procura ajuda (%)	
Desempenho						
Baixo	-	11,11	9,09	-	-	3,85
Intermediário	6,67	-	9,09	28,57	-	11,54
Recomendável	93,33	88,89	81,82	71,43	100	84,62
Total	100	100	100	100	100	100
	15	9	11	14	3	52
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	6,67	11,11	18,18	-	-	7,69
Intermediário	-	-	-	14,29	-	3,85
Recomendável	93,33	88,89	81,82	85,71	100	88,46
Total	100	100	100	100	100	100
	15	9	11	14	3	52
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	-	11,11	18,18	7,14	-	7,69
Intermediário	26,67	-	9,09	57,14	-	25,00
Recomendável	73,33	88,89	72,73	35,71	100	67,31
Total	100	100	100	100	100	100
	15	9	11	14	3	52
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	-	10,00	9,52	12,50	-	6,33
Intermediário	28,57	70,00	28,57	18,75	-	30,38
Recomendável	71,43	20,00	61,90	68,75	100	63,29
Total	100	100	100	100	100	100
	28	10	21	16	4	79
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	7,14	30,00	14,29	6,25	-	11,39
Intermediário	17,86	50,00	19,05	31,25	75,00	27,85
Recomendável	75,00	20,00	66,67	62,50	25,00	60,76
Total	100	100	100	100	100	100
	28	10	21	16	4	79
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	10,71	60,00	19,05	-	-	16,46
Intermediário	46,43	20,00	23,81	37,50	75,00	36,71
Recomendável	42,86	20,00	57,14	62,50	25,00	46,84
Total	100	100	100	100	100	100
	28	10	21	16	4	79
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	26,09	23,08	6,25	12,50	28,57	21,37
Intermediário	54,35	51,28	50,00	56,25	57,14	53,44
Recomendável	19,57	25,64	43,75	31,25	14,29	25,19
Total	100	100	100	100	100	100
	46	39	16	16	14	131
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	6,52	12,82	-	6,25	14,29	8,40
Intermediário	36,96	41,03	31,25	62,50	42,86	41,22
Recomendável	56,52	46,15	68,75	31,25	42,86	50,38
Total	100	100	100	100	100	100
	46	39	16	16	14	131
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias					
Desempenho						
Baixo	15,22	20,51	-	12,50	21,43	15,27
Intermediário	45,65	35,90	43,75	62,50	57,14	45,80
Recomendável	39,13	43,59	56,25	25,00	21,43	38,93
Total	100	100	100	100	100	100
	46	39	16	16	14	131

Fonte: Entrevista estruturada feita aos jovens alunos da escola pesquisada entre novembro e dezembro de 2010 e dados obtidos na documentação escolar em janeiro de 2011.