

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Prática de Pesquisa em Educação: Trabalho de Conclusão de Curso

Fernanda Regina Bresciani

Perspectiva de futuro de jovens e o papel da escola

Porto Alegre

2010

Fernanda Regina Bresciani

Perspectiva de futuro de jovens e o papel da escola

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Comissão de Graduação do
Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura,
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Clarice Salete Traversini

Porto Alegre

2010

Nota:

Este trabalho está apresentado na forma de artigo, seguindo as normas da revista “Educação em Questão”, a qual será submetido após as correções sugeridas pela banca avaliadora do Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo apoio, e a minha irmã pelas dicas na análise dos dados.

Ao Marc pela compreensão e carinho, pelas conversas e conselhos na elaboração do trabalho.

A prof. Clarice Traversini, por aceitar o convite de orientação mesmo sem me conhecer, pela liberdade para elaboração da pesquisa, pelos ensinamentos e o exemplo de pesquisadora.

As escolas que me receberam muito bem, e aos alunos que aceitaram participar da pesquisa.

As minhas professoras de estágio docente, Russel e Eunice, pelos ensinamentos e avaliação do pré-projeto de TCC.

Perspectivas de futuro de jovens e o papel da escola

Future perspectives of young people and the role of school

Fernanda Regina Bresciani, Clarice Saete Traversini¹

1- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar os efeitos da escola na construção de perspectivas de futuro dos jovens de duas escolas públicas de Porto Alegre/RS. A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo exploratório com jovens estudantes de 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio e referencia-se nos estudos sobre juventude e escolarização de Sposito, Dayrell e Costa. Os resultados indicam que a escola tem efeitos menos impactantes na tomada de decisão dos jovens sobre o futuro. Os estudantes atribuem as decisões a si mesmos ou a família, bem como trazem para si a responsabilidade sobre o sucesso escolar.

Palavras chave: Juventudes, escolarização de jovens, perspectivas de futuro.

Abstract

This article aims to analyze the effects of the school in construction future perspectives of young people from two public schools in Porto Alegre / RS. The research is characterized as a qualitative study with students from 8th grade of elementary school and 3rd grade of high school and makes references to the studies on youth and schooling of Sposito, Dayrell and Costa. The results indicate that the school has effects less striking in decision of young people about their futures. Students attach the decisions for themselves or their family and bring upon themselves the responsibility on school success.

Keywords: Youth, schooling of young people, future perspectives.

A indisciplina e o desinteresse dos alunos pelos estudos tem sido alguns dos problemas apontados pelos professores em sala de aula, como pode ser observado pela literatura que aborda estes assuntos, tais como Sposito & Galvão (2004), Aquino (2005), Teixeira (2007), entre outros. Xavier (2003), afirma que muitas vezes os momentos de indisciplina estão associados às características do aluno contemporâneo, à inadequação da proposta pedagógica e do espaço físico da sala de aula. A partir disso nos perguntamos: Por que a proposta pedagógica não é adequada? O aluno para o qual a proposta foi endereçada ainda existe? Essas questões ajudaram a formular esta pesquisa, que busca entender a relação entre os jovens contemporâneos e o aprendizado. A pergunta que guiou este trabalho foi: Como os jovens pensam que o aprendizado escolar contribui para construção de suas perspectivas de futuro? A fim de responder esta pergunta, aplicamos um questionário em alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em duas escolas públicas, denominadas pelas letras A e B, como será descrito posteriormente.

Em levantamento sobre a produção de conhecimento discente nos programas de pós-graduação brasileiros, no campo dos estudos sobre juventude, de 1999 até 2006, dos 1.427 trabalhos analisados, 39 tratavam especificamente sobre o tema “Significados atribuídos pelos alunos à escola e aos seus processos” (DAYRELL et al., 2009). Este levantamento abrangeu as áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, e foi realizado sob coordenação de Marília Pontes Sposito. Tais valores mostram a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, uma vez que ele necessita ser permanentemente estudado para acompanhar como a escola se relaciona com os jovens e suas perspectivas, nos diversos contextos sociais das diferentes regiões do Brasil. Nesta temática destacamos os trabalhos de Márcio da Costa a respeito de perspectivas de futuro, clima, prestígio e hierarquia escolar, que foram guias para elaboração desta pesquisa (COSTA & KOSLINSKI, 2006 e 2008; COSTA, 2008; COSTA & GUEDES, 2009; CUNHA & COSTA, 2009).

O artigo está organizado em três partes. Inicialmente abordamos a discussão sobre a conceitualização de juventude, a expansão do acesso ao Ensino Médio e a relação entre jovens e escola. A seguir descrevemos a metodologia de coleta de dados. Por fim, analisamos em quatro tópicos os achados da pesquisa, trazendo as características dos estudantes, suas perspectivas de futuro e os fatores ligados a obtenção de sucesso profissional e escolar.

Os jovens que frequentam a escola no século XXI e as mudanças no acesso ao Ensino Médio

A categorização da juventude é algo extremamente complexo e impreciso. É uma categoria socialmente produzida, não podendo ser presa a critérios de idade e/ou desenvolvimento biológico (DAYRELL, 2005). Antigamente, a vivência do que se entende por experiência juvenil era restrita aos filhos das classes médias e altas. A constatação da restrição do conceito de juventude como uma condição de classe, levou Bourdieu, por exemplo, a afirmar que se tratava apenas de uma palavra, porque não se mantinha na estrutura social como um todo quando observados outros segmentos na faixa etária considerada “jovem” (ABRAMO, 2005). Diversas mudanças socio-econômicas ao longo do século passado levaram à expansão da vivência da juventude. Em relação às políticas públicas para a juventude, podemos dizer que elas ganharam espaço no cenário brasileiro em meados da década de 1990 (GOULART, 2010). O conceito que vigora em documentos de órgão do governo federal focados na juventude é o “protagonismo juvenil” (SPOSITO & CARRANO, 2003, p.31). Segundo o Plano Nacional de Juventude (Lei nº 4.350), o termo significa que “o jovem tem que ser ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor” (GOULART, 2010, p.7).

Atualmente, autores que tratam do tema apontam para a multiplicidade de formas e sentidos de ser jovem de acordo com a classe social, o lugar onde vivem, as gerações as quais pertencem e a diversidade cultural, adotando o termo “juventudes”, no plural, como uma tentativa de abarcar esta diversidade (SPOSITO, 2003; ABRAMO, 2005; DAYRELL & CARRANO, 2002). Abad (2003), propõe uma distinção entre “condição” e “situação” juvenil. A primeira se refere ao modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida. A segunda seria o modo como esta condição é vivida pelos sujeitos, diferindo em classe, gênero, etnia, entre outros. Compartilhando desta perspectiva, consideramos adequado utilizar o termo “situação juvenil”.

A categoria de juventude poderia ainda ser subdividida em adolescentes e jovens propriamente ditos. Esta divisão é utilizada em estatísticas e programas do governo, sendo baseada na idade do sujeito, com intervalos bastante variáveis. Neste artigo adotamos o termo jovens sem distinção entre estas classes.

Nas pesquisas coordenadas por Dayrell (DAYRELL, 2003; DAYRELL & CARRANO, 2002; DAYRELL & GOMES, 2009), o autor discute a existência de pelo menos três imagens a respeito da juventude que podem nos levar a analisar os jovens de

maneira negativa. A primeira delas seria a juventude como um estado de transição, na qual as ações do jovem no presente têm sentido no seu “vir a ser” no futuro, imagem muito presente nas escolas. Na segunda, “a juventude é reduzida a um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL & CARRANO, 2002, p. 2). Nesta visão a juventude está associada a noção de moratória, como um tempo de experimentação, marcado pela irresponsabilidade, ou ainda, como se o jovem “só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais” (DAYRELL & CARRANO, 2002, p.2). Por fim, a juventude pode ainda ser vista como “um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou personalidade” (DAYRELL & CARRANO, 2002, p.2).

Garbin e colaboradores (2006, p.3), assumindo jovens e as juventudes como uma condição cultural, em constante modificação, abordam a existência de espaços e momentos singulares direcionados a sujeitos específicos nas sociedades e “investigam múltiplos espaços culturais nos quais os jovens e as juventudes vêm sendo (...) alvos de investimentos de práticas culturais”. Dentre os espaços citados estão as narrativas de si na internet, a música e as tribos juvenis que invadem as escolas. Estes espaços criam culturas juvenis, “um conjunto de formas de vida e valores característicos e distintos de determinados grupos de jovens, a maneira como tais experiências são expressas coletivamente mediante a construção de seus estilos de vida distintos” (GARBIN, 2003, p.119).

Segundo Dayrell (2007, p.1107), é possível constatar a existência de uma nova condição juvenil no Brasil, “O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”. Essa mudança nos jovens que chegam a escola não se restringe as diferenças culturais entre gerações, mas também as diferenças de classe, devido as mudanças que levaram ao maior acesso das classes populares às escolas públicas.

Canário (2006) considera que a instituição escolar passou por mutações ao longo do século XX que permitem classificá-la em três formas: a escola das certezas, a escola das promessas e a escola das incertezas. Na primeira metade do século XX, as escolas públicas de nível médio regular não-profissionalizante eram frequentadas pela elite econômica e cultural brasileira, o ingresso nestas instituições dependia da aprovação em exames exigentes e sua função era a preparação para a entrada em universidades (MENEZES, 2001). Esta escola corresponderia a escola das certezas, que “aparecia como uma

instituição justa, em um mundo injusto” (CANÁRIO, 2006, p.17). A acelerada urbanização do país, a afirmação em textos legais do direito a educação escolar para crianças e jovens, além da universalização do ensino fundamental garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, 1996) foram condições que proporcionaram a abertura do espaço escolar aos alunos oriundos de famílias com baixa renda (SPOSITO & GALVÃO, 2004). Estes fatores culminaram no aumento do acesso ao Ensino Médio. Desta forma, a instituição escolar passa ao contexto das promessas, quando a expansão do sistema escolar é associada ao desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (CANÁRIO, 2006). O fracasso dessas promessas marca o surgimento da escola das incertezas, “condenada por alimentar processos de exclusão relativa”, onde “os ganhos de uns correspondem às perdas de outros” (CANÁRIO, 2006, p. 17). Enquanto o Ensino Público abriu suas portas aos alunos das camadas populares, os alunos das camadas altas e médias migraram para rede de ensino privado, o que consolidou a escola pública como “escola para pobres” (DAYRELL, 2007, p.1116).

Com o aumento do número de estudantes frequentando o Ensino Médio, o ingresso no Ensino Superior não pode ser garantido pela escola, mas, como afirma Spósito & Galvão (2004, p.348), a referência que norteia as práticas escolares dos professores é a preparação para o vestibular: “Além da natureza intrinsecamente excludente deste objetivo, decorrente da pequena capacidade de acolhida do Ensino Superior público, sua permanência reitera esses três anos de escolaridade como fase intermediária, algo situado *entre*, sem um sentido intrínseco”. Xavier (2008) também aborda esta questão trazendo, além do vestibular, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como um importante definidor de conteúdos. A autora destaca que ao final da Educação Básica serão formados cidadãos, e o tipo de conhecimento que um jovem cidadão precisa é que deve ser discutido para que o ensino tenha sentido no presente. Além da dificuldade de acesso ao Ensino Superior, a demanda por maior escolarização associada a diminuição da oferta de empregos constituem transformações que tem atingido a juventude brasileira (MENEZES, 2001), uma vez que a continuidade nos estudos não garante emprego e mobilidade social.

A acelerada urbanização do país não foi acompanhada por investimentos do governo em espaços públicos de convívio social e cultural, assim, muitas vezes os *shoppings centers* assumem este papel, travestidos de espaços públicos, quando na verdade promovem segregação econômica (MENEZES, 2001). Ainda assim, “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares

de significado” (DAYRELL, 2007, p.1112) e com isso, transformam ambientes e afirmam seu lugar numa cidade que os exclui¹.

Dayrell (1996) aborda a escola como espaço socio-cultural: um ambiente de tensões e conflitos entre a organização oficial do sistema escolar e os sujeitos do cotidiano escolar (alunos, professores e funcionários). O sistema escolar hierarquiza e define as relações sociais. Já os sujeitos, criam uma trama própria de relações sociais no seu fazer cotidiano, “uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (DAYRELL, 1996, p. 2). Dessa forma, assumindo o espaço escolar como ambiente de socialização, podemos dizer que em parte a escola também “faz a juventude” (DAYRELL, 2007, p. 1107), na medida em que surge como espaço aberto a uma vida não-escolar, especialmente para os jovens pobres, para os quais a ausência de espaços públicos de lazer faz com que transfiram à escola sua maior expectativa de produção de relacionamentos (DAYRELL, 2007). Neste sentido, se torna importante a abordagem da noção de “clima escolar”, que se refere a um conjunto de sensações e percepções em relação a determinada instituição de ensino, permitindo a identificação de uma espécie de “personalidade coletiva da escola” (CUNHA & COSTA, 2009, p.6). Cunha & Costa (2009, p.2) utilizam a definição de clima escolar como “o conjunto de expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar”. Eles destacam a participação dos agentes e suas expectativas em relação a escola, que são consolidadas pela reputação da instituição, favorecendo “a que ajustes comportamentais sejam operados pelos atores de forma a tendencialmente sintonizarem com o que deles se espera” (CUNHA & COSTA, 2009 p.2).

Considerando que cada escola possui sua “personalidade”, podemos pensar que cada escola “faz juventudes” diferentes, não só pelas especificidades dos sujeitos, mas também pelas peculiaridades que caracterizam determinada instituição escolar. Na visita as duas escolas pesquisadas percebemos algumas diferenças marcantes em relação ao tratamento dado às turmas da 3ª série do Ensino Médio. Em ambas as instituições alguns professores fizeram comentários a respeito do desinteresse dos alunos em relação ao futuro, ao que pretendiam fazer após o término do Ensino Médio. Porém, na escola B percebemos certa preocupação em informar os alunos a respeito do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), demonstrando uma forma de incentivo. Havia um cartaz de divulgação da abertura das inscrições para o vestibular entre as portas das salas de aula do 3º série do Ensino Médio, além de cartazes dentro da sala de aula com recortes de jornal sobre as leituras obrigatórias para prova de literatura, entre outras informações. Na escola

A, o mesmo cartaz de divulgação das inscrições para o vestibular estava afixado em um mural no corredor da sala dos professores, local de acesso mais restrito aos alunos. Além disso, nesta escola a sala de aula da turma de 3º série do Ensino Médio fica isolada em um corredor longe de todas as outras turmas, e nela encontramos um cartaz feito pelos alunos, cujo título era: “50 maneiras de irritar um aluno”. A palavra “ENEM” estava escrita em letras grandes ao final da lista. Mesmo sendo apenas uma observação, e não se tratando do foco deste artigo, consideramos importante destacar como o espaço escolar pode refletir seu “clima”, mostrando as relações entre os agentes e as propostas pedagógicas, e neste caso, impulsionando os alunos na continuidade dos estudos.

A coleta de dados

Para coleta de dados, escolhemos duas escolas estaduais próximas uma da outra, na Zona Norte de Porto Alegre/RS, pela facilidade de acesso as mesmas. Em ambas a direção escolar assinou uma Carta de aceite, onde está especificado que será mantido sigilo da identidade destas instituições e dos sujeitos participantes, bem como a confidencialidade dos dados coletados. A escola A possui cerca de 50 professores e 650 alunos, a escola B também possui cerca de 50 professores, mas cerca de 1000 alunos².

Alunos de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental e uma de 3ª série do Ensino Médio³ de cada escola responderam um questionário (Anexo I). Estas duas séries foram escolhidas por marcarem momentos de transição: a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e o término do Ensino Médio. As turmas foram indicadas por critério das escolas. Previamente, os alunos que aceitaram participar da pesquisa e seus responsáveis assinaram “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, permitindo que o aluno participasse da pesquisa. Ao longo do texto utilizaremos as siglas A8 e A3 para a turma de 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio da escola A, bem como as siglas B8 e B3 para essas turmas na escola B.

Minayo (2008, p.64) aborda entrevistas como “conversas com finalidade”, e classifica a utilização de questionários como um tipo de entrevista, utilizando o termo “sondagem de opinião”. Bogdan & Biklen (1994, p.177) usam o termo “documentos pessoais” para descrever “materiais que os próprios sujeitos escreveram”, mas não incluem nesta categoria o uso de questionários.

O questionário utilizado nesta pesquisa continha questões abertas e fechadas. Não concordamos que seja mera sondagem de opinião, mas não podemos ser ingênuas em

afirmar que os jovens estivessem escrevendo sobre si nas questões abertas, uma vez que suas respostas podem incluir uma pluralidade de vozes: o que eles consideram que esperaríamos que respondessem, o que é mais adequado para esta situação. Silveira (2002, p.130), abordando o uso de entrevistas traz à tona a questão de que “as perguntas do entrevistador por vezes suscitam um quadro de referências não pensado anteriormente, ao qual o/a entrevistado/a procura se ajustar, recriando a sua história dentro dos parâmetros que, em seu entorno, são aceitos como coerentes”. A autora ainda acrescenta que muitas vezes as falas do entrevistador são vistas como meros procedimentos metodológicos, de “extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas” (SILVEIRA, 2002, p.134). Cientes do papel provocador das perguntas presentes no questionário, consideramos que os sujeitos tiveram papel principal na produção dos dados, escrevendo sobre suas formas de compreender a escola, a sala de aula, e o aprendizado.

A construção do questionário foi baseada nos trabalhos de Márcio da Costa (COSTA & KOSLINSKI, 2008; COSTA, 2008; COSTA & GUEDES, 2009), em que o autor descreve os questionários que utiliza para realização de *surveys*. Dividimos o questionário em seções semelhantes as que ele utiliza: identificação do aluno, condição social (avaliada indiretamente), participação da família na escola, perspectivas de futuro, condições para o sucesso profissional e sucesso escolar.

Para facilitar a análise e discussão dos resultados obtidos a partir dos questionários, organizamos os dados em quatro unidades de análise:

- Características dos jovens pesquisados;
- Perspectivas após o término do Ensino Médio;
- O que é necessário para obter sucesso na carreira profissional?
- A responsabilidade da escola e do sujeito no sucesso escolar: qual a compreensão dos jovens pesquisados?

Apesar de apresentarmos esses resultados em unidades separadas, elas não devem ser entendidas como unidades individuais, uma vez que todas estão relacionadas. Dentro de cada unidade de análise criamos categorias baseadas na frequência com que apareciam nas respostas dos jovens, buscando unir o que é semelhante e destacar o que se diferencia, facilitando a interpretação dos dados, já que esta deve ser o foco central da pesquisa qualitativa (GOMES, 2008).

Características dos jovens pesquisados

A tabela 1 mostra o número oficial de alunos por turma (constante nos cadernos de chamada – terceira coluna da tabela), e a relação entre o número de alunos presentes na data de aplicação dos questionários e quantos efetivamente participaram da pesquisa (quarta e quinta colunas respectivamente).

Tabela 1: Número de alunos por turma nas escolas, número de alunos presentes, participantes na pesquisa, e intervalo de idade (menor e maior idade por turma).

Escola	Série	Nº oficial de alunos	Presentes	Responderam ao questionário	Intervalo de idade*
A	8ª	24	22	10	14 – 15
A	3ª	25	16	11	16 – 23
B	8ª	28	25	22	13 – 15
B	3ª	31	27	10	16 – 18

* O intervalo indica a menor e maior idade presente na amostra de alunos que responderam ao questionário, não podemos afirmar se caracteriza a turma como um todo.

A diferença entre número de alunos participantes na pesquisa em relação aos presentes se deve ao fato de poderem participar apenas os que trouxessem termo de consentimento assinado pelo responsável. Assim, além da participação na pesquisa implicar a adesão do aluno e o consentimento do seu responsável (se menor de idade), também dependia do comprometimento do aluno em levar o termo para casa e trazê-lo assinado. Na A3 houve proporção maior de alunos participantes porque grande parte deles é maior de idade e pode assinar o termo de consentimento no momento do convite, sem necessidade de levar para casa. Praticamente todos os alunos presentes na B8 participaram da pesquisa por cobrança da professora de português⁴. Em todas as turmas no dia da aplicação dos questionários muitos alegaram ter esquecido.

O dado que mais chama atenção nesta tabela é o intervalo de idade dos alunos que responderam ao questionário por turma (última coluna da tabela). Na A3 há alunos com idade acima de 18 anos, o que não ocorre na B3.

Dos 11 alunos entrevistados na A3, quatro ingressaram na escola neste ano (2010) e sete em 2008, ano de início do Ensino Médio. Dois dos alunos que ingressaram em 2010 apresentam idade maior do que a esperada para a série (22 e 23 anos), os outros dois possuem 17 anos, idade esperada para a série. Dos sete alunos que ingressaram em 2008, quatro apresentam idade maior que a esperada (três com 18 anos e um com 19) e os outros três possuem 17 (dois alunos) e 16 anos. Na A8, seis dos dez alunos entrevistados ingressaram na escola nas séries iniciais do Ensino Fundamental (da pré-escola até a 2ª série do Ensino Fundamental), três ingressaram há um ano, e um aluno ingressou neste ano. Há dois prováveis repetentes⁵, ambos com 15 anos, um deles ingressou neste ano e o

outro estuda na escola desde a pré-escola. Unindo estes dados com os apresentados na tabela 2, podemos inferir que a maior parte dos alunos que moram próximo da escola A (vão a pé até a escola – 50%) cursam o Ensino Fundamental na mesma desde as séries iniciais, mas não permanecem no Ensino Médio, uma vez que a maioria dos alunos na A3 disse ter ingressado no Ensino Médio.

Tabela 2: Meio de locomoção utilizado pelos estudantes para chegarem nas escolas.*

Como você vem até a escola?	Escola A		Escola B	
	8ª série EF (A8)	3ª série EM (A3)	8ª série EF (B8)	3ª série EM (B3)
A pé	50,0 %	18,2 %	63,6 %	30,0 %
De ônibus	30,0 %	81,8 %	36,4 %	50,0 %
De carro	10,0 %	-	31,8 %	30,0 %
De transporte escolar privado	-	-	9,1 %	-

* Alguns jovens declararam utilizar mais de um tipo de meio de transporte, ou não responderam a pergunta. Por isso a soma das porcentagens difere de 100%.

Já na B3, dos dez alunos entrevistados, seis ingressaram em 2008, no 1º ano do Ensino Médio, três ingressaram nas séries finais do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) e um aluno estuda na escola desde a 2ª série do Ensino Fundamental. Apenas um aluno apresentou idade maior do que a esperada (18 anos). Como ele diz ter ingressado na escola em 2007, pode tanto ter passado por uma repetência no Ensino Médio quanto ter ingressado na escola na 8ª série, vindo de outra escola já com idade não condizente com a seriação⁵. Na B8, oito alunos declararam ter ingressado na escola nas séries iniciais do Ensino Fundamental (pré-escola até 2ª série), oito ingressaram entre a 3ª e 5ª série, quatro ingressaram há um ano e dois ingressaram neste ano. Da mesma forma que na escola A, a maior parte dos alunos do Ensino Fundamental mora perto da escola (se desloca até ela a pé – 63,2 %), como pode ser observado na tabela 2. Mas nesta escola o transporte escolar privado (“Combi”) está presente ainda na 8ª série. Já no Ensino Médio, assim como na escola A, há maior proporção de alunos que moram longe da escola (deslocam-se de ônibus e/ou carro) e ingressaram no ano de início do Ensino Médio na escola B.

O uso de transporte escolar privado e carro podem indicar maior poder aquisitivo dos alunos da escola B. Além disso, tanto na B3 com na B8 aproximadamente 60% dos alunos declaram ter estudado em escola particular, com média de 4,5 anos de estudo para B3 e 2,8 para B8. O mesmo não foi observado na escola A. Na A3 todos os alunos declararam sempre ter estudado em escola pública enquanto que na A8 apenas um aluno declarou ter cursado dois anos em escola particular. Esse dado é interessante, porque além de ser um indicativo de maior renda familiar, mostra que boa parte dos alunos da B3 não poderá concorrer por cotas no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma vez que ter cursado metade do Ensino Fundamental em escola pública é obrigatório. Nesta

escola é provável que os jovens tenham acesso às informações dos critérios para concorrência no vestibular como cotista, enquanto que na escola A, onde todos os alunos podem concorrer nesta modalidade, aparentemente não há divulgação e incentivo para inscrição no vestibular.

Em relação à participação familiar nas atividades escolares (como reuniões), observamos maior participação das famílias das turmas de 8ª série do Ensino Fundamental, como já era esperado pela diferença de idade em relação as turmas de terceira série do Ensino Médio e pela maior proporção de alunos morando próximo das escolas na A8 e B8. Porém, a participação dos pais se mostrou maior na escola B, tanto em B8 quanto em B3. Analisando a tabela 3 vemos que na A8 as respostas “pouco” e “nunca” somam 40 %, enquanto na B9 somam 9 %. Na A3 estas mesmas respostas somam 45,5 %, enquanto na B3 somam 20%. Além disso, nenhum dos jovens na A3 respondeu que seus familiares participassem “sempre” das atividades escolares, enquanto na B3 esta alternativa contou com 10 % das respostas.

Tabela 3: Avaliação da frequência da participação familiar nas atividades escolares pelos estudantes.

Participação da família em atividades da escola	Escola A		Escola B	
	8ª série EF (A8)	3ª série EM (A3)	8ª série EF (B8)	3ª série EM (B3)
Sempre	10,0%	-	9,1 %	10,0 %
Sempre que pode	40,0%	27,3 %	77,3 %	40,0 %
As vezes	10,0%	27,3 %	4,5 %	30,0 %
Pouco	20,0%	27,3 %	4,5 %	10,0 %
Nunca	20,0%	18,2 %	4,5 %	10,0 %

Quando incluímos a pergunta “O que você faz quando não está na escola?” esperávamos que boa parte dos alunos de 3º série do Ensino Médio respondessem que trabalhavam ou faziam cursos, mas a resposta mais frequente em todas as turmas (inclusive 8ª série do Ensino Fundamental) foi “Fica em casa”, como pode ser visto na tabela 4.

Tabela 4: Atividades realizadas pelos estudantes fora do horário escolar. *

O que você faz quando não está na escola?	Escola A		Escola B	
	8ª série EF (A8)	3ª série EM (A3)	8ª série EF (B8)	3ª série EM (B3)
Trabalha	10,0%	27,3 %	4,5%	10,00%
Faz cursos	10,0 %	18,2 %	27,3%	20,00%
Fica em casa	60,0 %	45,5 %	95,5%	40,00%
Ajuda em casa	3,0 %	9,1 %	68,2%	30,00%
Faz academia/esportes	30,0 %	-	45,5%	-
Outros	30,0%	9,1%	-	-

*O somatório das porcentagens ultrapassa 100 % porque muitos jovens marcaram mais de uma alternativa.

Na A3, dos 45,5 % de alunos que marcaram a alternativa “fica em casa”, 80 % marcaram apenas esta alternativa, indicando que eles consideram esta sua principal

ocupação fora da escola, enquanto na A8 de 60% dos alunos que marcaram esta alternativa, metade não marcou outras. NA B3 todos os alunos que escolheram esta alternativa não marcaram nenhuma outra e na B8 dos 95,5 %, apenas 19,0% marcaram esta como única alternativa. Esses dados corroboram a idéia que Dayrell (2007, p.1121) traz quando diz “no caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares”.

Outro dado que chama atenção é a maior quantidade de jovens que declaram “trabalhar” na escola A em relação a B, onde B3 apresenta o mesmo número de jovens “trabalhadores” que A8. Em compensação, mais alunos da escola B marcaram a alternativa “ajudo em casa”, o que pode ser considerado uma forma de trabalho, ou de auxiliar os pais que provavelmente passam a maior parte do tempo fora de casa, trabalhando. Para muitos jovens o trabalho surge como alternativa para vivência da condição juvenil, porque lhes garante o acesso a bens de consumo (DAYRELL, 2007). Este pode ser o caso dos jovens estudantes da A3.

Muitos alunos de 8ª série declararam fazer esportes nos horários extra-escolares, o que não aconteceu nas turmas de 3º série do Ensino Médio. A alternativa “faço esportes” não constava no questionário, os alunos deveriam escolher a alternativa “outros” e especificar do que se tratava. Incluímos esta alternativa na tabela 3 separadamente por ser recorrente nas respostas. Muitos alunos apenas escreveram “faço esportes” ou “atividades físicas”, mas na A8 uma aluna disse fazer patinação e um aluno declarou treinar atletismo em um clube privado. Na B8 um aluno declarou fazer natação e duas alunas (14 e 15 anos) declararam fazer academia. Na pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, realizada em 2003, que entrevistou 3501 jovens entre 15 e 24 anos, percebeu-se que com o aumento da idade há declínio da atividade esportiva (BRENNER et. al, 2005). Esta constatação foi feita comparando-se os dados sobre as práticas esportivas de jovens com os do conjunto da população. Além disso, a prática de atividade física, em especial academia, demonstra que esses jovens possuem preocupação estética com o corpo.

Todos os alunos que marcaram a alternativa “faço cursos” não especificaram de que tipo de curso se tratava. Apenas um aluno na A3 escolheu a alternativa “outro” e disse que estuda música.

Em síntese, podemos dizer que as características comuns entre as escolas são a prática de esportes na 8ª série do Ensino Fundamental e o grande número de estudantes que declararam “ficar em casa” quando não está na escola (em todas as turmas). As principais

diferenças são a maior renda familiar (aperente) e maior participação da família na escola B, e a presença de maior proporção de trabalhadores na escola A, além de alunos com idade acima de 18 anos. Percebemos que nas duas escolas os alunos que cursam o Ensino Fundamental não permanecem no Ensino Médio. Descobrir porque esta troca ocorre poderia ser objeto de outro estudo.

Perspectivas após o término do Ensino Médio

A pergunta sobre o que os jovens pretendiam fazer após o término do Ensino Médio era dissertativa. Assim, as respostas variaram bastante, mas é possível descrevê-las em sete categorias (tabela 5), duas delas (curso técnico e faculdade) contendo subcategorias. Pelos dados da tabela cinco podemos constatar que a maioria dos jovens pretende continuar estudando após o término do Ensino Médio, seja através de cursos técnicos, de idiomas ou por faculdade. O total de alunos que pretende fazer cursos técnicos é igual ao total de alunos que pretende fazer faculdade na A3 (45,5%), sendo que apenas 20% dos alunos que pretendem fazer curso técnico disseram pretender fazer faculdade também. Na A8 e B3 nenhum aluno disse pretender fazer cursos técnicos, e na B8 apenas uma aluna disse pretender fazer “cursos mais profissionalizantes”. Nestas outras turmas há o forte predomínio do “fazer uma faculdade”.

Tabela 5: Atividades que os estudantes declararam pretender realizar após o término do Ensino Médio.

		Escola A		Escola B	
		8ª série EF (A8)	3ª série EM (A3)	8ª série EF (B8)	3ª série EM (B3)
Curso Técnico	Com área decidida	-	27,3%	-	-
	Não decidida/informada	-	18,2%	4,6%	-
Faculdade	Com área decidida	30,0%	9,1%	50,0%	30,0%
	Não decidida/informada	60,0%	36,4%	22,7%	60,0%
	Com instituição decidida	-	-	-	10,0%
Curso de idiomas		-	-	-	20,0%
Curso pré-vestibular		-	9,1%	-	20,0%
Trabalhar		40,0%	54,6%	27,3%	60,0%
Não sabe		-	-	13,6%	-
Outros		10,0%	45,5%	54,6%	10,0%

*O somatório das porcentagens ultrapassa 100 % porque as respostas de muitos jovens se encaixam em mais de uma categoria.

Tanto na categoria de jovens que pretendem fazer curso técnico quanto na que pretende fazer faculdade, a maioria não indicou qual curso pretende fazer ou disse não ter decidido. Pensamos que boa parte dos jovens que não informou o curso na verdade não decidiu ainda, porque os que informaram qual curso fariam o fizeram transparecendo

orgulho pela escolha, independentemente de ser uma profissão historicamente prestigiada (como Medicina) ou não (como professor de Matemática, secretária). Apenas um jovem na B3 informou as opções de instituições onde pretende fazer faculdade. Os jovens vivem na incerteza e em momentos de transição se encontram em encruzilhadas, onde devem pesar o que querem, o que podem e o que devem fazer (DAYRELL, 2007).

Dos jovens que disseram pretender trabalhar, três escreveram que pretendiam trabalhar e estudar, mas poderiam fazer apenas uma das duas atividades:

“Fazer faculdade ou/e arrumar um bom emprego” (A8).

“Entrar na faculdade e/ou trabalhar” (B3).

“Arrumar um bom emprego ou entrar em uma faculdade” (B3).

Apenas uma jovem declarou pretender apenas trabalhar:

“Trabalhar para ter minha casa; morar com meu namorado; e ter um filho. Não depender de ninguém” (B8).

Os outros declararam que trabalhariam e estudariam, mas muitos deles não deixaram claro se trabalhariam apenas após o término do curso ou faculdade que pretendem fazer ou se o fariam concomitantemente aos estudos. Uma jovem na A3 explicitou que trabalharia para poder pagar os estudos:

“Eu pretendo trabalhar para poder pagar um curso técnico ou até mesmo uma faculdade...vou tentar o ENEM” (A3).

Sposito & Galvão (2004), ao descreverem os dados obtidos em uma pesquisa com jovens estudantes do Ensino Médio em São Paulo, trazem uma discussão que ajuda a entender os resultados que obtivemos também:

“A grande força que os move é sua adesão a um projeto de continuidade de estudos, se preparar para o vestibular, ou a perspectiva de voltar-se para uma melhor interação com o mundo do trabalho. Essas duas alternativas não se propunham como antagônicas na medida em que o universo juvenil não consegue sua transição para a vida adulta de forma linear: ora o trabalho aparece como o caminho, ora é a continuidade dos estudos que prevalece como objetivo”. (SPOSITO & GALVÃO, 2004, p.374)

Além disso, para os jovens que já estão inseridos no mercado de trabalho, o desejo de melhorar profissionalmente pode sobrepor a continuidade nos estudos (SPOSITO & GALVÃO, 2004), o que poderia explicar o maior número de jovens em A3 que pretendem fazer cursos técnicos.

Na categoria “outros”, estão os jovens que pretendem fazer cursos, mas não indicaram qual tipo (técnico, de idiomas, de graduação...). Na A8, apenas um alunos entrou nesta categoria, justamente por não especificar qual curso faria. Jovens que querem fazer

cursos correspondem a 60% dos 45,5% constantes na categoria na A3. Os 40% restantes correspondem a dois jovens que pretendem seguir a carreira musical além de estudarem. Na B8, 16,7% das 54,6% respostas da categoria outros são de alunos que pretendem fazer cursos, os outros 83,3% correspondem a respostas bastante diversas e algumas distantes de suas realidades, como: tirar licença para dirigir, fazer intercâmbio, ser jogador de futebol, fazer faculdade no exterior:

“Pretendo fazer alguns cursos, entrar para a aeronáutica (me alistar) e me formar em engenharia.”(B8)

“Não estarei no país e vou para faculdade na Itália ou de Arquitetura, Medicina ou Turismo.”(B8)

“Vou entrar para a base aérea de canoas ou jogar futebol (profissional)”(B8)

“Fazer faculdade de Gastronomia e fazer intercâmbio na França.”(B8)

Em B3, a única aluna na categoria “outros” pretende fazer intercâmbio.

Quando perguntados sobre o que ou quem lhes ajudou a tomar a decisão sobre o que fazer ao término do Ensino Médio, a maioria atribuiu a responsabilidade a si mesmo ou aos pais e familiares (tabela 6).

Tabela 6: Fatores que influenciaram na decisão sobre o que fazer após o término do Ensino Médio, na opinião dos estudantes. *

	Escola A		Escola B	
	8ª série EF (A8)	3ª série EM (A3)	8ª série EF (B8)	3ª série EM (B3)
Ninguém/Eu mesmo	30,0%	45,5%	45,5%	30,0%
Família	80,0%	36,4%	63,6%	70,0%
Amigos	-	18,2%	4,6%	10,0%
Professores	-	-	-	10,0%
Outros	10,0%	27,3%	4,6%	30,0%
Não decidiram	-	-	13,6%	-

*O somatório das porcentagens ultrapassa 100 % porque as respostas de muitos jovens se encaixam em mais de uma categoria.

Muitos jovens se contradisseram, por exemplo, a jovem que afirmou pretender fazer um curso de gastronomia:

“Ninguém, mas meu irmão cozinha.” (B8)

Ou da jovem que quer cursar medicina:

“Olha ninguém, mas acho que puxei a minha avó porque ela era médica, mas eu acho que tomei essa decisão porque gosto de Medicina.” (A8)

Nestes casos as respostas foram contabilizadas em duas categorias, “Ninguém/Eu mesmo” e “Família”. Ao contrário do que esperávamos, apenas um aluno citou a influência de professores na sua escolha profissional (10% na B3). Com exceção da A3, a família foi

sempre apontada como a mais importante para tomada de decisões. Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa “Perfil da juventude brasileira”. Nesta pesquisa, os jovens apontaram a família como a instituição em que mais confiam (98% das respostas), já a escola foi citada em apenas 13% das respostas (ABRAMO, 2005). A família apareceu como o fator mais importante para o amadurecimento, e os jovens escreveram frases “focadas no apoio e orientação para o enfrentamento das questões com que se defrontam na vida” (ABRAMO, 2005, p.61). Além disso, os resultados dessa pesquisa apontam que educação e trabalho são assuntos considerados importantes para discussão, buscando o mundo adulto familiar como referência (SPOSITO, 2005). O fato de na A3 a resposta “Eu mesmo/Ninguém” ter aparecido mais vezes pode ser um reflexo da falta de participação da família na vida escolar, como já havia sido apontado anteriormente.

Na categoria “outros”, na A3, 2 alunos disseram que exemplos de outras pessoas que “se deram bem” os ajudaram a decidir e um aluno atribuiu a escolha pela carreira musical ao destino. Na A8 um aluno atribuiu suas escolhas aos ensinamentos que a vida lhe deu (10%). Na B3 os 30% na categoria outros correspondem a um jovem que atribuiu as escolhas ao apoio da sua namorada, uma jovem que disse ter nascido para a profissão que escolheu e um jovem que atribuiu sua decisão aos meios de comunicação. Por fim, na B8 apenas a resposta de uma jovem foi enquadrada nesta categoria (correspondendo a 4,6% das respostas), atribuindo sua escolha ao namorado.

O que é necessário para obter sucesso na carreira profissional?

Antes de discutir as respostas dos jovens a respeito do sucesso na carreira profissional é necessário chamar atenção ao que pode ser compreendido como sucesso profissional. Eles podem ter respondido ao questionário interpretando sucesso como a satisfação pessoal, ou como status profissional, aquisição de poder financeiro.

Em todas as turmas a ordem de importância foi a mesma em que os fatores estavam colocados no questionário, com exceção da B3, na qual “boa aparência” supera “ter sorte”. Para analisar os dados da tabela 7, podemos considerar a diferença entre os valores de cada categoria, ou seja, subtraindo determinado fator pelo que o antecede podemos dimensionar sua diferença de importância em relação ao fator que o antecede (que é mais importante).

Tabela 7: Ordem crescente de importância de diferentes fatores para obtenção de sucesso na carreira profissional. *

	Escola A		Escola B	
	8ª série EF (A8)	3ª série EM (A3)	8ª série EF (B8)	3ª série EM (B3)
Estudar muito	1,10	1,36	1,14	1,50
Trabalhar muito	2,30	3,27	2,36	3,10
Conhecer pessoas certas	3,50	3,45	3,55	3,20
Ter sorte	4,20	3,82	4,14	4,20
Ter boa aparência	4,20	4,09	4,36	3,70
Ter dinheiro	5,70	5,00	5,45	5,30

*os jovens atribuíram valores de um a seis em ordem crescente de importância aos fatores listados na tabela. As notas de cada fator foram somadas por turma e divididas pelo número de respondentes, permitindo a comparação entre turmas independentemente da diferença de tamanho de cada amostra. Desta forma, quanto menor o valor, mais importância foi determinada ao fator.

“Estudar muito” foi disparadamente o fator mais importante para alcançar o sucesso profissional, com diferença de 1,20 a 1,91 em relação ao fator que a sucede (“trabalhar muito”). A diferença entre “trabalhar muito” e “conhecer as pessoas certas” nas turmas de 3º série do Ensino Médio foi de 0,18 para A3 e 0,10 para B3, valores baixos se comparados aos obtidos nas turmas de 8ª série: 1,20 para A8 e 1,18 para B8. Já a diferença entre “conhecer as pessoas certas” e “ter sorte” foi mais baixa na A3 do que nas outras turmas: 0,36 contra 0,7 na A8, 0,59 na B8 e 1,00 na B3. Não houve diferença entre “ter sorte” e “ter boa aparência” na A8. Nas outras turmas a diferença foi pequena (menor ou igual a 0,5). Assim como “estudar muito” se destacou dos outros fatores, ocupando a primeira posição, “ter dinheiro” se destaca na última posição, com uma diferença média de 1,15 em relação ao fator que o antecede.

As justificativas da escolha da ordem dos fatores forem bem diversificadas, como pode ser observado em alguns trechos selecionados abaixo:

“Na vida precisamos de um pouco de sorte para conseguir chegar onde queremos. Claro que devemos nos esforçar ao máximo para não depender da sorte.” (A3)

“1) Em primeiro lugar é estudar muito porque nenhuma empresa vai querer um funcionario mal qualificado. 2)Boa aparência é quase tudo na pessoa, pelo menos a primeira vista pode dizer o que a pessoa é. 3)Trabalhar muito também é muito importante para o funcionário e para a empresa. 4) Eu acho que conhecer as pessoas certas não ajudará muito na carreira profissional.5) Ter sorte não adianta nada, não existe sorte. 6) Dinheiro só se você for comprar o emprego.” (A8)

“1- A aparência é seu cartão de visitas; 2- Conhecimento é a base de tudo; 3(conhecer as pessoas certas)- Contatos facilitam tudo; 4(trabalhar muito)- Experiência e boa vontade

conta, e muito; 5- Melhor ter sorte que ser azarado; 6 (ter dinheiro)- Não é essencial para o sucesso profissional.” (B3)

“... o estudo é o mais importante, depois estar perto de pessoas com os mesmos ideais e que te apoiem. É preciso ter dinheiro também para pagar faculdade ou cursos que melhorem o currículo. A sorte é sempre bem vinda em uma carreira, assim como trabalhar muito e por último a aparência.” (B3)

“Estudar muito porque se tu não estudar tu não consegue nada na vida, porque na maioria dos empregos não aceitam sem ter 2º grau e ninguém vai ser bem sucedido trabalhando de caixa de supermercado ou de gari ou lixeiro etc.” (B8)

Apenas uma resposta teve a ordenação das alternativas completamente contrária ao que a maioria respondeu:

“Sorte é extremamente importante. Se não tiver sorte, o importante é ter uma família rica ou uma boa aparência. Sem essas características, o que resta é estudar e trabalhar como um condenado para conseguir ter uma vida razoável.” (B3)

Dois estudantes justificaram suas respostas atribuindo responsabilidade a outros fatores, não necessariamente sua opinião própria:

“Porque é o que dizem por aí.” (A3)

“Eu acho isso porque aprendi isso com minha mãe.” (A8)

Uma característica que se repete é a menção dos estudos como “a base de tudo” ou “sem ele não somos nada”. Aparentemente “ter dinheiro” foi associado a obter dinheiro com seu trabalho, não dinheiro da família. Devido a complexidade e diversidade das respostas, não foi possível agrupá-las em categorias.

A responsabilidade da escola e do sujeito no sucesso escolar: qual a compreensão dos jovens pesquisados?

No questionário realizado com os estudantes utilizamos uma tira de quadrinho do personagem “Calvin” (figura 1).



Figura 1: Tirinha utilizada no questionário. Acessada em: <http://paraprofessoresealunos.blogspot.com/2010/07/pra-rir.html> - 06/09/2010.

Abaixo do quadrinho havia a seguinte pergunta: “Calvin espera que a escola o prepare para o futuro, já a professora sugere que o sucesso dependerá do esforço dele. Você concorda com Calvin ou com a professora? Por quê?”. Com esta pergunta nosso objetivo era analisar a quem os jovens atribuem maior responsabilidade sobre o sucesso escolar: a si mesmos ou a escola?

Ao contrário do que esperávamos, apenas um aluno disse concordar com Calvin (correspondendo aos 4,55% na B8 , tabela 8):

“Com o Calvin pois muitas escolas públicas não te preparam bem para o mercado de trabalho.” (B8)

Tabela 8: Opinião dos estudantes sobre a responsabilidade na obtenção de sucessão escolar.

Concorda	Escola A		Escola B	
	8ª série EF (A8)	3ª série EM (A3)	8ª série EF (B8)	3ª série EM (B3)
Com a professora	70,0%	72,7%	77,3%	50,0%
Com os dois	30,0%	27,3%	18,2%	50,0%
Com Calvin	-	-	4,5%	-

Na B3, a mesma quantidade de jovens disse concordar com a professora ou com os dois, nas outras turmas a maioria concordou com a professora, com valores próximos a 70% (tabela 8):

“Com a professora. Não adianta o professor se esforçar se o aluno não se ajuda, sem ressaltar a calamidade que é o ensino hoje em dia.” (A3)

“Concordo com a professora porque se o aluno não se esforçar ele reprova.” (A8)

“Com a professora, a oportunidade de estudar muitos têm, porém, poucos se esforçam realmente para conquistar seus objetivos. As pessoas precisam esforçar-se para atingir o que querem.” (B3)

“Com a professora. Porque sem esforço você não consegue nada. Você tem que estudar e se esforçar para conseguir um bom emprego, e não ficar esperando uma oportunidade.”

(B8)

“Eu concordo com a professora pois se ele quiser se dar bem, estar preparado, ele precisa estudar mais e buscar conhecimento não só na escola, mas estudar mais.” (B8)

Na escola A, a porcentagem de alunos que “concorda com os dois”, foi de aproximadamente 30%. Na escola B houve maior variação entre as turmas, aproximadamente 20% dos alunos da B8 e 50% da B3 tireveram esta opinião:

“Com o Calvin e com a professora, pois se o aluno se dedicar e a escola não estiver preparada não irá adiantar de nada para o futuro e vice e versa.” (A3)

“Concordo com os dois, porque a escola dá a base para o aluno ter conhecimentos básicos que ajudam muito no resto da vida, mas claro que sem esforço ninguém chega a lugar nenhum.” (A8)

“Com os dois. Se o professor não ensinar direito, o aluno não estudará o que deve. Mas se o aluno não se esforçar mesmo tendo um bom conteúdo, não adianta ter um bom professor. Enfim, os dois devem “dar o melhor de si”.” (B3)

“Depende, concordo com os dois, pois a escola na minha opinião tem de preparar-nos sim para o futuro, profissionalmente falando também, mas os alunos tem de querer, prestar atenção e dar sugestões para melhorar tudo!” (B8)

Os resultados mostram que os jovens tomam como sua responsabilidade o sucesso escolar, o que poderia ser uma explicação para a mobilidade escolar apresentada pelos alunos da A3. Se o sucesso depende dos alunos, eles podem mudar de escola durante o Ensino Médio sem prejuízos. O mesmo resultado foi encontrado por Sposito & Galvão (2004) na pesquisa com jovens estudantes de Ensino Médio: quase dois terços dos alunos responderam que o esforço pessoal garantiria o sucesso escolar. Dayrell (2007, p.1122) aborda esta questão argumentando que “a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo”, da mesma forma, Dubet (1997) traz a ideia de que esta crença pode ser reforçada pelos professores quando atribuem o insucesso do aluno pela ausência de “trabalho duro” (SPOSITO & GALVÃO, 2004, p. 355). Mas em virtude da dificuldade de acesso a bens e mobilidade social, o jovem se vê líder de uma missão quase impossível.

Considerações finais

Retomando nossa questão inicial: “como os jovens pensam que o aprendizado escolar contribui para construção de suas perspectivas de futuro?” agora podemos responder que a escola não aparece diretamente nas respostas dos estudantes. A família é apontada como fator principal na tomada de decisões sobre o futuro. Os projetos de continuidade dos estudos e sua valorização para obtenção de sucesso profissional são marcantes, e a maioria dos jovens estudantes toma para si a responsabilidade sobre o sucesso escolar. O aprendizado escolar para além dos conteúdos não esteve presente nas respostas, a não ser por uma aluna que atribui, em parte, a decisão sobre sua profissão a uma professora. Partilho da perspectiva de Xavier (2008, p. 29) que traz a necessidade do professor ser “além de um especialista em sua área de conhecimento, um condutor, um educador de crianças, de adolescentes, de jovens”. Como professora de Ciências e Biologia, realizar esta pesquisa me fez repensar o modo como organizo meus planejamentos de aula, principalmente em relação à responsabilidade de estar formando cidadãos e de não ter o vestibular como delimitador de conteúdos. Os resultados deste trabalho trouxeram novas questões. Acredito que a principal delas seja: por que os estudantes trocam de escola para cursar o Ensino Médio? Deixo esta pergunta em aberto, como uma possibilidade para novas investigações.

1. Sobre este aspecto, os trabalhos de Pereira (2006), sobre os *punks* que se encontram em diversas localidades de Porto Alegre, e de Silva (2008), sobre jovens homossexuais que se encontram em frente a um shopping da mesma cidade, são exemplos de como jovens podem transformar espaços.
2. Esses valores são aproximados porque foram fornecidos verbalmente pela direção das escolas, sem conferência em documentos oficiais.
3. A escola “A” possui 2 turmas de 3ª série do Ensino Médio com cerca de 20 alunos cada, e 2 turmas de 8ª série do Ensino Fundamental, com cerca de 25 alunos cada. A escola “B” possui 3 turmas de 3ª série do Ensino Médio, cada uma com cerca de 35 alunos e 4 turmas de 8ª série do Ensino fundamental com cerca de 25 alunos cada.
4. A professora esqueceu que havíamos combinado a aplicação dos questionários durante seu período de aula e marcou uma prova. Quando se deu conta disso, disse que quem trouxesse o termo de consentimento para participar da pesquisa não faria prova. Essa professora foi muito prestativa e entendo que tomou essa atitude com o objetivo de colaborar com a pesquisa, já que estávamos apreensivas quanto ao número de alunos que traria termo de consentimento.

5. Não há como afirmar que os alunos sejam repetentes, eles podem ter abandonado a escola por algum tempo ou ter iniciado a vida escolar com idade superior a esperada.

Referências

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil em Colombia. In: DAVILA, Oscar. (ed.). **Políticas de juventud em América Latina: políticas nacionales**. Viña del Mar: CIDPA, 2003.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.
- AQUINO, Julio Groppa. Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1; 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**. Lisboa: Porto editora, 1994.
- BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-201, jan./abr. 2006.
- COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Prestígio escola e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 305-330, maio/ago. 2008.
- COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas de uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008.

- COSTA, Márcio da; GUEDES, Reginaldo. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 455-594, set./dez. 2009.
- COSTA, Márcio da; CUNHA, Marcela Brandão. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED- Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?. **Anais...**Rio de Janeiro: 2009.
- DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. In: 25ª REUNIÃO DA ANPED. **Anais...**Caxambu, 2002.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez., p. 40-52. 2003.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: Comunicação, solidariedade e democracia. **JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventud**, México, DF, n. 22, p. 296-313. 2005.
- DAYRELL, Juarez T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100- Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino . A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez (Org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. 1 ed, v.5. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009.
- DAYRELL, Juarez; NONATO, Brésicia França; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@as juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 119-135, maio/jun./jul./ago. 2003.
- GARBIN, Elisabete Maria. Identidades Juvenis em Terrotórios Contemporâneos. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1 , n. 2, p. 1-14, abril. 2006.

- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GOULART, Marcos Vinicius da Silva. **Protagonismo juvenil e os traços de uma juventude**. Projeto de pesquisa para o Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- MENEZES, Luiz Carlos de. O novo público e a nova natureza do Ensino Médio. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p.201-208, maio/ago. 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- PEREIRA, Angélica Silvana. **Somos expressão não subversão!** – A gurizada *punk* em Porto Alegre. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 de novembro de 2010.
- SILVA, Thais Coelho da. **Juventude *trans-viada*: identidades marcadas invadem a rua**. 2008. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-38, set./out./nov./dez.. 2003.
- SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez.. 2004.
- SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro

Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, Ago. 2007 .

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento dos processos emancipatórios. 2003. 264f. Tese (Doutorado e educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

XAVIER, Maria Luisa. Educação Básica - Resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton Mullet; SCHÄFER, Neiva Otero; BELLO, Samuel Edmundo Lopes; TRAVERSINI, Clarice Salete; TORRES, Maria Cecília de A.; SZEWCZYK, Sonia (orgs). **Ler e Escrever**: Compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

