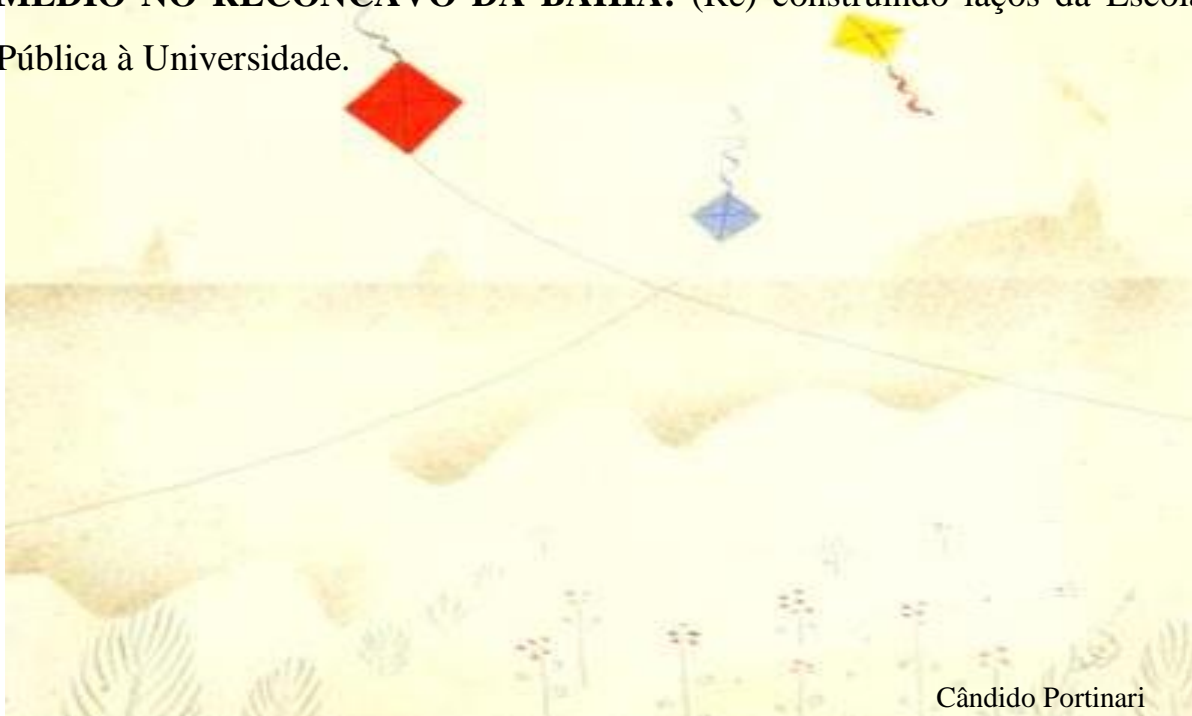




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RÊCONCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA

EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO NO RECÔNCAVO DA BAHIA: (Re) construindo laços da Escola Pública à Universidade.



CACHOEIRA - BA

2013

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA

EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO NO RECÔNCAVO DA BAHIA: (Re) construindo laços da Escola Pública à Universidade.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos

Cândido Portinari

CACHOEIRA - BA

2013

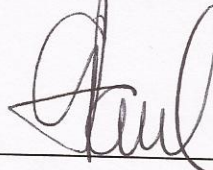
GREYSSY KELLY ARAÚJO DE SOUZA

EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO NO
RECÔNCAVO BAIANO:

(re)construindo laços da Escola Pública à Universidade

Cachoeira – BA, aprovada em 21/10/2013.

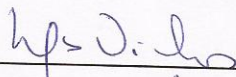
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos
(Orientadora – UFRB)



Prof.^a Dr.^a Heleni Duarte Dantas de Ávila
(Membro Interno – UFRB)



Prof.^a Dr.^a Lys Marina Vinhaes Dantas
(Membro Interno – UFRB)

Aos meus pais Graça e Antônio, que me ensinaram desde cedo que eu podia voar.

Aos meus irmãos Elly, Géssika e Kayan... Que haja coragem em atrever-se à entrada na universidade pública! Que aventurar-se pelos caminhos da indagação inacabada seja para vocês, como para mim, algo encantador.

AGRADECIMENTOS

Esta, talvez, esteja sendo a página mais complicada de ser escrita nesses últimos 4 anos. Talvez seja esta sensação de adeus que eu queria que nunca chegasse, pois a universidade para mim é um sonho delicioso do qual jamais gostaria de acordar. Apesar de chegar ao fim dessa jornada com sabor de saudade, entendo que o fim na verdade é o começo de novos caminhos. A formação em Serviço Social me deu novos olhares para o mundo, me permitiu novos questionamentos. Descobri aqui um gosto pelo desconhecido, pela investigação. Agora, este é um novo sonho que almejo perseguir.

Não poderia deixar de falar que a entrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2009, recém saída do terceiro ano de uma escola pública, Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão, foi motivo de muito orgulho para mim e para toda minha família. Ser a primeira filha a acessar a universidade pública traz ao mesmo tempo a grande responsabilidade de ser exemplo, pois meus irmãos viam e veem em mim algo a ser seguido, e um enorme desafio, pois não é suficiente entrar, é preciso superar as adversidades e barreiras existentes na universidade, é preciso ter sempre motivação e expectativas e, sobretudo, traçar estratégias para conseguir ter os livros, tirar xérox, participar dos encontros, seminários, e por fim se formar. Nesta conquista de entrada e conclusão do curso na UFRB, pude contar com a ajuda de muitas pessoas. Hoje não deixarei escapar a oportunidade de agradecê-las!

- Primeiramente gostaria de agradecer a minha mãe Graça Maria, pela mulher de fibra que ela é, este seu jeito lutador refletiu em mim e me deu a coragem necessária para resistir a tudo. Agradeço pelas orações que faz à Deus pensando em mim, elas tem iluminado os caminhos que tenho percorrido. Esta vitória é primeiramente sua, você é minha inspiração!
- Ao meu pai Antônio Carlos (Cau), pelo suporte e incentivo, pela preocupação e confiança depositada em mim durante toda graduação. Pelo orgulho que mostra ter de mim, pelo jeito engraçado de fazer questão de dizer e repetir que é meu, nosso, pai.
- Às minhas irmãs Elly, Géssika e Flávia, e ao meu irmão Kayan, que tanto amo, agradeço por darem tamanha importância a minha formação e por este motivo dedico a vocês a ousadia de nunca ter desistido deste sonho.

- À tia São, pelo amor que sempre deu pra gente desde criança, pelo apoio constante nesta minha jornada e por tantos outros incentivos que me deu, e dá.
- À minha amada avó Dudú, em memória, sei que se aqui estivesse seria a mais feliz de todas por esta conquista. Agradeço a confiança que sempre depositou em mim. Lembro que sempre acreditou que eu iria longe. Seu riso ficou guardado na minha memória.
- Aos “novos” familiares Wiliam e Nelci, pelo incentivo, apoio, e principalmente pelo carinho para com a nossa família.
- À todos os familiares, em especial Vitor, Kayky, Polly, Maria Luiza, Dilsiane, Deise, Tata, Rosane, Rafa, Camila. Obrigada pelas visitas, as ligações, as conversas, os risos, os incentivos, não dá pra esquecer de vocês!
- À Hilário Martins, agradeço pelo apoio principalmente nos últimos meses do curso. Agradeço pelos socorros, pela ajuda nos fichamentos e transcrições de entrevistas.
- Aos meus “velhos” amigos, Amanda, Marcia, Olivia, Rebeca, Mauricio, Luciana, Franci, Jackeline, Jéssica Regina, agradeço pelo companheirismo, por matar minhas saudades de casa quando vinham me visitar em Cachoeira, pelos passeios e risos.
- Aos novos amigos que ganhei pelas ruas da cidade heróica, amigos que se fizeram presentes, que compartilharam risadas, angústias, conhecimentos e questionamentos, e que hoje moram no meu coração: Aline, Pablo, Chirlei, Arlindo Neto, Cleiton, Naiara, Nadja, Jaime, Fabinho, Carol, Iran, Catharina, Ingrid, Ivan, Renata, Maria, Claudia e Diana, vocês são pessoas maravilhosas! Dedico este trabalho em especial às amigas: Larisse, Nati, Débora, Jamile, Iasminni, Mariana, Zenilda, Ciran e Cris, pelo carinho e por dedicarem um tempinho para indicar textos, dar dicas para aprimorar a escrita, ler e reler meus escritos, e principalmente pelos conselhos quando mais precisei... poxa meninas, muito obrigada por tudo!
- Aos meus colegas de classe, especial, Jéssica, Cris, Ricardo, Vanessa, Eliene, Karen, Gisele, Leila, Érica, Hellen, Eliane, Tais e Ângelo, agradeço pela construção coletiva do conhecimento.
- Aos integrantes do grupo de pesquisa Memória, Processos Identitários e Territorialidades no Recôncavo da Bahia. Agradeço por compartilharem a aventura da primeira ida à campo comigo.
- Aos integrantes do grupo de pesquisa e extensão Observatório da Vida Estudantil e da Pesquisa Santo Amaro, em especial Jussi, Michele, Rita, Mércia e Larissa.

contribuírem nesta pesquisa, participarem de todo o processo. Este trabalho também é de vocês!

- À todos os estudantes do ensino médio do colégio Rômulo Galvão e do Nestor da Costa, em especial Rodrigo... meu muito obrigada! Sem a colaboração de vocês esta pesquisa não seria possível, por este motivo este trabalho é também dedicado a vocês. Desejo que suas expectativas em relação à universidade sejam alcançadas, ou melhor, que os resultados superem as expectativas existentes e que vocês consigam realizar cada sonho.
- À minha orientadora professora Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos, pelo carinho e paciência que teve em conduzir meu aprendizado. Sou grata pelas portas que me abriu, e por ter me oportunizado observar a vida estudantil de um lugar interessante. Sou grata principalmente pela dedicação em orientar cada passo deste trabalho de monografia, e, sobretudo, pela maneira doce e sensível de ouvir minhas dúvidas e de me guiar pelos caminhos da pesquisa.
- À professora Dr.^a Lys Vinhaes agradeço pela participação na minha banca e também pela maneira carinhosa que recebeu e conduziu meu aprendizado na Pesquisa Santo Amaro. Eu me senti em casa! Pela linda maneira de comemorar cada vitória nossa, pelos puxões de orelha que nos fazia prestar mais atenção no caminho, e por partilhar o seu conhecimento, sempre nos colocando em caminhos que poderíamos trilhar sem medo.
- À professora Dr.^a Heleni Ávila, agradeço também pela participação na minha banca e, sobretudo, pelo carinho, apoio e dedicação em me orientar durante todo processo de estágio, e para além dele. Agradeço as dicas, indicação de leituras, e os conselhos que contribuíram para um olhar mais crítico para o Serviço Social na escola.
- Á todos os professores do Curso de Serviço Social e também do Centro de Artes, Humanidades e Letras. Em especial: Marcela Mary, Valéria Noronha, Marina Cruz Silva, Jucileide Nascimento, Simone Brandão, Ângela Figueiredo, Nilson Weisheimer, Rosimeire Guimarães, Henrique Rosendo, Ilzamar Pereira, Clóves Zimmermann, e Suzana Maia, aqueles “mais chegados”, que sempre me motivaram a querer mais, a me superar, cada um da sua maneira pode contribuir para a profissional que me tornei, à vocês meu muito obrigada!
- À todos os funcionários do Centro de Artes, Humanidades e Letras, em especial Lélia Maria e Valéria Reis, pelo carinho, pela amizade... pelo incentivo.

- Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq pelo financiamento da pesquisa: Vida Universitária: Expectativas, caminhos e destino de jovens no Recôncavo da Bahia (2012-2013), que originou neste trabalho monográfico.
- Agradeço a cidade de São Félix, por me receber de braços abertos. Agradeço a oportunidade de observar a linda imagem do Paraguaçu ao atravessar todos os dias à ponte que une e separa este lugar de gente forte e lutadora que fez e faz história no Recôncavo Baiano.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. **O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.**

Rubem Alves

RESUMO

Apesar dos avanços na educação brasileira, principalmente em relação a políticas e programas tais como Reuni, ProUni, Fies, UAB, com o intuito de alargar o acesso e contribuir para permanência de estudantes de camadas populares na universidade, a entrada destes jovens não vem ocorrendo como esperado. Buscando compreender acerca deste fenômeno, estudos revelam que para esses jovens oriundos de camadas populares, os desafios cotidianos são diversos. Para muitos deles, o desejo, aquilo que gostariam de fazer, é limitado por aquilo que eles podem efetivamente fazer, levando em consideração o lugar social que ocupam. Portanto, este trabalho monográfico direciona-se à realidade de estudantes concluintes do ensino médio em duas escolas públicas no Recôncavo Baiano e objetiva conhecer as expectativas que eles constroem para seus futuros relacionados ao ingresso na universidade. Para a realização desta pesquisa empregamos como aporte teórico a pesquisa qualitativa, as técnicas utilizadas para coleta dos dados foram observação participante e entrevista compreensiva. Cabe ressaltarmos que a pesquisa contribui de maneira ímpar na formação do Assistente Social, pois permite um olhar questionador da sociedade a sua volta, e, por conseguinte, uma ação atualizada, possibilitando responder positivamente às demandas que são postas no seu cotidiano profissional. Em relação à análise de dados, as considerações aqui realizadas decorrem a partir da fala dos sujeitos investigados. Os dados apontam que a escola que deveria ser o lugar de apoio aos estudantes nesse momento de aspirações para o futuro vem se omitindo deste debate. Indicamos que a escola deve preparar-se para lidar com as expectativas dos jovens, bem como auxiliar na construção desses projetos de vida. É possível ainda considerarmos que é necessária a criação/integração de políticas existentes voltadas para esse público, possibilitando continuidade da carreira estudantil sem abrir mão da possibilidade de emprego, contribuindo assim para a democratização do ensino superior.

Palavras-chave: Expectativas de Futuro. Universidade. Serviço Social.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. (RE) CONSTRUINDO LAÇOS	16
2.1. Do direito a educação à educação como um direito social	17
2.2. A escola e seus desafios atuais	22
2.3. A universidade pública e os novos caminhos para a (re) democratização	25
3. LONGEVIDADE ESCOLAR: TRAÇANDO EXPECTATIVAS DE FUTURO	30
3.1 O que é longevidade escolar?	31
3.2 Expectativas ou Perspectivas de Futuro na juventude	36
4. DOS CAMINHOS DA PESQUISA	40
4.1 Da pesquisa em Serviço Social	41
4.2 Da escolha do método	44
4.3 Da escolha dos instrumentos	45
4.4 Da coleta e análise dos dados	48
5. EXPECTATIVAS DE FUTURO DOS ESTUDANTES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO	52
5.1 Expectativas, sonhos e metas: Construindo Projetos de Vida?	53
5.2 O que quero ser quando crescer: analisando os dados	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
8. ANEXOS	76

1. INTRODUÇÃO

As transformações que a sociedade vem sofrendo requerem do assistente social constante atualização da ação profissional e adequação da sua atuação frente às novas demandas que vem sendo postas, uma vez que este profissional lida diretamente com os indivíduos, que muitas vezes estão à margem desta sociedade e que precisam ter assegurado o direito de estar inseridos nela. Segundo Iamamoto (2003), a pesquisa de situações concretas, que são objetos do trabalho do assistente social, é o *caminho necessário para a compreensão* dos fenômenos sociais particulares com os quais lida no seu cotidiano, alimentando a elaboração de propostas de trabalho fincadas na realidade e capazes de acionar as possibilidades de mudança nela existentes.

A escolha pela investigação no campo educacional se justifica por entendermos o poder que o acesso ao conhecimento possibilita. Para Anísio Teixeira (1968) a educação é um processo importante e contínuo de transformação do indivíduo, atividade criadora que induz ao espírito crítico e questionador do mundo a nossa volta. É através do direito à educação que os cidadãos podem acessar aos demais direitos sociais extremamente necessários para a vida em sociedade. Nesta direção, segundo Machado e Oliveira (2001), além de ser um direito social, “a educação é um pré-requisito para se usufruir dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos direitos do Homem.” (MACHADO; OLIVEIRA, 2001, p.56 apud DIAS, 2007).

Pesquisar sobre a entrada no ensino superior, especialmente de estudantes de escolas públicas oriundos de camadas populares, é também reconhecer minha própria trajetória estudantil do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão até a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É falar de um fenômeno comum a mim, aos jovens do Recôncavo Baiano, e a tantos outros jovens brasileiros que vivenciam/vivenciaram as dificuldades de entrada no ensino superior.

O desejo por investigação surge desde os primeiros semestres do curso. Durante alguns meses pude vivenciar uma interessante experiência com pesquisa etnográfica em um grupo da Universidade chamado MITO¹. Logo depois, decidi continuar apostando na

¹Memória, Processos Identitários e Territorialidades no Recôncavo da Bahia – MITO/UFRB.

investigação, dessa vez enquanto campo de estágio curricular I, II e III² do curso de Serviço Social no grupo de pesquisa e extensão Observatório da Vida Estudantil³ (OVE), coordenado pela Prof.^a Georgina Gonçalves dos Santos.

Simultaneamente ao processo de estágio também participava de outra pesquisa do OVE, a “Pesquisa Santo Amaro⁴”. Com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pesquisa tinha como objetivo levantar as expectativas de futuro próximo declaradas por alunos concluintes e seus professores de Ensino Médio, em especial em termos de formação e profissionalização, antes da implantação do campus da UFRB em Santo Amaro. Como bolsista de iniciação científica desenvolvi durante o período de 2012 – 2013 o plano de trabalho “Aproximando a educação básica e ensino superior: Expectativas de estudantes no Recôncavo da Bahia”.

Através do contato diário com os estudantes no estágio, e baseado no plano de trabalho PIBIC supramencionado, é que se construiu o interesse pela discussão que trazemos neste trabalho de conclusão de curso intitulado: Expectativas de estudantes concluintes do ensino médio no Recôncavo da Bahia: (Re) construindo laços da escola pública à universidade.

Estudos nos mostram que as questões que envolvem a educação nem sempre foram centrais nos debates no país. O acesso ao ensino no Brasil para jovens oriundos de camadas populares só se tornou possível⁵ de fato após a Constituição Cidadã. Resultado do processo de lutas a favor da cidadania, o direito à educação também passou a ser reconhecido como um direito do povo. Com a educação superior não foi diferente. A partir das lutas sociais do século XX e políticas desencadeadas a partir delas “a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania.” (CHAUI, 2003, p.5).

Com a democratização da educação básica e a expansão do ensino superior a escola é chamada a reinventar-se. Contudo o processo de massificação das escolas públicas e a

²O estágio se desenvolveu através do projeto: Aproximando a educação básica da educação superior: uma pesquisa-ação-formação na Região do Recôncavo do Estado da Bahia, no Colégio Estadual Prof.^o Rômulo Galvão, em São Félix – BA.

³O Observatório (UFBA/UFRB) é um grupo de pesquisa e extensão que se dedica a investigar acerca das diversas trajetórias juvenis no contexto universitário e os desafios que encontram para sua permanência e conclusão de seus estudos com sucesso. Em 2009 amplia sua linha de pesquisa e volta-se para os estudantes concluintes do ensino médio, no que diz respeito às políticas de acesso e igualmente às questões que envolvem as expectativas de entrada na universidade.

⁴Expectativas de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio no novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação.

⁵Antes de 1988, o que ocorria na verdade era a pouca oferta de vagas, estas não atendiam a demanda real de jovens que necessitavam/requeriam acesso à educação. A Constituição de 1988 traz a ampliação da oferta de vagas, possibilitando que os filhos dos trabalhadores pudessem ir à escola.

ampliação de vagas para o ensino superior não tiveram a mesma intensidade. O ensino superior continua destinado para poucos.

Conforme dados do Censo de Educação Superior, do ano de 2011, das 2.365 unidades de ensino superior no país, 84,7% são faculdades, apenas 8% são universidades. Destas, 88% são instituições privadas e apenas 12% públicas, sendo que 4,7% são estaduais e 4,7% são federais, 2, 6% são centros universitários, demonstrando que a educação sofre um “processo de mercadorização” atribuindo ao ensino privado à responsabilidade da formação superior (SGUISSARDI, 2008, p.1002). Ainda conforme o mesmo documento o número de matrículas, ingressos e concluintes cresceu no período, sobretudo nas instituições públicas. Segundo o relatório, os números de 2011 estavam na seguinte ordem: as matrículas aumentam 7,9% (de 1.643.298, em 2010, para 1.773.315, em 2011), já o total de ingressos aumentou na ordem de 3,1%, passando de 475.884, em 2010, para 490.680, em 2011. Em relação aos concluintes do ensino médio, esses atingiram o percentual da ordem de 14,6%, passando de 190.597 em 2010, para 218.365 em 2011. Contudo, é preciso ressaltar que desses jovens, apenas 17,8% na faixa etária de 18 a 24 anos acessaram o ensino superior, demonstrando o desafio de alcançar a meta projetada pelo Plano Nacional de Educação em 2011, que previa uma taxa de escolarização líquida para esta faixa etária na ordem de 33%.

Apoiados nos supramencionados dados, notamos que, embora existam políticas e programas com o intuito de alargar o acesso e contribuir para permanência de estudantes de camadas populares na universidade, a entrada destes jovens ainda é um caminho incerto. A entrada na universidade não tem acontecido como o esperado. Buscando compreender este fenômeno, estudos nos revelam que para estudantes oriundos de camadas populares os desafios cotidianos são diversos. A necessidade de condições para sua sobrevivência, aliada a sua condição de jovem, interferem diretamente nos seus itinerários de vida. Sobre esta questão, Pais (2003 apud DAYRELL 2007, p. 14) aponta para a incerteza que domina a vida dos jovens, para quem o desejo, aquilo que gostariam de fazer, é limitado por aquilo que eles podem efetivamente fazer, levando em conta o lugar social que ocupam.

Diante dessa realidade, na qual as necessidades materiais são imediatas na vida dos jovens, decidimos investigar sobre os caminhos ou descaminhos que ligam a escola à universidade. Portanto, objetivamos através deste trabalho de conclusão de curso conhecer as expectativas de futuro construídas por estudantes concluintes do Ensino Médio e em que medida elas contribuem (ou não) para o acesso ao ensino superior. Nossos objetivos específicos nos direcionam aos seguintes pontos: averiguar quais sujeitos tem contribuído

para e na continuação dos estudos através do ingresso na universidade, compreendendo a importância atribuída à escola na construção dessas expectativas.

A estrutura deste trabalho está constituída em quatro capítulos. O primeiro capítulo “(Re) Construindo laços” discute a concepção do direito humano à educação. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, resultado das conquistas alcançadas com a Constituição de 1988, a educação básica é apresentada como direito comum. Debate sobre os desafios postos à escola, a importância em discutir o futuro e o papel da educação na formação de sujeitos críticos. Por fim, discute sobre a nova perspectiva da universidade pública frente às políticas que visam possibilitar acesso e permanência ao ensino superior.

O segundo capítulo, intitulado “Longevidade Escolar: traçando expectativas de futuro”, conceitua a longevidade escolar, aborda a importância do papel da família, dos amigos e da escola na continuidade dos estudos. Igualmente, trata da transição para a vida adulta sobre anseios de futuro.

O terceiro capítulo, “Dos caminhos da pesquisa”, apresenta os motivos que levaram a escolha pela pesquisa qualitativa, as técnicas e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados. Discute também sobre a importância da prática da pesquisa no fazer profissional do Assistente Social.

No quarto capítulo, “Expectativas de Futuro dos estudantes concluintes do ensino médio”, além de discutir sobre a construção de projetos de vida baseados nas expectativas de futuro, apresenta os dados e resultados da pesquisa: as expectativas em relação à universidade a partir do olhar dos estudantes.

Nas considerações finais, tratamos da preocupante ausência da discussão de longevidade escolar no interior da escola, sinalizando para a necessidade desta instituição preparar-se para lidar com esses jovens que vivenciam um momento delicado de transição para a vida adulta, repleto de questionamentos, aspirações, e que vem requerendo apoio para traçar seus objetivos de futuro. Também tratamos da relevância desta investigação e a sua contribuição na formação do Assistente Social interessado em discutir sobre políticas educacionais existentes, no intuito de aumentar as possibilidades de acesso dos jovens oriundos de camadas populares ao ensino superior no Brasil.

Capítulo I



2. (RE) CONSTRUINDO LAÇOS

2.1 Do direito a educação à educação como um direito social

Os movimentos em favor dos direitos humanos e consequentemente pelo direito e acesso a educação sempre caminharam juntos. Esta relação se fortalece ao considerarmos a educação como algo indissociável ao processo de construção de uma sociedade que visa ser justa e igualitária, na medida em que concebe a educação como um direito inalienável a todos os indivíduos.

Sobre a relação educação e evolução dos direitos humanos, Dias (2007) nos lembra que a luta pelo direito à educação vem sendo reafirmado por diversos movimentos, pressões sociais, campanhas e documentos ao longo do tempo. No contexto histórico geral dois momentos são marcantes: século XVIII – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1793, quando assevera que “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos (Art. XXII)”; no século XX – a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, reafirma este direito quando nos alega que “toda pessoa tem direito a instrução e que esta deverá ser garantida, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar deverá ser obrigatória e a instrução técnico-profissional acessível a todos, já a instrução superior estaria baseada no mérito (Art. XXVI)”.

Cumpramos assinalar que é apenas em 1993 com a Declaração de Viena que a relação direito à educação e direitos humanos tem seu elo consolidado. Ainda segundo Dias, esta declaração realça a importância da efetivação destes direitos, no contexto da educação formal e não formal, considerando-a como elemento essencial de produção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada (DIAS, 2007, p.442). Apesar de constar desde os primeiros documentos legais que o acesso à educação deveria ser para todo indivíduo, este direito não se aplicava efetivamente a todos e até os dias de hoje a sua concreta universalidade-democratização ainda é um desafio a ser vencido.

Sobre o processo histórico da educação, é relevante destacarmos que a educação ganha certa visibilidade no início do século XX, mais especificadamente nos anos 30 em meio ao

conturbado período que ficou conhecido como Era Vargas⁶. Diante do processo de urbanização e modernização capitalista, no campo educacional, o país vivenciou a primeira reforma de caráter nacional realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos.

De acordo a Dallabrida (2009), a chamada “Reforma Francisco Campos” de 1931 estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, rompendo com as estruturas seculares nesse nível escolarização. O objetivo desta reforma foi reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional. E de maneira geral acabou

[...] Conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Essas medidas impostas através da reforma procuravam produzir/formar estudantes “autorregulados e produtivos”, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DALLABRIDA, op. cit., p. 185), em consonância com a nova era de modernização que se instalava no país.

A nova Constituição promulgada em 1934 consagrou a educação enquanto direito declarado e assim nos garantiu, no seu artigo 140, que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Para Cury et. al. (1996), a Constituição de 1934 inaugura, no âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuando os casos em que a força sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito, ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária, “as constituições posteriores não

⁶ A era Vargas compreendeu o período de 15 anos, entre 1930-1945, em que o então presidente Getúlio Vargas governou o Brasil. Este período marcou o desenvolvimento de um processo que possibilitou o declínio da hegemonia política que se desenhava no Brasil desde os primórdios do regime republicano, a elite agrária rural. Apesar desta importante mudança no cenário econômico e político do país, esta transformação não determinou uma profunda ruptura capitaneada por parcelas significativas da população nacional. Na verdade, a *chamada Revolução* de 1930 nos aponta uma espécie de rearranjo determinado pelas mudanças vividas na estrutura social e econômica do país. É neste período que ocorre o crescimento industrial no Brasil, logo a ascensão da burguesia industrial e conseqüentemente o crescimento do proletariado urbano, que juntamente com os trabalhadores rurais inicia sua luta de reivindicações. Em meio a este contexto, o Estado tenta firmar-se enquanto mediador das relações capital-trabalho, definindo sua atuação enquanto detentor de todo o poder. Estas informações foram retiradas dos seguintes sites: <http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/era-vargas.htm> e <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/decada-de-30-os-anos-de-incertezas/27596/>.

fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado”. (CURY et. al., 1996, p. 25 apud DIAS, 2007).

Sobre a “visibilidade” conquistada pela educação em 1934, Dias (2007) nos confirma que esta se aplicava apenas para “todas” as crianças que *estavam matriculadas*, ou seja, “que tinham o privilégio de ter cesso a escola (p. 445)”. Sobre este ponto de vista não nos parece incoerente dizer que o direito à educação ainda necessitava de efetividade. Existe uma distância entre o que é proclamado e o que é de fato reconhecido. E, por este motivo faz-se necessário pensarmos sobre o que e como seria, de fato, uma educação para todos.

A democratização da educação é condição para o acesso aos direitos sociais e não como resultado deste. Para o educador baiano Anísio Teixeira (1947), a educação antecede a justiça social, na medida em que somente através do real direito a ela existe a possibilidade de conquistarmos a igualdade de oportunidades - a democracia.

Segundo as palavras do ilustre educador, “nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista de igualdade de oportunidade pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência de democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesmo para a sua existência”. (Anísio Teixeira, 1947, p. 89).

Entre 1950 e 1960 surge um importante movimento em defesa da natureza da educação brasileira. Neste período, o reconhecimento do lugar do Estado e as discussões sobre a natureza da educação brasileira se tornam possíveis através da Emenda Constitucional artigo 176, que estabeleceu a formulação do dever do Estado para com o direito à educação de todo o cidadão. A campanha em defesa da escola pública foi um “movimento liderado por educadores da velha geração dos ‘pioneiros’, com participação de profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais, cujos protagonistas mais ilustres foram o sociólogo Florestan Fernandes e os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire”. (SILVA, 2005, p. 83 apud DIAS, 2007).

Entre 1960 e 1970, o país vivenciou um momento extremamente conturbado. O golpe militar de 1964 foi o ponto inicial para o retrocesso democrático brasileiro. Direitos civis

foram suprimidos e cidadãos silenciados. Neste momento, a continuidade do processo de lutas em favor dos direitos sociais que deveriam ser garantidos foi prejudicada. Muitos sentiram na pele o peso do não direito.

Nos anos 80 o país consegue realmente superar o processo de restrição democrática através do memorável movimento de redemocratização. Neste período a educação volta para o centro das discussões. Para Castro (1998), a Constituição promulgada em 1988 trouxe para a educação grandes avanços. Foram garantidos alguns princípios básicos, derivados de cláusulas péticas, tais como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

O acesso ao ensino público no Brasil garantido por lei se torna concreto após a Constituição de 1988, assim, como efeito do processo de lutas a favor da cidadania, a educação também passou a ser reconhecida como um direito do povo. Ou, nas palavras de Cury (2008), a educação é então positivada como direito.

Segundo Dias (2007) é a partir do processo de redemocratização que a educação ganha *status* de efetividade, apesar de já ser concebida em outros momentos como direito de todos e dever do Estado. A Constituição de 1988 em seu artigo 227 deixa claro que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Depois das conquistas alcançadas com a Constituição de 1988, a deliberação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apresenta, conforme Cury, “um conceito mais do que inovador na educação para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p. 294). Vale ressaltarmos que este novo modelo de educação da LDBEN propõe uma mudança em relação ao direito e, sobretudo, do dever de quem deveria assegurar a educação. O Estado deixa de ser o único responsável e divide com a família e a sociedade a tarefa de educar.

Em meio ao papel de interpretar o desejo pelo comum e transformar o conceito da educação básica, a LDBEN, segundo Cury (2008), promoveu a justiça social, combateu a desigualdade, a discriminação e a intolerância em todos seus níveis, assentando e conduzindo a vida escolar para o patamar da gestão democrática. Entretanto, não podemos deixar de comentar que o texto da LDBEN, uma vez dividindo as responsabilidades com a família e a

sociedade, desobrigou o Estado em relação à garantia da educação, esta ação se encaixava perfeitamente aos “bons” interesses do governo para com esta lei, para com a população.

Vale ressaltarmos que, sem o intuito de retirar sua importância, ainda há uma distância entre o previsto e o que foi colocado em prática pela LDBEN. Para Dias (2007), mais uma vez o Estado brasileiro encontra um caminho para a não efetivação do direito à educação em sua plenitude.

Composta por três níveis de ensino, o infantil, o fundamental e o médio, apesar dos recentes avanços em relação à definição da escolaridade obrigatória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como responsabilidade do Estado e das famílias, a garantia do acesso e da assiduidade escolar de alunos de apenas um nível de ensino - o ensino fundamental, sendo possível, ainda, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Inciso II do Art. 4º LDBEN/96).

Desde sua promulgação a LDBEN vem sofrendo alterações e inserções de artigos e incisos com o intuito de promover mudanças na oferta da educação no país. Neste ano de 2013, por exemplo, observamos um avanço em relação ao comprometimento do Estado com a garantia de acesso à escola. Através da lei 12.796 de 04 de abril, que na seção III, artigo 4º, estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade”. Através do artigo 5º, fica assegurado que “o acesso à educação básica obrigatória e direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. Esta nova alteração traz para o cenário educacional o direito de acesso para a educação básica e não somente o ensino fundamental. Em relação ao currículo escolar, que deve ser igual quanto aos conteúdos para todas as cidades, inclui-se o respeito às diversas culturas regionais existentes no país.

No que diz respeito à qualidade educacional Dias (2007) nos informa que, para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos necessários socialmente produzidos é necessário considerarmos que a qualidade de educação passa também pelos investimentos e infraestrutura das escolas, materiais didáticos, salários e formação dos professores (Dias, op. cit., p. 451).

Para alguns, a educação é vista com um processo importante e contínuo de transformação do indivíduo, atividade criadora que induz ao espírito crítico e questionador do mundo a nossa volta. É a porta de acesso a tantos outros direitos extremamente necessários para uma vida mais digna. Assim,

[...] além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para se usufruir dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos direitos do Homem (MACHADO; OLIVEIRA, 2001, p.56 apud DIAS, 2007).

2.2 A escola e seus desafios atuais

As mudanças societárias em meados do século XX trouxeram para a educação brasileira significativas modificações. No que diz respeito à instituição escolar, desde o novo movimento de redemocratização ocorrido nos anos 80, esta vem lidando com importantes transformações. Neste caminho, questões como a efetividade do direito à educação para todos como responsabilidade do Estado, e a sua natureza, que deveria ser pública e de qualidade se tornaram o centro das discussões neste período (CURRY, 1989, 2008; DIAS, 2007; CASTRO, 2008).

Historicamente a escola tinha como objetivo preparar para a continuidade dos estudos dos jovens de classes economicamente favorecidas, e não para “todos” os jovens, demonstrando a grande diferença entre o que estava previsto em lei e o que realmente era colocado em prática. As escolas ensinavam jovens da classe trabalhadora “qual era seu lugar” (YOUNG, 2007), ou seja, os preparava para o mercado de trabalho. Já para os “herdeiros”, vindos de classes médias e altas, com habilidades e conhecimentos, a continuidade dos estudos em direção a universidade era, e até hoje o é, um caminho mais fácil.

A partir da expansão da escolarização que a escola começa a receber jovens vindos de classes menos favorecidas. A escola é chamada a reinventar-se. Como resultado do processo de massificação as escolas públicas se abrem a um novo público e precisa adaptar-se a ele.

A partir da década de 1990, com a sua expansão, passa então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, 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 (SPOSITO, 2005 apud DAYRELL, 2007).

Sobre este cenário, Dubet (2003) pontua que as relações estruturais da sociedade e da escola se transformaram. Por um lado apesar de receber a todos sem discriminação, a escola de massas não se tornou a escola da igualdade contribuindo ainda para a prevalência dos

diplomas no ingresso ao emprego, diferentemente do que ocorria nos anos 30, em que os diplomas não tinham importância no e para o emprego (DUBET, 2003).

Para Dayrell (2007) a crise atual do ensino médio tem início a partir desse processo de massificação, sobretudo no que diz respeito à heterogeneidade de jovens que a escola começa a receber. A escola não se deu ao trabalho de se questionar sobre que tipo de jovem estava recebendo, e menos ainda sobre a diversidade das maneiras de ser jovem de cada sujeito-aluno. Logo, treinava os estudantes apenas para horários, distribuição de tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares. E finalmente, “o que se procura é o sujeito obediente, o indivíduo sujeitos à hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele”. (FOUCAULT, 2001 apud SILVEIRA JUNIOR, 2008, p.108).

O caráter controlador retirou do espaço escolar a liberdade de interação e expressão dos jovens. “A escola se apresenta como uma ‘máquina’ responsável por modificar e formatar o intelecto dos indivíduos” (SILVEIRA JUNIOR, 2008, p. 109), moldando o comportamento dos sujeitos em formatos aceitáveis de ser e agir socialmente. Como consequência, deixa de aproveitar e de ser lugar de promoção, desenvolvimento, lugar de formação intelectual na e para a vida.

Para Young (2007), é preciso estar atento para o fato de que as escolas estão apenas se empenhando em mostrar resultados, sem prestar atenção ao processo e conteúdo educacional/formativo. Também nos perguntamos: afinal “para que servem as escolas?!” Nesta direção, não podemos deixar de destacar uma importante consideração de Dubet (2004). De acordo com o autor, a escola não pode mais se apoiar na ficção, segundo a qual a instrução é suficiente para educar alunos. Para o sociólogo francês,

[...] é preciso perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além... Na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora de classe. (DUBET, 2004, p. 15)

Assim, os termos ensinar e aprender se tornam ainda mais amplos. Na perspectiva de Charlot (2000), o saber existe relacionado com os outros. Assim “o sujeito é confrontado com a necessidade de aprender e de saber no mundo. Adquirir saber, portanto, permite ao indivíduo o domínio do mundo em que vive (p. 62)”. Saber requer interação para além da sala de aula. Requer o convívio com demais sujeitos, partilhando experiências de ser jovem, sua condição juvenil, tornando-os mais seguros de si e mais independentes. Se o saber é relação –

relação de sentido de valor, relação de um tipo particular com o mundo, relação consigo mesmo e com os outros, “é o processo que leva adotar uma relação de saber que deve ser o objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais”. (CHARLOT, 2000, p. 64)

Claramente, os desafios atuais da escola vão além das questões de formação escolar. O grande desafio hoje, mais que currículos e certificações, é lidar com as expectativas de futuro, conhecer o sentido da própria educação na vida dos alunos. É no ambiente escolar que os estudantes podem ter acesso a uma rede de informações sobre o mundo à sua volta. Na escola se estabelece contato com outros jovens, de trajetórias diversas. Quando este ambiente deixa de ser pensado/projetado, apoiado nestes pressupostos, deixa de possibilitar a reflexão do seu lugar de formador de sujeitos livres e criticamente conscientes. Deixa de se posicionar sobre si mesmo e o mundo, sobre sonhar e construir projetos de futuro ligados à continuidade dos estudos. Confirmando esta opinião Passos et. al. (2009) defendem que estudantes do ensino médio vêm demandando da escola informações que possam ajudá-los nas suas escolhas em relação ao futuro.

Romanelli (1995), além de reconhecer a importante contribuição da família nas decisões dos estudantes em relação ao ingresso na universidade, atribui à escola, mais especificadamente ao professor, um papel de destaque frente a essas questões de metas e objetivos de futuro. A pesquisa de Dantas e Santos (2013) aponta para a ausência da discussão sobre futuro na escola. Segundo as autoras, é necessário que os estudantes tenham contato com informações que não se restrinjam aos conteúdos do currículo escolar, lhes permitindo escolher sobre seu futuro, garantindo a possibilidade de no ambiente escolar pensar e colocar em prática estratégias que ajudem na concretização dos seus planos.

Para Dubet (2004) a escola tem lugar privilegiado e pode funcionar como apoio aos estudantes no momento de aspirações para o futuro. Oliveira et. al. (2001) indicam as relações/interações sociais e o aprendizado para o futuro, para vida social, são processos que também perpassam no ambiente escolar. O espaço escolar não é apenas o lugar do aprendizado formal, é, sobretudo, lugar de aprendizado da e para a vida e a escola deve, portanto, estar preparada para lidar com este outro aprendizado, sobretudo com as expectativas dos jovens em relação ao futuro.

Neste sentido Dantas e Santos (2013) nos oferecem uma possibilidade de reflexão ao considerar opções de futuro para seus estudantes, “a escola deve demandar claramente uma formação transdisciplinar em seus currículos”. (DANTAS; SANTOS, op. cit., p. 11). É a

partir de uma mudança na formação do professor, de como ele percebe o seu fazer profissional, sua forma de ver a escola e agir, que se garante que a escola seja um excelente lugar de planos e estratégias de futuro.

Ao reconhecermos na escola o espaço para as questões sobre expectativas, tornaremos familiar pensar sobre o futuro, traçar projetos e metas para sua concretização. Isso significa ainda mais quando falamos em estudantes oriundos de camadas populares da sociedade, que historicamente foram excluídos, principalmente quando o assunto era continuidade dos estudos e acesso à universidade.

2.3 A universidade pública e os novos caminhos para a (re) democratização

O que conhecemos por universidade nos dias atuais é resultado de um longo processo de lutas, transformações e adaptações. A universidade é fundada no Brasil aproximadamente nos anos de 1930 e possuía uma única função: formar os filhos da elite.

Assim, as primeiras escolas superiores no Brasil, anteriores a instituição da universidade pública de 30, criadas em 1808, “tinham a finalidade de atender as necessidades de jovens da classe burguesa, que não podiam cursar as universidades europeias após o bloqueio continental europeu” (CAÔN; FRIZZO, 2010, p. 2). De acordo com Favero (2006 apud CAÔN; FRIZZO, 2010) em 1808, ano da transmigração da Família Real para o Brasil, foram criadas por Decreto de 18 de fevereiro, um Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 05 de novembro foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica.

No mesmo sentido, estudos de Sparta e Gomes (2005) reafirmam que os jovens das classes mais altas desde o ensino secundário eram preparados para o ingresso na universidade, enquanto para os vindos das classes populares estava reservado “estudar pouco e aprender a trabalhar cedo”. Assim, se tornou natural que estes fossem preparados através do ensino técnico-profissionalizante apenas para suprir as demandas do mercado de trabalho.

Como resultado de pressões sociais, vários movimentos/fases da reforma universitária são implementadas. A reforma universitária de meados de 1961 trouxe questionamentos acerca de diferenças sociais e sua implicação no acesso, ou não acesso, ao ensino superior. Vale ressaltar que nesta reforma tivemos a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20/12/1961, que disciplinou pela primeira vez

a organização e o funcionamento do ensino brasileiro, em todos os seus níveis (FRAUCHES, 2004).

A liberdade de ensino é a marca mais significativa da primeira LDB, assegurando igualdade entre estabelecimentos de ensino públicos e particulares "legalmente autorizados". Abandona-se a expressão "universidade livre" ou "faculdade livre" para designar as instituições privadas de ensino superior. (FRAUCHES, op. cit., p. 3)

A reforma ocorrida em 1968 organizou a educação superior brasileira, “fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior”. (FRAUCHES, 2004, p. 4). Neste contexto social de forte mobilização estudantil, caracterizada por debates intensos dentro das universidades e por manifestações de rua, o Governo é chamado a tomar medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes” (FAVERO, 2006, p. 32). Ainda nas palavras do autor, a universidade foi chamada a ser palco de discussões sobre a sociedade, não apenas em termos teóricos mais de maneira ativa, concreta.

Em 1995 tivemos outro movimento de reforma universitária, compreendendo a fase de mercantilização da universidade pública. A democratização acabou sendo confundida grosso modo com massificação de matrículas. Também, neste mesmo caminho, a abertura de vagas acabou conduzindo à mercantilização da educação superior. Sobre esta questão, Macedo (2005 apud CAÔN; FRIZZO, 2009) nos informa que a criação de vagas no setor privado surgiu enquanto resposta à pressão em relação ao número de vagas no ensino superior, diante da incapacidade que o setor público teve em oferecer tais vagas.

A “massificação” encetada a partir dos anos 1990 teve um viés mercadorizante, via oferta de ensino superior pago, e visou atingir, majoritariamente, o trabalhador-estudante (ou o estudante-trabalhador) que, em tempos de flexibilidade no mundo do trabalho e de incentivo às soluções individuais, buscou sua formação em nível superior na iniciativa privada. (OLIVEIRA et. al., 2008)

Gilioli (2006 apud CAÔN; FRIZZO, 2010) nos informa que para direcionar as ações do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, o governo estabelece, como resposta ao cenário crítico que a educação superior brasileira vivenciava, a meta de aumentar a proporção de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior para 30% até o ano de 2010. O novo cenário do ensino superior no país busca não apenas o aumento de vagas para atender as necessidades

da juventude brasileira, mas, sobretudo, políticas que possibilitem a continuação dos estudos, principalmente de estudantes oriundos de camadas populares.

Neste caminho, um novo movimento de expansão da educação superior teve início em 2003 com a interiorização das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação, segundo dados do Ministério da Educação (MEC).

Por conta das novas ações de abertura do ensino superior, muda-se conseqüentemente o perfil dos jovens que tem a possibilidade de acessar a universidade pública brasileira, demandando das instituições uma reorientação quanto a seus valores e missão. Ou seja, a universidade vem deixando de ser privilégio das elites e tornando-se, para muitos jovens, porta de acesso para condições sociais mais privilegiadas. (GUERREIRO; ABRANTES, 2005).

A abertura do ensino superior através de políticas e programas de expansão, tais como REUNI, PROUNI, FIES e UAB⁷, aparecem como mecanismos que tencionam o aumento de vagas e o fortalecimento do ensino superior no país. Neste mesmo sentido, também são adotadas políticas afirmativas⁸ como medidas que visam combater a desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades. Como exemplo desse

⁷ O PROUNI, Programa Universidade Para Todos, foi criado pelo governo em 2004 e institucionalizado em 2005, é dirigido à estudantes do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais e parciais, oferecendo em contrapartida isenções de taxas de tributos às instituições ligadas ao programa. O FIES, Fundo de Financiamento Estudantil, é uma das ações do ProUni, que permite ao estudante bolsista parcial o financiamento das mensalidades do curso em até 100%. Recentemente foi criado o programa Bolsa Permanência, bolsas destinadas aos estudantes beneficiários do ProUni para o custeio das despesas acadêmicas. Apesar da importância destes programas em relação ao aumento de oferta vagas, eles se assentam na lógica do setor privado, o que representa um retrocesso em relação aos avanços previstos para a educação superior pública. A UAB, Universidade Aberta do Brasil, é um programa criado em 2005, que visa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas da educação superior através da educação à distância, oferecendo formação a professores da educação básica que ainda não possuem graduação. O REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído em 2007 com uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior pública, através de oferta de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, e entre outras metas, o plano pretende diminuir as desigualdades no país. Retiramos essas informações do site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

⁸Para Maciel (2007), as políticas de ações afirmativas propõem de maneira específica a efetivação de alguns aspectos referentes a democratização da educação de nível superior. Assim, as políticas de ações afirmativas representam um avanço em relação às lutas pela valorização do cidadão negro, e os embates acerca da abertura da educação para todos em discriminação. Ainda expõe que ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negro, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil (SILVA, 2003, p. 49 Apud MACIEL, 2007).

novo movimento, temos a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que desde sua fundação já possuía uma Pró-reitora que cuidasse de questões de políticas afirmativas e assistência estudantil, a Pró-reitoria de Assistência e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

Nascida da Escola de Agronomia da UFBA, a UFRB⁹ surge através do projeto de lei 11.151 de 2005, trabalha com o modelo multi campi e atualmente possui seis centros acadêmicos. Os campi são distribuídos em cidades da região, os quais sejam em Amargosa, o Centro de Formação de Professores, em Cachoeira com o Centro de Artes, Humanidades e Letras, em Cruz das Almas com dois centros, o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e o Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas, em Santo Antônio de Jesus, o Centro de Ciências da Saúde e recentemente sendo implantado em Santo Amaro da Purificação, o Centro de Tecnologia Aplicada à Produção de Cultura, com o curso de publicidade e propaganda, e ainda está previsto mais um campi para a cidade de Feira de Santana, que possivelmente será o Centro de Estudos em Energia e Sustentabilidade.

Desde a sua implantação a UFRB vivencia um processo de intenso crescimento. Atualmente, de acordo com dados da Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos (SURRAC), a Universidade conta com o número de 8.496 estudantes ativos. Desde 2007, a UFRB aderiu ao REUNI¹⁰, plano de reestruturação das universidades federais, que garante

⁹Segundo o livro “Caminhos, histórias e memórias” elaborado para comemoração dos 5 anos de criação da universidade, a criação da UFRB é resultado da luta do povo do Recôncavo, que desde 1822 já pleiteavam na Câmara de Santo Amaro uma instituição universitária na localidade.

¹⁰ De acordo ao projeto, as universidades que aderiram ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, estão comprometidas em aumentar o número de vagas, ampliar ou abrir cursos noturnos, reduzir custos por aluno, flexibilizar os currículos e combater a evasão escolar, melhorando assim a qualidade dos cursos de graduação, a infraestrutura física e os recursos humanos. A partir desse projeto houveram avanços na educação superior brasileira, principalmente quando possibilita o acesso de jovens de camadas populares à universidade pública, contudo, não podemos deixar de pensar que tipo de “acesso” é este. A implantação do programa trás uma série de opiniões divergentes que não devem ser silenciadas. Existe um forte movimento que versa contra o programa argumentando que na realidade o REUNI foi instituído através de um ato administrativo autoritário, pois não contou com a participação da comunidade acadêmica e tampouco do Congresso Nacional. De acordo a Chaves e Araújo (2011), o Ministério da Educação realizou uma intensa pressão para que os reitores aderissem ao programa. A implantação motivou protestos do movimento estudantil e das entidades de representação docente, embora alguns acreditem que este movimento deu mais folego às ações da universidade que vinha sendo sacrificada pela racionalização de gastos. Segundo Lima (2011), a dura realidade é que o programa realiza uma expansão irresponsável, pelo fato de que o número de vagas docentes não corresponde à expansão e reestruturação operada, intensificando assim o trabalho docente, transformando a universidade pública na universidade do ensino, descaracterizando a educação superior pensada a partir do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Além de obras inacabadas, problemas de infraestrutura, salas superlotadas, aulas em contêineres, turmas sem professores, professores com número excessivo de alunos e turmas, ausência de laboratórios, bibliotecas, políticas de assistência estudantil, em outras palavras, a precarização da formação e a intensificação do trabalho docente. Perguntamo-nos o que tem haver a entrada de estudantes de camadas populares, estudantes pobres, e esta “transformação”. Não faz muito tempo que a escola pública passou por um processo parecido.

recursos para ampliação de estrutura física, para contratação de servidores e a criação de novos cursos, possibilitando assim a ampliação do acesso ao ensino superior, fortalecendo a sua missão de ser uma universidade “inclusiva, solidária, um espaço de geração de conhecimento” e ativa, participando das discussões da sociedade.

Frente a todas estas transformações na educação superior, faz-se necessário considerarmos as palavras de Zago (2006), promover apenas o acesso sem subsidiar a permanência não significa democratizar o sistema. Dito de outra maneira, é necessário muito além de vagas nas universidades, é preciso, sobretudo, que haja subsídios tais como transporte de qualidade, moradia estudantil, bolsas de permanência, creches, estrutura com acessibilidade para portadores de deficiências, entre outras.

Chauí (2003) traz uma importante consideração acerca do assunto, somente a partir de mudanças na educação básica é que se pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. Portanto, “a universidade deixará de ser um lugar de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade dos outros níveis de ensino público”. (Ibid., p.9).

Neste caminho, podemos considerar que embora haja políticas que possibilitam o acesso e a permanências dos estudantes na universidade, os jovens não tem elegido a carreira acadêmica como uma possibilidade de futuro. Vale a pena considerarmos que, de acordo a Santos et. al. (2011) os estudantes deixam de atribuir um lugar central nos seus projetos de vida à universidade, por conta das significações e referências que tem sobre a mesma. A produção de sentido é uma pratica que ocorre na relação que Charlot (2000) denomina de relação com o saber. Assim, “[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros (Ibid., p. 64)”, é, portanto, uma prática coletiva das relações sociais.

Como já mencionado, durante muito tempo a universidade brasileira considerou os estudantes apenas como usuários dos serviços educacionais, não dando à devida importância as questões que envolvem seu acesso, ou passagem entre a educação básica ao ensino superior, as expectativas em relação à entrada no ensino superior. A escola, cujo papel vai muito além da concessão de certificados de conclusão, vem deixando de aproveitar este momento que antecede o acesso à universidade, contribuindo e incentivando para e na construção de projetos de futuro, principalmente os relacionados à continuidade dos estudos.

Cabe, portanto, nos questionarmos que tipo de educação superior tem sido pensada e desenhada para esta camada da população.

Capítulo II



3. LONGEVIDADE ESCOLAR: TRAÇANDO EXPECTATIVAS DE FUTURO

3.1 O que é longevidade escolar?

Neste capítulo, o que nos interessa é a compreensão sobre longevidade escolar¹¹, bem como o entendimento dos motivos que estão por traz dos caminhos que levam, ou não, os jovens até a universidade. Por este motivo, também nos dedicamos à tarefa de buscar conhecer o que seriam expectativas de futuro, e de que maneira elas contribuem na opção pela pelo ingresso no ensino superior.

De acordo Zago (2006) estudos sobre trajetórias atípicas, casos que fogem a tendência do fracasso escolar são uma novidade no campo da sociologia da educação. Tais pesquisas tentam de modo geral trazer a público o conjunto de situações e ações que explicam o êxito escolar de estudantes pobres.

No Brasil é apenas a partir do século XX que o ensino superior se abre para um novo público¹², em virtude disso necessita se adaptar a ele. Passa a receber estudantes de perfis diferentes dos “herdeiros” que estava habituada. Estamos falando dos estudantes oriundos de camadas populares, considerados muitas vezes como improváveis para ocupar esses espaços intelectualizados. Segundo Souza (2009), o termo sucesso escolar improvável é entendido como a permanência no sistema escolar até o ensino superior por parte de jovens provenientes das camadas sociais baixas ainda pouco representadas nesse nível de ensino, sobretudo nas instituições e/ou cursos de maior prestígio.

Assim, apesar dos avanços na educação brasileira e, sobretudo, com a existência de ações, políticas e programas¹³ que tem possibilitado o acesso, e, do mesmo modo, a permanência de estudantes de camadas populares no ensino superior, a continuidade dos estudos após o ensino médio não tem acontecido como esperado. A entrada destes jovens

¹¹ Longevidade escolar é entendida por Vianna (2009) como a permanência no sistema de ensino até a entrada no ensino superior.

¹² Este novo público é chamado por Jessé Souza (2009) de “ralé brasileira”. De acordo ao autor, o processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico, constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. A esta classe social o autor chama de “ralé”, e justifica que usa este termo não para ofender ou humilhar, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos que se reproduz há gerações enquanto tal.

¹³ Estamos falando de ações como o REUNI, PROUNI, FIES, UAB, política de cotas, e também do recém criado Sistema de Seleção Unificada (SISU), entre outros.

ainda é um caminho incerto, principalmente se considerarmos a taxa¹⁴ de estudantes que estão frequentando o ensino superior.

Pesquisando sobre a possibilidade de longevidade escolar de estudantes de camadas populares, descobrimos os estudos feitos por Romanelli (1995). Segundo o autor, muitos estudantes têm ingressado cedo no mercado de trabalho, a escolarização superior muitas vezes é tida apenas como um recurso que vai qualificar a força de trabalho, habilitando estes jovens a disputar melhores cargos, uma vez que, nas sociedades de conhecimento, de informação e de mercado, é atribuída grande importância aos saberes e as qualificações formais adquiridas mediante ao sistema de ensino. Cresce e diversifica-se o leque de ocupações profissionais e técnicas de elevadas qualificações a que “só ascendem os detentores de nível superior”. (GUERREIRO; ABRANTES, 2005, p. 158). A continuidade dos estudos vai significar nesses casos um caminho para a mobilidade social de suas famílias. O acesso ao ensino superior vai constituir ainda uma transformação significativa das redes de amigos e contatos, de estilo de vida, e principalmente uma enorme abertura de perspectivas em face do futuro (Ibid., p. 159). Vale frisar que esta consideração não exclui as outras motivações como desejo pelo conhecimento ou aspirações em exercer determinadas profissões.

Quando se trata de jovens oriundos de camadas populares, a situação é delicada e os desafios cotidianos são diversos. A necessidade de condições para sobrevivência se alia à condição de ser jovem, interferindo nas escolhas e nas trajetórias de vida. Um desafio cotidiano desses jovens é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata, afinal precisa-se comer, vestir, passear, namorar, e um possível projeto de futuro ligado, ou não, ao sonho da universidade.

Outra questão pertinente sobre influência na continuidade dos estudos é o significado¹⁵ que educação tem, ou passa a ter, na e para vida dos estudantes. Para Gramado (2004 apud IGUE et. al., 2008), a opção pela universidade é definida pela relação entre os estudantes, e suas expectativas, de componentes da universidade que chamam atenção desses jovens, tais como sua comunidade, estrutura, elementos organizacionais. O entendimento sobre este novo mundo, pode ser um fator preponderante entre entrar, permanecer ou abandonar.

¹⁴De acordo aos dados do INEP, em 2011 temos a taxa de apenas 17,6% de estudantes entre 18 e 24 anos que frequentam o ensino superior no país.

¹⁵Para Santos et. al. (2011), o termo significado aparece segundo as considerações de Hughes, segundo o autor o termo “significado” mais do que sugerir a natureza simbólica da vida social: assinala o fato de que a ação não é tão previsível, tão determinada em seu desenrolar quanto o objeto de estudo inanimado da ciência natural. (HUGHES, 1993, *apud* MACEDO, 2010, p.53).

Segundo estudo realizado por Santos et. al (2011) as questões que influenciam à decisão por parte dos estudantes de ingressar, ou não, na universidade, estão relacionadas às informações que eles dispõem acerca da instituição, portanto tais informações podem atuar como agentes (des) motivadores da continuidade dos estudos. Nesta perspectiva é importante observar que as decisões tomadas pelos sujeitos não são apenas resultado da sua compreensão sobre a universidade, mas são também resultantes de suas interações com outras situações cotidianas e, sobretudo, com outros sujeitos.

De acordo à Oliveira (2001), a compreensão de uma dada realidade depende de como ela é vista, explicada e elaborada pelos sujeitos em questão, portanto, o produto deste processo de (re) tradução do cotidiano é conhecido como representação e/ou sentido do mesmo. Consideramos, portanto, que um saber, para ser absorvido, precisa fazer sentido. Acerca desta questão sobre o sentido atribuído pelos sujeitos, Charlot (2000) nos diz que o saber é elaborado na relação com os demais sujeitos na sociedade, assim:

Os alunos para quem o saber tem, ao que parece, “um sentido e um valor como tal”, são os que conferem um sentido e um valor ao saber – objeto sob sua forma substancializada, o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros. (CHARLOT, 2000, p.64)

Quando tratamos de significados, na maioria das vezes este termo se apresenta como uma construção particular, contudo segundo Souza (2009), apesar das trajetórias serem apresentadas individualizadas, são sempre resultado de uma construção coletiva baseada na participação de outros sujeitos que formam uma rede de apoio para a difícil tarefa de pensar o futuro. Estes “outros” são as famílias, a escola (colegas e professores) e os amigos.

Viana (2009) nos diz que a relação com o futuro se define no agir individual e também no coletivo, constituindo norte para um projeto de vida e de uma definição de si (Ibidem, p. 199). Não é por acaso que boa parte dos estudos que tratam sobre longevidade escolar se propõe a investigar a relação entre família e escola, indicando sempre o importante papel da família na continuidade dos estudos dos seus filhos. Sem sombra de dúvidas a família é o alicerce para a construção de expectativas de futuro desses jovens que experimentam um importante momento de transição, marcado por dúvidas, medos e anseios de futuro.

Para Portes (2001 apud Souza, 2009, p.55) a presença das famílias populares na escolarização dos filhos aparece a partir de um conjunto de ações que o autor chama de trabalho escolar das famílias: “a presença de uma ordem moral doméstica; a atenção com o trabalho escolar do filho; o esforço para compreender e apoiar o filho; a presença do outro na

vida do estudante e a aproximação dos professores; a busca da ajuda material; a existência e importância de um duradouro grupo de apoio constituído no interior do estabelecimento escolar”. (SOUZA, 2009, p. 56).

Ainda vale ressaltar que, dos aspectos familiares identificados pelo autor, chama atenção uma ordem “moral doméstica” como importante na constituição de sucesso nos meios populares. Essa ordem moral doméstica consiste em práticas familiares que são voltadas para “a inculcação de regras sociais, a importância e o valor da escola, a disciplina para a realização de tarefas escolares e também para as tarefas domésticas, a regulação de horários, entre outras; as quais, mesmo não intencionais, contribuiriam para a constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar”. (PORTES, 2001 apud SOUZA, 2009, p. 56).

A família permanece sendo a principal referência e apoio fundamental na transição para a vida adulta, entretanto, a caminhada para universidade também pode ser construída fora do ambiente familiar e incentivada por outros sujeitos que se fazem presentes na vida dos estudantes, tais como amigos e até mesmo a própria escola através dos professores. Nesta direção, para Silveira (2009) à medida que o indivíduo passa a ter contato com outros sujeitos e lhes atribui valor, é inevitável que se deixe influenciar pelos interesses e expectativas desses, gerando assim mudanças nas suas atitudes e valores.

As relações que os jovens estabelecem com outros jovens têm muita importância, ainda mais quando se trata de um momento de (in) definições e expectativas de futuro na vida destes. Acerca da questão, Oliveira et. al. (2003) sinalizam que apesar das diferenças encontradas entre os jovens, sentimentos de angústia, dúvida e indecisão são compartilhados, bem como a demanda por espaços e oportunidades de discussão sobre o futuro dentro e fora da escola. Portanto, os amigos cumprem um papel fundamental na trajetória de vida, eles:

Constituem o espelho da própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros, logo, um espaço de afinidades e afetividades [grifo nosso]. (PAIS, 1993 apud DAYRELL, 2007, p.12).

Quando se trata do papel da escola como influente incentivador da longevidade, o professor ganha lugar de evidência na discussão. Buscando literatura acerca desta questão, encontramos em Piotto (2008) o estabelecimento de como a relação com o professor pode vir a contribuir na continuidade dos estudos. Assim, dispondo das considerações de Portes (2000) e Vianna (2000), Piotto (2008) esclarece que sucessos iniciais ainda no ensino fundamental

contribuem para a construção de sentidos, disposições e práticas que tendem a reforçar os estudantes, tornando-se importante base para a continuidade dos estudos. A confiança em si mesmo, chamada por Vianna de autodeterminação, é um fator que contribui para o papel ativo dos estudantes na construção de sua trajetória escolar.

A autoestima do aluno vai sendo firmada ao longo processo de socialização no interior da escola, através do que é vivido também na relação com os professores. Ao analisar a obra de Portes (2001), Piotto (2008) nos diz que quando a escola aparece na lembrança dos sujeitos entrevistados sempre é a figura do professor que ganha evidência. Este muitas vezes desempenha o papel de conselheiro das famílias indicando mudanças seja de turma, turno, ou até mesmo de escola, contribuindo para uma boa formação do aluno. Piotto (2008) considera ainda que ações como essas transformam as possibilidades de futuro dos estudantes que buscam desenvolver-se cada vez mais, recebendo novos elogios, tornando-se mais confiantes e, dessa forma, aumentando as expectativas em relação à continuidade dos estudos.

Frente a esta realidade, o professor imprime importante representação¹⁶ para a autodeterminação dos alunos. Este profissional que lida diretamente com os estudantes deve estar devidamente preparado para lidar com medos, angústias e anseios típicos da juventude. Deve compreender, principalmente, que a elaboração de metas para o futuro é uma tarefa complicada, na qual os sujeitos antecipam desafios e possibilidades de e para a realização das suas expectativas. Como já tratado no capítulo anterior, a vivência da condição juvenil nas camadas populares é bastante difícil, pois a condição de ser jovem soma-se a condição do lugar social que ocupam, podendo interferir nas possibilidades, nas escolhas e consequentemente nas expectativas de futuro.

O caminho em direção à universidade é desenhado durante todo processo de socialização e não apenas nos últimos anos do ensino médio. A escola tem um importante papel na trajetória até a universidade. É no ambiente escolar que além da formação e do contato com os outros - colegas e professores, os estudantes têm acesso a uma rede de informações acerca do mundo a sua volta. Segundo Dantas e Santos (2011), esta interação com o mundo e com os outros pode contribuir enormemente para esclarecer possíveis escolhas, ajudando os alunos na definição de seus passos quando finalizarem o ensino médio.

¹⁶Aqui utilizamos representação segundo o que Abric considera para tal, segundo o autor representações sociais é o conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos apresentando-se, portanto como uma visão subjetiva e social da realidade (ABRIC, 1987, p. 64 apud OLIVEIRA, 2001).

A revisão de literatura aqui apresentada sobre a longevidade escolar nos possibilitou conhecer diversos olhares acerca deste fenômeno. A maioria das obras liga este fenômeno de entrada no ensino superior diretamente à ação da família. Embora indispensável, o papel da família não parece suficiente para impulsionar/influenciar na continuidade dos estudos, ainda mais quando se trata de estudantes oriundos de camadas populares que veem no trabalho um caminho mais curto para a mobilidade social deles e de suas famílias. Como identificado, para boa parte dos jovens a necessidade por entrada no mercado de trabalho acontece cada vez mais cedo, a universidade é almejada como possibilidade de melhor remuneração. A longevidade escolar é um fenômeno construído socialmente, ressaltamos aqui a importante contribuição de sujeitos como a família, amigos e professores nesta construção. Vale enfatizarmos que este processo igualmente ocorre na subjetividade do sujeito, logo, é também singular e precisa que haja por parte dos próprios estudantes uma relação com o saber que se traduza em autodisciplina, perseverança e dedicação como indicado por Souza (2009).

3.2 Expectativas ou Perspectivas de Futuro na juventude

A escolha pela continuidade dos estudos é um caminho delicado. Como vimos no item anterior, tal fenômeno é carregado de sentidos, significados e representações de outros atores que de algum modo podem participar das escolhas, incentivando, ou não, a longevidade escolar.

Na busca por obras que tratassem sobre as questões que envolvem a entrada de jovens no ensino superior, encontramos dois termos que de certa forma se aproximam, os quais sejam perspectivas e expectativas de futuro. Fez-se, portanto, necessário entendermos as semelhanças e/ou diferenças destes.

Para Oliveira e Saldanha (2010), o tema perspectiva de futuro é assunto recorrente e adequado entre os jovens, principalmente os estudantes prestes a concluir o ensino médio. Ao se deparem com um momento de incertezas, inseguranças e indecisões típicos da transição para fase adulta, os jovens têm a tarefa de lidar com novas responsabilidades que esta fase traz consigo e com a necessidade de escolher um caminho profissional. Por perspectiva, os autores concordam com as considerações feitas por Locatelli, Bzuneck e Guimarães:

A perspectiva de futuro como a antecipação, no presente, de metas futuras, referindo-se, assim, ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um

indivíduo é integrado ao espaço de vida presente por meio de processos motivacionais, sejam estas metas relativamente próximas (como concluir o ensino médio e passar em alguma universidade, por exemplo) ou mais distantes (como engajar-se em um emprego que assegure boa qualidade de vida) (LOCATELLI et. al., 2007 apud OLIVEIRA; SALDANHA, 2010, p.48).

Na sua pesquisa, Oliveira e Saldanha tomam os conceitos perspectivas e expectativas como sinônimos. Dessa maneira compreendem a perspectiva de futuro como a forma de percepção dos sujeitos sobre os objetivos de vida que desejam atingir, ou ainda, como uma construção de planejamento ou esperança em concretizar algo, que considera a influência de outras variáveis tais como maturidade profissional e motivação do indivíduo¹⁷ (renda, religião, cultura) que produzem e alimentam aspirações futuras.

Percebemos ao longo da pesquisa sobre o tema, que existem poucos estudos que tratam desta temática, demandando ao nosso trabalho o desafio de buscar textos e da mesma forma, dando para ele certa originalidade. Encontramos em estudo realizado por Polydoro (2000 apud IGUE et al., 2008) que a entrada na universidade é uma transição bastante significativa para o indivíduo, pelo fato de ser um momento sincronizado com mudanças e adaptações importantes na vida do adolescente, um movimento resultante das expectativas de futuro. Assim, em função da proximidade da conclusão do ensino médio os estudantes são chamados a refletir sobre seus futuros imediatos, e de acordo a Simões (2008) investir nestas expectativas requer dos sujeitos o estabelecimento de estratégias utilizando todos os artifícios que permitam a concretização dos projetos de futuro.

Por expectativas de futuro entende-se uma atitude de espera com certo grau de esperança, que procura determinar onde se gostaria de chegar, o êxito que se gostaria de atingir. No entanto, nos adverte Pieron (1989) que quando se constrói uma expectativa nem sempre se acredita alcança-la concretamente. Esta definição de expectativas por Pieron foi encontrada no trabalho realizado por Simões (2008), no qual a autora traz uma revisão sobre a temática com o intuito de tratar das motivações e expectativas de estudantes de enfermagem em Lisboa. A opção por utilizar neste trabalho o termo expectativas de futuro justifica-se por

¹⁷O conceito de maturidade profissional ou vocacional vai além de decisões conscientes acerca de escolhas profissionais. O conceito refere-se, portanto, “a um processo contínuo desde a infância até a velhice, por meio de um construto psicossocial que indica o grau de desenvolvimento vocacional ao longo de tarefas que compõem cinco estágios (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento de uma profissão). Quanto à motivação, de acordo aos autores esta articula-se diretamente com a construção de expectativas. Assim, uma falta de motivação supostamente pode construir perspectivas de futuro baixas, ao tempo e que poucas expectativas podem ocasionar no indivíduo pouco ou nenhuma motivação (OLIVEIRA; SALDANHA, 2010).

seu tratamento ao sujeito, pois o considera dotado de vontades, desejos, sonhos e que escolhe e dosa quando e quanto de esforço aquele sonho merece receber. Assim,

Cada pessoa é reconhecida como tendo capacidades para decidir racionalmente “*na questão da quantidade de esforço que despende na situação de trabalho, para obter as recompensas desejadas*”. Desta forma a ênfase recai sobre os resultados e os seus atrativos, que condicionam a expectativa e a ação em si (FERREIRA 1996 apud SIMÕES, 2008, p. 32).

Concordamos que os esforços para concretizar os sonhos dependem das escolhas feitas e estratégias traçadas pelos sujeitos, porém, como já admitimos, existem outros fatores que além das nossas escolhas, também vão influenciar na construção das expectativas, ou melhor, em alguns casos estes outros fatores vão influenciar as próprias escolhas e expectativas, os quais sejam as dúvidas e descobertas típicas da juventude, as condições materiais de vida, a socialização¹⁸ e a influência de outros sujeitos que pode trazer para as escolhas dos sujeitos diferentes olhares e percepções. Podemos assim dizer que as expectativas são influenciadas e influenciadoras dos objetivos a serem concretizados.

A juventude é uma fase distinta das outras por comportar um momento de indefinições. Nesta fase, segundo Raitz e Petters (2008) os sujeitos se deparam com diversos impasses ao buscarem seus direitos de estudar, trabalhar, realizar sonhos e projetos de futuro. No caso de estudantes oriundos de camadas populares, questões como possibilidade de mobilidade social, a obtenção de emprego, o acesso a cargos mais elevados com maiores remunerações, além da formação na profissão desejada, realização pessoal e familiar, obtenção de mais conhecimento, estes são fatores determinantes na construção dessas expectativas.

A importância da construção de expectativas iniciais em relação à entrada na universidade justifica-se pela possibilidade de sonhar e traçar caminhos para obter o que foi sonhado, também permite ao jovem perseverar na busca de preparação/capacitação profissional, realização própria e da família.

¹⁸Segundo Boutinet (1986 apud SIMÕES, 2008), o processo de socialização desperta no indivíduo níveis sucessivos de aspirações, de satisfação de necessidades e de desempenho de determinados papéis sociais. A integração social e o desempenho vão criar no sujeito expectativas que a sociedade espera ser alcançada por ele, por exemplo, espera-se do garoto uma coisa e da garota outra coisa, do pobre uma coisa, do rico outra, do velho e do novo outra totalmente diferente, e assim sucessivamente. Assim, a adoção de valores, padrões de comportamento e normas, diversificadas conforme lugar social, tempo, cultura, religião que pertence, vai influir nas expectativas dos estudantes que durante toda sua formação sofrem um processo de socialização que os coloca no papel de pessoas que devem alcançar determinadas metas.

É em função do final de mais um ciclo de vida, término do ensino médio, que o indivíduo necessita pensar, criar expectativas em relação ao seu futuro imediato. Investir neste caminho de possibilidades requer o estabelecimento de estratégias dispondo de todos os artifícios possíveis permitindo a materialização dos projetos de futuro traçados. Acreditamos que a expectativa é a possibilidade de apostar na concretização de algo que se espera, que se objetiva. Assim, Hersey (1986 apud SIMÕES, 2008) as expectativas baseiam-se na experiência do passado, existindo dois fatores que influenciam sua intensidade, a própria expectativa, alimentada pela influência e motivação da família, amigo e escola, e as limitações, condições socioeconômicas, enfrentadas por esses sujeitos para satisfazê-las.

Capítulo III



4. DOS CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 Da pesquisa em Serviço Social

O enfoque principal deste capítulo recai, como bem indica o título, sobre os caminhos da pesquisa. Logo, buscamos demonstrar como ocorreu todo o processo de investigação desde a escolha do método, os instrumentos, até a coleta dos dados. Também não deixaremos de relatar os descaminhos da pesquisa, pois os erros e acertos ocorridos ao lançar-nos no campo de pesquisa deram a esta análise um significado especial, ela reflete também o meu desenvolvimento enquanto estudante-pesquisadora. Igualmente preocupamo-nos em demonstrar a relevância da investigação no fazer profissional do assistente social, por este motivo, dedicamos um espaço para discutir como a pesquisa tem contribuído no aprimoramento da atuação desta profissional.

Para Iamamoto (2003), a prática da pesquisa é o caminho necessário para a compreensão dos fenômenos sociais particulares com os quais o assistente social lida no seu fazer cotidiano, alimentando a elaboração de propostas de trabalho fincadas na realidade e capazes de acionar as possibilidades de mudança nela existentes. Neste sentido, a pesquisa torna-se imprescindível para e na atuação profissional, principalmente pelo fato do assistente social lidar com os indivíduos que estão inseridos na sociedade. Esta por sua vez vem modificando-se ao longo do tempo e, conseqüentemente, a questão social também sofre estas alterações. Tais transformações societárias vão requerer do Assistente Social adequação da sua atuação de maneira a responder às novas demandas que estão sendo postas.

A pesquisa de situações concretas, aliadas as suas determinações macrossociais, é condição necessária tanto para superar a defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade social e os fenômenos singulares com que o assistente social se defronta no seu cotidiano, quanto para desvelar as possibilidades de ação contidas na *própria* realidade (IAMAMOTO, 2008, p. 446).

O assistente social, ao mergulhar no mundo da indagação inacabada, mantém contato direto com sujeitos a quem se direciona sua intervenção, o que possibilita olhar para a realidade de perto, percebendo as reais necessidades desses sujeitos evitando a construção de projetos e ações enviesados que muitas vezes não contribuem em nada na transformação da realidade. A formação desse profissional enquanto pesquisador deve ocorrer ainda no processo de aprender-fazer-profissional. O contato com a pesquisa ainda na formação vai

permitir ainda a reafirmação da indissociável integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que acarreta ao estudante uma formação de qualidade e, sobretudo, potencializa a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (Id., 2003, pg.271).

Para Demo, pesquisar é sempre dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de um contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique (DEMO, 1991 apud MORAIS; JUNCÁ; SANTOS, 2010, p. 440). Portanto, a pesquisa pode ser apreendida enquanto espaço de aprendizado e troca de experiências, uma troca de saberes entre estudante e professor, entre profissionais, e entre estudante-pesquisador, assistente social e sujeitos investigados.

Assim sendo, cabe aqui reafirmar o valor social da pesquisa entendendo-a como elemento imprescindível ao cotidiano tanto do estudante, quanto do fazer profissional que se inicia na graduação, possibilitando uma ação atualizada, competente e comprometida ética e politicamente com os sujeitos a quem se destina, buscando na troca de saberes estratégias de superação de dificuldades na formação e para a formação. Segundo Severino (2007), “sendo uma atividade de construção, a aprendizagem envolve necessariamente a prática [...] impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando” (SEVERINO, 2007 apud SOUZA et. al., 2013, p. 5).

Embora haja entendimento sobre a relevância da união entre teoria e prática, ainda nos dias de hoje torna-se necessário reafirmarmos o exercício da pesquisa enquanto estratégia de conhecimento e ação na e da prática profissional, entendendo-a como dimensão essencial e representativa do trabalho do Serviço Social, destacando que tão importante quanto o saber sobre, é o saber como fazer a partir do que se sabe.

Na sua obra, Morais, Juncá e Santos (2010), chamam atenção para “como, para quem e para quê” fazer pesquisa. Segundo eles a grande questão em fazer pesquisa está no direcionamento que o pesquisador dá aos dados recolhidos sobre os indivíduos. Indicam que esses dados devem ser problematizados, ou seja, o pesquisador deve interpretar minuciosamente o que foi dito, tecendo uma rede interpretativa onde os fenômenos possam ser estudados, compreendendo assim parte do universo e, ao mesmo tempo, um universo à parte. Por conseguinte, consideram a pesquisa como lugar de indagação inacabada, de movimento de aproximações sucessivas, onde a teoria e os dados dialogam permanentemente. Complexo este que deve ser conduzido criteriosamente, comportando não só o olhar que indaga e quer saber, mas também o olhar que se compromete e quer fazer algo, o que no caso

do Serviço Social está concomitante com a ultrapassagem do imediatismo e a sacralização do fazer profissional, retendo o desafio da operacionalização do projeto ético-político.

Para Bourguignon (2008), outro desafio posto ao assistente social-pesquisador que se interessa pela centralidade que o sujeito deve ocupar na pesquisa é

[...] Possibilitar através da pesquisa maior visibilidade ao sujeito, à sua experiência e ao seu conhecimento, cuja natureza se desvendada, poderá permitir aos profissionais desenvolver práticas cada vez mais comprometidas ética e politicamente com a realidade dos mesmos, buscando no coletivo e na troca de saberes alternativas de superação das condições de privação e exclusão social. (BOURGUIGNON, 2008, p. 2)

Não é atoa que o sujeito ocupa ou deveria ocupar, um papel importante nas pesquisas do serviço social. A preocupação com o sujeito que percebe, sente e vivencia faz parte das demandas postas à profissão. Ainda de acordo a Bourguignon, esta preocupação revela uma profissão cujas inquietações e ações pautam-se nos usuários dos serviços sociais, que se expressam nas histórias de vida que trazem às organizações sociais, nas relações que se movimentam no seio da família, do trabalho e da sociedade, nas raízes e expressões culturais, religiosas que demonstram, nas carências socioeconômicas e políticas que exigem posicionamento do assistente social.

Outra questão pertinente é a familiaridade na pesquisa. Não poderíamos deixar de alertar que, ainda segundo Morais, Juncá e Santos, embora a familiaridade traduza certo tipo de apreensão/conhecimento da realidade, ela não é sinônima desse conhecimento, podendo impedir novas percepções e análises, limitando o processo de reconstrução permanente tão importante para o saber-fazer profissional do serviço social, ao que já se sabe sobre determinada coisa.

4.2 Da escolha do método

A escolha do percurso teórico-metodológico, bem como dos instrumentos, teve como inspiração a experiência de estagiária e pesquisadora de iniciação científica vivenciadas no grupo de pesquisa e extensão Observatório da Vida Estudantil¹⁹. Vale ressaltar que este trabalho é fruto de um recorte feito da pesquisa de iniciação científica: “Aproximando a educação básica e ensino superior: Expectativas de estudantes no Recôncavo da Bahia”, que em linhas gerais apresentou um mapeamento das situações vivenciadas pelos estudantes no cotidiano escolar relacionadas à expectativa de ingresso no ensino superior, em duas escolas²⁰ do Recôncavo Baiano, realizada entre 2012 e 2013 e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Insistimos neste domínio por entender a relevância de indagarmos acerca destas questões que envolvem a entrada no ensino superior, pois, de acordo à Coulon (1995) é nas interações entre alunos e professores, na realidade diária da escola, que se formam/constituem as bases das dificuldades e/ou facilidades que podem estar sendo vivenciadas no cotidiano escolar.

A preferência pela abordagem qualitativa também se justifica pela preocupação que estabelece não apenas com os frutos do trabalho investigativo, mas com todo o processo, descobertas, erros e descaminhos, que contribuem e são parte integrante da própria pesquisa. Como bem esclarece Josso (2003), a escolha de uma metodologia ocorre dentro do conjunto de experiências formadoras, dentre essas experiências, destacamos os medos, angústias, bem como estratégias buscadas pelo pesquisador na resolução de contratempos que podem surgir no decorrer da prática investigativa, direcionando as técnicas e instrumentos que mais se adequam a determinada realidade investigada (JOSSO, 2003 apud SILVA, 2006, p. 2).

Encontramos no trabalho realizado por Silva e Menezes (2001), um apanhado sobre a pesquisa qualitativa. De acordo com as autoras, do ponto de vista da forma de abordagem este

¹⁹ O grupo adotou como base teórica a pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, representada pela Etnometodologia (Garfinkel, 1967, Coulon, 1993). A Etnometodologia é uma teoria construtivista que vê os sujeitos como autores e atores de sua própria história, constroem ao tempo que interpretam a realidade, possuem do seu lugar no mundo a melhor interpretação de suas próprias realidades. O sujeito na sua inter-relação com os demais sujeitos, e com o mundo, constrói estratégias, etnométodos, para lidar com as adversidades, às vezes para supera-las, às vezes para conviver com elas. São privilegiadas as interpretações que os atores fazem dos fatos sociais e as descrições do ambiente em que atuam, ao invés de buscar explicações para os seus comportamentos. Entretanto, apesar de adotar uma abordagem microssocial dos fenômenos, a etnometodologia não os desvincula de seus contextos ampliados, entendendo que o problema estudado é um fenômeno complexo no qual entra em jogo um grande número de parâmetros habitualmente situados no nível macro (COULON, 1993).

²⁰ Em São Félix, Colégio Rômulo Galvão, e em Santo Amaro, o Centro Educacional Nestor da Costa Oliveira.

tipo de investigação considera a existência de uma dinâmica relação entre o cotidiano e o indivíduo, em outras palavras, relação entre objetividade do mundo e subjetividade dos sujeitos. O ambiente natural em que o indivíduo se insere, no nosso caso a escola, é tido como fonte privilegiada de coleta de dados. O pesquisador é considerado como instrumento-chave, pois, ao mergulhar no mundo que pretende desvendar, pode recolher aspectos e significações feitas ao mesmo tempo em que as interações cotidianas ocorrem, o que favorece a interpretação de tais sentidos.

Além de levarmos em consideração as questões supramencionadas, a opção pela pesquisa qualitativa se justifica também por sua postura em relação às coisas subjetivas e particulares do mundo, pois ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou em outras palavras, trabalha com o universo de aspirações, significados, crenças, motivos, 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, 1995, p.21-22).

4.3 Da escolha dos instrumentos

Empregamos a observação participante, diário de campo e a entrevista compreensiva como técnicas que nos conduziram na coleta dos dados. Foi através da observação participante que a aproximação com o cotidiano escolar dos estudantes concluintes do ensino médio se tornou possível. A inserção no campo dada através do Observatório da Vida Estudantil (OVE) possibilitou olhar a partir de outro lugar – estávamos imersos no campo, estabelecendo laços de confiança com os estudantes.

A observação participante pressupõe um papel ativo do pesquisador no contexto social que se quer conhecer. Este aspecto o permite mergulhar na realidade dos sujeitos pesquisados e, às vezes até ser um deles, estando assim em condições de compreender, do interior, sua visão de mundo e a racionalidade de suas ações (COULON, 1995, p.110).

A observação participante nos aproximou da realidade dos sujeitos e, por conta do dinamismo presente no cotidiano escolar, era necessário anotarmos e registrarmos o que víamos e ouvíamos por lá. O diário de campo serviu tal como considera Chassot (2005), como um álbum de fotografias, onde pudemos guardar as nossas impressões sobre a escola. Ao revisitá-lo pude fazer algumas escolhas metodológicas para esta pesquisa como, por exemplo, a escolha dos sujeitos a serem entrevistados. A escrita do diário possibilita o acesso aos dados

da investigação tal como eles se apresentaram, permitindo a reflexão teórica das situações vivenciadas e percebidas na prática, o diário foi instrumento nos permitiu o conhecimento da vivência cotidiana de campo, não o "como fazer" das normas, mas o "como foi feito" da prática (LOURAU, 1993, p. 77).

Outro instrumento empregado neste trabalho foi a entrevista compreensiva. Segundo Lakatos e Marconi (1993), a entrevista cria uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde. Deste modo, o processo de conhecimento da essência do objeto de estudo liga-se a relação que o pesquisador estabelece com os sujeitos/atores/atores e com os dados colhidos. Portanto é, segundo Silva (2006), o processo de desvelamento construído pouco a pouco através de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de percepções traçadas no próprio campo da pesquisa, por isso:

[...] é necessário estar aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para reconstruir todo o sistema simbólico e ver as coisas do ponto de vista do outro, na entrevista compreensiva, os valores as valorações explicitadas por meio das falas dos sujeitos seriam mediadores da compreensão e explicação dos sentidos, por eles dados, à sua ação social (WEBER, 2001 apud SILVA, 2006, p.7-8).

A função do pesquisador não é apenas descrever o fenômeno a partir dos dados, mas, sobretudo, interpretar os sentidos que os entrevistados atribuem à sua realidade seja por meio a fala, seja por meio a sinais. De acordo a Santos et. al. (2011), o pesquisador deve considerar que todo sentido resulta de uma “consciência compartilhada”, logo é nas interações entre os sujeitos que se produz o significado e a conceituação do mundo em que vivemos.

Para realização das entrevistas, de acordo a literatura, foi necessário desenvolvermos um roteiro de entrevista, como se fosse um plano que direciona o pesquisador-entrevistador a buscar durante a conversa as respostas que o fará compreender o fenômeno pesquisado. O roteiro de entrevista, de acordo a Silva (2006), é relativamente flexível, ajustado, após realização de duas entrevistas, antes de partir verdadeiramente para o campo. O roteiro que construímos baseou-se na experiência PIBIC, contudo realizamos algumas alterações retiramos questões que não se adequavam aos objetivos deste trabalho e inserimos outras que mais se encaixavam aos nossos objetivos. A seguir trazemos um quadro com as perguntas do roteiro utilizado:

Nº	Roteiro de Entrevista
01	Iniciar a conversa buscando conhecer um pouco sobre o entrevistado.
02	O período da escola está acabando, o que você tem pensado para depois do ensino médio?
03	Você quer continuar estudando? Por que quer (ou não quer) continuar? Alguém contribuiu/influenciou sua decisão?
04	E a universidade... Como você acha que é estudar lá? Quais os motivos que hoje te faria entrar ou não entrar na Universidade?
05	A UFRB por estar mais próxima de onde você mora, ela faz parte dos seus planos para o futuro?
06	A escola ajudou de alguma maneira a pensar nesses objetivos? Como a escola poderia contribuir mais na construção das suas expectativas de futuro?

Orientada pelos estudos metodológicos supramencionados, a pesquisa ²¹se debruçou sobre o olhar de estudantes concluintes do ensino médio do colégio Rômulo Galvão, em São Félix, do Centro Educacional Nestor de Costa, em Santo Amaro. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, no interior das escolas durante duas semanas, em meados de julho de 2013.

Nesta perspectiva, buscamos descrever e analisar expectativas de futuro declaradas pelos estudantes em relação à entrada na universidade, verificando em que medida elas contribuem, ou não, para o acesso ao ensino superior. De maneira específica procuramos averiguar quais sujeitos tem contribuído para e na continuação dos estudos através do ingresso na universidade, conferindo a importância atribuída à escola no apoio a construção dessas expectativas. Consideramos aqui os nossos sujeitos como atores e autores sociais, que vivenciam ao tempo que modificam e interpretam suas próprias histórias, dando às falas e significações atribuídas por eles, grande destaque nesta investigação.

Cabe clarificarmos como se desenvolveu nosso percurso metodológico. Portanto em primeiro momento escolhemos em que escolas colheríamos os nossos dados, a partir disso

²¹ A aproximação com as escolas através do OVE ocorreu de maneiras diferentes. No colégio Rômulo o OVE já se encontrava instalado, possuía uma sala onde as conversas e atividades de cunho qualitativo, pesquisa-ação, se desenvolviam com estudantes e professores desde 2009, por este motivo percebemos até mesmo no resultado dos dados que neste colégio existe uma proximidade com a discussão sobre universidade, sobre projetos de futuro relacionados à continuidade dos estudos. No outro colégio, o Nestor, embora o OVE também realize atividades desde 2011, não temos um núcleo nesta escola e também as ações tiveram caráter mais quantitativo. Em Santo Amaro o nosso propósito foi de mapear em toda rede escolar sobre as expectativas de futuro dos jovens do ensino médio e também descobrir sobre as expectativas relacionadas à implantação do novo campus da UFRB na cidade, através de um questionário survey.

elegemos seis estudantes do terceiro ano do ensino médio, três de cada escola para aprofundarmos sobre o tema da pesquisa. A escolha desses sujeitos está ligada ao contato que mantive durante a realização do estágio curricular I, II e III, e da Pesquisa Santo Amaro, ambas através do grupo OVE. Por conseguinte, desenvolvemos a partir de leituras um roteiro de entrevista, realizamos duas entrevistas piloto e as demais entrevistas compreensivas, tal como nos indica Silva (2006), e depois mais três entrevistas em cada escola. Em seguida realizamos as transcrições e análise dos dados.

4.4 Da coleta dos dados

Acreditamos ser útil, a esta altura, apresentarmos o ambiente em que a coleta de dados ocorreu. Trataremos, portanto, de caracterizar brevemente a região em que as escolas em questão estão situadas e, em seguida, daremos continuidade às colocações sobre o desenvolvimento da coleta de dados.

Como já mencionado, a pesquisa empírica desenvolveu-se nas escolas Prof.º Rômulo Galvão e Centro Educacional Prof.º Nestor da Costa Oliveira. A primeira escola está localizada na área urbana do município de São Félix, a segunda escola localiza-se em área rural de Santo Amaro, ambas situadas na região do Recôncavo da Bahia. A realização desta pesquisa em locais diferentes tornou-se possível porque o OVE já vinha realizando investigações sobre trajetórias estudantis nessas localidades. Em São Félix, realizava desde 2009 o projeto Aproximando a Educação Básica da Educação Superior: uma pesquisa-ação-formação na região do Recôncavo da Bahia, e em Santo Amaro realiza desde 2011 a pesquisa Expectativas de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação.

O termo recôncavo denota um conjunto de terras ao redor de qualquer baía. Este termo foi associado à região que forma um arco em volta da Baía de Todos-os-Santos desde a época colonial brasileira. Essa região se caracteriza não apenas pelas incríveis variáveis²² físico-

²² Segundo Pedrão (2007), os limites administrativos da região encobrem uma complexa realidade histórica, que sugere distinguir uma parte norte, que compreende municípios que se confundem com a região do Agreste e que estão ao norte da falha geológica da bacia do Rio Jacuípe; e uma parte sul, que compõe a meia lua em torno da Baía de Todos os Santos e cuja ponta sul é o estuário do Rio Jaguaribe. Além disso, é uma região em quatro patamares de altura: os manguezais, a planície de Santo Amaro e Cachoeira e a “mata fina”, que são os “tabuleiros” que vão da parte alta dos municípios que estão entre as bacias dos rios Paraguaçu, Subaé e Jacuípe (PEDRÃO, 2007, p. 9).

naturais, mas, sobretudo, por sua história e dinâmica sociocultural. O Recôncavo baiano geograficamente inclui a capital Salvador e toda região metropolitana, além das outras cidades circundantes, as quais sejam: Santo Antônio de Jesus, Candeias, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Santo Amaro, Cachoeira, São Félix, Maragogipe e Cruz das Almas. Segundo estudo realizado por Cruz (2012), o recôncavo carrega consigo as marcas do regime escravista que perdurou durante séculos, possuindo assim uma população predominantemente negra, que por causa de diversos aspectos sociais e econômicos que caracterizam a desigualdade em nosso país, hoje compõem a parcela pobre da população.

São Félix está localizado na região Recôncavo Sul da Bahia, a 110 km de distancia da capital. Segundo dados do IBGE (2010), possui 14.098 habitantes. Seus municípios limítrofes são: Cachoeira, Muritiba, Maragogipe, Cruz das Almas, São Felipe e Governador Mangabeira. Já Santo Amaro localiza-se a 72 km de Salvador, também pertence a região Recôncavo Sul e possui como limites as cidades de Conceição do Jacuípe, São Sebastião do Passé, São Francisco do Conde, Saubara, Cachoeira, São Gonçalo dos Campos, Feira de Santana e Amélia Rodrigues. Sua população, de acordo ao IBGE (2010), é de 57.800 habitantes. O mapa a seguir ilustra a localização dos municípios:

Figura 1: Mapa de localização de São Félix e Santo Amaro – BA.



Fonte: Google dados cartográficos.

A coleta dos dados através das entrevistas compreensivas ocorreu primeiramente no colégio Rômulo Galvão. Foi realizada uma entrevista piloto e em seguida mais três

entrevistas. O contato mantido com os estudantes no Rômulo desde a época do estágio proporcionou um elo de confiança com eles, desta maneira foi mais fácil estabelecer quem participaria das entrevistas. Na realidade, a escolha dos sujeitos entrevistados ocorreu de maneira natural, aos poucos os próprios estudantes foram se interessando pela discussão sobre expectativas de futuro e quiseram participar da pesquisa. Dentre os interessados me coube escolher apenas três estudantes. Revisitei algumas anotações e percebi que alguns destes “candidatos” estavam constantemente sendo citados por mim nas anotações do campo. Decidi, portanto, ir mais a fundo e conhecer as expectativas de três estudantes em especial. Para garantir a privacidade do entrevistado optamos por trata-los por nomes fictícios, aqui os estudantes do Rômulo se chamarão Rômulo 1, Rômulo 2 e Rômulo 3.

As entrevistas aconteceram em salas de aula, e na própria sala do OVE na escola, com ressalva de uma entrevista que se desenvolveu numa pracinha da cidade. É importante destacarmos que, nas entrevistas que ocorreram dentro da escola, apesar de proveitosas, os estudantes algumas vezes hesitavam em falar sua opinião acerca de alguns assuntos, por exemplo, quando tratavam da convivência com os colegas e professores ou quando falavam da contribuição da escola na construção de suas expectativas em relação à continuidade dos estudos temendo, que alguém pudesse ouvi-los. A entrevista que ocorreu fora da escola ocorreu mais tranquilamente, o estudante pode referir-se a realidade que vivenciava ou descrever situações sem sentir-se constrangido, preocupado em relação ao sigilo dos dados.

Com a experiência destas primeiras entrevistas, algumas estratégias foram pensadas para que as outras entrevistas ocorressem da melhor maneira possível. Igualmente, realizamos uma entrevista piloto no Nestor da Costa e depois mais três entrevistas. Desta vez, aproveitamos o jardim da escola, que fica na entrada para as salas, para a realização das entrevistas, assim, estaríamos na escola, mas ao mesmo tempo afastados o suficiente para que os estudantes se sentissem a vontade em tratar de assuntos que julgassem delicados. A escolha dos estudantes desta escolha ocorreu através do contato anterior a partir da Pesquisa Santo Amaro. Voltei a escola e chamei alguns estudantes pra conversar o meu interesse em conhecer sobre as expectativas de futuro, dessa maneira consegui que alguns desses se interessassem em participar da minha investigação. Utilizamos para citar os três estudantes do Nestor da Costa os seguintes nomes: Nestor 1, Nestor 2 e Nestor 3.

Não podemos deixar de mencionar as dificuldades para tal empreitada. Ao chegar nas escolas, diversas vezes não foi possível realizar as entrevistas por conta de estágios, atividades, recessos, enfim, devido ao cotidiano dinâmico próprio deste espaço.

Utilizamos, em todas as entrevistas, com permissão dos entrevistados, um aparelho gravador portátil para que pudéssemos ter acesso à conversa na íntegra, garantindo que os detalhes não escapassem aos nossos ouvidos. A transcrição foi realizada o mais fielmente possível às falas desses sujeitos, respeitando suas características de lugar, suas formas próprias de comunicar-se com o outro e com o mundo. Tivemos o cuidado de explicar a cada um deles o intuito da pesquisa, suas fases, e a importância do seu olhar sobre o fenômeno estudado. Nas escolas, os diretores, professores e estavam cientes da realização da pesquisa e do que esta se tratava, apresentamos os objetivos a fim de divulgar, sobretudo, a relevância de conhecermos as expectativas dos estudantes em relação à universidade.

Dispondo das gravações das falas dos sujeitos, necessitávamos compreender as significações atribuídas por eles, para isso foi necessário ouvir e transcrever os dados exatamente como foi falado pelos estudantes. Optamos por preservar as características de cada sujeito, seu modo de falar, seu sotaque, de modo que ao ler as transcrições parece que conseguimos ouvir novamente a voz desses sujeitos. E, por fim, realizamos a tarefa mais difícil que é analisar a fala dos sujeitos, percebendo o sentido que estes atribuem as coisas e ao mundo a sua volta, comparando os estudos e as teorias estudadas com o que os estudantes declararam, reafirmando ou negando-as.

Em relação à análise dos dados, ainda segundo Lakatos e Marconi (1993) e Silva (2006), percebemos que a interpretação da fala do sujeito vai requerer um estudo dos significados com objetivo de aproximar o contexto e as histórias captadas, a real subjetividade das pessoas em situação, além de relacioná-la com o que a teoria nos traz, reafirmando os estudos já existentes ou através deles, negando-os. Para ter acesso às definições que os atores fazem da realidade a sua volta, o pesquisador trabalha no ambiente onde se desenrolam as ações, nas situações “naturais”, forma privilegiada de religar essas perspectivas ao ambiente no qual elas emergem.

Capítulo IV



5. EXPECTATIVAS DE FUTURO DOS ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO

5.1 Expectativas, sonhos e metas: Construindo Projetos?

Discorrendo sobre expectativas de futuro em outra parte deste trabalho, identificamos nas obras estudadas o uso constante do termo projeto de futuro. Percebemos que os projetos de futuro funcionam como uma ação (estratégia, artifício, meio) por parte do sujeito de optar, a partir de suas possibilidades, por um caminho que é movido pelas suas expectativas, transformando-as em objetivos a serem conquistados, por isso a ligação entre expectativas e projetos de futuro. Desta forma, discutimos aqui sobre o conceito de projetos de futuro e a importância da sua construção para que objetivos e expectativas sejam alcançados. Trazemos também a análise dos dados colhidos na pesquisa, buscando responder os questionamentos que impulsionaram o desejo pela investigação neste domínio.

Como bem nos esclareceu Simões (2008), por conta do fim de mais um ciclo, conclusão do ensino médio, o jovem é chamado a refletir e responder sobre os próximos passos que dará para o futuro. Investir nos novos caminhos, nas expectativas de futuro que são traçadas, requer dos sujeitos o estabelecimento de estratégias que permitam a concretização do que foi almejado. Pensar no futuro, portanto, é uma tarefa complicada. De acordo à Boutinet (2002), a elaboração de projetos de vida é um importante processo através do qual os indivíduos lidam com as tarefas características das diferentes etapas de suas vidas, já que antecipa desafios e possibilidades, servindo para delinear processos de escolha e formas de se relacionar com a realidade na qual estão inseridos.

Leão, Dayrell e Reis (2011), trazem uma discussão interessante sobre projetos de vida. Em primeiro momento nos esclarecem o que seria este projeto na visão de Schutz (1979). Para este autor, o projeto é uma ação de escolha de um caminho, a escolha dos meios para alcançar os fins desejados. Ou seja,

O projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (SCHUCTZ 1989 apud LEÃO et. al., 2011, p.1069).

Nesta perspectiva o projeto indica um plano, uma estratégia, que o sujeito estabelece e/ou traça almejando a conquista de algo em relação a sua vida, seja escolar, profissional ou familiar. Tais estratégias sempre dependerão do campo das possibilidades desse indivíduo, o que no caso de estudantes oriundos de camadas populares implicam nas condições

socioeconômicas suas e de suas famílias, além da própria condição juvenil que por si só já os inserem em um momento de indefinições e indecisões em relação aos seus sonhos e objetivos.

Consideramos que projetar o futuro é a ação de traçar caminhos que possibilitem a concretização de expectativas previamente construídas. Este processo vai requerer do estudante um imenso esforço intelectual, intensa reflexão sobre metas e estratégias fazendo com que ele solicite seja da família, dos amigos ou até mesmo da escola auxílio para pensar sobre esta importante questão de futuro.

Nesta direção, ainda segundo Leão et. al. (2011), para a elaboração de projetos de vida, os jovens demandam informações que facilitem suas escolhas. Eles requerem espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, sonhos, expectativas e habilidades, e também informações sobre a realidade da universidade e do mundo do trabalho, possibilitando um arsenal de elementos para construir um rumo para sua vida. A escola aparece como o lugar próprio para o acompanhamento necessário desses jovens, uma vez que Dubet (2004) também nos diz que a escola pode ser um espaço que contribui na instrução e mais além, na organização da própria vida escola e no atendimento aos alunos fora classe. Vale reafirmarmos que para Dantas e Santos (2011) é de grande importância que os estudantes tenham acesso a informações e apoio, que colaborem de forma positiva nas suas escolhas de futuro, ainda no ambiente escolar, elaborando estratégias, artifícios, que permitam a concretização de planos e projetos futuros.

É importante pontuarmos que um projeto de futuro, tal como outro projeto qualquer, não é algo acabado, ele comporta falhas e descaminhos e, como bem aponta Soares e Sestren (2007), o projeto de futuro está em constante transformação, simbolizando assim sua contínua construção e reconstrução tanto dos meios quanto dos fins a serem alcançados (SOARES; SESTREN, 2007 apud FRANÇA; SOARES, 2009, p.745).

[...] O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro (LEÃO et. al., 2011 p. 1071).

Falar de projeto neste domínio requer olharmos para este termo de maneira diferente do habitual, onde consideramos que um projeto é algo linear, com começo meio e fim, e que deve ter êxito nos objetivos traçados. No caso dos projetos de vida, ainda mais se tratando de jovens concluintes do ensino médio, este comporta erros e descaminhos próprios desta fase da

vida, permitindo que as metas e objetivos anteriormente pensados e projetados se adequem aos novos sonhos, às mudanças de planos no meio do caminho, ou até mesmo a desistência em prol de objetivos em outro domínio da vida. Neste sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum (LEÃO et. al., 2011).

A elaboração desta difícil tarefa de pensar “o que vou ser quando crescer” inclui não somente as expectativas do sujeito, mas toda gama de expectativas, motivação e influências que o rodeiam, seja de amigos, familiares, da escola e da própria sociedade como um todo. Novamente a participação dos “outros” na construção das expectativas e conquistas de futuro se mostra essencial. Assim, para França e Soares (2009), o projeto de vida é visto como uma antecipação operatória, individual ou grupal, de um futuro desejado.

Encontramos no estudo realizado por Leão, Dayrell e Reis (2011) algumas considerações sobre o papel da escola em relação à construção dos projetos de futuro. Segundo os autores, a escola não tem conseguido reconhecer o jovem existente no aluno, desconsiderando suas questões subjetivas, os conflitos de transição que esta fase comporta.

O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo (LEÃO et. al. 2011, p. 1068).

É na juventude que o sujeito, a princípio, torna-se capaz de refletir sobre sua própria vida, de se ver como um membro da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social e aspirações de futuro. Quando a escola desconsidera este momento na vida dos estudantes, ou em outras palavras, deixa de compreender o aluno em suas outras dimensões da vida (jovem, jovem-pai, jovem-mãe, irmão, filho, esposa, marido, amigo), desconsiderando as experiências que são vivenciadas fora da escola, pouco conhece os sujeitos que recebe. Ao desconhecer os sujeitos reais que a frequentam, a escola deixa de compreender e deixa de contribuir nas questões, dúvidas, medos e aspirações que fazem parte da realidade dos jovens. Cabe, portanto, à escola preparar-se para lidar com estas questões de sonhos, expectativas e projetos de futuro, tornando esta temática corriqueira, natural no ambiente escolar.

5.2 O que quero ser quando crescer: analisando os dados

No decorrer deste trabalho nos dedicamos a compreender o cenário educacional brasileiro no intuito de traçar os caminhos ou os descaminhos que ligam a escola à universidade. A preocupação central deste trabalho monográfico foi conhecer as expectativas de futuro dos estudantes concluintes do ensino médio e como elas tem colaborado no desejo pelo acesso ao ensino superior. A partir desta preocupação inicial duas questões se fizeram imprescindíveis no interior desse debate para que pudéssemos apreender as expectativas de futuro a partir do olhar dos próprios sujeitos investigados: quais sujeitos têm contribuído para e na continuação dos estudos através do ingresso na universidade? Qual importância é atribuída à escola na construção dessas expectativas?

Primeiramente buscamos conhecer quem eram aqueles sujeitos, quais características apresentavam, quais relações estabeleciam na escola. Entre os estudantes concluintes do ensino médio nas duas escolas entrevistadas foi possível identificar que a maioria deles possui boa relação na escola, mostra interesse em relação aos estudos, embora também tenham demonstrado que a metodologia de ensino não vem agradando. Por serem jovens requerem além do tempo para os estudos, tempo para outras coisas, para desfrutar desta fase da vida.

De acordo à Camarano (2004), a juventude é portando, um momento marcado por transformações e determinado por diversas trajetórias, que exercem papéis diversos sobre, também diversas maneiras de ser jovem. Para ilustrar esta constatação trazemos a seguir algumas falas desses jovens:

[...] Na vida de um adolescente tem momentos que a pessoa quer estudar... A gente tem que estudar mesmo querendo ou não. [E nos outros momentos?] É curti mais nossa vida. Passear, namorar, academia... Entendeu? (Rômulo 1)

Poxa... eu adoro estudar, gosto... Gosto bastante, agora tem hora que... Sabe dá preguiça sim, mais desisto não. (Rômulo 2)

Tô aqui pra estudar e gosto muito de estudar. Tem horas que são boas tem horas que não são.. ah! Tem vezes que é chato, fica chato... não é que é chato estudar, mas a mesmice.. tem vezes que é mesmice entendeu? Ai fica chato, entendeu? (Nestor 3)

Logo em seguida, direcionamos nosso olhar para a questão central deste trabalho, verificamos, portanto, as expectativas de futuro dos estudantes e em que medida elas tem

colaborado no desejo pelo acesso ao ensino superior. Concordando com dados obtidos através da observação participante, as falas mostram-nos que as continuidades dos estudos, bem como a universidade, encontram-se presentes no imaginário dos estudantes concluintes do ensino médio, embora exista certa urgência em relação à entrada no mercado de trabalho, podendo justificar-se pelas condições materiais de vida, fazendo com que em alguns casos a continuidade dos estudos aconteça depois ou concomitantemente a obtenção de trabalho. É importante destacar que os estudantes não deixam de considerar a universidade como um caminho que poderá possibilitar a mobilidade social deles e de suas famílias. Para esclarecer, traremos a seguir algumas falas que elucidaram nossa compreensão:

[...] Hoje a base de tudo é o estudo. Sem estudo não adianta nada... Sem estudo você vai ter que pegar peso, tal você com estudo não você tem que... tem melhorar de vida... Se você quiser ter as coisas na vida você tem que estudar, botar a cabeça no livro pra pensar em crescer né... Agora vou fazer um curso de auxiliar de dentista, pretendo entrar na faculdade, fazer o ENEM, caso não passe na formação que eu quero, vou fazer uma faculdade particular de odontologia, e ver o que da no futuro né. (Rômulo 1)

[...] A depender da minha nota no Enem, se eu conseguir entrar numa universidade, eu quero me formar numa universidade! Se eu não conseguir eu quero fazer um curso técnico em segurança do trabalho. [E em relação ao trabalho?] Penso sim, até porque minhas condições não são altas o suficiente para assegurar os meus estudos. Ai eu acho que vou ter que trabalhar também... Minha mãe, minha família, eles não tiveram oportunidade. Meus irmãos hoje, nenhum tiveram estudo, assim... ai eu quero estudar! Eu tenho uma irmã que se formou e não seguiu os estudos. E um irmão mais velho que nem chegou a se formar. [Estudar é uma oportunidade de quê na sua vida?] É uma oportunidade de melhorar a minha vida, a minha vida que eu não tive na infância e nem agora na adolescência, pra ter uma vida melhor no futuro. (Rômulo 3)

Rapaz, estudar não é meu... meu forte não, mais eu tenho que estudar pá... eu conseguir uma coisa na vida, algum trabalho, algum emprego eu tenho que estudar e também minha mãe me força pra eu estudar. (Nestor 1)

A eu pretendo trabalhar, mais também no período que eu tiver trabalhando procurar alguma faculdade que possa me fornecer o curso de sexologia, eu quero concursar sexologia, quero ter uma profissão de sexóloga. Não é tanto pela falar só de sexo e sim é uma... uma matéria acho que eu me identifico mais, eu quero entender mais, quero aprender mais sobre o assunto. (Nestor 2)

Sobre esta questão Pais (2003 apud DAYRELL, 2007, p.14) traz uma interessante consideração. Para o autor existe na vida dos jovens o que ele chama de princípio da incerteza, que domina a vida como um todo. Estes jovens vivenciam “verdadeiras encruzilhadas... para muitos deles, o desejo, aquilo que gostariam de fazer, se vê limitado por aquilo que eles podem efetivamente fazer”, levando em conta as condições sociais que possuem. E ainda Oliveira et. al. (2001) nos advertem que, para estudantes de camadas populares, o trabalho tem um caráter para além do sustento do indivíduo, tem uma representação social relevante, é concebido como atividade que visa produzir riquezas e ascensão social dele e de toda família. Dayrell (2007) também nos adverte que a vivência da condição juvenil nas camadas populares é bastante difícil, os jovens enfrentam vários desafios consideráveis. Assim, junto à sua condição de ser jovem, alia-se a condição da pobreza. Estas condições podem então interferir nas possibilidades, nas escolhas, nas expectativas de futuro e consequentemente na opção pela continuidade dos estudos.

Alguns estudos feitos por Polydoro (2000 apud IGUE et al., 2008) indicam-nos que a entrada na universidade é uma transição bastante significativa para o indivíduo, pelo fato de ser um momento sincronizado com mudanças e adaptações importantes na vida do adolescente. Igue et. al. (2008) ainda consideram que o ingresso no ensino superior pode ser um fator de movimento das expectativas do estudante. Neste sentido nos indagamos quais sujeitos têm ajudado nas expectativas que estão sendo traçadas para futuro por esses estudantes que vivenciam uma fase de transformações.

Para responder esta questão, é importante levarmos em consideração que a influência exerce representações/significações na vida dos indivíduos. Silveira (2009) nos indica que na medida em que o indivíduo passa a ter contato com outros indivíduos/grupos e lhes atribui algum valor, é inevitável que se deixe influenciar pelos interesses e expectativas desses, gerando mudanças em suas atitudes e valores, independentemente do grau de adequação desses novos valores e atitudes às regras sociais vigentes.

Assim, as mudanças de comportamento e atitudes são também responsabilidade dos sujeitos que rodeiam e influenciam os alunos (família, amigos, professores e colegas de turma). A participação destes “outros” cria uma rede de ações que podem contribuir nas inter-relações que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade. Apresentaremos a seguir algumas falas dos estudantes acerca das influências e motivações relacionadas à continuidade dos estudos, que mais chamou-nos atenção:

[...] Minha mãe conversa comigo toda vez, porque ela explica que a vida não é fácil que a gente tem que lutar o que a gente quer não desistir em pequenas coisas assim... Sucessivamente... Eu queria que os professores se empenhasse mais, mais do que ele ajuda os alunos, muito mais, incentivando mostrando um assim um exemplo: a... faça isso porque seu futuro vai ser melhor, ajuda mais na renda, família, essas coisas. (Rômulo 2)

A minha motivação de estudar!? Ninguém.. eu mesmo! Assim, eu sempre gostei, sempre me interessei. Minha mãe sempre me obrigou ir para escola, mas hoje ela não fala tanto... é por mim mesmo. (Rômulo 3)

[...] Nem em casa, nem meus amigos me motiva porque sabe aqui como é... Como é o sistema por aqui é, a gente ninguém motiva ninguém, porque os meus amigos já passaram, os que já passaram não me motiva, e os que estão passando não me motiva né, também eu não motivo eles, porque o curso pra mim não tá valendo de nada, pra mim não tá valendo. (Nestor 1)

Minha família sempre me motivou, minha mãe principalmente apesar dela ser analfabeta porque ela teve essa opção, mais ela sempre motivou os filhos dela todos a estudar a querer algo melhor pra se...a buscar um bom futuro. (Nestor 2)

Percebemos, portanto, que pensar no futuro é uma tarefa complexa e repleta de incertezas, ainda mais quando se trata de estudantes concluintes do ensino médio, que ao tempo que concluem este ciclo escolar vivenciam também a transformação da adolescência para a fase adulta. E por este motivo, é uma tarefa que requer apoio, motivação seja da família, de amigos e também da escola.

Para Oliveira (2003), a escola representa uma importante fonte de referência para o estudante. Quando a escola deixa de impulsionar esse salto, deixa também de estimular que se sonhe, que se construa expectativas em relação à carreira estudantil. O mesmo autor (2001), através de suas considerações sobre o papel da escola indica-nos que as relações/interações sociais e o aprendizado para o futuro, para uma vida em sociedade, são processos que também se passam na escola e merecem certo cuidado. O espaço escolar não é apenas o lugar do aprendizado formal, mas, sobretudo, lugar de aprendizado da/para a vida. Ainda sobre este assunto Dubet (2004) esclarece-nos que é preciso perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe sobre seus anseios de futuro.

Neste caminho, acreditamos que a escola deve ser o lugar de apoio à construção dos projetos de vida que deem sustentação as expectativas de futuro em relação à universidade.

Indagados então, de que maneira a escola tem contribuído em relação às expectativas de futuro, os estudantes nos trouxeram as seguintes considerações:

A escola, na minha opinião se...na minha opinião né. Ensinou a ler, a escrever tantas coisas, mais... pra traçar objetivos assim com certeza não. [Como é que a escola poderia ajudar a traçar esses objetivos futuros?] Olha, se a gente quer um sonho tem que lutar pra realizar que não é fácil não é pra noite pro dia que vai acontecer, então busca conversar com professores que não seja em sala de aula, conversar com ele fora da sala, explicar um pouco mais sobre o assunto que vai que faça vestibular uma prova do ENEM mesmo e cai no assunto e precisa desenvolver mais esse conhecimento. (Rômulo 2)

Contribui um pouco, contribuiu a parti do ensino médio, desde o primeiro ano, porque no ensino fundamental não contribuiu muito. Entendeu? E foi uma opção minha assim escolher continuar os estudos depois que me formar, depois que eu concluir o ensino médio. Entendeu? Foi uma escolha minha. Mas a escola contribuiu assim, do segundo ano ao terceiro pelos projetos que foi feito na escola também. Os projetos assim das... esqueci o nome das... Das... do OVE. [Do Observatório da Vida Estudantil?] É, do OVE. Contribuiu assim porque eu comecei a me comunicar com outras pessoas que já estudam na universidade, ai bateu o interesse. Ai contribuiu mais, entendeu? (Rômulo 3)

Pra mim não contribuiu. [Não?!] Pra mim não, pra mim essa... esse negócio de meio ambiente já vi por isso mesmo, porque o curso, não tá ajudando muito a gente. [Você não tá aprendendo?] Não, aprendendo a gente aprende só que... não dão oportunidade é isso que eu falei, Isso que eu insisto. Que... não oportunidade a gente de jeito nenhum ai a pessoa tem que optar por outras coisas...quando se formar aqui... tô no ultimo ano. (Nestor 4)

Nossos dados nos indicam que a escola é tida como um lugar importante na vida desses jovens e que, de acordo com eles poderia contribuir bem mais em suas expectativas de futuro em relação à universidade. A seguir, algumas falas que esclareceram como a escola poderia contribuir mais nesta questão:

Poderia contribuir sim, se tivesse mais alguns projetos, porque hoje as escolas só são mesmo aula e pronto, não tem projetos que levem a este caminho. Se tivesse assim, alguns projetos poderia ajudar sim na escolha. Poderia conversar assim, porque não conversam. Os professores não conversam, entram na sala dá a aula e sai. Ate mesmo se a direção fizesse um projeto, sei lá... que falasse, que fizesse algumas palestras. Assim, a escola discute pouco. Só fala um pouco no terceiro ano, só no terceiro ano. Agora no terceiro ano eles ficam perguntando sobre isso, algumas professoras fala que vai ser difícil a gente conseguir porque é de escola pública... tem outras professoras que fala que vai conseguir, falam essas coisas no terceiro ano. (Rômulo 3)

Eu gostaria uma melhor educação, uma possibilidade de melhor de a gente se formar. De ter um tipo de curso de informática na escola mesmo, gratuito que a gente não precisasse pagar entendeu?! ...Professor passa uma pesquisa e a escola não pode nos ajudar porque o computador não tem internet, não funciona internet, então tá quebrado entendeu?! E pudesse nos proporcionar também uns acentos melhores pra gente porque a maioria sem... sem cadeira sem braço, tem muitas cadeiras quebrada e aquela confusão... bebedouros, porque os dai sempre as vezes quebra, e uma área de lazer também da escola porque, tem nada aqui na escola nada, nada, nada...um centro recreativo pra gente, que aqui não tem nada. (Nestor 2)

Pra mim não, pra mim essa... esse negócio de meio ambiente já vi por isso mesmo, porque o curso, não tá ajudando muito a gente... Aprendendo a gente aprende, só que eles não dão oportunidade é isso que eu falei. Isso que eu insisto. Que... não oportunidade a gente de jeito nenhum ai a pessoa tem que optar por outras coisas... se formar aqui. [Você não se sente preparado para vestibular/Enem?] Ah... Não me incentivo não me sinto a vontade... Não faço questão não. Eu não me sinto, eu vejo tantas pessoas melhores assim que eu... entendeu?! E não passa... ai fazendo eu vou passar?! Eu... não sou muito inteligente, sou mais ou menos ai...eu prefiro não fazer. (Nestor 3)

Nos depoimentos dados pelos estudantes verificamos que, se tratando de jovens oriundos de camadas populares, apesar da necessidade de emprego para sobrevivência, a entrada no ensino superior é o sonho de muitos desses. Em relação à continuidade, mesmo contando com pouco da escola, eles desejam alcançar os objetivos em relação as suas expectativas. Em algumas falas é possível perceber que a continuidade dos estudos tem caráter de ambiente que vai possibilitar maior remuneração, melhores cargos, ascensão familiar.

Ao longo do trabalho percebemos a importância da participação de outros sujeitos, tais como família, amigos, colegas e professores, na construção de expectativas e a partir delas a organização de como torna-las possíveis, traçando estratégias que permitam a materialização dos projetos que estabelecem para seu futuro.

Não podemos deixar de identificar que a escola não vem se negando a tratar sobre questões que envolvem a entrada no ensino superior. Infelizmente, tem se mostrado no caminho inverso ao que se imagina quanto ao seu papel, enquanto ambiente não apenas de conclusão de ciclos e obtenção de certificados mas, sobretudo, lugar de interação com sujeitos de lugares diferenciados, de formação dos estudantes enquanto sujeitos críticos, na relação com seu próprio saber e com o mundo, impulsionando a construção de projetos e expectativas de futuro reafirmando a universidade como um caminho possível. Esta é uma questão que

preocupa, pois se a escola não aprendeu ainda lidar com o jovem existente no aluno e opta por não discutir sobre possibilidades de futuro.

Os resultados colhidos nos sugerem ainda que a reconstrução dos laços entre a escola e a universidade pode acontecer a partir de pequenas ações no cotidiano escolar, seja a partir do professor em sala de aula ou até mesmo de uma ação de toda comunidade escolar, tratando através de projetos que desmistifiquem esse “lugar estranho”- à universidade, mostrando-a como algo possível para todos os jovens, tornando a discussão sobre ensino superior, as políticas de acesso e permanência existentes no país, como questões comuns no interior da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de conhecer as expectativas de futuro dos estudantes, como eles percebem a si mesmos e que tipos de estratégias traçam ou gostariam de traçar para alcançar seus objetivos em relação à universidade, assenta-se na possibilidade de transformar a escola no lugar onde os estudantes encontrarão apoio no momento de (in) definições em relação ao futuro. A entrada na universidade é uma transição bastante significativa, que se dá pelo fato deste ser um momento sincronizado com mudanças e adaptações importantes na vida do adolescente - a transição da adolescência para a fase adulta.

Pensar o futuro, enquanto projeto, demanda a transformação das expectativas em objetivos a serem perseguidos. A elaboração de alternativas, metas, estratégias que contribuam para a materialização dos objetivos previamente estabelecidos, processo que comporta a reflexão sobre nós mesmos e sobre os caminhos que temos estabelecido, permite o delineamento de artifícios de escolha e de formas de relacionar as expectativas existentes com e na nossa realidade.

É a voz do sujeito que direciona nossas considerações acerca das expectativas de futuro Recôncavo Baiano. A contribuição de pesquisas como esta, que se debruça sobre o olhar dos estudantes que prestes a concluírem o ensino médio da rede pública, significa-se pela possibilidade de percebermos a partir do olhar deles mesmos, como se dá o processo de construção dessas expectativas.

Vale ressaltarmos ainda que, para formação do estudante o contato com a investigação permitira reafirmação da indissociável integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que acarreta ao estudante formação de qualidade e, sobretudo, potencializa a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Nesta direção, como já constatamos, o assistente social ao emergir no mundo da indagação inacabada, mantém contato direto com sujeitos a quem se direciona sua intervenção, o que permite um olhar aprofundado, mais próximo da realidade, das reais necessidades desses sujeitos, evitando assim a construção e implementação de projetos e ações enviesados que em diversas vezes deixa de contribuir com a transformação social.

Na realização desta pesquisa dispomos de instrumentos tais como observação participante e entrevistas compreensivas, metodologias típicas da pesquisa qualitativa. A investigação neste domínio foi escolhida por considerar importante não apenas os resultados da pesquisa, mas todo o caminho percorrido pelo pesquisador até a coleta dos dados. A

entrevista compreensiva se mostrou um instrumento indispensável para investigações de base qualitativa, pois permite o aprofundamento das questões mais pertinentes da investigação e ainda possibilita que outras questões surjam no decorrer da coleta de dados, experiência que a aplicação de outros instrumentos poderia não oferecer. No mesmo sentido, a observação participante proporciona ao pesquisador interação com os sujeitos observados, permite ainda revisitarmos algumas observações anotadas em diários de campo, rememorando e colaborando na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Para alcançarmos os objetivos principais, foi necessário conhecermos sobre o cenário educacional brasileiro, enfocando a escola e a universidade ambas sob novas perspectivas. Foi imprescindível que nos aprofundássemos em literaturas que tratavam sobre a longevidade escolar, e sobre o escasso material que discuti expectativas de futuro, possibilitando que conseguíssemos compreender e significar o que as falas dos estudantes estavam indicando-nos.

Compreendemos através dos dados, que as expectativas em relação à continuidade dos estudos são existentes, contudo também percebemos que os estudantes possuem a necessidade de obtenção de emprego. Nossos resultados sugerem que, apesar da universidade aparecer no imaginário como possibilidade de futuro, existe por parte dos estudantes certa urgência em relação à entrada no mercado de trabalho, podendo justificar-se pelas condições materiais que esses jovens vivenciam, fazendo com que, em alguns casos, a continuidade dos estudos aconteça depois ou concomitantemente a obtenção de trabalho. É importante destacar que, embora o desejo pela ida ao mercado de trabalho esteja na maioria das falas, os estudantes consideram a universidade como lugar que contribui para a mobilidade social de suas famílias, capacitando-os para alcance de cargos com remuneração mais alta ou até mesmo a promoção nos empregos que já estejam inseridos.

Uma questão pertinente direciona-se a participação de outros sujeitos na influência e motivação para a continuidade dos estudos. Pensar no futuro é uma tarefa complexa, ainda mais quando se trata de estudantes concluintes do ensino médio, que ao tempo que concluem este ciclo escolar experimentam também a transformação da adolescência para a fase adulta, e por este motivo requerem o apoio, o incentivo da família, de amigos e também da escola. A literatura reafirma a importância da família na longevidade escolar dos seus filhos, ao tempo que admite que traçar metas e construir expectativas de futuro não se restringe ao ambiente familiar.

Em relação à escola, verificamos nas falas dos estudantes que esta vem deixando de aproveitar as relações de proximidade, que poderia ter, para contribuir e incentivar a construção de expectativas de futuro relacionadas à continuidade dos estudos. A escola pouco, ou nada discute sobre o que seriam as expectativas e/ou projetos de futuro. Sobre esta questão Oliveira (2001) nos informou que as interações sociais e o aprendizado para o futuro, para uma vida em sociedade, são processos que também perpassam na escola e merecem destaque. O espaço escolar não é apenas o lugar do aprendizado formal, é, sobretudo, lugar de aprendizado da e para a vida.

A escola deve ser percebida como ambiente ideal para tratarmos sobre expectativas de vida dos jovens, lugar de apoio aos estudantes no momento de aspirações para o futuro. Deve, portanto, renovar-se, preparar-se para lidar com a juventude e suas expectativas, assim como auxiliar na construção de estratégias que possibilitem alcançar os objetivos estabelecidos. Neste caminho, é possível considerarmos que se faz necessária a criação e/ou integração de políticas existentes voltadas para esse público, possibilitando continuidade da carreira estudantil e contribuindo assim para a democratização do ensino superior.

A possibilidade de reconstrução dos laços foi apresentada pelos estudantes nas suas falas. De acordo à eles, a realização de atividades e ações no interior da escola que mostre a universidade como algo acessível, que trate de discutir sobre políticas de acesso e permanência à universidade, essas pequenas ações podem sim ter uma grande contribuição nas expectativas relacionadas à continuidade dos estudos. Acreditamos que este pode ser um caminho para que escola pública e universidade estejam mais próximas.

Finalizamos este trabalho com o desejo de maiores aprofundamentos nesta temática, pois percebemos que existem poucos trabalhos que versam sobre as expectativas de futuro de estudantes em relação à entrada na universidade. Esperamos ainda que este trabalho incite outros estudantes do curso de serviço social, que se interessem em pensar à educação brasileira, principalmente sobre as questões que estão por trás da entrada (ou não) de estudantes de camadas populares no ensino superior, e que desta maneira contribuam para a edificação de vínculos entre escola e universidade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Taxa de aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções Brasil. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>> Acesso em: 05 de maio de 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões princípios e programas, Brasília, MEC.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. São Paulo: Veras Editora; Ponta Grossa, PR : Editora UEPG, 2008.

BOUTINET, J-P. **Antropologia do projeto**. 5.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 318.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. **Do nascimento à morte**: principais transições. In: Camarano, A. A. (org.). *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CRUZ, Jamile Campos da. **As negras que conheci**: Uma análise sobre o cotidiano das trabalhadoras domésticas negras da cidade de Cruz das Almas – Ba. *Dissertação*. UFRB. p. 1-117. Cachoeira, 2012.

CAÔN, G. FRIZZO, H. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior**: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. UFMT/MG, 2009.

CASTRO, M. L. O. de. **A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: André Quincé, 1998.

CASTRO, Maria da Conceição A. **O papel da pesquisa na formação do aluno de graduação**. *Revista de Gestão Tecnológica e Social*. v. 1, n. 0, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://faculadefundetec.com.br/revista_academica.php> Acesso em: 15 abr. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. *Revista Brasileira de Educação*. Set./ Out./ Nov./ Dez, 2003, n. 24.

CHASSOT, A. (2005). **Escrever diários como uma forma de colecionismo**. *Episteme*, 10 (20), 55-70.

COULON, A. **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador, EDUFBA, 2008

_____, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía e FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____, Carlos Roberto Jamil; **A educação Básica como Direito**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/agosto de 2008.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. *Educação*, Porto Alegre, v 32, n 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. <http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>.

DANTAS, Lys Vinhaes. SANTOS, Georgina G. dos. **Escola não é lugar para discutir o futuro? Reflexão sobre a percepção de alunos concluintes do ensino médio em Santo Amaro, Bahia.** *Anais...* III Simpósio Baiano de Licenciaturas. 2013.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Vieira, M. M. (org.). *Actores educativos: escolas, jovens e mídia.* Lisboa, 2007. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/cespeb/juarez_dayrell.pdf > Acesso em: 05 de maio de 2013.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo.** In: *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

DUBET, François. **A escola e a exclusão:** *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.29-45, julho/2003.

_____. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

FAVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** *Educ. rev.* no.28 Curitiba July/Dec. 2006 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci_arttext Acesso em: 10 maio de 2013.

FRANÇA, L.H.F.P; SOARES, D.H.P. (2009). Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, 29(4), 738-751.

FRAUCHES, Celso da Costa. **A livre iniciativa e Reforma Universitária brasileira.** *Anais...* IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2004, p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35656/CELSO%20DA%20COSTA%20FRAUCHES-%20A%20livre%20iniciativa....doc.txt?sequence=3> Acesso em: 10 de maio de 2013.

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. **Como Tornar-se Adulto: processos de transição na modernidade avançada.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, 20(58), 157-175, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** - 6. Ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

IGUE, E. A., BARIARI, I. C. D., MILANESI, P. V. B. **Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes.** Psico-USF, 13(2), 155-164, 2008, jul/dez. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>> Acesso em: 05 de maio de 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo. Atlas, 1993.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** Trad. Marie-Agnés Chauvel. 20ª reimp. do 1. ed. de 1988, São Paulo: Brasiliense, 2007.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. **Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. **A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200013&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 05 de maio de 2013.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993. Departamento de Extensão.

MACIEL, R. O. **As ações afirmativas e a democratização do ensino superior.** In: II Jornada Internacional de Política Públicas. São Luis – MA, 28 de a 30 de agosto, 2007.

MINAYO, M.C.S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 4.ed. Petrópolis : Vozes, 1995. 80p.

MORAIS, Carlos A. de S; JUNCÁ, Denise C. de M; SANTOS, Katarine de Sá. **Para quê, para quem, como?** Alguns desafios do cotidiano da pesquisa em serviço social. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 103, p.433-452, jul./ set. 2010.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA D.C, Fischer F. M, Martins I. S, Teixeira L. R 4 Sá C. P. **Futuro e Liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes.** Revista Estudos de Psicologia. Natal, 2001. P. 245-253.

OLIVEIRA, M. C. S; Pinto, R. G; Souza, A. S. **Perspectivas de futuro entre adolescentes:** universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. Temas em Psicologia da SBP- 2003, vol.11 no 1, 16-27.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil.** In: Educação Superior no Brasil:10 anos Pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos de; SALDANHA, Ana Alayde Werba. **Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas.** Paideia, v. 20, n. 45, p. 47-55, 2010.

PASSOS, J. A; SANTOS, L. F; MAIA, A. J. V. e col. **Pensando o Futuro com estudantes de Ensino Médio de uma escola da rede pública do Estado da Bahia.** In: Anais... XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Maio/agosto. 2009, Alagoas. Disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/400.%20o%20futu%20ro%20com%20estudantes%20ensino%20m%C9dio.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2013.

PEDRÃO, Fernando. **Novos e velhos elementos da formação social do Recôncavo da Bahia de Todos os Santos**. Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina. **Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

PORTES, E. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____, E. **O trabalho escolar das famílias populares**. In: Nogueira, Maria Alice, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (org.) *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.61-80. 2000.

PORTINARI, Cândido. **Pipas**. 1941. Retirado de < <http://www.wikipaintings.org/en/candido-portinari/pipas#supersized-artistPaintings-294789>> Acesso em: 08 de abril de 2013.

_____, Cândido. **Meninos soltando Pipas**. 1959. Retirado de <
http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://quaseheroína.files.wordpress.com/2012/07/meninos-soltando-pipa-1959-portinari.jpg&imgrefurl=http://quaseheroína.wordpress.com/2012/07/26/as-pipas-do-candinho/&h=1030&w=709&sz=192&tbnid=lu12Xx_Exck7vM:&tbnh=90&tbnw=62&zoom=1&usq=__rxf6gSj6Iddigxgk5z6OHqmB-gk=&docid=3glYdUvBe0u39M&sa=X&ei=-PxcUoPuMdO1kQeStYHwAg&ved=0CC0Q9QEwAA> Acesso em: 08 de abril de 2013.

https://www.google.com.br/search?q=candido+portinari+marinha+1942&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=uf5cUs6uBc_ukQe11IDQBQ&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1024&bih=456&dpr=1#facrc=&imgc=T4LkQujgo_nrWM%3A%3Br2xs1OnDCsgHsM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.itaucultural.org.br%252Fbcodeimagens%252Fimagens_publico%252F004622001019.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fw

www.itaucultural.org.br%252FaplicExternas%252Fenciclopedia_IC%252Findex.cfm%253Ffuseaction%253Dobra%2526cd_verbete%253D121%2526cd_obra%253D3224%3B400%3B345

_____, Cândido. **Meninos soltando Pipas.** 1948. Retirado de <http://fotosdepipa.blogspot.com.br/2011/11/aspipasporcandidoportinari.html> Acesso em: 08 de abril de 2013.

_____, Cândido. **Menino com Pipa.** 1947. Retirado de <http://aline-artesvisuais.blogspot.com.br/> Acesso em: 08 de abril de 2013.

_____, Cândido. **Marinha.** 1942. Retirado de https://www.google.com.br/search?q=candido+portinari+marinha+1942&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=uf5cUs6uBc_ukQe11IDQBQ&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1024&bih=456&dpr=1#facrc=_&imgrc=T4LkQuJgo_nrWM%3A%3Br2xs1OnDCsghsM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.itaucultural.org.br%252Fbcodeimagens%252Fimagens_publico%252F004622001019.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.itaucultural.org.br%252FaplicExternas%252Fenciclopedia_IC%252Findex.cfm%253Ffuseaction%253Dobra%2526cd_verbete%253D121%2526cd_obra%253D3224%3B400%3B345 Acesso em: 08 de abril de 2013.

RAITZ, Tânia Regina et al. **Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família.** Psicologia & Sociedade, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

ROMANELLI, G. **O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 76 (184), 445-476, 1995.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G.; URPÍ, A. M.; CARVALHO, A. O Projeto Observatório da Vida Estudantil da UFBA: interlocuções França-Brasil. In: **Seminário Internacional O trabalho social França - Brasil**, 2009, São Paulo. O Trabalho Social França Brasil, 2009. v. único.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. (2008). **A universidade no século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: Almedina/CES. Disponível em:

<http://www.unesp.br/ape/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>

f) Acesso em: 05 de maio de 2013.

SANTOS, G.G; BRITO, L. M; MACHADO, C. O.X. **Significações acerca de universidade entre estudantes do ensino médio público de uma escola da região do Recôncavo da Bahia.** *Anais...* V Seminário Estudantil de Pesquisa do CAHL. Cachoeira, 2011.

SIMÕES, A. J. (2008). **Motivações e Expectativas Profissionais dos Estudantes de Enfermagem** – estudo numa escola da área de Lisboa. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

SILVA, R. F. **Compreender a “entrevista compreensiva”.** Revista Educação em Questão. Natal, 2006.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis, UFSC, 2001.

SILVEIRA, Olívia. **O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários.** 2009. 167 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVEIRA JUNIOR, Carlos Antonio da. **O espaço escolar sob os olhares de Nietzsche, Mészáros e Foucault.** Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.1, p. 102-113, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SOUZA, Jesse. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte, UFMG, 2009, p. 15-71.

SOUZA, Maria do Socorro Neri M. **Do seringal à Universidade: O acesso das camadas populares ao ensino superior.** Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2009.

SOUZA, G. K. A; SOUZA, I. S. **Pesquisa, Formação e Afiliação:** Reflexão sobre a pesquisa como ferramenta para a graduação. *Anais...* III Simpósio Baiano de Licenciaturas. UFRB. p.1-13. Crus das Almas, 2013.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. **Importância Atribuída ao Ingresso na Educação por Alunos do Ensino Médio.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2005, 6 (2), p. 45-53, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** rev. e ampl ed. Coleção Cultura, sociedade, educação, 1968.

_____, Anísio. **Autonomia para educação na Bahia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, 1947.

_____, Anísio. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2ª ed. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. **Adaptação à universidade em jovens calouros.** Psicologia escolar e educacional, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007. p. 145-152.

VIANA, Maria José Braga. **Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares.** Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009.

_____, Maria José Braga. **As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares.** *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 90, pp. 107-125. 2005.

_____, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YOUNG, Michel. **Para que servem as escolas?** In: Educ.soc., Campinas, vol.28, n. 101, p. 1287-1302, ser/dez 2007.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, p. 226 – 237, maio/ago. 2006.

8. ANEXOS

Anexo 1: **Roteiro de entrevistas.**

Identificação: Iniciar a conversa buscando conhecer um pouco sobre o entrevistado.

Perguntas:

- A) O período da escola está acabando, o que você tem pensado para depois do ensino médio?
- B) Você quer continuar estudando? Por que quer (ou não quer) continuar? Alguém contribuiu/influenciou sua decisão?
- C) E a universidade... Como você acha que é estudar lá? Quais os motivos que hoje te faria entrar ou não entrar na Universidade?
- D) A UFRB por estar mais próxima de onde você mora, ela faz parte dos seus planos para o futuro?
- E) A escola ajudou de alguma maneira a pensar nesses objetivos? Como a escola poderia contribuir mais na construção das suas expectativas de futuro?