

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA

Daniella Thiemy Sada da Silva

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA COM A MATEMÁTICA
ESCOLAR E SUA MOBILIZAÇÃO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre

2018

DANIELLA THIEMY SADA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA COM A MATEMÁTICA
ESCOLAR E SUA MOBILIZAÇÃO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo

Porto Alegre

2018

DANIELLA THIEMY SADA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA COM A MATEMÁTICA
ESCOLAR E SUA MOBILIZAÇÃO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Matemática.

Examinado em 29 de junho de 2018.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Elisabete Zardo Búrigo – Orientadora
Instituto de Matemática e Estatística – UFRGS

Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio -Examinador
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS

Prof^a. Dra. Debora da Silva Soares – Examinadora
Instituto de Matemática e Estatística – UFRGS

Porto Alegre

2018

RESUMO

Este trabalho buscou conhecer motivos pelos quais egressos de escola pública não concorreriam pelas vagas reservadas aos cotistas desse grupo no Concurso Vestibular da UFRGS e, em particular, se esses motivos estariam relacionados com suas experiências com a matemática escolar. Para isso, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública da periferia de Porto Alegre. Os dados sugerem que a mobilização para o vestibular e para o ENEM está associada ao modo como as informações, expectativas e representações sobre o Ensino Superior se apresentam em seu cotidiano, mas também decorre de sua relação com a escola e com a aprendizagem. A experiência com a matemática escolar parece influenciar na escolha dos cursos que pretendem realizar no Ensino Superior, mas não houve indícios de que interferiria na opção por participar ou não dos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior.

Palavras-chave: Escola pública. Ensino superior. Matemática escolar. Ações afirmativas.

ABSTRACT

This study searched for reasons why public school graduates would not compete for the vacancies reserved for the minority applicants in the UFRGS Entrance Examination and, in particular, if these reasons would be related to their experiences with school mathematics. For this purpose, questionnaires were applied and individual semi-structured interviews were conducted with third year students of public high school in the periphery of Porto Alegre. The data suggest that mobilization for the university entrance examination and for the ENEM is associated to the way that information, expectations and representations about Higher Education appear in their daily life, but it also stems from their relationship with school and learning. The experience with school mathematics seems to influence the choice of the courses that they intend to perform in Higher Education, but there was no evidence that it would interfere in the choice of participating or not in the processes of selection for admission to Higher Education.

Keywords: Public School. Higher Education. School mathematics. Affirmative actions.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSUN – Conselho Universitário
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos
FEE - Fundação de Economia e Estatística
FGTAS - Fundação Gaúcha de Trabalho e Ação Social
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
MEC - Ministério da Educação
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PEAC - Projeto Educacional Alternativa Cidadã
PED- RMPA - Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre
PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais
PROUNI - Programa Universidade para Todos
RMPA - Região Metropolitana de Porto Alegre
SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática
Sisu - Sistema de Seleção Unificada
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Contribuições de outros estudos	17
1.1. Representações e expectativas de alunos, professores e membros da comunidade escolar do Ensino Médio	17
1.2. Os jovens e o mercado de trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA)	23
1.3. A “herança cultural” dos estudantes e sua relação com a escola	28
1.4. Experiência dos estudantes com a matemática escolar	33
2. Produção de Dados	37
2.1. Planejamento da Produção de Dados	37
2.2. Questionários	38
2.3. Entrevistas	41
2.3.1. Entrevista 1	42
2.3.2. Entrevista 2	44
2.3.3. Entrevista 3	45
2.3.4. Entrevista 4	50
2.3.5. Entrevista 5	52
2.3.6. Entrevista 6	55
2.3.7. Entrevista 7	57
2.3.8. Entrevista 8	59
2.3.9. Entrevista 9	62
2.3.10. Entrevista 10	65
2.4. Apresentação do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC)	71

3.	Interpretação das entrevistas	72
3.1.	Relação da família com o interesse no Ensino Superior	72
3.2.	Mobilização para o Ensino Superior e relação com o trabalho	74
3.3.	Trajetórias escolares e interesse no Ensino Superior	77
3.4.	Relação dos estudantes com a matemática escolar	80
	Considerações Finais	84
	Referências	88
	Apêndices	92
	Apêndice 1 – Questionários	92
	Apêndice 2 – Roteiro de entrevista	94
	Apêndice 3 – Termo de Consentimento	95
	Anexos	96
	Anexo 1 – Portal de Ações Afirmativas da UFRGS	96

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais: Cláudio da Silva e Rosa M. S. da Silva, responsáveis pelos meus primeiros ensinamentos, e cujo carinho, apoio e motivação foram imprescindíveis antes e durante toda a graduação, especialmente no período de construção deste trabalho. Agradeço às minhas irmãs, Andressa A. S. da Silva e Victória R. S. da Silva pelo companheirismo e apoio que sempre mantiveram.

Agradeço à professora Elisabete Z. Búrigo que me orientou durante a realização deste trabalho com muita atenção (em cada detalhe), disponibilidade, clareza, perícia e dedicação, contribuindo para que esta experiência se tornasse parte tão significativa de minha formação.

Agradeço à escola na qual foi realizada esta pesquisa, principalmente aos seus supervisores, professores e alunos do terceiro ano do Ensino Médio, que me receberam e possibilitaram que este trabalho fosse realizado. Agradeço ao participante do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC) que se dispôs a ir até à escola para conversar com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Agradeço à professora Débora S. Soares e ao professor Alexandre S. Virgínio que aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho e que trouxeram suas contribuições para seu melhoramento.

Agradeço aos amigos e colegas de curso Eduardo H. Cardoso, Mateus D. de Moraes e Kaoni O. Kenne pela parceria no período de intercâmbio pelo Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Aproveito para agradecer também ao professor Marcus V. A. Basso que nos orientou e acompanhou nesse período.

Agradeço aos amigos e amigas que me acompanharam na jornada acadêmica, principalmente a Maiara S. Jandrey, Felipe S. Ramos, Lucas Fuhr, Lucas G. Silva, Maria Gabriela P. Souza e Eduardo A. Silva, pelo apoio e amizade.

Por fim, agradeço a todos que acreditaram e torceram por mim e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho e da graduação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como primeira motivação um episódio ocorrido durante uma prática docente do curso de Licenciatura em Matemática. A prática foi realizada durante o Estágio em Educação Matemática III, no segundo semestre de 2017, com uma turma de alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Em um dos encontros, ao se deparar com uma prova que seria resolvida individualmente e sem consulta pelos alunos, uma aluna comentou “a sora acha que está dando aula em escola particular”. Essa fala despertou minha curiosidade para as representações dos alunos de escola pública sobre a “escola particular”, bem como sobre outros assuntos que também foram pauta de conversas entre aqueles alunos, como o Ensino Superior.

A segunda motivação surgiu da observação de que, no Concurso Vestibular 2018 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o número de candidatos ao curso de Licenciatura em Matemática autodeclarados como pertencentes a determinados grupos era menor do que a quantidade de vagas reservadas para esses grupos.

Essas duas situações nos fizeram pensar sobre o conhecimento dos estudantes de escolas públicas sobre a política de reserva de vagas da UFRGS e sua mobilização para ocupar essas vagas.

A Lei nº 12.711 de agosto de 2012¹, também conhecida como “Lei de cotas”, foi alvo de muita repercussão no país e trouxe mudanças significativas para o sistema de ingresso de estudantes em instituições federais brasileiras de Ensino Superior, uma vez que estabeleceu regras específicas para a reserva de vagas a grupos historicamente desfavorecidos social, econômica, territorial, educacional e politicamente.

Pela sua contribuição ativa na manutenção da igualdade nas condições de acesso ao Ensino Superior no país, a Lei das Cotas, segundo Gomes (2011), integra uma Ação Afirmativa:

¹ A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 pode ser acessada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12711.htm> e o respectivo Decreto, nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>.

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2011, p. 9-10).

O conceito adotado para o termo Ação Afirmativa, no Portal das Ações Afirmativas ² da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é bastante similar ao enunciado pelo autor: “A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a universidades e a posições de liderança” (UFRGS, 2018) (Anexo I).

A UFRGS adotou uma política de Ações Afirmativas desde 2007, quando o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou a proposta do ingresso por reserva de vagas para egressos de escola pública, após diálogo com movimentos de grupos minoritários ou discriminados, integrados por estudantes, técnicos, professores e militantes dedicados à causa.

A partir de 2012, com a Lei de Cotas, a UFRGS aprova novas Decisões³ para progressivamente enquadrar seu processo de ingresso ao previsto na legislação. Assim, no Concurso Vestibular de 2016, a Universidade estabelece o percentual de 50% de reserva de vagas sobre o total, conforme estipulado pela Lei. Por meio da Decisão 212/2017 do Conselho Universitário, em vigor quando da redação deste texto, a UFRGS institui também a reserva de vagas para pessoas com deficiência, que passa a vigorar no Concurso Vestibular de 2018.

Ao analisar os números divulgados pela Universidade sobre o último Concurso Vestibular⁴, verifica-se que houve um total de 32.436 candidatos concorrendo por 4.017 vagas. Dentre estes candidatos, 17.126 disputavam 1.987 vagas pelo acesso universal e 15.310 disputavam 2.030 vagas destinadas a estudantes de escolas públicas (note-se aqui que não se realiza distinção entre os subgrupos existentes para distribuição das vagas destinadas a estudantes egressos de escola pública).

² Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/o-que-sao>>. Acesso em: 12 jun. 2018. Demais informações sobre as Ações Afirmativas da UFRGS podem ser acessadas no menu da página inicial: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas>.

³ Decisões publicadas a partir de 2012 até 2017 podem ser consultadas em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada-2017>.

⁴ Dados sobre o CV de 2018 da UFRGS podem ser consultados em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2018/concurso-vestibular-2018>.

A partir disto, é possível perceber que 52,80% do total de candidatos concorriam a cerca de 50% do total de vagas (vagas correspondentes ao acesso universal) enquanto os 47,20% demais candidatos competiam por cerca de 50% de vagas exclusivas para estudantes de escola pública.

Buscaram-se dados sobre os egressos do Ensino Médio na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA) do Rio Grande do Sul, considerando-se que a maior proximidade geográfica com a UFRGS do que com outras instituições federais de Ensino Superior seria suficiente para considerar os egressos de escola pública desta região como possíveis candidatos ao ingresso nesta Universidade.

Verificou-se, a partir de dados da Fundação de Economia e Estatística (FEE), que, de 2008 até 2014⁵, o percentual de egressos do Ensino Médio de escola pública manteve-se superior a 70% do total de egressos na RMPA em cada ano (em 2014, por exemplo, foram 24.427 egressos do Ensino Médio em escolas públicas).

Tomando os dados da UFRGS e da FEE nesse mesmo período, pode-se calcular a razão entre o número de candidatos autodeclarados egressos de escola pública que se candidataram para o Concurso Vestibular da UFRGS e o número total de egressos de escola pública da Região Metropolitana, a cada ano. Percebe-se então que essa razão vem aumentando, tendo estado entre 50% e 70% de 2008 a 2011 e superado os 90% em 2013, mas regredido novamente em 2014 para cerca de 70%.

Nota-se que a razão aumentou significativamente em 2013, ano em que passa a vigorar a Lei de Cotas e em que o assunto ganha visibilidade nos canais de comunicação, mas no ano seguinte apresentou percentual bastante próximo ao de 2012, que havia sido de cerca de 70%.

O trabalho de Barros (2014) traz um estudo sobre o nível de informação de alguns estudantes de uma escola pública de Porto Alegre sobre a política de reserva de vagas da UFRGS. Dentre os 39 alunos consultados, a autora constatou que a maioria tinha interesse em ingressar no Ensino Superior, mas 42% deles afirmaram não conhecer o sistema de cotas, enquanto 8% afirmaram que se inscreveriam no vestibular pelas cotas. Contudo, concluiu que apenas um dos alunos consultados sabia de fato como funcionava o sistema de cotas. Desta forma, a autora ressalta a necessidade de se facilitar o acesso, bem como a linguagem em que as informações

⁵ Optou-se por este período, pois 2008 foi o primeiro ano de prática de ações afirmativas na Universidade e porque a Fundação disponibilizou dados atualizados até o ano de 2014.

sobre o funcionamento do sistema de cotas são veiculadas para que haja “empoderamento dessa informação” pelos possíveis cotistas.

A pesquisa de Rockenbach (2013) foi realizada com estudantes do Ensino Médio de três escolas de Porto Alegre, através de questionários e entrevistas semiestruturadas. Através deste estudo algumas das conclusões da autora foram que as “políticas de cunho afirmativo” para acesso ao Ensino Superior são desconhecidas por muito dos alunos pesquisados e que, mesmo os que afirmam conhecê-las, não têm informação suficiente para que possam usufruir delas. Além disso, apesar de pertencerem a um público que teria acesso às cotas, a autora afirma que:

[...] estes estudantes não vislumbram as ações afirmativas na UFRGS como uma possibilidade de acesso a essa instituição [...].

As informações que esse público possui não permitem com que se posicionem, tão pouco, modifiquem seus projetos de vida. Percebemos que mesmo com a implementação das ações afirmativas na UFRGS a instituição ainda não faz parte do ideário desses estudantes (ROCKENBACH, 2013, p. 78).

Cabe então questionar: a redução no percentual de participação de autodeclarados egressos de escola pública de 2013 para 2014 poderia estar associada à abrangência da divulgação da política de reserva de vagas? Ou poderia ser atribuída a um “desinteresse” dos estudantes de Ensino Médio de escolas públicas em realizar o ensino superior? E, se sim, quais seriam os motivos?

Dentre esses motivos, ainda caberia questionar se há influência das experiências escolares com a matemática nessa mobilização ou desmobilização para a participação no Concurso Vestibular. Knijnik e Silva (2008) relatam que as dificuldades com a aprendizagem de matemática começam com o uso de símbolos abstratos e de formalismos, que por sua vez são demandados tanto no processo de seleção da Universidade, como posteriormente em alguns dos cursos oferecidos. Silva (2008), por sua vez, comenta sobre o desinteresse dos alunos pela matemática quando começam a encontrar dificuldades na sua aprendizagem.

A partir dessas constatações e questionamentos, estabeleceu-se como foco deste trabalho estudar os motivos para prováveis concluintes do Ensino Médio em escolas públicas optarem ou não por concorrer às vagas que lhes são reservadas no Concurso Vestibular da UFRGS. Mais precisamente, formularam-se as perguntas: por que muitos egressos de escola pública não concorrem às vagas reservadas para

o grupo no Concurso Vestibular da UFRGS? As experiências escolares com a Matemática influenciam nessa decisão ou desmobilização?

Para avançar na discussão dessas questões principais, julgou-se necessário considerar ainda as seguintes questões:

1. Como os estudantes caracterizam seu contexto social, familiar, local, educacional e econômico?
2. Que motivos apresentam para explicar seu interesse ou desinteresse em candidatar-se ao ingresso na UFRGS?
3. O que sabem e como sabem sobre o processo de ingresso por meio do sistema de reserva de vagas na UFRGS?
4. Há influência da experiência do estudante com a matemática em sua decisão de participar ou não da seleção para ingresso na UFRGS?

Em uma pesquisa exploratória inicial, buscou-se conhecer um pouco sobre o contexto social, educacional e econômico de estudantes do Ensino Médio de uma determinada escola da rede pública estadual em Porto Alegre, sobre a sua relação e experiências com a aprendizagem de matemática e com o Ensino Médio, seus planos para depois dessa etapa de ensino e as informações e entendimentos que possuem sobre o sistema de ingresso na UFRGS.

Para justificar a relevância deste trabalho, destacam-se dois aspectos.

O primeiro seria que conhecer alguns motivos que levam estudantes de escolas públicas a não se candidatarem para o Concurso Vestibular da UFRGS pode ajudar a Universidade na elaboração e mobilização de ações voltadas para atrair esse público. Dados relativos a um grupo de estudantes de uma escola não podem ser generalizados para o universo dos egressos de escolas públicas, mas podem indicar caminhos a serem percorridos em investigações mais amplas. Assim se poderia ampliar e melhorar o alcance de políticas das ações afirmativas para ingresso de grupos desfavorecidos da sociedade em instituições federais do Ensino Superior, o que, por sua vez, poderia impactar na “[...] efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito” (GOMES, 2011, p. 10).

Outro aspecto seria que a investigação sobre a relação entre as experiências dos discentes com a matemática e seu interesse em participar do processo de seleção para ingresso na UFRGS pode contribuir para as reflexões acerca do ensino e aprendizagem de matemática na escola e seus impactos na vida cotidiana, percepções e decisões do estudante fora do ambiente escolar.

O texto resultante deste trabalho está organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta comentários sobre estudos acerca de percursos educacionais, representações e expectativas de estudantes acerca do Ensino Médio, do Ensino Superior e do mercado de trabalho.

A pesquisa de Abramovay e Castro (2003), que recorreu a entrevistas e questionários aplicados a amostras de estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar do Ensino Médio de escolas localizadas em treze capitais do Brasil vem contribuir na fundamentação desta pesquisa, juntamente com o trabalho de Franco e Novaes (2001), que traz um estudo realizado com alunos do Ensino Médio na cidade de São Paulo para conhecer suas representações sociais sobre escola e trabalho.

Para compreender melhor a relação entre a escolaridade e o mercado de trabalho enfrentado pelos jovens, reuniram-se então as considerações de Bastos (2005), Carraro, Massuquetti e Alves (2015) e Sperotto (2017), que analisaram dados estatísticos nesse âmbito, na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), nos períodos de 1993 a 2002, 2003 a 2010 e 1993 a 2014, respectivamente. Estudos teóricos e reflexões conduzidas por Charlot (1996), Lahire (1997), Charlot (2013) e Bourdieu (2015a) acerca de questões sociais e culturais que influenciam os percursos educacionais também auxiliam na interpretação de situações descritas pelos entrevistados neste trabalho.

As respostas para as perguntas que direcionaram este trabalho foram buscadas junto a estudantes de três turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola do sistema público da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul que está localizada na periferia da zona urbana de Porto Alegre. A opção por essas turmas deveu-se ao fato de os estudantes estarem cumprindo a última etapa da Educação Básica, tornando-se possíveis candidatos ao ingresso no Ensino Superior já no início do ano seguinte, e integrando, portanto, o público que vem a ser foco desta pesquisa.

Para conhecer as mobilizações e explicações dos discentes, houve dois momentos de geração dos dados: o primeiro consistiu na aplicação de um questionário padronizado (ver Apêndice 1) e o segundo na realização de entrevistas individuais semi-estruturadas (ver Apêndice 2) com aqueles que manifestaram disponibilidade para tal, em resposta a uma pergunta entregue separadamente. O segundo capítulo apresenta os instrumentos utilizados e os principais dados obtidos

com a aplicação desses instrumentos.

A interpretação dos dados é apresentada no terceiro capítulo. As considerações finais do trabalho apresentam as reflexões mais relevantes proporcionadas pela produção e interpretação dos dados.

1. CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS ESTUDOS

1.1. Representações e expectativas de alunos, professores e membros da comunidade escolar do ensino médio

Abramovay e Castro (2003) realizaram um estudo sobre “percepções e representações de alunos, professores, supervisores e diretores sobre o ensino médio” (Ibid., p. 35) que serviram de apoio para a consolidação de “inferências sobre significados da escola de ensino médio e formulação de recomendações e subsídios para políticas” (Ibid., p. 36). Foram coletados dados quantitativos e qualitativos em escolas de treze capitais do Brasil, dentre elas, quarenta e nove escolas de Porto Alegre (RS).

Esta pesquisa torna-se relevante para este estudo, não apenas por fornecer um panorama nacional sobre o Ensino Médio, mas particularmente por ter incluído Porto Alegre como uma das capitais estudadas. Além disso, são considerados dados quantitativos e qualitativos no mapeamento das perspectivas discentes sobre temas relacionados ao Ensino Médio, o que permite fazer comparações entre as conclusões desse estudo e os dados coletados em nossa pequena amostra.

Na pesquisa de Franco e Novaes (2001), buscamos a contribuição para a compreensão de representações sociais de estudantes sobre escola e trabalho que ocorrem também na pesquisa de Abramovay e Castro (2003) e no discurso dos alunos entrevistados em nosso trabalho. Sobre representações sociais, Virgínio (2018)⁶ esclarece:

[...] as representações sociais são um conjunto de elementos de comunicação que conferem sentido às interações cotidianas. Desta forma, os juízos que os indivíduos fazem do objeto social são mediados por opiniões, informações, imagens imaginadas, códigos comuns, símbolos ou crenças, construídos socialmente e historicamente. (VIRGINIO, 2018, p. 3).

Sobre o estudo de Franco e Novaes (2001):

[Este estudo] pretende identificar as representações sociais que [os estudantes] mantêm acerca de escola e trabalho, na medida em que elas possibilitam compreender melhor como os alunos apreendem o sistema de ensino em geral, o mercado de trabalho e as relações de produção que caracterizam a estrutura social na qual estão inseridos (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 172).

⁶ Excerto do parecer do Prof. Dr. Alexandre da Silva Virgínio enquanto membro da banca examinadora deste trabalho. Texto não publicado.

A pesquisa de Franco e Novaes (2001) foi realizada em 1999, com 481 alunos da segunda série do Ensino Médio de dez escolas estaduais que oferecem exclusivamente o Ensino Médio. Os critérios estabelecidos pelas autoras para escolha das escolas foram: serem “mais tradicionais”, localizadas em zonas mais centrais da cidade de São Paulo, serem mais bem equipadas e terem professores qualificados. Os dados foram obtidos através das respostas dos alunos a um questionário reflexivo com sessenta e duas questões.

Ao analisar a escolaridade dos pais dos alunos, a pesquisa de Franco e Novaes (2001) verificou que a maioria possuía Ensino Fundamental Incompleto (27% das mães e 28% dos pais mencionados pelos alunos da amostra).

Na pesquisa de Abramovay e Castro (2003), foi constatado que pais e mães de alunos de escolas privadas da amostra consultada apresentam nível de escolaridade mais elevado do que aqueles cujos filhos estudam em escolas públicas. A partir da amostra relativa a Porto Alegre, estimou-se que 60,6% das mães de estudantes de escola privada possuem nível superior, para apenas 12,8% das mães de estudantes de escola pública. Disso, decorreria uma “clivagem social” entre os alunos dessas dependências.

Essa tendência é uma indicação de que os alunos da rede pública chegam à escola, em tese, com uma bagagem cultural menor. Essa situação reforça a importância do papel da escola pública como um espaço para o desenvolvimento do potencial desses jovens. Para que isso ocorra, é fundamental que a escola pública ofereça um ensino de qualidade, de modo a superar as desvantagens dos jovens no nível familiar. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 83).

Quanto à remuneração dos professores consultados por Abramovay e Castro (2003), aqueles que trabalham em escola pública se mostraram mais insatisfeitos do que os que atuam em escolas privadas: “por exemplo, em Porto Alegre, 56,3% dos professores pesquisados em escola da rede privada se declaram satisfeitos com a renda auferida, sendo que entre os da rede pública a proporção dos satisfeitos é 10 vezes inferior: 5,6%” (ABRAMOVAY, CASTRO, 2013, p. 146).

Ao explorar a relação entre escola e mercado de trabalho, junto à identidade e às expectativas ao redor do Ensino Médio, Abramovay e Castro (2003) verificam que o sentido atribuído à “escola média” (ensino médio) pelos estudantes e suas famílias encontra-se vinculado aos interesses relativos à sua inserção profissional.

Como porta de entrada para a educação superior, oportunidade de habilitação para profissões de nível médio ou ainda como formação básica requerida pelo mercado de trabalho, o sentido atribuído à escola média pelos estudantes e suas famílias é determinado em grande parte por aspirações relativas à inserção profissional, enquanto os planejadores de políticas e seus críticos, por seu lado, preocupam-se com a adequação da oferta escolar às demandas da economia (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 159).

A pesquisa de Franco e Novaes (2001) apresenta que 44% dos alunos do segundo ano do Ensino Médio consultados estão com defasagem idade/série. Este dado é associado às repetências, mas também à interrupção do ano letivo por parte dos alunos devido à busca por inserção no mercado de trabalho. Contudo, as autoras ressaltam que o fato de o aluno trabalhar não implica diretamente no abandono escolar, já que muitas vezes o trabalho é que o possibilita frequentar a escola.

Ao recolherem percepções e representações de diferentes agentes do contexto escolar, Abramovay e Castro (2003) observaram que nem todos acreditam no Ensino Médio como meio para inserção profissional, alguns priorizam a finalidade de preparação para o vestibular ou a formação para a cidadania. Ainda assim, qualquer que seja a perspectiva sobre a finalidade do Ensino Médio considerada, pressupõe-se que ele é capaz de gerar mobilidade social.

Percebe-se, nos fragmentos discursivos a seguir indicados, a reprodução de um discurso hegemônico que, mesmo admitindo a organização da sociedade em classes sociais, considera que para essas abre-se a possibilidade de mobilidade e que esta mobilidade depende do mérito de cada um (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 163).

No trabalho de Franco e Novaes (2001), o desdobramento dos alunos em conciliar trabalho e escola é tido como um indício do predomínio de uma perspectiva que coloca o ato de cursar o Ensino Médio como fator de mobilidade social.

Somando aqueles que declaram o motivo pelo qual cursam o ensino médio, observa-se, em 50% dos casos, a crença de que a escola possibilitará melhores oportunidades de “ser alguém na vida” ou de “ingressar no mercado de trabalho”. Almejar o ingresso no Ensino Superior também é razão apontada por 37% dos alunos, sendo que apenas 6% declaram que estão na escola “porque foram obrigados” ou por “insistência dos pais” (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 178).

Contudo, as autoras questionam a “mistificação escolar” feita pelos estudantes, em que a escola é vista como caminho único para “vencer na vida”.

Daí a necessidade de esclarecer os limites e as possibilidades da instituição escolar, desmistificando sua imagem de promover de forma linear e imediata a ascensão social. Cabe, pois, explicitar junto aos alunos os inúmeros obstáculos contextuais e conjunturais que, concretamente, dificultam o alcance de determinadas metas e de alguns objetivos específicos. Metas e objetivos que, com certeza, se encontram delineados no ideário de “quem quer ser alguém na vida” (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 180).

Dentre os alunos consultados na pesquisa de Abramovay e Castro (2003), a principal finalidade atribuída ao Ensino Médio é a preparação para o vestibular. Em Porto Alegre, 55,7% dos alunos de escola pública consultados partilham dessa opinião, enquanto nas escolas privadas esse índice aumenta para 70,7%. Alguns professores também acreditam que o Ensino Médio tenha por finalidade a preparação para o vestibular.

Alguns professores defendem que a educação média deve fazer com que o aluno esteja mais preparado para prestar um vestibular, para que ele possa escolher uma carreira que ele possa seguir e ser um bom profissional no futuro, dando a ideia de que o sucesso do egresso do ensino médio no mercado trabalho tem como pré-requisito uma formação de nível superior (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 165).

Contudo, a diferença de percentual entre alunos de escola pública e privada que mencionam “conseguir trabalho” como uma das finalidades do Ensino Médio também é elevada. Abramovay e Castro (2003) estimaram que 25,9% para os alunos de escola pública têm essa como uma das finalidades do Ensino Médio, enquanto apenas 10,8% dos alunos de escolas privadas manifestaram terem essa percepção.

Já o capítulo referente às “Relações Sociais” de Abramovay e Castro (2003) volta-se para aspectos comportamentais e relacionais. A seção que trata dos “Principais problemas na escola” se constitui com base em dois tópicos comuns ao discurso de alunos e professores sobre este tema: “alunos desinteressados” e “alunos indisciplinados”.

A crítica negativa de si e de seus pares, por parte dos alunos, não se reduz a apenas fazer eco à crítica dos professores, ou assumir uma projeção proveniente de outros próximos e influentes, como os professores. Por muitos vetores, pode-se interpretar a tendência do aluno a se assumir culpado, ou ter em relação a si um discurso pouco complacente e muito rígido. O resultado pode ser um sentimento de impotência, pois já que não dá para mudar a escola, a resistência se dá por meio do desinteresse e a indisciplinada (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 379).

Nesta mesma pesquisa, os professores, em sua maioria, apontam a família

como responsável pela indisciplina dos alunos, mas também reconhecem que essa pode decorrer das aulas serem monótonas e sem atrativos.

De fato, a família, do ponto de vista dos professores, é percebida como um lugar privilegiado de socialização *para que os jovens aprendam a viver em sociedade*. Por isso, é comum que ela apareça como a única ou maior culpada pela indisciplina e todos os comportamentos negativos dos alunos [...]. Também na direção de relacionar a indisciplina do aluno ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, se reconhece que as aulas são monótonas e sem atrativo, o que favorece a dispersão do estudante e remete ao discutido sobre o desprazer de estar na escola e os curtos-circuitos na comunicação professor-aluno, como fontes de comportamentos negativos para a coletividade [...]. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 389-390).

Por outro lado, Abramovay e Castro (2003) trazem também que os alunos apresentam críticas com relação a seus professores. Uma delas diz respeito às expectativas que mostram sobre os alunos e os efeitos que essas expectativas têm sobre estes.

Os alunos também observam que há vários professores que costumam tratar os alunos com desdém, principalmente os de escolas públicas, e vaticinam um futuro de fracassos para eles: Que nós estamos numa escola pública e que nós não vamos ser nada na vida. Como tem professor nessa escola que fala isso [...]. Ou seja, os professores, a partir de suas percepções sobre os alunos, poderiam influenciá-los a atingir o sucesso ou o fracasso (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 436).

O fato de o aluno gostar ou não do professor é citado por Abramovay e Castro (2003) como fator de influência na aprendizagem, assim como outros aspectos relacionais também estão presentes na fala dos professores. A recorrência e os impactos deste aspecto no processo de ensino-aprendizagem mostram sua relevância dentro do contexto escolar, sendo colocada a necessidade de investimento no desenvolvimento de habilidades relacionais pelos docentes.

As relações sociais estabelecidas entre os vários sujeitos que vivenciam a escola conformam culturas, identidades escolares, também qualificam o clima escolar, influenciando a aprendizagem, o pertencimento, a autoestima, o comportamento, tanto de educandos como de educadores, e a vida escolar, potencializando, por outro lado, sujeitos conformados, apáticos ou criativos e empreendedores (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 560).

Com relação ao sucesso e fracasso escolar, a pesquisa levanta a questão de que esta posição do aluno perante a escola seria consequência da “diferença de sentido e significado entre o que se ensina e se aprende na escola para docentes e estudantes” (ABRAMOVAY, CASTRO, 2013, p. 460). É problematizada também a

forma como os conteúdos são abordados em sala de aula.

Além dos conteúdos propriamente ditos, a maneira como eles são transmitidos, assimilados e avaliados têm um papel central no processo de “distribuição” dos lugares e funções sociais dos jovens. Pois os métodos de ensino, o tipo de conteúdo que se espera que o aluno assimile e as estratégias de avaliação ampliam ou diminuem as chances de o jovem desenvolver seu potencial, bem como de realizar (ou não) seus projetos de futuro (ABRAMOVAY; CASTRO, 2013, p. 460).

Tendo em vista a submissão dos diferentes alunos que chegam à escola a uma cultura escolar com a qual nem todos estão familiarizados, as autoras percebem a instituição como um local de preservação social, do qual os jovens saem exercendo as mesmas funções sociais que lhes eram esperadas quando entraram:

[...] crianças e jovens de diferentes classes sociais se encontram a uma distância desigual em relação à cultura escolar e, portanto, têm desempenho desigual nos estudos. É desse modo que a escola contribui para reproduzir a hierarquia das posições sociais, pois aqueles mais familiarizados com os códigos da cultura escolar e da cultura dominante acabam sendo favorecidos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2013, p. 460-461).

Por fim, por meio dos discursos e informações reunidas na pesquisa, o trabalho de Abramovay e Castro (2003) caracteriza o processo de exclusão escolar como algo que acontece, em geral, na escola pública (principalmente quando atende jovens de camadas sociais desfavorecidas), em contraposição às expectativas de integração social que se teria com relação à escola.

Estes dois trabalhos permitem conhecer, portanto, opiniões e representações de estudantes e membros da comunidade escolar de diferentes lugares do Brasil sobre o Ensino Médio, a escola, o Ensino Superior, o trabalho, a prática docente e as relações entre os sujeitos inseridos no meio escolar. O tópico seguinte nos ajuda a aprofundar os conhecimentos sobre um tópico recorrente nas falas dos alunos de nossa amostra, a relação de jovens com o mercado de trabalho na RMPA.

1.2. Os jovens e o mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA)

A caracterização do mercado de trabalho oferecido aos jovens e das mudanças nesse âmbito permite compreender melhor o contexto dos jovens cujas falas são estudadas nesta pesquisa.

O trabalho de Bastos (2005) trata das características do mercado de trabalho no âmbito dos jovens de 16 a 24 anos na RMPA, no período de 1993 a 2002. Os dados que sustentam o estudo foram obtidos da Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre (PED-RMPA).

A pesquisa de Carraro, Massuquetti e Alves (2015) traz um estudo do mercado de trabalho enfrentado pelos jovens de 16 a 24 anos na RMPA, no período de 2003 a 2010. Esse estudo utiliza informações de bases de dados como a FEE, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A pesquisa de Sperotto (2017), por sua vez, analisa a evolução de indicadores de escolaridade e das variáveis estudo e trabalho dos jovens de entre 15 e 29 anos da RMPA, no período de 1993 a 2014. Ou seja, além de trazer informações sobre o mercado de trabalho, traz uma análise relacionada aos estudos e à escolaridade dos jovens. Estes dados têm origem na Base de Microdados da Pesquisa de Emprego e Desemprego da Região Metropolitana de Porto Alegre, desenvolvida pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE) e pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação Seade) e executada em parceria com a FEE e a Fundação Gaúcha de Trabalho e Ação Social (FGTAS).

Carraro, Massuquetti e Alves (2015) descrevem o mercado de trabalho juvenil como caracterizado por “[...] altas taxas de desemprego e informalidade e por baixos níveis de rendimento e de proteção social” (*Ibid.*, p. 128).

Carraro, Massuquetti e Alves (2015) também retratam a dificuldade do jovem em se manter no mercado após sua inserção, uma vez que as altas exigências, a escolaridade precária, a falta de experiência e o distanciamento entre a rotina do ambiente escolar e do ambiente de trabalho contribuem para o insucesso neste meio. A variação da situação econômica também é um fator de influência, uma vez

que o mercado dos jovens sofre mais impacto durante crises e é menos beneficiado em períodos de estabilidade ou crescimento econômico.

Contudo, no período entre 2001 e 2007, Carraro, Massuquetti e Alves (2015) relatam uma melhora no mercado de trabalho dos jovens devido à retomada na geração de empregos com carteira assinada no país. Outra situação positiva destacada é que a idade com que os jovens se inserem no mercado de trabalho vem aumentando, se aproximando dos 18 anos.

Com relação à RMPA, Bastos (2005) afirma que no período de 1993 a 2002 ocorreu um aumento do número de jovens que só estuda. Destaca também um aumento no número de jovens que conciliam estudos com trabalho e a redução no número de jovens que só trabalha ou procura trabalho e atribui alguns fatores para esses acontecimentos (vale ressaltar que o autor considera dados do período de 1993 a 2002).

Por um lado, diante de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo em termos de requisitos de escolaridade formal, os jovens vêem-se motivados a uma maior permanência na escola, ao invés da dedicação exclusiva à atividade laboral. Por outro, face ao baixo dinamismo da economia, os jovens, diante da perspectiva de ingressarem no mercado de trabalho e ficarem desempregados, acabam tendo um comportamento defensivo e voltam-se mais para as atividades escolares. Considera-se que o mais provável é que ambos os fatores estejam combinados, implicando maior permanência dos jovens na escola (BASTOS, 2005, p. 284).

Também considerando a RMPA, a pesquisa de Carraro, Massuquetti e Alves (2015) apresenta outros dois fatores que podem causar a menor procura dos jovens pela inserção no mercado, com base no seu período de análise: a remuneração não atrativa e a possível preferência dos jovens em permanecer estudando, em vez de inserir-se no mercado com pouca qualificação.

Houve um crescimento, em números absolutos, do mercado de trabalho juvenil na RMPA, porém deve-se ressaltar que a remuneração não acompanhou o elevado nível de crescimento real pelo qual passou o salário mínimo nacional, ocasionando, desse modo, uma diferença considerável entre ambos. Isso talvez explique, em parte, a redução relativa dos jovens no mercado de trabalho na RMPA, que tiveram sua participação reduzida entre 2003 e 2010, passando de 20,4% dos ocupados em 2003 para 17,5% em 2010 (CARRARO; MASSUQUETTI; ALVES, 2015, p. 152).

Na pesquisa de Sperotto (2017), podem-se encontrar algumas mudanças ocorridas no período de 1993 a 2014, com relação às posições dos jovens perante os estudos e o trabalho para cada segmento da faixa etária considerada:

[...] no grupo de jovens com idade entre 15 e 17 anos, verificou-se a mudança expressiva na composição da situação de estudo e trabalho, acarretada por um aumento significativo daqueles que somente estudam e, em sentido contrário, por uma redução dos que somente trabalham ou procuram trabalho.

Para os jovens com idade entre 18 e 24 anos, apesar da melhora na escolaridade, é possível afirmar que as mudanças na composição da situação de estudo e trabalho da população em questão foram mais modestas, mas não menos importantes. Destaca-se o aumento na proporção de jovens que se encontram na condição de estudar e trabalhar.

[...] para os jovens com idade entre 25 e 29 anos, houve mudanças significativas na distribuição da variável situação de estudo e trabalho, em especial, para os jovens que conciliam estudo e trabalho e/ou procuram trabalho, aumentando sua presença nessa condição (SPEROTTO, 2017, p. 143-144).

Em particular, Sperotto (2017) menciona o elevado percentual daqueles que têm entre 18 e 24 anos e que apenas trabalham.

Permaneceu a predominância de jovens [entre 18 e 24 anos] que somente trabalham, e elevou-se a proporção dos jovens que estudam e trabalham. Em 2014, a proporção de jovens que somente trabalham atingiu 44,0%. Já para aqueles que estudam e trabalham, a proporção passou de 11,8% em 1993 para 18,0% em 2014 (SPEROTTO, 2017, p. 89-90).

A pesquisa de Carraro, Massuquetti e Alves (2015) aponta o aumento da escolaridade do público jovem como “um indício de que está crescendo o percentual dessa população que está preferindo trocar a busca pelo primeiro emprego por uma melhor qualificação” (Ibid., p. 129), mas também caracteriza o sistema educacional do país como frágil, precário e desigual, de modo que não se pode assumir que o acesso à escolarização garanta qualidade no processo.

Por outro lado, Carraro, Massuquetti e Alves (2015) avaliam que, no caso dos alunos de baixa renda, o ingresso no mercado ainda dificulta seu aumento de escolaridade e de qualificação profissional, de forma que há aqueles que abandonam a escola para trabalhar.

Sobre o desemprego juvenil, os autores afirmam que a população mais atingida é a de classe média, explicando: “[...] as ocupações de nível técnico foram as que sofreram mais cortes, e esses jovens não possuem nem acesso às melhores universidades nem aceitam trabalho precário, como os mais pobres” (CARRARO, MASSUQUETTI, ALVES, 2015, p. 133). Esse acontecimento pode estar relacionado com outra questão levantada na pesquisa, a de que, além dos motivos de trabalhar por necessidade ou por dificuldades econômicas, há os que procuram ter mais autonomia, independência financeira ou crescimento pessoal.

De forma geral, as pesquisas trouxeram que, ainda que os níveis de escolaridade tenham evoluído nos períodos analisados, manteve-se elevado o índice dos jovens envolvidos com a atividade laboral. Como sintetiza abaixo Sperotto (2017):

Assim como ocorreu com os segmentos etários entre 15 e 17 anos e entre 18 e 24 anos de idade, para os jovens com idade entre 25 e 29 anos, houve mudanças significativas na distribuição da variável escolaridade. Entretanto essa melhora não se refletiu em grandes mudanças na composição da variável situação de estudo e trabalho. Ainda houve predomínio dos jovens que somente trabalham, e a proporção de jovens que estudam e trabalham e/ou procuram trabalho ampliou-se (SPEROTTO, 2017, p. 93).

Desse modo, a interpretação de dados estatísticos realizada nestes estudos ajuda a compreender as mudanças nos interesses dos alunos da RMPA no que concerne à valorização e a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho, o que auxilia no entendimento das falas dos alunos de nossa amostra.

É importante considerar, por outro lado, que o quadro das opções disponíveis aos estudantes será bastante modificado pela reforma do Ensino Médio brasileiro instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017⁷.

A reforma do Ensino Médio propõe, dentre outras mudanças, o estabelecimento de uma estrutura curricular mais “flexível” para os estudantes desse nível de ensino. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a mudança visaria a adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho:

Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2016).

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), por sua vez, problematiza essa e outras alterações trazidas pela reforma por meio do Manifesto sobre a reforma do Ensino Médio e a PEC 241⁸. No texto, a instituição associa o ensino voltado para a preparação ao ingresso no Ensino Superior como “escola para ricos” e o ensino voltado para o trabalho como “escola para pobres”, questionando a quem estariam direcionadas cada uma das “opções” de formação no Ensino Médio.

⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm >. Consulta em 06 jul. 2018.

⁸ O Manifesto sobre a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241 emitido pela SBEM pode ser consultado em: <<http://www.sbembrasil.org.br/files/manifesto.pdf>>. Consulta em 06 jul. 2018.

Mais adiante questiona a qualidade com que ambos serão oferecidos na nova estrutura curricular:

Há muito, questiona-se a falta de clareza e de adequação quanto a essa etapa da escolaridade denominada Ensino Médio, sempre dividida entre o ensino propedêutico de preparação para a universidade e o ensino profissionalizante, voltado para o mundo do trabalho, segmentando a escola em “escola para ricos” e “escola para pobres”, respectivamente. (SBEM, 2017, p. 1-2).

Vale ressaltar desta forma que a reforma poderá promover formações distintas entre estudantes do Ensino Médio no país. A escolha por uma certa opção de formação no ensino básico acaba delineando bastante cedo as possibilidades de continuidade dos estudos destes jovens, além das posições ocupadas no mercado de trabalho e das possibilidades de ascensão profissional neste.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) também traz críticas à reforma ao questionar a capacidade de haver “pluralidade e diversidade” no ensino quando alunos que optam pela opção que voltada para inserção no mercado de trabalho têm acesso reduzido ao conhecimento social e político, por exemplo:

Nada parece mais distante da perspectiva de pluralidade e diversidade que uma escola que defina pragmaticamente que a inserção no mundo do trabalho exige apenas os conhecimentos das linguagens de português e matemática e toda a complexidade do conhecimento social, político, estético e artístico produzido até aqui seja parcelarizado em trajetórias desiguais à escolha dos sistemas de ensino. (ANPED, 2017, p. 5).

Outro aspecto reforçado pela ANPED é a inviabilidade de que o sistema público de ensino ofereça a estrutura necessária para a implantação dessa reforma, de modo que os estudantes possam escolher suas trajetórias.

1.3. A “herança cultural” dos estudantes e sua relação com a escola

Para a construção desse tema, serão utilizados como base os trabalhos de Charlot (1996), Lahire (1997), Charlot (2013), Bourdieu (2015a) e Bourdieu (2015b).

Charlot (2013) trata da atuação da escola, considerando o contexto da França e trazendo um texto originalmente escrito em 1975, que enfatiza aspectos políticos da escola.

O trabalho de Lahire (1997) consiste em uma pesquisa realizada em Zonas de Educação Prioritária na periferia de Lyon (França) na década de 1990, para conhecer e entender os motivos que levam crianças de classe social popular, com níveis de escolaridade e de renda bastante próximos, ao sucesso ou fracasso escolar. A amostra estudada incluiu 27 alunos da segunda série do primeiro grau (o equivalente à segunda série do Ensino Fundamental) e suas famílias.

A amostra de Lahire (1997) foi selecionada considerando dois critérios: as famílias que “[...] se caracterizavam por ter um chefe com capital escolar fraco e por uma situação econômica modesta [...]” e reunir tanto alunos que haviam obtido nota superior à média como os que tinham obtido nota inferior à média em uma avaliação nacional em Matemática e Francês aplicada aos alunos da segunda série.

O trabalho de Charlot (1996) aborda questões levantadas na pesquisa também realizada nos anos 1990, na Zona de Educação Prioritária de Saint-Denis, periferia norte de Paris (França) e na periferia sul de Paris. O objetivo do trabalho era entender os significados atribuídos à escola e ao saber por estudantes de séries equivalentes à 5ª e à 8ª série do Ensino Fundamental, consultados através de “inventários do saber”.

O texto de Bourdieu (2015a) foi originalmente publicado em 1966 e, assim como Lahire (1997) e Charlot (1996), revela contextos da escola pública na França. Essas referências foram mobilizadas para nos ajudar a entender os motivos pelos quais as classes populares têm tido difícil acesso ao Ensino Superior e os fatores que influenciam no sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Essa contribuição é possível, pois, ao trazer estudos que tratam da desigualdade dos percursos escolares dos alunos franceses, são levantadas questões sobre a relação de alunos das classes populares com a escola e o saber, os quais podem ajudar a analisar os dados recolhidos em nossa amostra.

Para Bourdieu (2015a), o sistema escolar contribui para a preservação das

desigualdades sociais:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2015a, p 45).

Segundo Bourdieu (2015a), a escola age como um fator de conservação social, uma vez que aprova e legitima as desigualdades sociais entre os indivíduos que a compõem. Charlot (2013) destaca a “cultura individual” que a escola pretende propor aos seus alunos como isenta das “realidades” e das “lutas sociais”, mas, ao mesmo tempo, dotada de um significado político de classe:

A escola pretende proteger-se das realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual. Mas, na medida em que reflete as finalidades educativas de uma sociedade de classes, transmite uma cultura individual que tem um significado político de classe. Além disso, na medida em que seu isolamento em relação às realidades sociais lhe dá uma aparência de objetividade cultural, ela mascara ainda melhor que a formação por contato social direto o significado político de classe desta cultura individual (CHARLOT, 2013, p. 63).

Conforme o autor, no contexto de uma sociedade dividida em classes, a criança cresce sob influência dos grupos em que ela (e sua família) está inserida e desta forma começa a construir, por exemplo, suas concepções sobre expressão, trabalho e relações com os outros:

A sociedade não é um todo homogêneo que veicula modelos de comportamento unânimes entre seus membros. A sociedade compreende grupos diferentes, que perseguem as próprias finalidades, têm uma organização interna específica e elaboram modelos particulares de comportamento (grupos religiosos, culturais, sindicais, esportivos, políticos, etc.). O contato da criança com esses modelos varia de acordo com a sua inserção familiar. Mas é preciso considerar, sobretudo, que a sociedade é dividida em classes sociais, não apenas diferentes, mas antagônicas [...] Ora, a criança participa desta divisão da sociedade em classes, por meio de seu pertencimento familiar. Ela se torna assim mais ou menos hábil para exprimir seus estados de alma, fazer um trabalho manual, estabelecer certos tipos de relação com os outros etc. [...] Ela concebe o trabalho de modo diferente, se for filha de operário, camponês ou advogado (CHARLOT, 2013, p. 57).

Tanto Bourdieu (2015a) como Charlot (2013) consideram que as crianças ingressam na escola trazendo uma “herança cultural”. Bourdieu (2015b) considera o “capital cultural” como um dos fatores para os diferentes desempenhos escolares de crianças de diferentes classes sociais. Segundo o autor, o modo como ocorre a

distribuição do capital cultural entre as classes sociais influencia no sucesso escolar dos alunos de cada classe (*Ibid.*, p. 81-82).

Bourdieu (2015a) argumenta que as famílias transmitem aos filhos certo “capital cultural” de formas que não se restringem a vias explícitas e diretas, mas que influenciam no modo como perceberão e reagirão à instituição escolar.

A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, das suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2015a, p. 46-47).

Esses autores enfatizam, portanto, que a escola não contribui para a “homogeneização cultural” dos indivíduos que nela ingressam:

A partir do momento em que não se oferecem a cada indivíduo possibilidades plausíveis de cultura pessoal, em que a cultura que lhe é proposta depende de sua origem social, e em que seu destino social reproduz esta origem social, é impossível sustentar que as diferenças culturais sejam a fonte das diferenças sociais; parece claramente, ao contrário, que são as diferenças sociais a base das diferenças culturais. (CHARLOT, 2013, p. 70-71).

Bourdieu (2015a) relaciona algumas características necessárias para que uma instituição seja capaz de contribuir para a superação de “desvantagens” relacionadas à “incitação à prática cultural”:

Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural (BOURDIEU, 2015a, p. 68).

Com relação à constituição da herança cultural da criança, Charlot (2013) percebe que, em geral, a educação dos filhos por parte dos pais não é objeto de muita preocupação ou intencionalidade. O que ocorre, segundo o autor, é a transmissão de valores inerentes à sua classe social e à sua sociedade:

Raros são os pais que atribuem conscientemente objetivos à educação que dão a seus filhos. Eles lhes transmitem espontaneamente modos de vida e modelos culturais aos quais também aderem espontaneamente. Ao fazer isso, orientam a educação de seus filhos em função de objetivos que são imanentes a sua sociedade e a sua classe social, e que só teorizam em

caso de crise, isto é, de fracasso, ou de resistência por parte da criança (CHARLOT, 2013, p. 71).

Ao considerar os pais dos alunos (no contexto da França de 1975, ano da escrita do trabalho) que apresentam objetivos explícitos para a educação dos filhos, Charlot (2013) manifesta que esses aludem ao “futuro” dos filhos, no que concerne a sua inserção profissional:

[...] mesmo quando os pais definem objetivos educativos explícitos, seus comportamentos educativos reais, bem mais influentes que esses objetivos teóricos, frequentemente não estão de acordo com esses objetivos ideais. Para os pais, o problema da educação dos filhos é, antes de tudo, o de seu “futuro”, isto é, de sua inserção profissional na sociedade; quanto ao resto, a educação toca sua rotina cotidiana e não representa um problema particular enquanto a criança não manifestar oposição sistemática aos pais e não se encontrar em situação de fracasso escolar. Os pais, muito lucidamente, se interessam antes de tudo por aquilo que é o objetivo real da educação atual, isto é, o futuro social e profissional de seus filhos (CHARLOT, 2013, p. 71).

Ainda assim, em outro trabalho, Charlot (1996) percebe a importância da “rede de relações familiares” no processo de escolarização das crianças, para que se mantenham mobilizadas em relação à escola:

Sabemos que essas crianças não cursam voluntariamente a escola e que, com frequência, suas famílias são “tecnicamente” despreparadas para ajudar os filhos a fazer os deveres. Mas é a força de uma demanda inscrita na rede das relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola (CHARLOT, 1996, p. 57).

Além da família, Bourdieu (2015a), bem como Lahire (1997), incluem outros membros do contexto social da criança como participantes do processo de construção do capital cultural pela criança:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2015a, p. 51).

Em seu estudo, Lahire (1997) ressalta que saber estatisticamente que um grupo de alunos possui pais com certo grau de capital cultural escolar não implica que esse capital cultural será transmitido aos filhos:

[...] o capital cultural escolar nem sempre é passado para a criança. Saber, estatisticamente, que a maioria dos pais dos alunos detêm certo capital

cultural, não significa que os alunos estão recebendo este capital, pois isso depende de o aluno morar com os pais, de ter tempo para conversar com eles, de como é sua relação. Não há uma implicação, como se entende muitas vezes (LAHIRE, 1997, p. 338).

Por fim, Bourdieu (2015a) ressalta que, para haver homogeneidade no entendimento de qualquer informação, o receptor desta precisa estar social e culturalmente preparado para este fim.

[...] como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma homogeneização das mensagens recebidas e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores (BOURDIEU, 2015a, p. 68).

Desconhecendo a diversidade das trajetórias, vivências e saberes dos estudantes, a escola é incapaz de promover a igualdade. Desse modo, a “herança cultural” que o aluno traz do seu meio social influencia no seu processo de significação e relacionamento com a escola e, portanto, no seu sucesso escolar.

1.4. Experiência dos estudantes com a matemática escolar

Para respaldar a discussão sobre a percepção dos estudantes sobre a matemática, utilizaremos os trabalhos de Knijnik e Silva (2008), Silva (2008), Oliveira (2009) e Rodrigues (2001), que versam sobre a relação e os sentidos atribuídos à matemática escolar por estudantes da educação básica de diferentes regiões do país. Knijnik e Silva (2008) apresentam uma descrição de seu trabalho:

O estudo foi realizado com 13 alunos que cursavam o 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Bento Gonçalves, localizada no município de Canoas/RS. Os alunos participaram, de forma voluntária, de um Grupo de Discussão coordenado por uma das autoras deste trabalho, que atuava como professora da escola na ocasião. O Grupo teve seis encontros, realizados nos meses de setembro, outubro e novembro de 2006, com aproximadamente uma hora e meia de duração cada um (KNIJNIK; SILVA, 2008, p. 70).

Já na pesquisa de Silva (2008), foram distribuídos questionários com perguntas abertas para 61 alunos de primeira série, 47 de segunda, 70 de terceira, 67 de quarta e 117 de quinta série de uma escola pública de um bairro popular da região metropolitana de Aracaju (SE). A pesquisa foi realizada entre julho de 2004 e março de 2006.

Na pesquisa de Knijnik e Silva (2008), as dificuldades em aprender matemática aparecem associadas ao formalismo e à abstração, em particular nas expressões numéricas, no uso de “letras”, “sinais”, regras e fórmulas.

O exercício analítico, até aqui realizado, sobre o material de pesquisa fez emergir o seguinte enunciado sobre as dificuldades do aprender matemática: é difícil aprender matemática devido ao formalismo e à abstração dessa área do conhecimento. Os alunos expressaram que aprender matemática nos primeiros anos escolares era fácil por somente envolver as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão. No entanto, quando eram introduzidas expressões numéricas, as “letras”, os “sinais”, as regras e as fórmulas, a aprendizagem da matemática se tornava difícil (KNIJNIK; SILVA, 2008, p. 70-71).

A partir do discurso dos alunos, foi destacado ainda que “[...] mesmo considerando que aprender matemática era difícil, os alunos foram enfáticos em afirmar que era preciso aprendê-la”.

[...] poderíamos dizer que os alunos não diferenciam o conjunto de jogos de linguagem que conforma a matemática escolar do conjunto de jogos de linguagem que institui a matemática de “fora da escola” – como a matemática associada às práticas de compra e venda[...] Tudo funcionaria

como se houvesse "uma" única matemática – essa que é identificada pelos alunos como difícil de ser aprendida devido a seu formalismo e abstração (KNIJNIK; SILVA, 2008, p. 74-75).

Dessa forma, a matemática é entendida pelos alunos consultados por Knijnik e Silva (2008) como uma só e classificada como “difícil”. Na pesquisa de Silva (2008), a matemática também é considerada difícil. Segundo a autora, os alunos afirmam: “é mais grave fracassar em matemática uma vez que é mais trabalhoso recuperar-se em matéria difícil” (SILVA, 2008, p. 7).

Silva (2008) afirma que a maioria dos alunos consultados não associa o sucesso em matemática à “lógica do dom” ou a uma herança familiar e atribuem o bom desempenho ao estudo. Da mesma forma, consideram possível uma pessoa “inteligente” fracassar em matemática se não estudar.

Para a pergunta “Por que aprender a matemática? Qual desejo? Qual objeto do desejo? Qual matemática?” realizada por Silva (2008) aos alunos de sua amostra, houve três tipos de resposta. O primeiro diz respeito ao estudo da matemática ser uma obrigação escolar.

Aos olhos desses alunos, na escola estuda-se o que a escola ensina, sem mais justificativas. Em uma situação dessas, o único desejo que pode sustentar a aprendizagem da matemática é o de ficar em conformidade com as exigências da instituição escolar (SILVA, 2008, p. 8).

Já o segundo traz que “aprende-se matemática porque é imprescindível na vida cotidiana, para verificar o seu troco, comprar coisas, contar dinheiro, etc.” e o terceiro que “esta é necessária para ter um bom emprego mais tarde” (SILVA, 2008, p. 8). Estas respostas levam a pesquisadora a atribuir um caráter prático, social e até imaginário à relação desses alunos com a matemática, que reflete na sua relação com o mundo, relacionada ao dinheiro, ao desemprego, à concorrência que remetem à necessidade de “sobreviver no universo escolar” (SILVA, 2008, p. 9).

A pesquisa mostra que os alunos gostam da temática quando estão na 1ª série (98%), mas esse gosto vai diminuindo (72% na 5ª série). Percebemos também que eles, e ainda mais elas, constroem aos poucos uma imagem negativa de si mesmo perante o ensino da matemática [...] Em síntese, alunos que gostavam, nas 1ª e 2ª séries, da matemática, e que alegavam muitas vezes o estudo como argumento nas suas respostas, perdem aos poucos esse gosto e, ainda, a confiança em si mesmos, e argumentam cada vez mais em termos de “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. Gostavam, mas encontraram a matemática como matéria “difícil”, fracassaram e perderam o gosto. Sendo assim, já nem se trata de gostar ou não gostar, trata-se sim de tirar notas boas e passar de ano. A lógica do saber e do prazer é substituída pela lógica da sobrevivência escolar e da

concorrência social para os empregos (SILVA, 2008, p. 9).

A dificuldade com a matemática é relatada como motivo pelo qual os estudantes consultados em Silva (2008) deixam de apreciá-la e passam a se preocupar apenas em superá-la. Na pesquisa de Rodrigues (2001) realizada no estado de São Paulo com alunos de sexta e oitava série, fala-se sobre o “desgaste” que pode provocar a não atribuição de sentido para o estudo da matemática escolar: “em se tratando de desgostos provocados pela matemática, algumas opiniões são esclarecedoras do desgaste que pode provocar em muitos estudantes que não vêem sentido no estudo desta disciplina” (RODRIGUES, 2001, p. 108).

A pesquisa de Oliveira (2009) realizada no estado de Minas Gerais que envolveu alunos da oitava série do Ensino Fundamental e suas famílias, revelou o modo, em geral, que esses alunos caracterizaram a matemática:

Ao ler/escutar os depoimentos dos alunos, identificamos, em vários casos, referências bem explícitas e espontâneas à matemática escolar como um tipo de saber que praticamente se reduzia às técnicas de cálculo, contas ou regras para operar com números. (OLIVEIRA, 2009, p. 71).

Em Rodrigues (2001), fala-se também do “esvaziamento” de sentido das atividades matemáticas na escola: “em nossas entrevistas, podemos entrever nas falas dos alunos como o sentido das atividades matemáticas fica esvaziado, quando elas não permitem uma passagem de informação para conhecimento, e deste para saber” (RODRIGUES, 2001, p. 89).

O mesmo autor ainda comenta sobre o caráter utilitário atribuído à matemática em detrimento de se tê-la como componente necessária para a construção do saber:

Falam quase sempre de competências matemáticas as mais elementares, especialmente aritméticas, como sendo úteis para solucionar questões encontradas em outras disciplinas; assim, parece que o caráter de utilidade do conhecimento se sobrepõe à questão do saber. (RODRIGUES, 2001, p. 89- 90).

Skovsmose (2013), por sua vez, descreve a matemática como um meio pelo qual podemos nos inteirar sobre processos que dizem respeito ao desenvolvimento da sociedade. Afirma ainda que, o fato de nem todos os indivíduos encontrarem-se “alfabetizados matematicamente” coloca-os à margem do entendimento e da participação em decisões que compreendem toda a sociedade.

Para estar apto a participar de obrigações e direitos democráticos, é necessário estar apto a entender os princípios centrais dos mecanismos do desenvolvimento da sociedade. Temos que conhecer os riscos estruturais que acompanham o desenvolvimento social (e alguns desses riscos estruturais são, de fato, criados pela formalização). Devemos estar aptos a ver tanto as forças construtivas, quanto as forças destrutivas ligadas ao desenvolvimento tecnológico. Especialmente, devemos estar aptos a entender o que a matemática faz para a sociedade (SKOVSMOSE, 2013, p. 95).

O conhecimento de percepções de alunos sobre a matemática escolar por meio dos trabalhos de Knijnik e Silva (2008) e Silva (2008) contribuem para a compreensão dos discursos emitidos sobre o tema pelos alunos da nossa amostra. O texto de Skovsmose (2013), por sua vez, ajuda a reconhecer a matemática (escolar) como parte dos conhecimentos necessários para compreensão e intervenção nas decisões que dizem respeito à sociedade e não como um saber isolado a ser desenvolvido pelos alunos. Desta forma, pode-se atentar para os modos como esses estudantes manifestam-se sobre a matemática, verificando se estes são compatíveis com as ideias de Skovsmose (2013).

2. PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DE DADOS

2.1. Planejamento da produção de dados

A produção de dados iniciou em 28 de março de 2018 e encerrou-se em 15 de maio, com a realização da divulgação do curso preparatório para o vestibular e ENEM da UFRGS denominado Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC), já que alguns entrevistados manifestaram interesse em realizar um curso preparatório para o vestibular, mas desconheciam este projeto.

A opção pelo questionário deu-se para buscar abranger, inicialmente, um número maior de estudantes e assim analisar as respostas fornecidas e obter uma caracterização geral do cenário de investigação. Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a utilização de questionários não é muito comum na pesquisa qualitativa, uma vez que nesta prevalece a flexibilização para que os sujeitos possam expressar-se com maior liberdade e o pesquisador consiga ter acesso às perspectivas expostas de modo bastante pessoal, sem as restrições impostas pelas alternativas de um questionário.

Entretanto, sob outra perspectiva, Alves (1991) cita a necessidade de adequação do planejamento da pesquisa de acordo com a realidade que será estudada. Assim, realidades complexas ou menos conhecidas requereriam planejamento menos estruturado e o contrário ocorreria para realidades já conhecidas. Além disso, faz uma ressalva, considerando a experiência do pesquisador responsável pelo planejamento:

A essas considerações é necessário acrescentar que trabalhar de forma altamente indutiva, deixando que o design e a teoria emergam dos dados é tarefa difícil até mesmo para os pesquisadores mais experientes. Quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de estrutura, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado (ALVES, 1991, p 56).

Desta forma, para conhecer os argumentos e pensamentos dos estudantes sobre as questões abrangidas de maneira mais flexível e explorar aspectos que se destacaram no primeiro momento do trabalho, foi realizada, no segundo momento, entrevista semiestruturada com estudantes que manifestaram interesse, dentre aqueles já consultados por meio de questionário.

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma das 258 instituições do sistema público da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e está localizada na periferia da zona urbana da cidade de Porto Alegre. A escola oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio. A estrutura física e os serviços prestados pela escola constituem-se de biblioteca escolar, círculo de pais e mestres, secretaria, assistência nutrição escolar, serviços de orientação educacional, pessoal e supervisão escolar, conselho escolar, serviço de conservação e limpeza, cozinha, refeitório e material⁹.

O Censo Escolar 2016 disponibilizado pela Secretaria da Educação¹⁰ informa que a escola apresentava, na ocasião, cerca de 350 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 400 alunos matriculados no Ensino Médio regular e 400 matriculados no EJA, totalizando cerca de 1.150 alunos atendidos pela escola. O Censo não traz dados relativos ao número de professores atuando na instituição, contudo, as falas de vários alunos revelam haver uma quantidade insuficiente de docentes em comparação àquela demandada pela escola, por exemplo: “A gente está com falta de cinco professores e estamos vindo para as aulas” (Entrevista com a aluna H303).

2.2. Questionários

O questionário foi organizado em cinco conjuntos de questões. Primeiro: preenchimento de dados pessoais (cabe salientar que o questionário é anônimo, portanto procuramos não solicitar nenhum dado que possibilitasse identificar o respondente). Segundo: preenchimento de dados familiares que dizem respeito à escolaridade e à ocupação dos pais. Terceiro: fornecimento de dados educacionais e descrição de planos para após a conclusão do Ensino Médio. Quarto: questões que permitem perceber o conhecimento que o estudante possui sobre o processo de ingresso e as ações afirmativas na UFRGS, seu interesse em participar do mesmo e as motivações para esta decisão.

A última questão perguntava apenas se o participante teria interesse em conceder entrevista à pesquisadora e foi respondida em papel anexado, evitando

⁹ Informações obtidas do site: <<http://www.educacao.rs.gov.br/inicial>> em 02 jul. 2018. Não se especifica o endereço de acesso às informações para preservação do anonimato da escola.

¹⁰ Informações obtidas no site:<<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>> em 02 jul. 2018. Não se especifica o endereço de acesso às informações para preservação do anonimato da escola.

possível identificação do respondente. Vale mencionar que, antes de serem utilizados como ferramenta de pesquisa, os questionários foram aplicados com alguns voluntários para teste.

Os questionários (Apêndice 1) foram impressos e aplicados aos alunos das três turmas de terceiro ano do Ensino Médio da escola que aceitaram participar da pesquisa. A aplicação dos questionários foi realizada nos dias 28 de março e 02 de abril de 2018.

Segundo informado pela supervisão da escola, havia 99 alunos matriculados nas turmas do terceiro ano; 48 deles preencheram o questionário. Contudo, puderam ser utilizados na pesquisa apenas 17, já que os demais 31 alunos não entregaram o Termo de consentimento assinado (modelo do Termo de consentimento no Apêndice 3).

A maioria dos que preencheram os questionários eram do sexo feminino (11), sendo o restante do sexo masculino. O nível de escolaridade mais frequente entre os pais e mães dos alunos foi o “Ensino Médio completo” (seis pais e oito mães). Cinco das demais mães foram associadas ao nível de escolaridade “Ensino Fundamental completo”, enquanto os pais se distribuíram entre as demais opções.

Como ocupações dos pais, os alunos citaram: serviços gerais, segurança, produção de banners e faixas, cobrador, engenharia civil (tendo como nível de escolaridade o Ensino Médio), pedreiro, rodoviário, autônomo, vigilante, vendedor, pintor, abastecedor de mercado e microempreendedor. No caso das mães, a maioria citou “dona de casa”, mas apareceram outras ocupações: babá, empregada doméstica, confeitadeira, atendente, serviços gerais, operadora de sauna, auxiliar de cozinha, autônoma, empresária e professora. Percebe-se a maior incidência de ocupações que requerem habilidades técnicas e que, em alguns casos, são dadas informações muito gerais, como “microempreendedor”.

Apenas dois alunos informaram ter realizado parte da Educação Básica em escola particular, os demais escolheram a opção “escola pública”. Na questão que perguntava sobre o que o aluno pretende fazer depois de concluir o Ensino Médio, 14 alunos escolheram a opção “Estudar e trabalhar” (opção escolhida pela maioria dos jovens, segundo as pesquisas trazidas no capítulo 2.2), sendo que um destes ainda descreveu “quartel” como sua pretensão. Apenas dois alunos escolheram a opção “Continuar estudando” e um escolheu “Trabalhar”.

Na pergunta direcionada àqueles com pretensão de continuar estudando, alguns alunos escolheram mais de uma opção quanto ao curso que pretendem realizar. Cinco alunos marcaram a opção “Curso técnico”; a única pessoa que justificou sua escolha escreveu: “é um bom começo para arrumar emprego para pagar uma faculdade”.

A opção “curso profissionalizante” foi escolhida por três alunos, um deles justificou: “quero ser o melhor em alguma área da informática e programação”. Sete pessoas escolheram “curso Ensino Superior”, as justificativas apresentadas estavam relacionadas à importância dada ao estudo, a “[...] crescer na vida” e “[...] seguir nossos sonhos”, mas uma foi bastante específica: “quero viajar pra África. Quero ser biólogo”.

Com relação à política de reserva de vagas da UFRGS, 15 alunos manifestaram que não a conheciam. Dentre eles, oito marcaram “acesso universal” como opção de acesso à UFRGS, alguns justificaram “não se encaixar nas demais opções” e outros que escolheram a que melhor conheciam. Dos sete restantes, três não escolheram opção, três escolheram “cotas sociais” e um cotas raciais. Dos que escolheram cotas sociais, dois as mencionaram como um critério relacionado à renda, justificando a escolha da opção por serem de classe média.

Dentre os que marcaram que conheciam a política de reserva de vagas, ambos escolheram a opção “acesso universal”, um deles justificou: “porque sou um estudante normal como qualquer outro”. Isso indica que os estudantes que responderam aos questionários não conhecem a política de reserva de vagas, nem que seriam prováveis candidatos às cotas reservadas para egressos de escola pública.

A maioria dos estudantes informou que as redes sociais são as fontes onde obtêm informações sobre a UFRGS, embora muitos tenham marcado a opção “algum estudante da UFRGS”. O local onde mais obtêm informações sobre a UFRGS é “em casa”.

Algumas justificativas para o interesse em ingressar na UFRGS foram: não ter condições financeiras para ingressar em uma instituição privada, acreditarem que é uma ótima/ a melhor opção e por quererem se especializar em uma profissão. Alguns alunos afirmaram que não fariam o vestibular logo ao concluir o Ensino Médio, devido a suas condições financeiras, mas muitos argumentaram que o fariam

para não perder tempo, para “se empenhar em algo” ou para não deixar que o “desejo vire sonho”.

Sobre o curso que se pretende realizar no Ensino Superior, foram mencionados como fatores de influência para a escolha do curso pretendido: o interesse em ajudar os outros, os professores, o fato de “amar matemática”, o fato de a irmã ter um ótimo emprego após ter realizado o curso. Um aluno argumentou ainda que: “gosto de animais e plantas e também me inspiro em Martin Luther King” e outro disse que a influência para o interesse no curso de Programação veio de filmes e do primeiro “pc”.

Com relação a manifestar interesse na realização de entrevista, 16 alunos forneceram e-mail ou telefone para contato posterior. Um aluno preencheu a questão com informações insuficientes que não permitiram contatá-lo. Uma das alunas que seria entrevistada pediu transferência para outra escola, e não foi possível contatá-la.

2.3. Entrevistas

Bogdan e Biklen (1994) explicam o caráter da entrevista semiestruturada:

Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam os tópicos em questão. Se bem que este tipo de debates possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objectivo da investigação [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135-136).

Para a elaboração de um roteiro para a entrevista, foram considerados os dados coletados por meio dos questionários, bem como as leituras mencionadas no capítulo anterior. Foram formuladas questões que pudessem esclarecer sobre a relação de cada estudante com a matemática e seu processo de aprendizagem e se essa poderia ter influenciado em suas escolhas e planos para depois de concluir o Ensino Médio. Além de investigar sobre o interesse dos alunos no ingresso no Ensino Superior, em particular da UFRGS, e seus conhecimentos sobre as políticas de reserva de vagas desta Universidade. Bogdan e Biklen (1994) expõem sobre a utilidade da entrevista para a pesquisa.

Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p 134).

Assim, tendo estruturado os objetivos e temas a serem tratados na entrevista, essas foram realizadas individualmente e os dados registrados com gravador de áudio sendo em seguida transcritos para o trabalho.

Optou-se pela transcrição dos trechos das entrevistas tentando preservar características da oralidade e da linguagem coloquial como os estudantes se expressaram. Os trechos transcritos foram aqueles considerados mais relevantes para a pesquisa e que melhor poderiam contribuir para a discussão das questões direcionadoras deste trabalho.

2.3.1. Entrevista 1

A primeira entrevista foi realizada com um aluno da turma 302, que identificarei na pesquisa como A302. Ela ocorreu no pátio da escola, em 20 de abril, tendo início às 08h34min e teve duração de cerca de oito minutos.

Em relação ao contexto escolar, o aluno comenta que a quantidade de conteúdos ensinados na escola é menor do que a quantidade demandada no vestibular e no ENEM: “[...] geralmente a gente não tem muito conteúdo assim, então tipo, se a gente fosse fazer um vestibular ou ENEM, a gente, por exemplo, não teria muito conteúdo que os professores tenham passado”.

O aluno destaca também que há variação no modo como os professores de cada matéria realizam suas aulas, mas que, nas aulas de matemática isso não acontece: “tem uns professores que eles fazem um círculo, conversam, têm outros que passam atividade, por exemplo, aqui na rua ou coisas assim do tipo [...] Na matemática é só sala mesmo”.

Esta observação mostra que o aluno não é indiferente às variações entre as metodologias usadas pelos professores, que se tornam experiências memoráveis, e que sua expectativa era de que tivesse esse tipo de aula inclusive nos períodos de matemática, mas isto não acontece.

O aluno manifesta não gostar de matemática:

Olha, pra não ser hipócrita, assim, eu não... [...] Nunca gostei de matemática. Nunca foi uma matéria assim que eu gostei. Claro que lá nos primeiros anos, quando eu sabia fazer adição, subtração, era tranquilo, mas... Eu sei lá, eu acho que não... Eu não sou uma pessoa que raciocina

muito fácil, aí tipo, às vezes tem umas continhas muito simples assim e eu fico né, quebrando a cabeça (Entrevista com aluno A302).

Quando perguntado sobre o que e quando começou a ter dificuldades na aprendizagem de matemática, o aluno destacou o momento em que percebeu que as notas começaram a diminuir. Sobre a matéria em que começou a ter dificuldades, pareceu não ter certeza e citou equações de segundo grau e frações como desencadeadoras do mau desempenho em matemática, embora normalmente estes conteúdos sejam ensinados em etapas distintas da Educação Básica.

Eu acho que foi num momento em que... Acho que foi pela sexta série mais ou menos, que as minhas notas estavam começando cada vez ficar pior em matemática. Que às vezes eu não conseguia fazer as contas, não conseguia me concentrar direito nas aulas. E... Eu acho que foi por isso, minhas notas começaram a ficar cada vez pior e eu vi que não, não era muito, eu não tinha muito, não conseguia me concentrar direito (Entrevista com aluno A302).

Quanto ao que pretendem fazer depois que terminarem o Ensino Médio, o aluno cita algumas escolhas de colegas que variam entre carreira militar e profissões que requerem Ensino Superior e, por último, conta que quer ser jornalista, já que gosta de acompanhar os esportes pelos canais de comunicação, mas, quando perguntado, informa que não atribui esta escolha a suas experiências na escola atual, pois afirma que teve essa ideia antes mesmo de começar a estudar nela:

Não que seja em si jornalismo, eu gosto mais do jornalismo esportivo, mas, a notícia assim, eu gosto de ver bastante jornal, esporte, rádio, escuto bastante [...] Eu tenho interesse de estudar jornalismo, já vem de um tempo já, antes mesmo de eu estudar aqui (Entrevista com aluno A302).

Ainda que os colegas conversem sobre o que querem fazer no futuro, o entrevistado afirma que não falam muito sobre instituições pretendidas e sobre a forma de ingresso na UFRGS, a qual ele também não sabe como funciona. O vestibular parece um acontecimento longínquo, uma realidade distante desse aluno. Ou seja, o aluno não parece ter vivido, em sua história escolar, algo que o aproximasse ou o incentivasse ao ingresso no Ensino Superior.

Na família, o aluno informou não haver alguém que estivesse frequentando a faculdade, porém, isto apenas não é suficiente para afirmar que o aluno não teve acesso a outros exemplos fora do meio familiar, já que consegue deduzir a rotina de um universitário como sendo repleta de estudos, ou ainda, que consiste em conciliar trabalho e estudos durante o dia: “[...] têm pessoas que vão quase todos os dias e

ficam, ficam um dia inteiro só na faculdade assim. Depois têm pessoas que têm serviço aí [...] A pessoa vai ter a casa assim só pra dormir...”.

2.3.2. Entrevista 2

A segunda entrevista foi realizada com uma aluna da turma 301, que identificarei na pesquisa como B301. Ela ocorreu no pátio da escola em 20 de abril, tendo início às 08h54min e duração de cerca de sete minutos.

A aluna comenta sobre o contexto escolar, a falta de professores de algumas matérias e explica a situação em que os professores têm de “subir período” (adiantar períodos de matérias que seriam lecionadas no final do turno de aula para substituir aqueles períodos em que estariam sem professor) e então precisam “se dividir” dando aula em mais de uma turma simultaneamente:

E às vezes o professor tem que dar, como eles estão subindo período, eles tão dando aula em três turmas, como é que eles vão conseguir cuidar de três turmas junto? [...] Eles sobem período pra gente poder ou ir embora mais cedo, porque o que é que a gente vai ficar fazendo no colégio? O colégio não tem uma estrutura pra gente ficar na informática, na biblioteca, não tem estrutura pra gente ficar no pátio (Entrevista com aluna B301).

Com relação às aulas de matemática, a aluna associa gostar da matéria com gostar da professora: “quando têm umas professoras legais que pelo menos tentam ensinar é legal”. Entretanto, a aluna não recorda o que estão aprendendo no momento nas aulas e, sobre os colegas gostarem da matéria, afirma que: “acho que eles gostam porque a professora não é muito exigente, então tipo, não tem nada que tu tenha que pensar ou fazer conta”.

A aluna diz que seu principal objetivo para depois de terminar o Ensino Médio é fazer faculdade, mas acredita que a maioria dos colegas não têm o mesmo interesse: “olha, tem alguns que querem fazer técnico, outros, acho que dois ali dentro querem fazer faculdade, os outros eu não tenho a mínima ideia do que querem fazer, do que vão fazer futuramente, acho que vão só trabalhar e terminar a escola”.

A aluna também conta que frequenta um cursinho preparatório, que esclarece ser este voltado para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que é oferecido dentro da UFRGS.

Eu tô fazendo pré vestibular junto com o colégio, daí, pra tentar ter um reforço [...] É bem legal assim, ir lá, o pré-vestibular. Os professores são bem tranquilos. Eles explicam umas quinze vezes, se quinze alunos perguntarem diferente, eles explicam, então é bem legal o cursinho assim, eles focam especificamente. (Entrevista com aluna B301).

Para descrever como imagina que é a rotina de um universitário, a entrevistada recorre a informações fornecidas por uma ex-colega de trabalho:

Ah, eu imagino bem puxada, porque deve ser muita coisa. Eu não, eu não sei tipo... Eu trabalhava com uma guria que ela fazia engenharia e ela estudava muito, nossa, estudava tanto [...] Ela trabalhava de dia, trabalhava à tarde e ela tava sempre estudando no trabalho [...]. (Entrevista com aluna B301).

Apesar da rotina intensa de estudos que descreveu, a entrevistada mostra admiração e aprovação no discurso através da entonação usada na fala. Mas, mesmo tendo esse contato com a universitária, a aluna afirma não saber como funciona o ingresso na UFRGS especificamente. Explica:

Eu sei que tu tem que fazer a prova. Que tu tem que ter uma nota boa. Mas eu não sei muito sobre como funciona o ingresso na UFRGS assim especificamente [...] A inscrição provavelmente vai ser que, eu imagino que é que nem a do ENEM, que faz online e talvez tu tem que comparecer lá, não sei especificamente isso ainda (Entrevista com aluna B301).

Sobre os cursos de interesse, a aluna menciona jornalismo esportivo: “porque eu gosto muito de esporte, eu adoraria lidar com esporte, seria uma coisa que eu, que eu gostaria de trabalhar” e administração “eu acho que eu comecei a gostar depois que eu comecei a trabalhar, eu comecei a gostar dessa rotina de empresa e de administrar, de coisa assim, porque eu convivo com isso”. E acredita que a escolha destas opções não está relacionada com experiências que teve na escola: “não sei se tem... Pode ter um pouco, mas acho que não muito não [...]”.

2.3.3. Entrevista 3

A terceira entrevista foi realizada com uma aluna da turma 301, que identificarei na pesquisa como D301. Esta ocorreu no pátio da escola em 25 de abril, tendo início às 11h14min e duração de cerca de catorze minutos.

Ela conta que foi transferida para a escola no mês anterior e, portanto, ainda não a conhece muito bem, mas já considera “bagunçada” e realiza uma comparação

entre o comportamento dos colegas que tinha e o dos colegas atuais. Mais adiante explica porque tem essa opinião:

Eu estudava no [nome da escola anterior] né, não que seja, aí, um colégio “nossa”, mas as pessoas eram mais comportadinhas, sabe? Quietinhas assim. Aqui ninguém deixa o professor falar, é gritaria, eles jogam a classe, a mesa, quando os professores estão fora, daí, no arreganho, sabe? Eu não estou acostumada, eu sou mais... Sabe? Não deixam o professor explicar... Batem boca com os professores... É bem tenso aqui. [pausa] Mas é último ano, então... (Entrevista com aluna D301).

Apesar de ter mudado de escola, a aluna diz que ainda tem contato com os antigos colegas e que tem dificuldades para se aproximar dos colegas da escola atual:

Eu ia me formar com eles [colegas da escola anterior], a gente ia pagar individual, sabe? [...] não tem porquê eu me formar com pessoas que eu não considero tanto quanto aqueles que eu considero, entendeu? [...] Não é que eu não goste, mas, sabe quando a gente não fecha? Eu não sei porquê, acho que eu sou uma pessoa mais reservada e aqui é todo mundo muito louco, muito sabe? [...] Mas eu não sei, não sei ainda o que eu vou fazer. (Entrevista com aluna D301).

Nas aulas de matemática, conta que estão revisando matéria (pois já havia estudado a matéria no primeiro ano do Ensino Médio na escola anterior), mas que tinha expectativa de estudar um determinado conteúdo que alguém lhe contou que teria, mas do qual não se recorda do nome.

Em matemática a gente ainda está revisando, a gente está vendo aqueles Números Complexos, então é uma coisa do primeiro ano, sabe? [...] Eu não lembro também, então pra mim está tanto faz, porque eu não lembro né, então já é uma revisão mesmo [...] Como é que é aquele, é...[...] A matéria de matemática que tinha que ter no terceiro... Que me falaram que eu ia ter, que ia ser muito difícil... Acho que é gráfico, gramática...[...] (Entrevista com aluna D301.)

Ainda assim, nem sempre gosta de matemática, pode-se dizer que ela gosta quando entende a matéria e tem um bom desempenho:

Eu acho muito complexo, eu me perco, sabe? Eu não me dou bem com a matemática [...] Quando eu sei fazer, eu acho lindo. Eu falo: “nossa, que bonito isso aqui assim, né?”. Mas quando não entra na cabeça, não dá, não dá certo. Eu gosto muito de Bháskara [...] foi o que eu mais gostei de fazer [...] Também, foi a única matéria que eu gostei, o resto tudo... Não me dei bem... Em nada. (Entrevista com aluna D301.)

Logo que responde sobre as aulas de matemática, mesmo não tendo

chegado nesse tema na entrevista, a aluna informa que, nesse ano, quer fazer o ENEM, mas, para isso precisa frequentar um “cursinho” (preparatório para o vestibular):

Esse ano ainda, eu vou... Eu quero fazer o ENEM, sabe? Mas eu vou ter que fazer um cursinho, alguma coisa, porque, não dá, não tem jeito, porque, sabe? Eu não consigo estudar por conta, sou uma pessoa muito... [...] Eu não consigo me concentrar sozinha.

Ainda assim, a opinião de colegas que já frequentaram e que frequentam “cursinho” leva a entrevistada a ter muitas dúvidas sobre o melhor momento para buscar essas aulas:

Só que dá um pavor né, eu não sei se eu vou fazer este ano, porque eu tenho uns amigos que dizem que não se faz cursinho estudando no colégio, porque tu não vai dar conta. Tu vai ter que te preocupar com passar de ano e vai ter que te preocupar em fazer as coisas do cursinho [...] Eu não sei, mas dá aquele medinho. Porque pessoas que me disseram isso não passaram no ENEM [...] Eu tenho amigos próximos que agora, terminaram ano passado, que eles são mais velhos e, esse ano, estão recém fazendo cursinho [...] Não sei o que vou fazer, é bem complicado esse assunto. Mas eu quero fazer medicina. Eu quero fazer psiquiatria, medicina né, e depois psiquiatria. Eu sei que é complicado... É muito complicado, tanto que agora tem até o cursinho próprio pra medicina, né? [...] Tipo, na verdade não é medicina, é todas as matérias só que de uma forma mais pesada, porque eles sabem que é bem difícil, né? Então teria que ser esses, mas esses são BEM mais caros. Uma diferença de uns 2 mil até pra 3, é bem caro. Bem caro mesmo. (Entrevista com aluna D301).

Em outro momento da entrevista, a aluna novamente menciona a preocupação com a decisão de frequentar ou não um “cursinho”, reforçando a possibilidade de, devido às vagas do curso pretendido na Universidade serem muito disputadas, não conseguir ingressar, mesmo tendo pago por um “cursinho”.

Quando eu penso, na minha cabeça, eu conheço muitas pessoas que tiraram, ah, 500, menos de 500, aí 600, aí chegam pra mim e falam “ah, tu tem que tirar mais de 800 pra passar em medicina” e eu falo “meu deus”. Pessoas inteligentes que tiraram essa nota, pô, a gente luta contra a gente, porque, ao mesmo tempo que a gente quer muito, a gente pensa: “nossa, vai ser impossível”, sabe? Então a gente fica nessa luta de “vou, não vou” é uma pressão bem grande. Até então, a gente pagar um cursinho que a gente pode não passar. (Entrevista com a aluna D301).

Segundo a aluna, os atuais colegas do terceiro ano não se interessam pelo vestibular ou pelo ENEM e isso a surpreende, pois se opõe ao que observava na escola anterior, na qual o assunto parecia ser de interesse de todos os alunos:

Na minha turma, isso foi uma coisa que me chamou muita atenção, no máximo dois vão fazer vestibular, no máximo. Todo mundo tá pensando: “ah, vou terminar o Ensino Médio e vou fazer frete, vou fazer alguma coisa, vou trabalhar na lojinha ali da esquina” [...] Porque no meu outro colégio todo mundo tava “vestibular! Vestibular!”, os professores “olha, gente, vestibular”, “olha, gente, não sei o quê”, “olha, gente, isso aqui”, todo mundo prestando atenção. Falou ENEM, tava todo mundo assim ó [encena um olhar atento] olhando pro professor. Aqui não, ninguém fala de... Alguns professores falam “olha, gente, cai no ENEM”, mas ninguém dá bola, entendeu? [...]. (Entrevista com aluna D301).

Ela acredita que essa diferença de interesse entre os alunos de uma e de outra escola se dê devido às pessoas “mais focadas” procurarem colégios considerados “mais fortes”, como o colégio em que estudava, e que era “bem falado”, enquanto, sobre o colégio em que está agora, ela “não escutava bem”. Ou seja, que a reputação dos colégios influencia no tipo de aluno que irá procurá-lo, se serão os “mais focados” ou não.

Eu acho que o [nome da escola anterior] é um colégio bem falado, assim, as pessoas... É um colégio disputado aqui, como Parobé e etc. [...] mas, eu acho que pessoas que são mais focadas procuram colégios mais fortes, entendeu? [...] Porque tu tava num colégio onde todo mundo queria, queria, queria estar ali pra estudar, pra passar, pra fazer alguma coisa, e aqui parece que ninguém quer nada com nada, poucos se salvam, mas é bem complicado se focar no meio de tanta gente que não quer nada com nada, é bem complicado. (Entrevista com aluna D301).

Relata que a mãe havia pensado em colocá-la em outra escola, antes de decidir transferi-la para a atual, mas que o irmão insistiu que aquela opção não era melhor do que a escola atual:

[...] minha mãe me trocou, eu lembro, “ah, vou colocar a [nome da aluna] no [segunda opção de escola]”. Eu lembro que o meu irmão: “pelo amor de deus, não bota ela no [segunda opção de escola]”, “então bota naquele outro [escola atual]”, foi assim, sabe? Mas assusta a gente, um pouquinho, sabe? [...] assusta o interesse, a falta de interesse dos alunos, sabe? [...] (Entrevista com aluna D301).

Sobre o processo de ingresso da UFRGS, em alguns momentos da entrevista, a aluna parece ter algumas informações, como quando faz o questionamento: “Mas acho que, dá pra passar com a nota do ENEM, né? Se for tipo, muito alto, já não vale pra UFRGS, não?”. E, ainda, quando faz referência à concorrência pelas vagas do curso de Medicina, em que tem interesse. Mas, quando perguntada diretamente sobre conhecer algo sobre o processo de ingresso na UFRGS, ela responde: “Eu não conheço nada, nada”. Relacionado a isso, estão as

informações sobre os “cursinhos” preparatórios para o vestibular do curso de Medicina, dos quais sabe alguns preços cobrados por algumas instituições privadas e faz comparações entre eles.

Ao descrever a rotina de um universitário, a entrevistada trata o assunto como muito distante de sua realidade e passível de admiração, mas, diz “não ter noção nenhuma” sobre aspectos além dos que consegue destacar em seu discurso, que estão relacionados ao horário das aulas e à maior liberdade do aluno, devido à maioridade.

Eu tinha um amigo que fazia faculdade, mas a gente não falava muito sobre isso, sabe? Ele ia, tipo, seis horas da tarde ele tava indo pra faculdade e voltava de noite, entendeu? É que pra gente é um mundo... A gente olha assim pras pessoas da faculdade “nossa, que sonho”, “nossa, que pessoa descolada”, é assim que a gente olha, a gente também não faz a menor ideia de como é que é. Eu acho que deve ser quase a mesma coisa, sabe? Só que com mais liberdade, assim, porque... Pessoas de maior, pode sair, fazer o que quiser, voltar, diferente disso, não tenho noção nenhuma. (Entrevista com aluna D301).

A aluna não associa a ideia de ser médica com as experiências que teve na escola, pois afirma que é algo que surgiu quando ainda era criança. Entretanto, no Ensino Médio, percebe-se que houve uma mudança na ideia inicial, algo que a fez direcionar seu interesse para a área de psicologia e, então, para a psiquiatria.

Porque, na verdade, quando eu era pequena, eu queria ser médica, porque a minha mãe era, a minha mãe era, na verdade [...] técnica de enfermagem [...] Tá, aí, quando fiquei mais velha, eu queria ser cirurgiã plástica, porque eu queria ganhar dinheiro. [...] Aí depois, quando eu fiquei mais velha, acho que foi no meu primeiro ano do ensino médio, ou no segundo, eu comecei a me interessar MUITO por psicologia, aí eu já entrei em desespero, eu falei “meu deus, eu vou passar fome, porque hoje em dia tá ruim a coisa”. Tá, aí eu, só que, eu vi que a psicologia, pra mim, eu achei muito pequena, não que seja pequena, mas eu queria uma coisa mais Medicina com ajudar pessoas que têm problemas, porque eu gostei muito dessa coisa de entender a mente das pessoas [...] Eu tenho uma fascinação grande por isso e, só que eu fiquei, acho tão raso que eu queria uma coisa mais, sabe? Foi aí que eu vi a psiquiatria, que eu também gostei muito, porque tu entende o que a pessoa passa e, além de entender e ajudar, tu vai tratar ela, entendeu? Não só com palavras, mas com tratamentos, remédios e coisas do tipo, então pra mim me chamou atenção [...]. (Entrevista com a aluna D301).

2.3.4. Entrevista 4

A entrevista foi realizada com um aluno da turma 302, que identificarei na pesquisa como E302. Ela aconteceu no pátio da escola em 25 de abril, com início às 11h28min e duração de cerca de seis minutos e meio.

Ao ser questionado sobre como são as aulas na escola, o aluno não realiza uma descrição, mas destaca que as aulas estão mais difíceis e depois complementa sobre a possibilidade de parecerem mais difíceis, pois, neste ano, está tendo de conciliar a rotina da escola com a do trabalho.

Bah, agora no terceiro ano está tudo mais puxado. Os professores estão nos ajudando, porque eles querem que a gente faça ENEM [...] Ah, não sei também se está puxado ou porque esse ano também eu comecei a trabalhar, né? Daí pra mim já é diferente daí está mais puxado [...]. (Entrevista com aluno E302).

Afirma, também, que está estudando mais para se preparar para o ENEM e, para isso, tem buscado auxílio dos professores:

[...] eu estou tendo que estudar mais agora para o ENEM ainda. Eu já comecei agora, que nem a sora de português, eu falo com ela pelo *Whats* [*Whatsapp* é um aplicativo de serviços de mensagens online], daí duas vezes na semana ela vai mandar uma redação para mim fazer [...] É, já me ajuda bastante né, redação conta muito ponto. (Entrevista com aluno E302).

Sobre as aulas de matemática, o aluno comenta que “estão sendo boas, melhorou muito”, depois complementa, deixando explícito seu forte interesse em conquistar um bom desempenho no ENEM: “Estou tendo dificuldade só em Química, mas o resto das aulas tudo, eu não saio sem... Tipo assim, se eu tenho dúvida, eu fico ali até saber a matéria, porque, né, ENEM cai tudo”.

Mesmo tendo dificuldades em Química, o aluno afirma que a única matéria de que não gosta na escola é Inglês: “Eu acho que é porque quando eu era menor, minha mãe me obrigou a fazer o curso de inglês que eu não queria fazer”.

Quando questionado sobre o desempenho dos colegas em matemática, o entrevistado explica a relação que tem com seu “grupinho” e atribui a isso o fato de “irem bem”, mas acredita que esta explicação se aplique não apenas à matemática, mas às outras matérias também.

Olha, é assim, ó: se um vai bem, todos vão bem, porque a gente meio que ajuda um ao outro, entendeu? Se um termina, o outro termina, geralmente quando um termina, se o outro não terminou, a gente vai lá e dá o caderno

para ele copiar, mas, óbvio, ele sabe fazer também, mas tem que todo mundo terminar junto [...] Tem o nosso grupinho ali sempre se ajuda. (Entrevista com aluno E302).

Entretanto, ainda que pareça haver homogeneidade no processo de aprendizagem de cada integrante do grupo mencionado, o aluno comenta que, exceto ele, os demais não estão tão dedicados aos estudos para o ENEM e não manifestam interesse em entrar na faculdade. Ele associa a dedicação que tem ao interesse dele e da mãe de que ele “passe no ENEM”: “[...] é que, no caso, eu estou mais profundo que eles nesse negócio de ENEM. É que minha mãe quer porque quer que eu passe. E eu também quero, eu preciso passar. E aí eu estou me puxando mais [...]”.

Esse desejo, por sua vez, vem de o estudante querer ser o primeiro da família a “puxar a faculdade” e do gosto por estudar: “[...] Assim, na minha família ninguém nunca puxou a faculdade. E eu quero ser o primeiro a fazer isso. E eu gosto de estudar ainda”.

No momento, o interesse do aluno é em entrar na UFRGS, pois é a única instituição que ele conhece, comenta. Para isso, já pensou em realizar um curso pré-vestibular, mas descartou a possibilidade por achar que não conseguiria incluir em sua rotina.

Já pensei, eu queria fazer um curso, só que, bah, eu não vou aguentar o dia. Eu ia fazer, tipo, eu ia trabalhar, fazer a escola de manhã, trabalhar de tarde e, lá no centro, como eu trabalho lá, já ia fazer um curso, que é pré-vestibular, né? [pausa] Acho que é. Daí... Só que daí, ia sair onze horas de lá. Daí ia ficar muito puxado a minha rotina. Daí, como meu contrato acaba agora em julho, se eles não me efetivarem lá, eu só vou ficar nos estudos, daí eu faço um cursinho. Para passar no vestibular. (Entrevista com aluno E302).

Apesar de ter tomado essa decisão, afirma não conhecer o processo de ingresso na Universidade. Além disso, não fornece muitos detalhes ao responder se conhece ou imagina a rotina de um universitário: “É, estudar, estudar, estudar para fazer logo... Passar, se Deus quiser”, o que reflete o distanciamento que tem com relação a pessoas que cursam Ensino Superior e ao mundo acadêmico.

Ao mencionar o curso que pretendia fazer na Universidade, de início o aluno parece não ter pensado no assunto, mas depois apresenta um plano de longo prazo que comenta ter pensado desde o primeiro ano do Ensino Médio e sobre o qual já conversou com um professor da área:

Ah, isso aí eu não cheguei a... É que, na real, eu queria fazer faculdade mesmo era de Educação Física [...] Depois eu queria fazer mais um curso, que é de preparador de goleiro, que eu sempre quis ser preparador de goleiro. Estou desde o primeiro. O sor ainda falou que vai me ajudar ainda, o sor de educação física, porque ele tem uns livros que ele vai me dar para eu estudar. (Entrevista com aluno E302).

E complementa: “por isso que eu gosto desse colégio, os professores estão me ajudando bastante”. Esta resposta pode estar relacionada com a resposta dada à pergunta sobre haver influência das experiências na escola na escolha pelo curso de Educação Física, acerca da qual o aluno afirma:

Não, sim, eu sempre tive. Não é de agora, acho que desde o oitavo ano, eu sempre falei para a mãe que é uma coisa que eu sempre gosto, porque, que nem, se eu não conseguir ser preparador de goleiro, eu posso tentar ser professor. E eu não acho ruim ser professor. Eu gosto dessas coisas. (Entrevista com auno E302).

O aluno menciona uma afinidade com a profissão de professor que pode estar associada às experiências e à ajuda que tem recebido dos professores da escola para alcance de seus objetivos, mesmo para depois de terminar o Ensino Médio.

2.3.5. Entrevista 5

A entrevista foi realizada com uma aluna da turma 302 que identificarei na pesquisa como F302. Ela aconteceu no pátio da escola em 27 de abril, tendo início às 8h18min e duração de cerca de oito minutos e meio.

A aluna começa relatando que algumas aulas são “chatas” e outras são “legais”, pois alguns professores explicam bem e outros não. Aprofundando um pouco mais no assunto, a aluna então caracteriza as aulas de que gosta mais como aquelas em que o professor tem algum vínculo com a turma e realiza uma boa explicação da matéria:

Alguns professores, eles conversam mais, tipo, é quem tem uns professores que são chatos porque eu não gosto, eu gosto de aulas em que as pessoas falam com a gente. Tipo, tem um diálogo. Alguns professores eles não... Não conversam tanto com a gente, eles chegam, passam a matéria e vão embora, eles não têm um vínculo com os alunos, tipo, eu sei que não pode ter tanto, mas acho que um diálogo, um “bom dia” acho que é possível ser dado, né? Aí tipo, as aulas são legais, porque, Inglês é legal porque o professor ele é super querido, ele fala com a gente, tipo, ele explica as coisas direitinho, sabe? (Entrevista com aluna F302).

Com relação à matemática, porém, a aluna afirma que, independentemente do professor, não gosta da matéria, mas não deixa de expor sua opinião pessoal negativa sobre a professora atual, da qual alguns colegas discordam: “[...] aí, tipo, eu não gosto muito de matemática, aí a professora também não, na minha opinião ela não explica direito, entendeu? Têm umas pessoas que dizem que ela explica super bem, só que eu acho que não e é por isso que eu não gosto muito”.

A aluna comenta que não gosta, em matemática, dos cálculos em que precisa mudar o sinal, pois um erro inicial acarreta o desenvolvimento incorreto de todo o cálculo.

Algumas contas são fáceis, mas eu não lembro do nome do conteúdo que ela passou antes, e agora tem alguma coisa, tem umas contas que eu não, odeio, é horrível de fazer, porque tem que mudar sinal e blábláblá, aí, se tu erra uma coisa na conta, tu erra tudo, daí eu não gosto. (Entrevista com aluna F302).

Sobre os planos para depois de terminar o Ensino Médio, ela coloca as opções em que se distribuem ela e seus colegas:

Alguns querem só terminar e não fazer nada e outros já querem fazer o ENEM para tentar uma bolsa, ou fazer um técnico. E eu penso em conseguir uma bolsa, talvez, um técnico primeiro para conseguir um trabalho para poder pagar a faculdade se eu não conseguir uma bolsa, né? É isso. (Entrevista com aluna F302).

Não há instituição de preferência da aluna e ela não tem conhecimento sobre as formas de ingresso na UFRGS. Portanto, as escolhas e acontecimentos dependerão de seu desempenho no ENEM, a partir do qual saberá se terá ou não direito a uma bolsa.

O que a aluna conhece sobre a rotina de um universitário vem de relatos de pessoas de seu meio que fazem faculdade.

Eu vejo comentários de amigos que fazem faculdade e eles falam que não é fácil, sabe? Porque tem trabalho para fazer e, tipo, tem aquela coisa de que o xerox é muito caro, essa rotina aí, tipo, as pessoas sempre brincam, ou é comida, ou xerox. Ah, eles dizem que as aulas são muito legais, só que daí, tipo, eles, alguns brincam que, ou tu presta atenção, ou tu copia, sabe? É isso que eu ouvi falar, tipo, por cima, dos meus amigos. (Entrevista com a aluna F302).

A aluna mostra que tem interesse no ingresso no Ensino Superior, no entanto, essa é uma possibilidade um tanto longínqua, ainda incerta. A aluna menciona três opções de curso nas quais já havia pensado: arquitetura, psicologia e publicidade e propaganda, mas diz que ainda não decidiu.

É, eu já pensei em vários cursos, tipo, arquitetura, psicologia, também publicidade e propaganda, mas ainda não tenho aquela coisa; “nossa, eu quero fazer esse curso”, sabe? [...] Eu pesquisei no Google, na realidade, no começo porque eu descobri, eu não sabia muito e eu vi que em arquitetura cai muita matemática e eu fiquei com medo, sabe? Daí eu fiquei: “vou pensar em outro curso”. Aí a psicologia eu só que daí eu vi que, psicologia eu não tinha tanto apego nela, sabe? (Entrevista com aluna F302).

Mais adiante, a aluna explica que a ideia de fazer psicologia veio de uma experiência que teve com colegas na escola, no primeiro ano do Ensino Médio, organizada por alunos de psicologia que acredita serem da UFRGS. O fato de ter gostado dessa experiência fez com que passasse a considerar o curso e até a conversar com professores sobre o assunto.

[...] vieram uns universitários, eu acho que é da UFRGS, aqui na escola, no primeiro ano [...] E aí, tipo, eles falaram um pouco sobre psicologia para a gente, e eu super me interessei e eu fiquei, tipo “nossa, eu quero fazer isso”, daí também tinha uma professora do meu curso e ela se formou em psicologia e eu conversava bastante com ela, e aí, tipo, ela me emprestou alguns livros, sabe? Aí eu fiquei, tipo, “eu quero fazer isso”, só que daí, tipo, no começo, eu fiquei superanimada, mas depois eu percebi que talvez não seja uma coisa que eu goste e que vá dar futuro para mim [...] Eu acho que eu sou uma pessoa que traz muitos problemas da vida dos outros para a minha vida, eu não conseguiria conciliar essa vida, tipo... [...] Afetaria o meu dia a dia, os problemas dos outros, e eu ficaria mal pelos outros, entendeu? (Entrevista com aluna F302).

Por outro lado, a arquitetura deixou de ser uma possibilidade quando a aluna descobriu que no curso havia muitas disciplinas de matemática, o que a deixou “com medo”.

Percebe-se que houve uma pequena pesquisa sobre as áreas de atuação de interesse, que é algo que a instiga, ao mesmo tempo que a preocupa por não saber ainda exatamente qual profissão deseja seguir.

A aluna acredita que as experiências na escola influenciam sua escolha de curso, já que os professores conversam com os alunos sobre estes assuntos:

Ah, eles dizem que tem que estudar e, para se sair bem no vestibular, porque a gente está numa escola de periferia né, daí a gente tem que tentar estudar algo a mais, porque as escolas públicas, querendo ou não, elas não ensinam tudo o que a gente precisa para fazer um vestibular e tipo, e se sair bem, aí eles falaram que a gente tem que estudar, correr atrás para que a gente possa ser alguém na vida, sabe? (Entrevista com aluna F302).

Neste trecho, a aluna diz que os estudantes são incentivados pelos professores a estudar para serem alguém na vida, e ela mesmo justifica, afirmando que sua escola, sendo de periferia e da rede pública, não ensina tudo o que

precisam para “se sair bem” no vestibular, por isso precisam estudar “algo a mais”. Parece, então, que o Ensino Superior não é uma expectativa natural para esses alunos, já que constitui a opção mais difícil dentre as outras que podem seguir, por isso mesmo é uma opção para a qual precisam “correr atrás”.

2.3.6. Entrevista 6

A Entrevista 6 foi realizada com uma aluna da turma 301, que identificarei na pesquisa como G301. Ela ocorreu no pátio da escola em 27 de abril, com início às 8h26min e duração de sete minutos e meio.

A aluna comenta sobre as aulas “Acho que elas são bem proveitosas, assim. Os professores sabem explicar bem, dar bem a matéria. Claro que tem algumas exceções, né? Mas, geralmente, são bons”, depois especifica: “A gente faz, daí, textos e questões, e têm professores que fazem umas aulas diferentes, tipo, ano passado tinha um professor de química que fazia experiências, assim, concentra mais na parte escrita e mais só na teoria [...]”.

As aulas de matemática também são classificadas como boas: “a professora passa coisas do livro para a gente copiar e explica bem” e a aluna manifesta gostar da matéria, assim como de Física, mas entende que faz parte de uma minoria: “Eu sempre gostei muito de matemática. Matemática e física são as que eu mais gosto. As pessoas geralmente dizem que não, não gostam muito, né? Mas eu, as que eu mais gosto são essas. São as que eu me encaixo melhor”.

Quando pergunto sobre o desempenho da turma em matemática, a aluna comenta sobre como é o relacionamento entre os alunos da turma: “muito cada um no seu quadrado, desde o primeiro ano, mas agora eles estão mais unidos, a gente está se unindo mais”. Em seguida, pergunto sobre os planos dos colegas para depois de terminar o Ensino Médio e são fornecidos alguns exemplos: “alguns querem ser policiais, outros querem ser administrador e secretário e enfermeiro”, mas a aluna destaca que não sabe muito mais do que isso, pois “é que eles [colegas] falaram quando vão gente lá, né, que pergunta, tipo, até para divulgar cursos”.

Particularmente, a aluna informa que pretende fazer Arquitetura e Urbanismo, já que sabe que vai precisar usar matemática e que sempre gostou de “desenhar plantas de casa”.

Porque, tipo assim, eu estava em dúvida até o final do ano passado, início desse ano, depois eu comecei, porque eu sempre gostei de desenhar plantas de casa, né, quando era criança, sempre desenhava, assim, no colégio, eu sempre gostei de fazer quando os professores davam. E eu sempre gostei também muito de matemática, que vai usar bastante. Então eu pensei que essa seria a profissão certa, que eu vou gostar de desenhar planta de casa e usar mais a matemática que é o que eu gosto de fazer. (Entrevista com aluna G301).

A estudante acredita que a via de acesso para ingresso na UFRGS é o ENEM, por isso, complementa, está estudando para o Exame:

Que eu sabia é depois do ENEM, né, tipo, fazendo o ENEM e depois que ele encaminha para a universidade, eu acho. Que agora eu tô me, tô estudando pro ENEM, que esse ano eu quero fazer o ENEM, né? Para aí já investir na universidade. (Entrevista com aluna G301).

Sobre conhecer ou imaginar como é a rotina de um universitário, a aluna não esclarece como obteve as informações, mas traz aspectos que refletem a rotina de alguém que concilia os estudos com o trabalho. No discurso, embora a pergunta seja referente à Universidade, repete a expressão “trabalhos do colégio”, aparentemente fazendo referência às atividades extraclasse que imagina fazerem parte dessa rotina.

A maioria que eu vejo, assim, mais ou menos, meio por cima, é que têm uns que estudam, né, e trabalham e daí vão para esse estudo e trabalho e é isso daí, aí vai, depois tem os trabalhos do colégio tem que fazer em casa, daí tem que fazer de noite, às vezes, no caso do que, quando não estudam de noite, né? Porque daí tem os trabalhos do colégio e daí tem o trabalho, o trabalho em si. Eu acho que é bem corrido, bem cheio a... O horário. (Entrevista com aluna G301).

Ao perguntar se, além da matemática, a aluna pensa que há outras experiências que teve na escola que podem ter influenciado na ideia de fazer Arquitetura, a aluna responde que a física poderia estar também relacionada, mas que não tem certeza de que esta seria requerida durante o curso, então completa:

É, acho que só a matemática mesmo que, que é o que eu me encaixo bem. Acho que é só isso. E tipo, as obras também, tipo, eu só, eu não se é, se isso, tipo, abrange, né, mas quando tu olha para um lugar e pensa: “ah, isso aí poderia ser melhor” e pensa já na obra que poderia ser feita ali. E é o que eu penso, tipo, até olhando para escola, né, tem muita coisa que poderia melhorar aqui na escola, tipo, pra ser um ambiente melhor pros estudantes, para nós mesmos. Tipo, as quadras, daí, até as salas, que né, tem algumas salas que tem uns armários, outras não tem armário e... E esse espaço aqui, também poderia ser melhor para a gente. (Entrevista com aluna G301).

2.3.7. Entrevista 7

A entrevista foi realizada em duas etapas com uma aluna da turma 303, que identificarei na pesquisa como H303 (a segunda etapa foi necessária para esclarecer um dos pontos levantados pela aluna durante a primeira etapa).

A primeira etapa da entrevista foi realizada em 27 de abril no pátio da escola, nos bancos de pedra acoplados com o tabuleiro de xadrez, tendo início às 9h22min e duração de cerca de seis minutos. A segunda etapa da entrevista ocorreu no dia 4 de maio.

Em geral, a aluna H303 caracteriza suas aulas na escola da seguinte forma:

São bem difíceis, por exemplo, os professores normalmente chegam, passam o livro para a gente fazer a atividade, explicam um pouco e deixam a gente se virar. Normalmente, a maior parte das aulas são assim. Algumas são bem... Que puxam a gente, incentivam e tal. A gente está com falta de cinco professores e estamos vindo para as aulas, às vezes só tem dois períodos, daí a gente só gasta passagem, mas, fora isso, é fácil, é muito fácil essa escola, para puxar os alunos, é muito fácil [...] (Entrevista com aluna H303).

A aluna classifica o aproveitamento das aulas na escola por meio da quantidade de períodos de aula que teve no dia e também pela exigência e incentivo que recebe nas mesmas. Mas considera que, em geral, a escola é “muito fácil”, como os alunos conseguem facilmente a aprovação nas matérias, o esforço torna-se desnecessário.

O mesmo acontece nas aulas de matemática, em que “A professora chega, passa cinco atividades no quadro, explica, faz a primeira e deixa a gente fazer o resto, é sempre assim [...] Não gosto muito, porque ela podia explicar mais”. E ainda comenta que os colegas gostam das aulas de matemática, e deixa explícita a razão: “é, por ser fácil, tranquilo e tal. Se fosse mais puxado, eles não iam gostar muito”.

Pela entonação de insatisfação com que realiza essa explicação, pelo comprometimento com a atividade que estava realizando em sala de aula antes da entrevista e pela preocupação em não se ausentar por muito tempo da sala, percebo que a aluna, ao mencionar os alunos esforçados, pode estar se incluindo no grupo.

Quanto ao que os colegas pretendem fazer depois de terminar o Ensino Médio, a aluna afirma não ter muitas informações, mas conta sobre seu interesse em cursar Sociologia, que está associado a uma experiência de estágio que teve com o tio, que é sociólogo, e com as aulas de sociologia que tinha na escola com

um professor do qual gostava bastante, assim como seus colegas de turma.

Eu sempre quis [Sociologia]. Primeiro que eu fiz um estágio uma vez com meu tio que é sociólogo, eu fui aprendendo mais. E meu professor daqui, ele me puxa bastante, ele está me ajudando muito, é por isso que eu gosto, é a que eu mais me identifico. [...] Eu pretendo dar aula no Ensino Médio. Basicamente isso, primeiro estágio, depois... Vai demorar ainda. (Entrevista com aluna H303).

A aluna descreve um pouco como eram as aulas com seu professor de Sociologia na escola, mas menciona que não as estão mais tendo, pois ele excedeu sua carga horária e teve de abrir mão dos períodos com a turma dela, que agora não está tendo aulas dessa matéria:

Ele dialoga bastante nas aulas, e as aulas que a gente mais entende, porque tem professores que ficam falando lá na frente e ninguém presta atenção, mas nas aulas dele, que a gente não está mais tendo, a gente consegue entender, tu vê todo mundo prestando atenção, aí é legal. (Entrevista com aluna H303).

Sobre o estágio, a aluna acredita que teve duração de quatro meses e descreve um pouco sobre sua experiência:

O meu tio me passava certos textos e eu resumia os textos para ele poder passar para a turma dele e tal e eu participava das aulas, mas eu ficava lá no fundo, só observando e... Eu aprendi muita coisa, basicamente, a maioria das coisas que o meu professor antigo me ensinava, mas eu comecei a me interessar muito e hoje eu resumo os textos, tipo, sem... Sem precisar, mais por, assim, diversão, digamos assim [...]. (Entrevista com aluna H303).

Ela consegue citar algumas leituras que fez na época: “tinha muita coisa sobre o capitalismo, Karl Marx, Emile Durkheim... Deixa eu ver... Weber. Eram mais esses autores que focavam no capitalismo, no... Na alienação da sociedade”.

A aluna afirma ter como primeira opção de interesse realizar o curso na UFRGS, mas, apesar disso, diz não saber como funciona o processo de ingresso e não realizar nenhuma preparação para o vestibular.

Sua mãe também tem formação no Ensino Superior, em administração, mas, como não se lembra da rotina da mãe neste período e, como não há outras pessoas da família frequentando a faculdade, a aluna não se considera a par da rotina de um universitário: “eu não imagino [risos]. Eu não sei... A minha mãe ela já fez faculdade, só que eu era pequena, então não me lembro. A única pessoa da família que fez, então... Não sei, não estou muito a par da situação”.

2.3.8. Entrevista 8

A Entrevista 8 foi realizada no pátio da escola em 4 de maio, teve início às 8h22min e duração de cerca de sete minutos e meio. Ela foi realizada com um aluno da turma 303, que identificarei na pesquisa como I303.

Ele classifica as aulas como boas, mas diz gostar mais de História e de Sociologia, pois têm mais utilidade para si:

Ah, são boas, principalmente a de História. Eu gosto mais, porque ela tem bastante coisa útil, para mim, pelo menos. História do meu povo, assim, que eu gosto mais. Ai eu... Principalmente a de História, mas as outras também são boas, por exemplo, Sociologia também. (Entrevista com aluno I303).

Quando solicitado a explicar mais o que quis dizer quando mencionou “a história do meu povo”, o entrevistado coloca que gostou do aprofundamento que a professora realizou sobre esse tema, pois é algo que o interessa saber:

Sim, por causa da, tipo, escravidão, esses negócios, que eu não sabia quando era pequeno. Aí sempre tive dúvida, só que daí no meu outro colégio, no [nome da escola anterior], eu não aprendi muito, eles não focavam tanto. Daí, aqui na aula de História, a sora focou bastante, daí eu gostei bastante. (Entrevista com aluno I303).

Descreve as atividades realizadas nas aulas de História e Matemática e, com relação à aula de Matemática, diz que não tem muito apreço pela matéria. Em específico, comenta um conteúdo do qual não gosta: “acho que mais Regra de Três, esse negócio aí”. Depois, destaca que nas aulas de Matemática a professora “explica as contas” e “não tem muita explicação”, ao contrário do que acontece nas aulas de História e Sociologia em que os professores “dão bastante informação”.

Na aula de História a gente... Normalmente ela dá uma aula oral, ela vai falando bastante, depois ela passa alguns trabalhos e vê o que a gente aprendeu, né? Se a gente prestou atenção na aula, alguma coisa assim... Por aí... [...] Matemática eu não entendo muita coisa, porque eu sou meio ruim em exatas, mas é bom também [...] ela passa no quadro, ela explica as contas ali, e fica por isso, não tem muita explicação aí, que nem História que ela... Ou Sociologia que eles dão bastante informação para a gente. (Entrevista com aluno I303).

Sobre o desempenho da turma em Matemática, o aluno informa que, em geral, não tem sido satisfatório, mas que alguns colegas “são bons” em Matemática, mas “não prestam muita atenção na aula”, ou seja, que os colegas que “são bons” poderiam alcançar um bom desempenho se mudassem sua atitude durante as aulas. Contudo, o fato de o aluno mencionar apenas os que “são bons” como

possíveis de atingir um bom desempenho, pode, implicitamente, estar atribuindo um mau desempenho inerente aos que não se encaixam nessa categoria.

É, eu vejo que a maioria tá indo ruim, tá indo é... Bem mais ou menos, porque ela passou na última vez um trabalho que o pessoal tirou bastante nota ruim. A maioria da turma. Mas é.. Questão de prestar atenção, eu acho, mais ou menos. Porque tem uns que são bons ali, mas não prestam muita atenção na aula. (Entrevista com aluno I303).

Ainda falando sobre as matérias de que gosta e de que não gosta, acrescenta Biologia como matéria de interesse, inclusive para continuidade dos estudos: “Não gosto muito. Não, é que exatas... Não é meu chão. Mas, além de História e Sociologia, a aula que eu mais quero, quero fazer faculdade é de Biologia [...]”. Quanto aos colegas, acredita que poucos partilham de seu interesse de permanecer estudando: “Ah, acho que a maioria vai parar de estudar. Bah, naquela sala ali dá para contar, acho que não fecha uma mão o pessoal que vai fazer faculdade, um curso técnico. Tenho certeza”. Descreve, então, os cursos de interesse dos colegas:

Tem a D., o M., o N. e J. Que a J. quer ser enfermeira, tá fazendo até curso técnico de enfermagem até. A D. quer ser perita criminal. O M. quer ir para o Canadá também[...] E o N. quer fazer Engenharia Civil, parece [...] São os únicos que eu vejo comentar. (Entrevista com aluno I303).

Em seguida, menciona que alguns já lhe falaram de seus interesses que não incluem os estudos: “Não, eles nunca comentam nada sobre isso aí. Alguns até falam que não vão mais continuar estudando, porque só querem terminar o colégio e trabalhar alguma coisa”.

O entrevistado considera realizar o vestibular da UFRGS: “Penso. Não sei se faço esse ano ou se faço ano que vem. Porque tem que estudar e tudo antes”. Pela resposta dada posteriormente, percebe-se que o estudante associa estudar para o vestibular com estudar sobre o vestibular, o que inclui entender o processo de ingresso na UFRGS, sobre o qual afirma: “Não, tem que estudar bastante ainda para ver isso aí”.

Além da UFRGS, o entrevistado menciona outras instituições em que cogita realizar os cursos de interesse e justifica: “Ah, porque são as que eu mais conheço, que eu vejo as pessoas fazerem. Meus amigos fazem faculdade também. Aí é o que eu mais sei”. Até coloca História como uma segunda opção de curso, no caso de não conseguir ingressar no curso de Biologia.

Segundo o entrevistado, os amigos que fornecem informações sobre o Ensino Superior são pessoas com quem passou a conviver em uma roda de poesia que acontece no centro de Porto Alegre:

Conheço. É que eu vou no Slam, tem uma roda de poesia que eles fazem no centro que tem bastante gente de faculdade, aí eu conheci bastante gente, que é uma roda de poesia, aí o pessoal vai lá e... É isso, conheço bastante gente lá [...] é para o pessoal que tá, que gosta de poesia, ou que quer falar uma história do, de vida, alguma coisa assim, do povo LGBT, alguma coisa assim. (Entrevista com aluno I303).

Além desse, manifesta interesse em participar de outros grupos e diz que já participa de outros eventos que também envolvem minorias:

[...] o Slam foi agora esse ano que eu consegui descobrir. Mas tem outros que eu quero ver também. Tem umas festas que eu vou também que é pra... Que é pra minorias, né? Não é pra minorias, mas ela tem o foco pra minorias, na verdade, que é pra grupo LGBT, pra negros, índios e... Ah, pessoal que é minoria no país assim. (Entrevista com aluno I303).

O contato com estudantes do Ensino Superior possibilita ao aluno conhecer um pouco mais desse universo e da rotina dessas pessoas:

É, a maioria deles eu sei, que mais ou menos é... Faz o estágio e do estágio vai para faculdade e fica nisso. Fazem curso junto com a faculdade também, e é isso. A maioria faz alguma coisa parecida com a da faculdade, mais ou menos assim, tem um amigo que faz Biologia que faz curso de técnico ambiental. Não, técnico ambiental? Acho que é técnico ambiental sim. (Entrevista com aluno I303).

Tendo conhecimento dessas rotinas, compartilha a opinião de que “acho bem cansativo”, pois se considera “um cara muito preguiçoso” e gostaria de “só fazer faculdade”, mas sabe que tem de ajudar o pai e a mãe e então terá de conciliar o trabalho com a faculdade.

É que, bah, eu sou um cara muito preguiçoso, mas eu... Acho meio cansativo, mas eu me acostumo, dependendo assim, acho bem cansativo. Eu queria só trabalhar, [corrige a fala anterior] só fazer a faculdade, mas daí, né, tenho que ajudar meu pai, minha mãe e tudo. Aí vou ter que trabalhar e fazer faculdade. É isso. (Entrevista com aluno I303).

Acredita que as experiências e aquilo que aprende na escola influenciam na escolha do curso que pretende fazer: “Ah, tem. Nos dois, na verdade. História e Biologia. Biologia eu aprendi bastante, agora tô estudando pro ENEM e eu peguei umas coisas boas com a sora até para poder estudar. Acho que influencia bastante, me ajuda bastante. A sora, principalmente”. Ele explica que estuda em casa, pois

não conseguiu participar de um determinado curso e que seu foco de estudos é a Biologia:

Sim, eu tentei fazer um curso já, mas não, não saiu, aí eu fazia em casa mesmo. Mas, se eu não passar nesse, eu faço ano que vem, daí [...] Meu foco tá Biologia. Porque me falaram que é uma... Não é que seja difícil, mas é mais complicadinho, pelo menos [...]. (Entrevista com aluno I303).

2.3.9. Entrevista 9

A entrevista foi realizada com uma aluna da turma 302, que identificarei na pesquisa como J302. Ela ocorreu no pátio da escola em 4 de maio, tendo início às 8h35min e duração de cerca de nove minutos e meio.

Ela começa comentando o que pensa das aulas.

Olha. Ahn. Poderiam ser melhores. Por conta da falta de professores e a dinâmica dos professores, eu acho muito fraca assim, eles não, eles não se esforçam pra dar uma aula boa, interessante pra gente, assim. Porque: alguns estão de saco cheio, né, sinceramente. Não querem mais dar aula. Também tem o caso do parcelamento de salário, acho que, tipo, trabalhar de graça não eras, né? Ahn, mas acho que é isso. Por desânimo mesmo. (Entrevista com aluna J302).

Com relação às aulas de matemática, a aluna também demonstra insatisfação quanto às atividades que são realizadas em sala de aula: “quadro e livro” e explica: “ela não me explica a matéria, ela lê o que ela colocou no quadro e isso eu mesma faço. Mas, se tu te puxar e pegar o livro e ler sozinha, tu consegue”.

Manifesta que tem dificuldades com a matéria de Matemática, mas, quando perguntada sobre como tem sido seu desempenho, responde: “Olha. Incrivelmente bem, porque matemática não é o meu forte. Meu negócio é português. Mas é aquela coisa, tenho que me puxar, pegar livro. Se eu não entendi, vou lá, leio de novo, procuro alguma coisa na internet e é assim que eu me viro”.

Destaca que passou a não gostar de matemática quando começaram a usar “letra”, porque “é para complicar mais”, mas que gostou de aprender “matriz” e acha a matéria atual mais difícil.

Que eu não gosto: a partir do momento que passou a entrar letra na matemática me deixou muito triste assim, porque, né, é para complicar mais. Mas ano passado a gente aprendeu matriz, isso eu achei bem legal. E a matéria desse ano, deixa eu lembrar, é... [pausa] Ah, os números complexos. E... Alguma coisa assim. Essa é um pouquinho mais difícil. (Entrevista com aluna J302).

Sobre os colegas, acha que se dedicam para aprender Matemática, mas que não “amam” e nem consideram a “pior matéria”: “[...]meus colegas se puxam bastante também, principalmente por essa parte de não ter tanta ajuda da professora, sabe? Mas, acho que amar, eles não amam, mas não é a pior matéria”.

A entrevistada descreve seu plano para depois de terminar Ensino Médio: “fazer um técnico” para “arrumar um emprego” e então pagar para fazer um curso na faculdade e prevê um prazo de cinco anos para cumprir este plano. Vê-se que essa opção está pautada na percepção de que existe a possibilidade, mas de que é muito difícil conseguir “pagar ou passar pelo ENEM” logo após terminar a educação básica.

Bom, eu quero fazer um técnico, né, primeiro. Aí arrumo um trabalho e depois faculdade. Esse é o plano que eu tenho, né, porque sair direto da escola, assim, não é todo mundo que consegue né, tipo, pagar ou passar pelo ENEM. Então pretendo arrumar um emprego antes e poder fazer minha faculdade, pelo menos cinco anos, assim, tenho um plano de longo prazo de cinco anos para dar certo. (Entrevista com aluna J302).

A maior parte da turma, conforme ela informa, também tem intenção de cursar a faculdade e seus amigos, em particular, não só concordam, como cogitam seguir seu plano.

Todos [os colegas da turma] eu não sei, mas a maioria deles quer sim fazer faculdade. Os meus amigos têm esse mesmo plano de fazer um técnico primeiro, ter uma formação, depois arrumar um trabalho relativamente bom, né, ter um bom salário e conseguir pagar uma faculdade. (Entrevista com aluna J302).

O curso técnico que a entrevistada pretende fazer depois que terminar a escola é administração, pois ela julga ser a opção que oferece mais oportunidade de trabalho. Ressalta que o curso em que realmente tem interesse é Letras, mas “tem que botar os pezinhos no chão” e primeiro fazer o curso em acredita que terá “mais oportunidade de trabalho”.

[...] administração. Acho que o que mais abrange, né, tudo assim, tem muito mais oportunidade. Na verdade, eu queria fazer Letras. Queria fazer Letras, porque eu queria dar aula de Inglês, né? Mas, né, a gente tem que botar os pezinhos no chão, né. Vou primeiro numa coisa mais, que eu sei que eu vou ter mais oportunidade de trabalho. Então eu tô pensando desse jeito. (Entrevista com aluna J302).

A aluna explica que o interesse e o conhecimento sobre o curso de Letras surgiu quando passou a frequentar um curso de inglês:

[...] uns três anos atrás, eu consegui um curso de Inglês, que eu sempre gostei muito e sempre estudei sozinha, na verdade. Então entrei no curso, eu pulei três módulos, porque eu já sabia muita coisa, porque eu estudava em casa. Aí eu, “ba, quero dar aula de Inglês, quero dar aula de Inglês”, aí me falaram que eu tinha que fazer Letras antes, aí que eu... Por isso que eu quero fazer Letras depois né, especialização, e eu posso me formar e dar aula de Inglês.

Contudo, o interesse no idioma, que passou a estudar em casa com os recursos de que conseguia dispor, surgiu ainda antes.

Começou vendo série. Aham. Tem uma série: The Big Bang Theory, sou muito fã dessa série, e aí eu comecei a assistir, só que dava no SBT, isso, eu acho que uns oito anos atrás, e aí eu, vendo dublado ali, “vamos ver como é que é a voz deles”, mas eu nem ligava pro inglês, eu queria saber da voz deles, e eu coloquei. E aí eu me interessei demais, e aí foi que eu comecei a estudar sozinha, comecei a ver tudo legendado, tudo legendado, e cada vez eu fui vendo mais série, mais série, quando eu vi já tava vendo sem legenda... Então, foi aí que surgiu o interesse, por causa da série.(Entrevista com aluna J302).

Não há certeza sobre se realizará o vestibular da UFRGS ou não; a aluna vincula essa decisão com a decisão da irmã que “é formada em três coisas: administração, logística e turismo” e “tá sempre procurando o que fazer, assim, sempre procurando uma coisa nova” e pela qual parece ter admiração. Em outro momento, a aluna explica que os estudos de inglês que realizava em casa eram feitos, também, com materiais oferecidos pela irmã: “a minha irmã comprava livros pra mim, eu ainda compro sempre que eu posso. Ahn, internet, né? E a série que ajuda mesmo, música [...]”.

Olha, pensei, pensei, mas... É que tudo eu peço ajuda dos universitários, que, no caso, é minha irmã, é a única pessoa que eu peço auxílio: “e aí, tu acha que eu devo fazer? Tu acha que eu não devo fazer?” Qualquer concurso público, ela me auxilia. Provavelmente, se ela fizer, eu vou fazer também, porque a gente é assim, então, pensar em fazer, eu já pensei em fazer de tudo nessa vida, né, pra ver se dá certo, mas ainda não tem nada certo, se eu vou querer fazer ou não. (Entrevista com aluna J302).

Percebe-se que a aluna refere-se à irmã como “universitária”, mas, na verdade, ela usa esse adjetivo como possível sinônimo de “conselheiro” e não no sentido estrito de que ela seria uma estudante de Universidade.

Além da UFRGS, outras instituições de Ensino Superior são cogitadas, a preferida foi descoberta por meio de uma prima e parece ter a melhor relação custo

x qualidade, dentre as que foram analisadas. Quanto ao curso técnico, a aluna já sabe onde deseja estudar: “o técnico eu quero fazer no Instituto Federal”.

[...] eu tenho uma prima que faz Fisioterapia lá e aí eu pedi um folheto pra ela, né, pra a gente dar uma olhada, daí foi ali que eu estava pesquisando várias, né, e essa, assim, não vou dizer que foi a mais acessível, mas eu acho que é, tipo, a que tem os melhores cursos e... E, né, um preço mais acessível (Entrevista com aluna J302).

O processo de ingresso na UFRGS é desconhecido pela aluna e ela também não descreve com muitas informações o que imagina ser a rotina de um universitário: “ah, eu acho que não muda tanto como da escola, né, acho que, tem um certo horário pra ti estar lá, só que, pelo que me falaram, é mais... [pensa] [...] Não tem tanta ajuda como na escola, assim, eu acredito que seja assim”.

Mesmo tendo atribuído a escolha do curso que pretende realizar no Ensino Superior a experiências que teve em casa e no curso de inglês, a aluna ainda considera que pode ter havido influência da escola em que estudava anteriormente:

Olha, aqui não. Certeza que não. Pode até ter sido da minha outra escola. [...] porque lá eu era mais... Escola municipal, então parece que tu é sempre mais querida pelos professores, não sei, eu tenho essa impressão, assim. Eles, parece que eles se esforçam mais pra conversar contigo e saber da tua vida. Aqui eu não, não tem isso, sabe? Não tem um professor que converse contigo, lá tinha vários. E aí eu tinha essa professora de inglês também. Óbvio que, né, na época eu nem tava ligada nisso, mas ela era bem legal, assim, então... (Entrevista com aluna J302).

2.3.10. Entrevista 10

A Entrevista 10 foi realizada no pátio da escola em 7 de maio, teve início às 10h49min e duração de cerca de treze minutos e meio. Foi realizada com uma aluna da turma 301, que identificarei na pesquisa como K301.

Sobre as aulas, a aluna coloca que, em geral, são boas, porque consegue se “concentrar” e “fazer tudo na sala de aula”. Entretanto, sente a necessidade de complementar o que aprende na escola.

Tipo, o que eu acho que tá muito fraco eu pesquiso, eu estudo, sabe? Tipo... Que nem Biologia, nossa matéria é bem fraca em Biologia, então eu estudo em casa, assim, eu assisto vídeo de pessoas que dão aula, sabe? Isso me ajuda um pouco, porque acho que fica melhor[...]. (Entrevista com aluna K301).

Em seguida, a aluna explica que suas pesquisas são sobre conteúdos que estão sendo ensinados na escola e conteúdos um pouco mais avançados, para “ter um pouco mais de incentivo”, pois está tendo aulas de um conteúdo que já viu no primeiro ano, devido à troca de professora: “era outra professora de Biologia [...] e agora que mudou, né, que é essa daí que tá dando aula pra nós, mas eu já tinha visto esse conteúdo que ela tá passando agora, eu já havia visto com a outra, entendeu?”.

Eu pesquiso entre meio, entendeu? Tipo, aquilo que eles tão ensinando e algo a mais, assim, tipo, agora ela tá dando de reprodução, e, tipo, algo que eu já vi no primeiro ano, então eu pesquiso algo um pouquinho mais avançado, assim, para mim ter um pouco mais de incentivo, entendeu? Na matéria. Até porque o que ela pergunta tu já sabe responder tudo, entendeu? Daí a coisa é meio... Óbvio, assim, tipo, meio, tu já aprendeu, eu tenho tudo no caderno o que eu tinha dos anos anteriores.(Entrevista com aluna K301).

Sobre as aulas de matemática, a aluna manifesta uma opinião positiva e descreve um pouco como são as aulas. Embora diga que consistem “apenas” em “copiar, responder, aprender ali nas horas das explicações”, ela acha “bem-bom”. Além disso, comenta que também assiste vídeos sobre a matéria em casa, mas não busca conteúdos mais avançados, apenas busca “aprender melhor”.

[...] eu acho muito boa assim a aula, a professora sabe explicar, eu gosto bastante dela, assim, sei lá [...] pra mim, ela é uma boa professora e o conteúdo dela é forte, é bom, é bem-bom [...] Ela passa o conteúdo, vamos supor, se é um conteúdo novo, ela dá uma explicação, a gente copia algumas coisas, exercícios e exemplos do livro, então, e a gente vai fazendo em casa, assim, ou com ela ali, com ajuda dela, e qualquer dúvida tu pode tirar diretamente com ela, ela deixa explícito isso e, tipo, eu faço a mesma coisa que eu faço em Biologia, mas assisto vídeo do conteúdo daquilo pra aprender melhor, né, pra ter uma boa explicação, mas ela é uma boa professora, tipo, isso que a gente faz na aula, com ela, é apenas isso mesmo, tipo, copiar, responder, aprender ali na horas das explicações dela e tal, mas é bem-bom.(Entrevista com aluna K301).

Quando solicitado que cite algo de que goste e de que não goste na matéria de Matemática, a aluna menciona apenas um aspecto relacionado à organização da aula de que não gosta.

Tipo, a gente, vamos supor assim, se eu tiver que estudar uma matéria, uma coisa ali na sala dela, ela deixa, entendeu? Isso aí, eu não sei se é um problema, uma qualidade, mas eu não gosto, assim, particularmente, mas isso pra mim é ruim, mas, tirando isso, tudo bem. (Entrevista com aluna K301).

Em geral, a aluna acredita que a maioria dos colegas tenha um bom desempenho em Matemática, “olha, o que eu vejo, particularmente, todo mundo vai bem assim. Na minha turma, pelo menos, foi bem poucas pessoas que não conseguiram atingir a nota pedida, entendeu?”.

Com relação aos planos para depois que terminarem o Ensino Médio, a aluna afirma que uns poucos querem “fazer faculdade” e que ela se inclui nesse grupo.

Alguns técnicos, alguns só terminar a escola e conseguir um serviço, um... Poucos, né, dos meus colegas que eu converso, assim, me disseram que queriam fazer faculdade, mas foi uns dois de dez, entendeu? Eu, particularmente, quero fazer faculdade, quando eu passar.(Entrevista com aluna K301).

O curso de sua preferência é Psicologia: “agora é psicologia, o meu maior interesse agora é fazer psicologia quando eu terminar os estudos” e quanto à instituição, gostaria de realizar na UFRGS.

[...] eu vou tentar fazer na UFRGS, né, eu quero... Porque eu não tenho condições, assim, de pagar, no momento, porque é só minha mãe que trabalha e tal em casa, mas, se eu não conseguir, assim, eu até vou arrumar um estágio, entendeu? Tentar fazer em outra, mas a minha principal opção é na UFRGS, por ser uma faculdade boa e também pública, né, que tu pode ganhar uma bolsa, né [...] então pra mim é uma das minhas opções mais, mais... É a minha opção número um, assim, posso dizer. (Entrevista com aluna K301).

Os colegas também têm interesse nessa instituição, com exceção de uma colega que a aluna afirma que tem condições de pagar para estudar em uma instituição privada: “[...] vão tentar fazer na UFRGS, só uma colega minha que ela disse que ela tem condições e daí ela vai fazer na Uniritter, mas a minha outra colega [...], ela quer fazer na UFRGS também, tentar a bolsa”.

Embora tenha mostrado bastante interesse em ingressar na UFRGS, a aluna ainda não buscou muitas informações sobre o processo de ingresso e suas principais fontes têm sido uma amiga, o irmão do cunhado e a mãe: “os dois, daí é com os dois que eu tenho contato, assim, de conversar estas coisas e com a minha mãe, mas ela nunca fez faculdade nem nada, mas é uma coisa que ela queria muito que nós fizéssemos, os filhos dela” que comentam sobre o processo de seleção “por prova” e sobre a concorrência do curso pretendido pela entrevistada.

Algumas pessoas me disseram que é por prova, assim, que faz uma prova e se tiver uma nota boa e também, se tu precisar, assim que eles perguntam tudo, renda, essas coisas, eles te ajudam, assim, se tu tiver, se

tu for uma pessoa que passe bem na matéria, assim. Mas eu sei que a área que eu escolhi, me disseram que é bem concorrida, assim. Mas eu não sei ao certo assim, te dizer, entendeu? Como funciona, mas o que me disseram, o que me passaram foi isso. (Entrevista com aluna K301).

Sobre o que seria essa “ajuda” oferecida pela Universidade e comentada no trecho anterior pela entrevistada, ela traz informações sobre uma bolsa que seria oferecida pela Universidade e sobre o cursinho pré-vestibular, de acordo com as informações a que teve acesso, mas sobre as quais não mostra depositar total credibilidade:

Que é a bolsa, né? Que é tudo e também com os ensinamentos, tipo, tem o pré-vestibular, dizem, né, que é um cursinho ahn... Que daí tu pode fazer, não é gratuito, se não me engano só tem que pagar o material, 85, eu acho, alguma coisa assim, por mês, mas é uma coisa que é bem mais em conta, né, se realmente for verdade, né, porque eu nunca, nunca consegui, assim, ver ao certo. Mas o que me disseram foi isso. (Entrevista com aluna K301).

Mais adiante, a entrevistada explica como tem se preparado para ingressar na UFRGS e deixa mais claro sobre o que entende ser uma bolsa na Universidade (pode ser entendido, a partir do trecho abaixo, como uma vaga no curso de interesse) e menciona novamente sua incerteza sobre o processo de ingresso na Universidade.

Como eu posso dizer, essa minha vontade de estudar em casa, essa minha preocupação é tudo pra isso, entendeu? Pra que quando eu puder fazer tanto essa prova que me disseram, se for verdade, eu me sair bem e conseguir uma vaga, entendeu? Porque é realmente o que eu quero pro meu futuro, eu só penso nisso, tipo, depois que eu sair da escola, eu conseguir uma bolsa na UFRGS, entendeu? [...] Quando eu trabalhava até tinha um pouco tempo, sabe? Um tempo a menos pra me dedicar, mas agora eu tenho um tempo bem-bom assim que eu posso sentar, pegar o computador, assistir alguns vídeos de aulas práticas, aulas teóricas que tem ali, sabe? E daí eu assisto, tento desenvolver aquilo, escuto, tento fazer, tipo, a mesma explicação da escola, entendeu? Só que é um pouco mais “convencível” assim, que eu posso te dizer, é bem-bom, mas é só o estudo mesmo, respondendo à tua pergunta concreta. (Entrevista com aluna K301).

Ao solicitar que explique o porquê das aulas que assiste nos vídeos a convencerem mais do que as aulas que tem na escola, a aluna diz que o contexto de sala de aula, algumas vezes, prejudica sua concentração. Além disso, destaca que a explicação dos professores do vídeo pode ser reproduzida quantas vezes quiser sem que haja alteração no discurso, enquanto, com os professores da sala de aula, nem sempre isso acontece, e ela acha isso um aspecto prejudicial ao seu entendimento.

Porque quando eu vou estudar aqui na escola, tipo, não é sempre que tem silêncio. Não é sempre que eles fazem bagunça, mas sempre tem alguma coisa, entendeu? Eu sou uma pessoa que tenho déficit de atenção, preciso muito me concentrar naquilo, se eu vou responder uma coisa e alguém vem falar comigo eu já perco totalmente o equilíbrio, eu vou lá e eu leio de novo, me concentro e consigo responder, mas eu, em casa eu tô sozinha e não tem ninguém gritando, eu escuto aquele vídeo, se eu quiser eu volto, a pessoa vai falar toda, todas as vezes que eu quiser voltar, ela vai falar exatamente a mesma coisa, não vai mudar nada, entendeu? Aí o professor não, se eu perguntar de novo, ou já pode ser um pouco mais contraditório com aquilo que disse, ou um pouco menos explicação, assim, sabe? A explicação pode ser um pouco mais, mais fraca da segunda vez, entende? Mas o vídeo vai ser sempre a mesma coisa, entendeu? É isso que me fez querer assistir os vídeos em casa. (Entrevista com aluna K301).

Sobre a rotina de um universitário, são citados aspectos como os horários das aulas, a diminuição do tempo livre e de que “conseguem estágio [...] na área a qual tu escolheu”. Sob esta perspectiva, a estudante julga ser uma rotina “bem melhor” do que a que tem agora.

Acredito que bem mais puxada que a minha, né, porque no momento eu não tô mais trabalhando, já trabalhei. Mas, assim, em relação aos estudos, eu procuro sempre estudar um pouco mais, né, mas certo que se eu fizesse faculdade seria bem mais puxado, eu me puxaria muito mais. Não assistiria só os vídeos, tentaria fazer um curso por fora e também sei que tem os horários, né, da faculdade, não são tão bons assim, e, tipo, não digo bom assim, mas, tipo, tu não tem tanto tempo livre, bem menos que eu, no caso, que tenho tempo pra estudar. E eles também, me disseram, que eles também conseguem um estágio pra ti na área a qual tu escolheu, né, com o tempo, então eu acho que deve ser bom, assim. Mesmo que não tenha tanto tempo, deve ser bem melhor. (Entrevista com aluna K301).

A preferência pelo curso de Psicologia veio do interesse em ajudar pessoas, ouvir e de ter a própria “renda”.

Sei lá, eu sempre gostei de ouvir, sabe? Conversar, e até, quando eu descobri, ah, tem... Existe uma faculdade de psicologia, que tu vai ajudar tanto criança quanto adolescente, quanto adulto e é uma coisa que eu gostaria de fazer, entendeu? Eu teria o meu serviço, também poderia ajudar alguém, entendeu? É alguma coisa em que eu tenho interesse nisso, o meu interesse vem disso, de poder ajudar os outros e também ter minha renda, suponhamos, entendeu? Mas mais por ajudar mesmo, que eu sempre quis, assim, sempre gostei de ajudar as pessoas, mesmo que seja só na conversa, entendeu? (Entrevista com aluna K301).

Como a aluna tem a percepção de que o psicólogo ajuda as pessoas através de diálogo, ela não acredita que as experiências que têm na escola possam ter influenciado em sua escolha, já que a escola lhe parece um ambiente hostil, onde há

muitos conflitos entre colegas.

Não, acho que não, porque aqui, aqui na escola o que eu mais vejo, tipo, são brigas, violência, assim, tipo, todo mundo briga entre si, entendeu? E, tipo, é muito pouco respeito, e poucas pessoas sabem conversar, assim, tipo, a conversar já é na gritaria, entendeu? Então eu acho que não, porque pra ti ter uma influência, tipo, psicólogo ele tenta resolver, ajuda a pessoa, mas, tipo, só com conversa, não com toque, com agressão, entendeu?

2.4. Apresentação do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC)

A iniciativa de divulgação do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC), curso preparatório para o vestibular da UFRGS, surgiu do interesse manifestado por alguns entrevistados na preparação para o vestibular e por não mencionarem conhecer algum curso preparatório gratuito.

No dia 15 de maio, quando levei um participante do PEAC para a escola em que realizamos a pesquisa, fui a todas as salas das três turmas de terceiro ano do Ensino Médio para convidar os alunos presentes para a apresentação do PEAC e esclarecimento de dúvidas sobre o vestibular e o ENEM. Foi explicado que o evento aconteceria às 11 horas no pavilhão disponibilizado pela escola. Todos foram convidados a participar, contudo, estiveram presentes um total de apenas 9 alunos.

Entre os presentes, havia a aluna D301 e o aluno I303, do grupo que destaquei na pesquisa como mais mobilizado para o vestibular e o ENEM, e as alunas J302 e F302, do grupo menos mobilizado.

Apresentei o representante do PEAC e ele começou a explicar sobre o cursinho, o que é, sua história, o período de inscrições, foco das aulas, como funciona, monitorias, o número de turmas, o local das aulas, como se inscrever, entrevistas, a preocupação em manter a coerência na seleção de participantes do cursinho, selecionando somente aqueles que não conseguiriam realizar um curso preparatório privado, gratuidade das aulas, professores voluntários, certificação para desconto no vale transporte e vínculo do curso com a UFRGS.

O aluno I303 fez perguntas sobre pessoas que já concluíram o Ensino Médio poderem realizar o cursinho, os documentos que é preciso levar para inscrição, sobre precisar levar um responsável, em quantas edições um aluno pode se inscrever para o cursinho, quando o curso termina (se seria até o fim do ano, antes do vestibular), o foco do cursinho (ENEM ou vestibular). Algumas perguntas não foram respondidas pelo representante, pois não sabia responder com precisão,

então pediu ao aluno que verificasse informações no blog, na página ou entrasse em contato por meio do e-mail que seria informado.

A aluna J302 esclareceu dúvidas sobre horários das aulas (turmas à tarde e à noite) e se as aulas aconteciam todos os dias da semana. Já a aluna D301 perguntou sobre quando teriam acesso ao “listão” das pessoas aprovadas para fazer o cursinho. O representante disse que ainda não tinha essa informação, mas que acreditava que a direção iria disponibilizar o quanto antes.

Perguntei sobre haver alguma taxa de materiais para ser paga pelos alunos, já que as aulas eram gratuitas, mas o membro do PEAC não sabia dizer seu valor atual. A aluna D301 comentou que uma colega (entrevistada B301) já fazia o cursinho no PEAC e por isso sabia que a taxa estava em torno de 300 reais. O representante do PEAC pareceu concordar, mas ressaltou que o valor poderia ser parcelado e pago no decorrer do curso e justificou que a taxa era destinada para a compra da apostila que seria utilizada nas aulas.

Perguntei também sobre os endereços de contato para que eles pudessem esclarecer dúvidas que não tivessem sido respondidas na conversa e o representante forneceu o blog, a página no *Facebook*, e-mail e os números de *Whatsapp* do cursinho, de alguns de seus professores e o seu.

No final da fala do representante do PEAC, comentei com os alunos como funcionava a inscrição na UFRGS e a distribuição das vagas. Falei da existência do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), programas que poderiam ser acessados após realizarem e obterem nota no ENEM e que precisavam de acompanhamento nos portais. E falei também das vagas para cotistas na UFRGS, em que os candidatos precisavam se autodeclarar egressos de escola pública, negros, indígenas, etc., de acordo com a categoria na qual acreditavam corresponder, para que pudessem concorrer a essas vagas.

Na saída, conversamos com a supervisão da escola, que se mostrou decepcionada com o número de alunos que participaram da divulgação e comentou com um professor que estava na sala sobre a falta de interesse dos alunos em um plano para o futuro.

3. Interpretação das entrevistas

A interpretação dos dados produzidos iniciou com a identificação de temas que seriam abordados, de acordo com sua recorrência nos discursos dos alunos entrevistados. Desta forma, os textos que compõem cada tema foram construídos de maneira a reunir os correspondentes excertos das falas dos alunos e interpretá-los com respaldo no referencial teórico estudado.

3.1. Relação da família com o interesse no Ensino Superior

Nos discursos de alguns alunos, a manifestação de interesse em cursar o Ensino Superior veio acompanhada de justificativas e motivos relacionados à família. Os relatos das alunas D301, K301, H303, J302 e do aluno E302 revelaram envolvimento e até incentivo de pais, irmãos ou tio. Conversas, esclarecimento de dúvidas e experiências de trabalho foram os meios em que se deu este processo.

Alguns familiares foram apontados como incentivadores do ingresso no Ensino Superior, mas nunca ingressaram nessa etapa de ensino. A aluna J302, por exemplo, explicou que a mãe quer que os filhos “façam” faculdade, embora ela nunca o tenha feito. Um relato similar é trazido pelo aluno E302 que complementa sobre querer ser o primeiro da família a “puxar a faculdade”.

Esses relatos são assemelhados aos resultados obtidos por Lahire (1997) em suas pesquisas em Zonas de Educação Prioritária na periferia de Lyon, França. Nessa pesquisa o autor verificou que, mesmo os pais tendo passado poucos anos na escola ou que a família tenha origem popular, “quase todos os pais investigados, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam esperança de ver os filhos ‘saírem-se’ melhor do que eles” (LAHIRE, 1997, p. 334).

O trabalho de Charlot (1996), realizado na Zona de Educação Prioritária de Saint-Denis, periferia norte de Paris (França), e na periferia sul de Paris, também traz essa perspectiva. Embora Charlot (1996) e Lahire (1997) não tenham direcionado suas pesquisas ao ingresso no Ensino Superior, é possível fazer uma aproximação, pois as atuais dificuldades de acesso das classes populares a essa etapa de ensino, no Brasil, de certa forma, se comparam àquelas enfrentadas pelas classes populares da França no acesso ao liceu (Ensino Médio), na época de

realização dessas pesquisas.

No caso da aluna D301, a profissão exercida pela mãe parece ter influenciado na escolha do curso pretendido (Medicina) pela filha, porém, a aluna não explicitou haver interesse da mãe em que ingressasse nesse curso. Por outro lado, na fala da aluna também houve relato de influência direta da mãe em seu percurso escolar, no momento em que ela decidiu transferir a filha de escola para que cursasse o último ano da Educação Básica na escola atual.

Pode-se pensar que os saberes transmitidos pela família do estudante durante sua formação refletem em seu posicionamento, seus valores e suas atitudes com relação à instituição escolar. Ou seja, a forma como o aluno percebe e dá significado à instituição escolar, a partir de suas experiências no meio familiar, podem influenciar seus planos para depois de concluir o Ensino Médio. A construção das expectativas do aluno não dependeria apenas da escolaridade da família, mas também da posição da família com relação à escola e à experiência escolar e à relação desse aluno com cada membro da família.

Por outro lado, a família não foi a única mencionada como fonte de inspiração para a decisão de cursar o Ensino Superior.

A aluna H303, relata, por exemplo, que a experiência de estágio com o tio (professor de Sociologia) e que as aulas de determinado professor de Sociologia na escola atual foram influentes no interesse de cursar Sociologia na Universidade. Ou seja, ainda que a mãe também tenha formação no Ensino Superior, em Administração, não é apresentada pela aluna como influente nos planos que tem para depois da conclusão do Ensino Médio.

Assim, o fato de haver mais de um familiar com graduação completa pode ter tornado o Ensino Superior algo possível de ser realizado por essa aluna, mas a contribuição de cada um nessa percepção ocorreu de maneiras distintas. Além disso, sua decisão não se construiu apenas sobre perspectivas no âmbito familiar, mas a suas vivências na escola e na experiência de estágio.

A existência de familiares ou pessoas próximas ao aluno que tenham elevado nível de escolaridade não garante, como afirma Lahire (1997), que este também será levado a dar continuidade aos estudos. Este acontecimento dependerá da maneira e do período no qual a convivência com essas pessoas, e outras, ocorre.

Os demais alunos entrevistados não apresentaram relatos de influência da família em seu interesse em ingressar no Ensino Superior e alguns destes

pareceram mais distantes desse contexto, uma vez que não conseguiram dar muitos detalhes do que imaginavam ser a rotina de um universitário. No entanto, outros alunos, mesmo não tendo familiares que tivessem ingressado nessa etapa de ensino, apresentaram outras fontes de conhecimento sobre o “universo” do Ensino Superior, como amigos e colegas de trabalho.

3.2. Mobilização para o Ensino Superior e relação com o trabalho

Bourdieu (2015a) descreve a formação do capital cultural como um processo contínuo onde cada um constrói suas concepções de forma pessoal e com base nos estímulos recebidos do(s) meio(s) social (is) onde está inserido. Da mesma forma, os estudantes incluídos nessa pesquisa não estão restritos aos meios familiar e escolar, o que lhes permite desenvolver percepções fora destes contextos.

Para a aluna B301, o trabalho no setor administrativo lhe permitiu o contato com uma colega e estudante de engenharia da UFRGS, o que, de certa forma, lhe aproximou do Ensino Superior, já que pôde conhecer com mais detalhes a rotina de um universitário. Além disso, a aluna associou a essa experiência o motivo pelo qual considera o curso de administração uma alternativa para o Ensino Superior. Informou ainda que atualmente frequenta aulas do cursinho preparatório para o vestibular da UFRGS e para o ENEM organizado e localizado dentro de um dos campus dessa Universidade.

Os alunos B301, E302 e K301 mencionaram estarem tendo ou terem tido experiências de trabalho ou estágio e que atualmente pensam em ingressar na Universidade depois de concluírem a educação básica. Ainda assim, criticam a opção dos colegas que querem “só terminar a escola e conseguir um serviço” ou “pegar quartel” em lugar de continuar os estudos.

A maioria dos entrevistados afirma perceber que os colegas não têm interesse em realizar um curso na Universidade, mas alguns destacam que há os que pensam em ingressar em um curso técnico em área de maior empregabilidade para começar a trabalhar.

O aluno I303 não mencionou já ter trabalhado e manifestou desinteresse na rotina que concilia trabalho com os estudos na faculdade, mas reconhece que “tem que ajudar” o pai e a mãe. Em contrapartida, as alunas F302 e J302 mencionam o

trabalho como um meio para que consigam alcançar seu objetivo final, então pensam na opção de buscar um curso técnico e trabalhar para pagar por um curso de Ensino Superior no caso de não conseguirem uma bolsa de estudos (que foi explicada por F302 como sendo a oportunidade de cursar o Ensino Superior gratuitamente). Em particular, a aluna J302 considera que é preciso “botar os pezinhos no chão” para que possa realizar o “sonho” de cursar Letras.

Tanto o aluno I303 como as alunas J302 e F302 consideram sua situação econômica como parte das preocupações que envolvem o plano de cursar o Ensino Superior. Torna-se evidente, então, a existência de diferentes pontos de vista acerca do trabalho, como coloca Charlot (2013), mas, independentemente disso, todos os alunos mencionaram, de alguma forma, a necessidade de sua inserção profissional na sociedade (inclusive nos questionários), no momento em que a escolha do curso se dá de modo a atender às suas demandas e que a obtenção de renda é uma das finalidades da escolha por determinada profissão.

O aluno I303 também contou sobre sua experiência no Slam, roda de poesia que ocorre no centro de Porto Alegre, e que isso lhe possibilitou ter contato e se interessar em participar de outros grupos compostos por “minorias” (que mais tarde caracterizou como grupos LGBT, de negros, de índios, dentre outros). Contou que também foi onde conheceu os amigos que cursam o Ensino Superior de quem obtém a maioria das informações que possui sobre esse nível de Ensino.

Apesar de o interesse manifestado por todos os entrevistados em ingressar no Ensino Superior e de alguns considerarem a UFRGS como opção de instituição para realizá-lo, poucos detinham conhecimento sobre seu processo de ingresso, sendo este baseado principalmente nas informações fornecidas por amigos e conhecidos. O aluno E302 relatou sobre sua preferência por ingressar em alguma instituição do Ensino Superior: “só na UFRGS, porque é a única que eu conheço, sou bem sincero”.

Percebe-se então que, embora esses alunos tenham interesse no ingresso ao Ensino Superior, a informação e o alcance desse objetivo parecem distantes e de difícil acesso, já que envolvem outras variáveis, como, por exemplo, a situação econômica, e as informações não chegam de maneira direta, completa e atualizada.

O Ensino Superior não aparece da mesma forma nas falas e expectativas de todos os estudantes entrevistados, pois a informação ou os meios de se chegar ao Ensino Superior (em particular ao Ensino Superior gratuito) não estão evidentes e

nem são assuntos frequentes no seu cotidiano. Assim, para cada um, a vontade de ingressar no Ensino Superior é motivada de diferentes maneiras e se reflete em diferentes mobilizações.

O aluno A302 e as alunas F302, G301, H303 e J302 informaram que não estão se preparando para o ENEM ou para o vestibular. Percebeu-se que, embora o Ensino Superior tenha sido um tema já abordado por esses alunos com colegas, amigos, professores ou familiares, muitas vezes fala-se apenas sobre o curso pretendido e não sobre meios de alcançar esse objetivo ou quando se pretende atingi-lo.

Os alunos I303 e E302 manifestaram interesse em frequentar curso preparatório para o vestibular, mas, por terem a rotina já atribulada ou por não ter conseguido ingressar nesse curso, estão realizando os estudos em casa. A aluna K301 não disse ter procurado por curso preparatório, mas informou que está estudando em casa para “entender melhor” e aprender “algo a mais”. A aluna B301 foi a única que informou frequentar curso preparatório e se mostrou bastante satisfeita.

A aluna D301 manifestou, durante toda a entrevista, preocupação com a decisão de se matricular ou não em um curso preparatório privado para se preparar para o vestibular da UFRGS. Afirmou não conseguir estudar em casa, pois “não consegue se concentrar sozinha”. Disso, pode-se entender que, além de obter conhecimento técnico, o curso preparatório implica, também, em inserir-se em um ambiente mais propício para a aprendizagem, uma vez que reúne pessoas com interesse em alcançar um bom desempenho nos processos de seleção para o Ensino Superior.

Fica então mais evidente o modo como o ingresso no Ensino Superior aparece nas falas e expectativas dos estudantes entrevistados, havendo cinco estudantes mais mobilizados (I303, E302, K301, D301 e B301) e cinco menos mobilizados (A302, F302, G301, H303 e J302) para preparação para o ENEM e vestibular.

Tanto quanto as mobilizações, as motivações informadas pelos alunos em suas decisões sobre o Ensino Superior foram distintas, contudo, voltaram-se para os motivos de escolha dos cursos pelos quais têm preferência, incluindo: atividades que gostam de fazer e que gostariam de exercer profissionalmente, atividades em que já trabalharam e de que gostaram, profissões de familiares, profissões que envolvam

matérias de que gostam na escola e a vontade de ajudar as pessoas.

As expectativas expostas pelos estudantes sobre a rotina de um universitário consideraram tanto rotinas de pessoas conhecidas como rotinas imaginadas pelos entrevistados. Porém, os alunos A302, E302, G301, H303, J302 e K301 não souberam dar detalhes, comentaram apenas que imaginam ser “muito puxado” ou “mais pesado” do que a da escola. Foram citados casos de universitários que trabalham e estudam (muito), que realizam outro curso além do curso na Universidade, que pagam pelo curso na faculdade ou que conseguiram uma bolsa.

A aluna D301 afirmou, inclusive, que não sabe muito sobre a rotina de um universitário, mas refere-se a eles como “pessoa descolada” e mostra que admira e sonha em ser uma universitária, o que dá a entender que esta referência está bastante presente no universo da aluna. Dentre os entrevistados, essa aluna foi a única que mencionou ter considerado o retorno financeiro como um dos critérios para escolha da profissão que gostaria de exercer. Sobre isso, a aluna K301 referiu apenas que pretende exercer a profissão escolhida também para sua subsistência, mas os demais não tocaram no assunto e colocaram ter pensado nas profissões que gostariam de ter com base nas motivações mencionadas anteriormente.

3.3. Trajetória escolar e interesse no ensino superior

Alguns dos estudantes entrevistados comentaram sobre terem vindo de diferentes escolas públicas, uma vez que a escola em que estudavam oferecia apenas o Ensino Fundamental.

A aluna B301 pensa que a escola pode ter tido alguma influência nas suas preferências de curso e no interesse em ingressar no Ensino Superior, mas não justifica esse pensamento. Os alunos E302, F302, H303 e I303 destacam a influência da escola por meio dos professores, pois conversam com alguns com quem têm mais afinidade e que, no caso do aluno E302, até se comprometem em auxiliar nos estudos para o ENEM.

O aluno E302 conta que a professora de português concordou em lhe pedir redações semanais para que pudesse “treinar” e que o professor de Educação Física, ao tomar conhecimento de que seu curso de interesse é o mesmo que ele realizou no Ensino Superior, disse-lhe que emprestaria livros que ajudariam a

estudar. Apesar disso, o aluno não considera que a escola tenha influência na escolha do curso de interesse, pois afirma ter tido a ideia quando estava cursando o oitavo ano em outra escola. A proximidade com alguns professores também é citada pela aluna F302, mas na forma de conversa sobre os cursos de interesse para o Ensino Superior.

Tanto o aluno E302 como a aluna F302 têm opinião favorável à escola e às aulas e que se associa à opinião que têm sobre seus professores. O aluno E302 argumenta que os professores o ajudam bastante e a aluna diz que gosta das aulas quando os professores “são legais”, “quando conversam” com a turma. Este tipo de afirmação também é encontrado na pesquisa de Charlot (1996), na qual a recorrência da relação “gostar do professor, gostar da matéria” fez com que o aspecto fosse considerado como um dos três processos que estruturam a história escolar dos alunos pesquisados.

A pesquisa de Abramovay e Castro (2003), que consultou estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar do Ensino Médio de escolas localizadas em algumas capitais do Brasil, também verificou que as relações sociais, principalmente a de professor-aluno, influenciam significativamente na avaliação dos alunos sobre a escola, sobre o processo de aprendizagem e sobre o valor de uma disciplina.

A aluna H303, por sua vez, conta que apreciava as aulas do professor de Sociologia, assim como o aluno I303 que informou apreciar também as aulas das professoras de História e Biologia por tratarem de temas que lhe interessam. Ambos destacaram as aulas pelas quais têm preferência como uma das justificativas para o interesse nos cursos que pretendem realizar no Ensino Superior.

Contudo, esses dois alunos também relataram que não estão tendo aula de algumas das demais matérias da escola e outras, como o aluno I303 colocou, consideram “não ser o seu chão”, referindo-se a não acharem que têm um bom desempenho. A restrição no acesso a algumas matérias na escola pode reduzir ou frear o desenvolvimento da cultura individual dos alunos. Além disso, a recorrência e o modo como é tratada essa questão também pode produzir outros efeitos, como o entendimento pelos alunos de que a falta de professores é algo natural.

Os alunos A302, D301, J302 e K302, por sua vez, não associaram a nenhuma experiência na escola atual o seu interesse no ingresso ao Ensino Superior ou a decisão pelo curso que pretendem realizar. Ou seja, embora todos os

entrevistados estejam na mesma escola e as mesmas aulas sejam oferecidas a cada turma, mostram ter desenvolvido diferentes percepções e relações junto à escola, às aulas e ao Ensino Superior.

Segundo Charlot (1996), a existência de diferentes percepções entre os alunos deve ser resultado, não de uma implicação direta de situações vivenciadas dentro ou fora da escola, mas de um conjunto de experiências e de relações: “é a articulação de histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais, da questão do saber e das relações sociais, que a noção de relação com o saber tenta pensar” (CHARLOT, 1996, p. 50).

Em uma situação descrita pela aluna F302, professores teriam comentado que eles (alunos) precisam “estudar algo a mais”, “correr atrás” e se “sair bem no vestibular” para “ser alguém na vida”. Na perspectiva da aluna, essa necessidade está relacionada a estarem em uma “escola de periferia” e à ideia de que as escolas públicas “não ensinam tudo o que a gente precisa para fazer um vestibular” e “se sair bem”.

Nessa fala, há um reconhecimento de que os estudantes daquela escola têm menos chances que os demais de “se sair bem” no vestibular e também de que não são preparados para este fim pela escola. Este acontecimento vai contra a percepção de professores consultados na pesquisa de Abramovay e Castro (2003), que atribuem ao Ensino Médio a preparação para o vestibular.

Ao mesmo tempo, o sucesso individual (“ser alguém na vida”) aparece vinculado ao ingresso no Ensino Superior, o que também ocorre na fala de alguns professores consultados na pesquisa de Abramovay e Castro (2003).

Os professores parecem não esperar desses estudantes que consigam se inserir nesse meio sem superar suas desvantagens iniciais. Assim, propõem que “corram atrás”, que “estudem algo a mais”, já que, na corrida pelo ingresso no Ensino Superior, seu percurso é maior e tem mais obstáculos.

Por outro lado, compreende-se que a mensagem emitida pelos professores para seus alunos poderia não ser recebida por todos da mesma forma. Assim, não é possível garantir que impactará na mobilização de todos os alunos ou na atuação homogênea dos receptores.

Na fala da aluna D301, apresenta-se uma trajetória escolar distinta da dos colegas, já que foi transferida para a escola atual apenas para cursar o último ano do Ensino Médio. Ela diz ter se surpreendido, dentre outros aspectos, com a

“gritaria” dos colegas, com o fato de que “batem boca” com professores e de não se mostrarem preocupados com o vestibular e o ENEM, pois afirma que na escola anterior as pessoas eram mais “quietinhas”, “comportadinhas”, além de partilharem do interesse de ingresso no Ensino Superior. Além disso, ela também afirmou ter dificuldade em “focar” no meio de “tanta gente que não quer nada com nada”.

Com relação à escola atual, a aluna D301 afirma que “não escutava falar bem” e acha os colegas “desinteressados”. Sobre isso, ela acredita na existência de colégios “mais fortes”, “bem falados” (dos quais cita os nomes) e que os estudantes “mais focados” procuram esses colégios “mais fortes”.

Essa representação social de colégio ou ensino “mais forte” e “mais fraco” também esteve presente no discurso das alunas B301 e K301. Mas, vê-se também que o fato de os colegas não terem interesse no vestibular ou no ENEM ter “chamado a atenção” da aluna D301 reflete as diferenças no modo como cada uma dessas escolas é percebida em seu meio.

3.4. Relação dos estudantes com a matemática escolar

Para saber sobre sua relação com a Matemática, além da sua opinião, os estudantes foram incentivados a contar sobre as aulas, seu desempenho e sobre o desempenho dos colegas.

A maioria dos entrevistados relatou que as atividades em aula consistem em copiar exemplos e exercícios do livro ou do quadro, realizar exercícios e corrigi-los. Alguns estudantes, mesmo tendo afirmado gostar da matéria, não recordavam o que estavam estudando no momento, o que pode indicar uma não associação da matemática escolar com algo que apresenta sentido dentro do cotidiano dos alunos, como relatado nas pesquisas de Rodrigues (2001) e Oliveira (2009).

No caso desta pesquisa, os alunos consultados também descreveram as aulas de Matemática como se fizessem parte de uma rotina corriqueira e previsível que “faz parte” daquilo que contempla a escola. O aluno I303 ainda realiza uma comparação com as aulas de História ou Sociologia, em que tem mais “explicação” e “informação” e em que já estudou temas de seu interesse.

Embora os relatos dos alunos entrevistados tenham apresentado descrições similares sobre as aulas de Matemática, alguns alunos disseram gostar das aulas, enquanto outros afirmaram que os colegas gostam porque não é preciso muito

esforço para serem aprovados na disciplina.

A aluna H303 fornece indícios de insatisfação com as aulas, incluindo as de Matemática, pois percebe que seu esforço e dedicação não são valorizados. Esse tema aponta para os critérios de avaliação dos alunos que consistem, majoritariamente, em provas (segundo o aluno A302) que não levam em consideração a dedicação, criatividade ou “esforço” dos alunos.

O “gostar” da aula ou da Matemática foi ainda associado a “gostar” do professor. Nesse caso, o aluno E302 afirmou que a professora o ajudava, a aluna K301 relatou que a professora se mostra disponível, enquanto os demais disseram que gostariam de ter mais explicação da matéria. O aluno I303 colocou também que a professora é mais “rígida”, por isso as aulas são “mais sérias”, assim como o aluno A302 manifestou que nas aulas de outras matérias sentam-se em círculo, conversam, têm aula na rua, o que não acontece nas aulas de Matemática.

Sobre o assunto, Rodrigues (2001) destaca que: “nas relações com a matemática, a figura do professor muitas vezes é citada como sendo responsável pelos fracassos e dificuldades encontrados em se aprender a disciplina; para tais alunos, parece que tudo depende do trabalho do professor” (RODRIGUES, 2001, p. 109).

Por outro lado, a pesquisa apresentada em Silva (2008), que aconteceu entre 2004 e 2006 com alunos do Ensino Fundamental de escola pública de bairro popular de Aracaju (Sergipe) e que estudou a relação desses alunos com a matemática, traz outra abordagem para as causas do “sucesso” ou “fracasso” dos alunos em matemática ao concluir que: “a maioria dos jovens não confunde inteligência e êxito escolar em matemática” (SILVA, 2008, p. 9).

No caso de I303, ele acredita que para não tirar “nota ruim”, o aluno teria de ser bom e prestar atenção na aula, então realiza uma associação entre inteligência e êxito em Matemática. Como admite que o campo das exatas não é o “seu chão”, posso inferir que o aluno acredita que, mesmo estando atento durante as aulas, não há garantia de que alcançaria uma boa nota.

Tanto a aluna G301 como a aluna F302 afirmaram ter interesse em cursar Arquitetura no Ensino Superior, no entanto, a aluna F302 afirmou ter descartado a ideia, pois ficou “com medo” quando percebeu que teria de estudar “muita Matemática”. A aluna G301, ao contrário, decidiu que queria cursar Arquitetura devido a gostar muito de Matemática e Física.

Para as duas alunas, a experiência com a Matemática influenciou na construção de restrições e convicções que serviram de base para as escolhas sobre seu futuro, assim como o aluno I303 não confere credibilidade para seus conhecimentos em Matemática e volta sua atenção para as matérias que compreende e que lhe são “úteis”. Este acontecimento converge com Rodrigues (2001) no que concerne ao caráter utilitário da matemática e sua influência na relação entre o aluno e a matemática escolar.

Sobre tópicos de Matemática em que encontraram dificuldade, o aluno A302 mencionou frações e equações de segundo grau e ainda disse que começou a ter dificuldades na sexta série, quando suas notas começaram a baixar. Ele atribui sua dificuldade ao fato de não ser uma pessoa que “raciocina muito fácil”, que “quebra a cabeça” em “continhas muito simples”. Assim como o aluno I303, A302 parece acreditar que sua dificuldade em Matemática é inerente ao que acontece em seu processo de aprendizagem.

A aluna F302, por sua vez, afirmou não gostar das contas que envolvem “mudar sinal”, pois, se errar “uma coisa”, erra-se tudo. Já J302 disse que, quando “entrou letra” na Matemática, deixou de gostar, porque é só para “complicar mais”. Esses depoimentos estão de acordo com a concepção de Knijnik e Silva (2008) sobre os estudantes acreditarem que “[...] é difícil aprender matemática devido ao formalismo e à abstração dessa área do conhecimento” (KNIJNIK; SILVA, 2008, p. 70).

A pesquisa de Silva (2008) revela uma informação complementar, a de que a quantidade de alunos que afirma gostar de Matemática diminui no decorrer do processo de escolarização: “A pesquisa mostra que os alunos gostam da temática quando estão na 1ª série (98%), mas esse gosto vai diminuindo (72% na 5ª série)” SILVA, 2008, p. 9).

Chama-se atenção, ainda, para a situação em que a perda do gosto pela Matemática levaria a um comportamento de sobrevivência em relação a essa matéria pelos estudantes e na qual seu interesse deixa de concentrar-se na aprendizagem, para colocar-se na direção de aprovação escolar e posteriormente, na busca por emprego.

Apesar das dificuldades, J302 afirma ter gostado de aprender sobre matrizes e diz que, quando não entende algo, usa a internet como recurso de aprendizagem. A aluna K301 também usa internet para lhe auxiliar, mas disse que, enquanto nos

estudos das outras matérias ela busca na internet por “algo a mais” que complemente o que vem estudando na escola, quando estuda matemática, preocupa-se em usá-la para entender melhor o que está sendo abordado em aula.

Dessa forma, apenas uma aluna entrevistada apresentou apreço pela Matemática, de modo que tem intenção de cursar algo em que possa “usar” a Matemática.

Já os demais colegas manifestaram indiferença ou, de fato, não gostar da matéria por acharem difícil e não irem bem e esta percepção parece presente nos seus planos para o futuro, no momento em que não possuem interesse em realizar curso no Ensino Superior que requeira o trabalho com as ciências exatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu conhecer algumas opiniões de uma pequena amostra de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública. Analisamos as falas desses estudantes orientados pela questão inicial: “por que muitos egressos de escola pública não concorrem às vagas reservadas para o grupo no Concurso Vestibular da UFRGS?”.

Para a maioria dos estudantes consultados, os familiares apareceram como fonte de incentivo para o ingresso no Ensino Superior, embora poucos deles tenham ingressado nesta etapa de ensino. Cabe destacar que os pais nem sempre foram citados pelos alunos como principais agentes de incentivo para a continuidade dos estudos, papel este que fora atribuído a outros familiares ou membros de seu meio social, inclusive professores.

O discurso dos alunos indica que a influência da família pode ocorrer de forma indireta, por meio de suas posições, valores e atitudes frente à escola e ao processo de escolarização. São variados os momentos, os sujeitos envolvidos e os modos como é construída a relação de cada estudante com os estudos, com os processos de aprendizagem e escolarização e com a escola.

O tema “trabalho” esteve presente na fala da maioria dos entrevistados, como experiência anterior ou em exercício. Por outro lado, a opção de colegas em terminar o Ensino Médio e começar a trabalhar, sem se preocupar em continuar os estudos, é criticada por estes estudantes, o que indica a existência da representação de que o “correto” seria continuar os estudos ao invés de “só” trabalhar. A permanência no Ensino Superior apareceu vinculada a uma rotina intensa de quem concilia estudos com trabalho.

Todos os entrevistados declararam seu interesse no ingresso do Ensino Superior e alguns manifestaram interesse em ingressar na UFRGS, contudo, tinham poucas informações sobre este assunto, cujas fontes eram, em geral, amigos, colegas e familiares. Com relação às políticas de cotas da Universidade, nenhum aluno afirmou ter qualquer conhecimento sobre suas regras e funcionamento. Percebe-se então que, embora esses alunos tenham interesse no ingresso ao Ensino Superior, a informação e o alcance desse objetivo parecem distantes e de difícil acesso.

O Ensino Superior não aparece da mesma forma nas falas e nas expectativas

de todos os estudantes entrevistados, pois a informação ou os meios de se chegar ao Ensino Superior (em particular ao Ensino Superior gratuito) não estão evidentes e nem são assuntos frequentes no seu cotidiano. Para cada um, a vontade de ingressar no Ensino Superior é motivada de diferentes maneiras e se reflete em diferentes mobilizações.

A influência da escola no interesse de cada um dos alunos em ingressar no Ensino Superior foi atribuída, na maioria das vezes, à relação que estes manifestam ter com alguns de seus professores, com quem conversam e até obtêm auxílio nos estudos preparatórios para o vestibular e ENEM. Bem como se verifica na pesquisa de Abramovay e Castro (2003), a relação professor-aluno acaba por interferir na opinião dos alunos sobre a escola, a aprendizagem, as aulas e até as matérias, intervindo na relação de cada um com o meio escolar e que pode se estender à decisão de dar continuidade aos estudos.

Entendo como positivas as mensagens direcionadas aos alunos pelos professores que os incentivam a “correr atrás” para se “sair bem no vestibular” e superarem os obstáculos que se colocam no caminho de acesso ao Ensino Superior. Mas, concordando com as argumentações de Bourdieu (2015a) e de Charlot (2013) reunidas neste trabalho, acredito que esse incentivo precisa ocorrer em conjunto com medidas dentro da escola que contribuam para a efetiva superação desses obstáculos pelos alunos. Com relação à outra questão direcionadora deste trabalho: “as experiências escolares com a Matemática influenciam nessa decisão ou desmobilização?”, constatamos que, ao descreverem as aulas de Matemática, os alunos narram uma rotina que parece ocorrer repetidamente. A maioria deles informa que não gosta da matéria ou se mostra indiferente. Apenas uma aluna informou gostar de Matemática, inclusive informou que a preferência pelo curso que pretende realizar no Ensino Superior teve como um dos motivos o fato de precisar “usar” Matemática. Um caso contrário também se fez presente, quando uma aluna contou que havia desistido de uma das opções que havia cogitado cursar no Ensino Superior quando descobriu que teria de estudar Matemática.

A partir desses exemplos, pode se associar a experiência dos alunos com a matemática com suas escolhas sobre o Ensino Superior, no que diz respeito às áreas em que pretendem se inserir. Contudo, não foram identificados indícios diretos de que dificuldades com a matéria pudessem interferir na decisão do aluno de

participar ou não do vestibular ou do ENEM, já que todos os que participaram das entrevistas tinham intenção de fazê-lo.

Quanto às dificuldades com relação à Matemática, estas foram associadas à aprendizagem de frações, equações de segundo grau, “contas” em que se precisa “mudar de sinal” e com “letra”. Estes apontamentos estão de acordo com aqueles encontrados em Knijnik e Silva (2008), para quem as dificuldades em Matemática aparecem associadas aos formalismos e abstrações.

Por fim, a partir de todos os aspectos reunidos que ajudaram a conhecer e caracterizar a amostra estudada é possível afirmar que existem vários motivos que poderiam justificar a baixa aderência pelos egressos de escola pública ao vestibular da UFRGS. Contudo, o que poderia ser destacado é que o Ensino Superior não participa das expectativas para o futuro de muitos estudantes de escola pública.

Essa ausência pode ser associada ao contexto socioeconômico em que os alunos estão inseridos, no qual podem não haver muitas referências que tornem o Ensino Superior algo possível de ser almejado e, principalmente, alcançado por estes estudantes. Mesmo que cheguem algumas informações a respeito, estas, sozinhas, não são suficientes para que possam desconstruir ideias desenvolvidas ao longo do tempo e superar condições materiais que restringem suas possibilidades de ascensão educacional, econômica, cultural, social e financeira.

Como futura professora de matemática, este trabalho me possibilitou entender que a influência da relação professor-aluno se dá tanto na aprendizagem da matemática como na construção da representação da escola pelo aluno e da relação do aluno com o saber. Assim, torna-se necessário considerar essa dimensão da prática docente como um importante componente do processo de ensino-aprendizagem e que requer reflexão e planejamento tanto quanto o conteúdo que será abordado na aula.

O contato com pesquisas relacionadas ao estudo do sucesso e do fracasso escolar permitiu uma visão mais clara de que o desempenho escolar do aluno não decorre de um “dom natural” inerente ao meio social em que está inserido, mas envolveria outros fatores que incluem sua relação junto à escola e a representação que mantém sobre esta e sobre a aprendizagem escolar. Logo, esse conhecimento permite que tenha um olhar mais amplo sobre questões que podem influenciar no desempenho e na posição do aluno frente à escola, ampliando também as possibilidades de ação para buscar melhorar o processo de aprendizagem,

especialmente da matemática escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208725>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 61, p. 60-79, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1944/1913>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Nota ANPEd**: a proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro, maio 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BASTOS, Raul Luís Assumpção. O segmento juvenil do mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre: um estudo com ênfase na escolaridade. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 26, Número Especial, p. 271-298, maio 2005. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2084/2466>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BARROS, Jade de. **Em Busca do Direito à Informação**: por que os alunos de escolas públicas não conhecem as políticas de inclusão do ensino superior? 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/115800>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43 -72.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. Tradução de Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 74 -78.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e

dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e converte a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: < HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2015-2018/2017/LEI/L13415.HTM>. Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

CARRARO, Anderson Bonetto, MASSUQUETTI, Angélica, ALVES, Tiago Wickstrom. O mercado de trabalho dos jovens na Região Metropolitana de Porto Alegre durante o governo Lula (2003- 2010). **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 123-158, jun. 2015. Disponível em: < <https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2666> >. Acesso em: 13 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os Jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167- 183, Março 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n112/16107.pdf> >. Acesso em: 4 jun. 2018.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). Dados referentes ao número de concluintes do Ensino Médio no estado de 1991 a 2014. Disponível em: <<http://feedados.fee.tche.br/feedados/#!/pesquisa=2>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. E-GOV. Santa Catarina: UFSC. Março, 2011. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-debate-constitucional-sobre-a-%C3%A7-%C3%B5es-afirmativas>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

KNIJNIK, Gelsa; SILVA, Fabiana Boff de Souza da. "O problema são as fórmulas": um estudo sobre os sentidos atribuídos à dificuldade em aprender matemática. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 63-78, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1758/1636>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

OLIVEIRA, Simone Amorim Castro Kiefer. **Relação com o Saber Matemático de Alunos em Risco de Fracasso Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83VNEV/disserta__o_completa_vers_o_final_para_ufmg.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 jul. 2018.

ROCKENBACH, Carla Thiesen. **Ações afirmativas na UFRGS na perspectiva de estudantes de escolas públicas do município de Porto Alegre**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - UFRGS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117572>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Censo Escolar 2016 - Dados Finais**. Disponível em: <<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

RODRIGUES, Ronaldo Nogueira. **Relações com o Saber: um estudo sobre o sentido da matemática em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Dissertacao_RonaldoNogueiraRodrigues.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SBEM). **Manifesto Sobre a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/files/manifesto.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Maio 2018. Disponível em: <<http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/regiao-metropolitana-de-porto-alegre-rmpa>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SILVA, Veleida Anahi Da. **Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 37, p. 150-161, janeiro/abril 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503713>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2013.

SPEROTTO, Ana Paula Queiroz. **Situação de estudo e trabalho e escolaridade da população juvenil, na Região Metropolitana de Porto Alegre, no período 1993-2014**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/168818>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

UFRGS. **Portal das Ações Afirmativas da UFRGS**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

UFRGS. **Decisão nº 268/ 2012** - consolidada, de 10 de agosto de 2012. Disponível

em: <<http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada-2017>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

UFRGS. **Portal das Ações Afirmativas da UFRGS: o que são**. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/o-que-sao>>. Acesso em: 13 fev.2018.

UFRGS. **Decisão nº 134/ 2007 - consolidada**, de 29 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2007_134_1780.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 fev. 2018.

UFRGS. **Edital do Concurso Vestibular de 2008**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2008>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

UFRGS. **Edital do Concurso Vestibular de 2018**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2018/concurso-vestibular-2018/EDITALCV2018FINALPGINA.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Parecer sobre o TCC**: Experiências de Estudantes de Escola Pública com a Matemática Escolar e sua Mobilização para o Acesso ao Ensino Superior. Instituto de Matemática e Estatística. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Documento não publicado.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

Questionário aos estudantes da escola pública XXXXX de Porto Alegre

Esta pesquisa tem objetivo exclusivamente acadêmico de conhecer possíveis candidatos ao vestibular da UFRGS, como o vêem e o que sabem sobre ele.

Os dados devem ser concedidos de forma anônima e quaisquer respostas coletadas não serão divulgadas, seu uso ficará restrito aos fins deste trabalho.

1. Dados pessoais:

Idade: _____ Sexo¹¹: () Homem () Mulher () Nenhum dos anteriores

2. Dados familiares:

a) Grau de instrução do seu pai:

- () Analfabeto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior completo ou além
- () Não sabe/ Não se aplica

b) Ocupação do pai: _____

c) Grau de instrução da sua mãe:

- () Analfabeta
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior completo ou além
- () Não sabe/ Não se aplica

d) Ocupação da mãe: _____

3. Dados educacionais e planos para depois de terminar o Ensino Médio:

a) Coursou o Ensino Fundamental em escola:

¹¹ A banca examinadora deste trabalho corrige a utilização das opções para a questão "sexo" no questionário para Feminino e Masculino.

Privada Pública Ambos

b) Vem cursando o Ensino Médio em escola:

Pública Pública e privada

c) O que você pretende fazer depois de concluir o Ensino Médio?

Continuar estudando Estudar e trabalhar Trabalhar Outro: _____

d) Se pretende continuar estudando, que tipo de estudos gostaria de fazer?

Curso técnico Curso profissionalizante

Curso Ensino Superior Outro _____

Porque _____

4. Sobre o ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as políticas de reserva de vagas:

a) Você conhece as políticas de reserva de vagas para ingresso na UFRGS?

Sim Não

b) Qual(is) sua(s) fonte(s) de informação sobre a UFRGS?

Redes sociais Site da UFRGS Jornais, revistas TV Familiares

Amigos e/ou pessoas próximas Algum estudante da UFRGS

Outro: _____

c) Em que local obtém estas informações? Em casa Na escola

No bairro onde mora Na UFRGS Outro: _____

d) Você tem interesse em ingressar na UFRGS? Por quê?

e) Pretende realizar o vestibular da UFRGS logo ao concluir o Ensino Médio?

Por quê? _____

f) Se pretende realizar o vestibular da UFRGS, qual é o curso pretendido e por quê? _____

g) O que te influenciou nesta escolha? Por quê? _____

h) Se fosse se inscrever para o vestibular da UFRGS, por qual das opções de acesso escolheria?

Acesso Universal Cotas sociais Cotas raciais Cotas sociais e raciais

Porque: _____

Muito obrigada pela sua participação!

5. Sobre possível entrevista:

Se você aceita conceder uma entrevista a pesquisadora, escreva seu e-mail e/ou telefone para contato:

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Sobre a experiência na escola:
 - a) Como são as aulas que você tem na escola?

2. Sobre a experiência com a matemática:
 - a) Como são suas aulas de matemática na escola?
 - b) Diga algo que gosta e que não gosta na matemática e porquê.
 - c) Você se considera uma pessoa “de exatas”? Por quê?

3. Sobre planos para depois da escola:
 - a) O que seus colegas pensam em fazer depois de terminar o Ensino Médio?
 - b) Você concorda com eles?

4. Sobre o interesse em realizar o vestibular:
 - a) O que seus colegas acham sobre realizar o vestibular da UFRGS?
 - b) E sobre fazer um curso do Ensino Superior em outra instituição?
 - c) O que você sabe sobre o ingresso na UFRGS?
 - d) Como você imagina que é a rotina de um universitário?
 - e) Se você fosse escolher um curso da UFRGS para realizar, qual escolheria? Por quê?
 - f) Você acha que as coisas que você aprende na escola têm influência nesta escolha? Por quê?

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, R.G. _____, aluno(a) da turma _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada: Um estudo sobre a adesão de egressos de escola pública à disputa pelas vagas do Concurso Vestibular da UFRGS, desenvolvida pela pesquisadora Daniella Thiemy Sada da Silva. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada pela profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do telefone 3308 6212 ou e-mail elisabete.burigo@ufrgs.br.

Tenho ciência de que a minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são: analisar a informação e a adesão dos estudantes do ensino médio em relação ao Concurso Vestibular UFRGS.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de meu nome e pela idade.

A minha colaboração se fará por meio de questionário escrito e entrevista sem identificação, com preservação do anonimato. Esses dados ficarão armazenados por pelo menos 5 anos após o término da investigação.

Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Além disso, asseguramos que o estudante poderá deixar de participar da investigação a qualquer momento, caso não se sinta confortável com alguma situação

Como benefícios, esperamos com este estudo, produzir informações importantes sobre a adesão dos estudantes do ensino médio em relação ao Concurso Vestibular UFRGS, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional.

A colaboração do(a) aluno(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no telefone (51) 98939 0196/e-mail daniella.thiemy@ufrgs.br.

Qualquer dúvida quanto a procedimentos éticos também pode ser sanada com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situado na Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060 e que tem como fone 55 51 3308 3738 e email etica@propesq.ufrgs.br.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Assinatura do Orientador da pesquisa:

ANEXOS

ANEXO 1 - PORTAL DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS

The screenshot shows the website for the Affirmative Actions Program at UFRGS. The browser address bar displays www.ufrgs.br/coordenadorias/acoes-afirmativas/que-cao. The page has a blue header with the UFRGS logo and navigation links: **PARTICIPA**, **SERVIÇOS**, **LEGISLAÇÃO**, and **CANAL**. Below the header is a sub-menu with **PÁGINA INICIAL**, **AÇÕES AFIRMATIVAS**, **COORDENADORIA**, **RELATÓRIOS**, **FALE CONOSCO**, **AVALIE O ATENDIMENTO**, and **AGENDA**. A search bar is located in the top right corner.

The main content area includes a sidebar with a search box and a list of links: **LOGO CPVA**, **O que são as ações afirmativas?**, **Relatório do programa**, **Logotipo**, **A Lei de Cotas**, **Como entrar na UFRGS**, **Bolsas disponíveis**, and **Como postular às vagas**. The main text area is titled **O que são as ações afirmativas?** and contains the following text:

Você está aqui: Página Inicial > Ações Afirmativas > O que são as ações afirmativas?

O que são as ações afirmativas?

Definições sobre o conceito de ações afirmativas e sua aplicação no âmbito da UFRGS.

O termo Ação Afirmativa se refere a um conjunto de políticas públicas de uma determinada sociedade para a proteção de minorias e grupos discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, fornecer e informar, que assegurem o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a universidades e a posições de liderança.

O Programa de Ações Afirmativas da UFRGS tem como objetivo ampliar o acesso destes grupos sub-representados a todos os cursos de graduação da Universidade, redimensionando temas e metodologias acadêmicas na produção de conhecimento; promover um ensino plural, resultado de diferentes linguagens; garantir a permanência dos alunos ingressantes por esse sistema, por meio de programas de bolsas, ampliação de vagas de moradia estudantil e aumento de acervo bibliográfico, entre outras ações.

Este Programa reflete o compromisso da UFRGS com políticas que zelam por e reduzem das desigualdades sociais e econômicas, permitindo uma igualdade de oportunidades para que mais jovens estudantes de escola pública possam ingressar no ensino superior público.