

Entre a escola pública e a universidade

longa travessia para jovens de origem popular

Sônia Maria Rocha Sampaio

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SAMPAIO, SMR., org. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



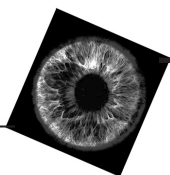
All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE

longa travessia para jovens de origem popular¹



ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, a noção de juventude ganhou maior visibilidade nas investigações, particularmente naquelas desenvolvidas por pesquisadores das Ciências Sociais e da Educação. Essa multiplicação de análises, ancoradas em diferentes recortes teórico-metodológicos, sobre questões relacionadas à juventude, parece guardar certa vinculação com os desdobramentos produzidos pelas transformações sociopolíticas mais amplas, que afetam transversalmente espaços de socialização,

1 Este artigo é produto de pesquisa que venho desenvolvendo sobre ensino superior e escolarização nos meios populares voltada, mais especificamente, para as transições entre ensino médio e ensino superior. A pesquisa tem contado com o auxílio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica, viabilizando a participação de duas estudantes do Curso de Pedagogia como bolsistas de iniciação científica do CNPq: Laís S. Santos e Hellen Rejane S. Sacramento e de um estudante do Curso de Ciências Sociais: João Ribeiro S. Júnior, como bolsista voluntário.

cujos papéis mostravam-se, até então, claramente delineados, tais como a família, a escola e o trabalho. Dito de outra forma: tratar dos desafios e perspectivas da juventude contemporânea significa tratar dos processos de escolarização básica, do acesso ao ensino superior, da inserção no mercado de trabalho, da violência, enfim, de metabolismos múltiplos de desigualdade social, matrizes de seletividade e mobilidade socioeconômica.

Em verdade, enfrentar as questões postas pelo debate atual sobre juventude implica fortalecer a crítica a pressupostos que tendem a naturalizar essa categoria, o que indica a insuficiência de abordagens assentadas simplesmente em critérios cronológicos. Simultaneamente, categorizar “juventude” é tarefa complexa, se consideramos que se trata de arbitrários culturais socialmente elaborados para definir em que dado momento, e mediante quais rituais de passagem, é possível transpor uma etapa da vida em direção a outra. Assim, não há como negar que, em espaços-tempos distintos, são múltiplas as juventudes: “São muitas as juventudes e entre elas sempre há territórios de resistências por força da criatividade [...]”. (NOVAES; VANUCCHI, 2004, p. 11)

Antes definida a partir de padrões etários, hoje ela se refere principalmente ao período “[...] marcado por ambivalências, pela convivência contraditória de elementos de emancipação e subordinação, sempre em choque e negociação” (NOVAES; VANUCCHI, 2004, p. 12), durante o qual o sujeito elabora seu próprio amadurecimento.

A esse respeito Pais (1990, p. 140)² nos adverte:

A juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o facto de se falar dos jovens como uma ‘unidade social’, um grupo dotado de ‘interesses comuns’ e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação.

2 O autor refere-se a BOURDIEU, 1980.

De fato, os jovens, em geral, são tomados nas representações de juventude como um todo homogêneo que compartilha as mesmas situações, expectativas, desejos e problemas. Em que pese a existência de similaridades relativas, é inegável que há diferenças sociais entre eles, o que nos permitiria adotar o termo “juventudes”.

Entre similaridades e diferenças, situa-se, igualmente, o que se convencionou chamar de “problemas dos jovens” (arranjar um emprego, enfrentar o vestibular, escolher uma profissão, as drogas, a relação com a família, o sexo etc.), ainda que estes últimos em nada possam ser considerados como um conjunto homogêneo, e mesmo que não se saiba com clareza o que as juventudes encaram como problemas. Apesar disso, podemos dizer que as juventudes enfrentam esses “problemas de jovens” de maneira igualmente heterogênea.

É dentro dessa configuração complexa que nos interessa focar, dentre as múltiplas juventudes, um grupo social em particular: os jovens de origem popular, e um “problema” específico no campo dos debates da sociologia da juventude e da educação, qual seja o do acesso e permanência desses jovens no ensino superior. Isso significa refletir sobre o caminho percorrido entre o ensino médio e o ensino superior, entre o curso médio na escola pública, o vestibular e a universidade. Seguramente, esse caminho não se inicia no momento em que ocorre o ingresso no nível médio, mas se inscreve em toda a trajetória socioeducacional que o antecede, ainda que o ensino médio seja identificado, em geral, como a antessala do vestibular, estágio crucial para o ingresso na universidade.

Além disso, as intensas e múltiplas mutações sociais que marcam a contemporaneidade, comumente chamadas de globalização, têm influenciado nos padrões educacionais, tornando indispensáveis níveis mais elevados de escolarização de modo tal que o certificado de conclusão do ensino médio tornou-se pré-requisito indispensável para quase todas as funções produtivas.

O desafio, contudo, está em superar os entraves relativos ao acesso, permanência e conclusão, nessa etapa da Educação Básica brasilei-

ra, desafio este revelado quando os dados estatísticos oficiais registram que, da população brasileira jovem de 18 a 24 anos de idade, apenas 36,8% possuem essa escolaridade.³

Somam-se a isso as desigualdades regionais: para esse indicador, o Nordeste registra o percentual de 29,2% contra 43,8% para o Sudeste. Se restringirmos a faixa etária ao intervalo entre 15 e 17 anos (quando os jovens deveriam estar cursando o nível médio), as estatísticas apontam que, dentre os mais pobres, apenas 30,5% frequentavam essa etapa da Educação Básica, em 2008, enquanto entre os mais ricos o índice estava em 70,4%.

Diante desse cenário, privilegiamos em nossa investigação o grupo social composto por jovens de classes populares (poderíamos dizer “jovens pobres”), oriundos de famílias que convivem com limitados níveis de escolarização, baixo padrão de renda, vinculados a ocupações que exigem baixos níveis de qualificação, residentes em bairros periféricos e/ou em cidades afastadas da capital; enfim, longe de deterem a herança do capital econômico e cultural dominante (BOURDIEU, 2001). Para esse grupo, a passagem pelo ensino médio em escolas públicas é um traço relevante, não só como um dos elementos que compõe seu perfil numa ótica quantitativa, mas, sobretudo, em virtude do que significa ser um egresso da escola pública, quando tornar-se estudante universitário é parte dos seus planos de vida. Como, então, esses jovens, parcela de uma tão ampla constelação de estatísticas dos deserdados⁴, que indica o improvável ingresso dessa população no ensino superior público, contradizem esses prognósticos⁵?

Se voltarmos aos estudos de Willis (1991) e Boudon (1981), observaremos a importância de compreender alguns aspectos das experiências escolares dos jovens oriundos das classes populares, tais como o papel da história familiar, dos amigos, parentes e vizinhos. Para esses

3 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008).

4 Poderíamos igualmente refletir sobre a condição de deserdados, considerando as contribuições de Elias; Scotson (2000) sobre *outsiders* e estabelecidos.

5 Registramos aqui nossa inspiração nos trabalhos de Jean-Pierre Terrail (1990), em especial, *Destins ouvriers*.

autores, o valor atribuído por esses jovens à educação e, por conseguinte, ao prolongamento da escolarização formal, resulta da combinação instável entre os riscos e benefícios frente à trajetória escolar e profissional daqueles que lhes são mais próximos.

Não podemos, de fato, esquecer que, em geral, esses jovens carregam uma história familiar de escolarização incompleta, precária e fragmentada, que poderia favorecer entre eles certa resistência à cultura escolar e baixa valorização da educação, fato esse que, ao nosso ver, se constitui numa frágil explicação para as dificuldades que enfrentam para o ingresso no ensino superior.

O que encontramos, ao longo da pesquisa, é que os jovens e suas famílias não parecem desvalorizar a educação, seja por que o mercado de trabalho tem exigido níveis cada vez mais elevados de certificação, seja pela educação ser tomada como um valor em si mesma. Portanto, é preciso cuidado redobrado para não cair na armadilha sedutora e falsa de considerar que as experiências e trajetórias escolares desses jovens estão definidas pelo que poderíamos chamar de “destino de classe”, pela situação social de cada família. (TERRAIL, 1990) O jovem assume papel ativo na construção de sua trajetória escolar (e profissional). O sentido atribuído à escola, ao alongamento da escolarização, em que pesem os obstáculos a serem transpostos, vai se construindo no jogo de forças entre investimento e pertencimento, uma tensão que se configura de diferentes formas, conforme os recursos (materiais e não-materiais) disponíveis aos jovens. É nesse movimento que as três dimensões da vida estudantil, mencionadas por Dubet (1998; 2001), quais sejam o sentido de utilidade dos estudos, a integração na vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos, se constituem e interferem nos sentidos e relações estabelecidas com o processo de escolarização.

Prosseguindo nessa direção, outro aspecto que, igualmente, não deve ser negligenciado trata do processo de tornar-se um estudante universitário, ou seja, o caminho da afiliação, tal como nos assinala Coulon (2005). Viver a vida de aluno do ensino médio numa escola pública quando se é um jovem “pobre”, oriundo de classes populares, pode

produzir efeitos no processo de afiliar-se ao “ofício de estudante”, uma passagem sempre delicada, no sentido etnológico do termo, à medida que implica se apropriar de outro mundo intelectual, que compreende regras e saberes mais complexos que aqueles relacionados ao universo de aluno do ensino médio. Dito em outras palavras, essa passagem implica viver o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem para, enfim, conquistar o estatuto de membro, no tempo da afiliação institucional e intelectual.

Como assinala Coulon (2005), analisando o caso francês, o processo de apropriação desse mundo ou dessa “vida universitária” mostra-se tarefa mais árdua para aqueles que são de outras nacionalidades, para aqueles que se deslocam de cidades do interior do país em direção a centros mais urbanizados, para os que trabalham. Avançando nessa direção, e tomando a realidade brasileira como referência, consideramos que os jovens de classes populares em geral e, dentre eles, aqueles egressos da escola pública poderiam fazer parte dessa lista. Nessa linha de análise, poderíamos nos servir da imagem dos círculos concêntricos, sob o viés do diretamente proporcional: quanto mais o grupo social se distancia em relação ao centro, aqui entendido como o capital cultural, econômico e intelectual dominante, que tem nas universidades um de seus lócus privilegiado, a tendência é que maiores sejam as dificuldades a serem enfrentadas no processo de afiliação ao “ofício de estudante”, pré-requisito central para entrar na vida universitária.

Disso deriva a necessidade de compreendermos o rearranjo de recursos e táticas⁶ constituídos por jovens de origem popular e as nuances que conformam a questão do acesso e permanência no ensino superior, em especial na universidade pública.

Dados do INEP⁷ relacionados ao Censo Escolar 2005 registram a situação do aluno brasileiro egresso da escola pública em relação ao ingresso no ensino superior. Apesar das estatísticas oficiais registrarem, para o ano de 2005, que 87,9% dos jovens matriculados no Ensino Mé-

6 Utilizamos as noções de estratégias e táticas conforme formulação de Certeau (2008).

7 Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

dio brasileiro estavam em escolas públicas, somente 46,8% dentre eles ingressaram no ensino superior. Por outro lado, dos 12,1% de alunos matriculados em escolas particulares de Ensino Médio, 51,7% destes ingressaram no ensino superior público.

Além disso, as taxas de conclusão do ensino médio são preocupantes. Em 2006, a média de conclusão para a região Nordeste não ultrapassou a marca de 44,6%, considerando-se os alunos matriculados no 1º ano⁸. Se juntarmos a esse retrato as informações relativas ao ENEM⁹, poderemos nos aproximar de uma radiografia mais detalhada do ensino médio público no Brasil. Dos 2,9 milhões de participantes do ENEM 2008, 56% concluíram o ensino médio em anos anteriores, são os chamados egressos. Entre os 1,1 milhões de alunos concluintes, a maioria (77%) era de escola pública. O desempenho desses estudantes na prova objetiva foi de 37,27 pontos, contra 56,12 pontos dos alunos que estão concluindo o ensino médio na rede privada.

Portanto, atravessar o tortuoso caminho do ensino médio público em direção ao ensino superior público significa, para essa população, lidar com as desigualdades socioeducacionais que se evidenciam nessa transição. No caso específico do Estado de Sergipe, esse caminho mostra-se, comparativamente a outros Estados, mais tortuoso, dada a existência de apenas uma universidade pública, a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Assim, nosso artigo se insere nesse campo de discussão, tomando como matéria-prima de análise as narrativas de jovens estudantes universitários de origem popular, matriculados regularmente em diferentes cursos de graduação da UFS, sujeitos da pesquisa cujos dados e reflexões são aqui apresentados. Essas narrativas, recolhidas entre 2007 e

8 Para Sergipe, o percentual foi de 41,9% e, para a Bahia, de 48,2% (UNICEF, 2009).

9 O ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, foi criado pelo Ministério da Educação, em 1998, como medida de avaliação do desempenho dos alunos do ensino médio. A partir de 2009, o Exame sofreu alterações substanciais, seja na formulação e duração das provas, seja por permitir que a nota obtida seja utilizada como critério único ou parcial de ingresso nas universidades e institutos federais, conforme a deliberação de cada um deles. A nota obtida vale igualmente para a pontuação daqueles que buscam a via do PProUni (Programa Universidade para Todos) e como certificação de Ensino Médio para os maiores de 18 anos.

2009, foram registradas na forma de relatos orais, em que se inscrevem percepções da vida vivida por esses jovens, sobre a ótica de suas trajetórias escolares; a experiência do ensino médio nas escolas públicas; a busca por informações concernentes ao ensino superior e ao vestibular; as táticas que foram capazes de mobilizar para potencializar o ingresso no ensino superior público; enfim, a constituição e reconfiguração do projeto, social e individual, de tornar-se universitário.

Nessa perspectiva, o interesse não está em apresentar resultados que confirmem ou contradigam prognósticos estatísticos. O que se quer obter é “[...] a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, as interrogações estabelecidas para a pesquisa se encaminharam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Ou seja, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação em *train de se faire*, no seu processo de desenvolvimento.

As questões balizadoras que nortearam a investigação recaíram, portanto, sobre o escopo de uma abordagem qualitativa, centrada na análise das narrativas dos sujeitos pesquisados e na produção de dados em profundidade. A entrevista semiestruturada foi adotada como principal instrumento, uma vez que o interesse estava exatamente em fazer produzir um discurso (BLANCHET; GOTMAN, 1992). A análise atenta das entrevistas permitiu um mergulho no material produzido e ancorou a possibilidade de uma leitura transversal, com a finalidade de estabelecer pontos de contato e de estranhamento entre diferentes discursos, considerando a impossibilidade de tomar, seja a juventude, seja o grupo social em questão, como um todo homogêneo.

ALGUMAS NOTAS SOBRE A QUESTÃO

A transição entre os séculos XX e XXI caracteriza-se, conforme as reflexões refinadas de Castel (1999), pelo acirrado e extenso processo

de “metamorfoses da questão social”, trazendo para o centro da cena o problema da integração social, à medida que assinala a urgência do debate concernente à precariedade, vulnerabilidade e exclusão¹⁰, três elementos centrais que compõem o processo de desfiliação social¹¹. Trata-se de um processo que atinge transversalmente a sociedade, incidindo com violência redobrada sobre grupos sociais mais vulneráveis, como é o caso dos jovens oriundos das camadas populares, os quais se veem na contingência de redobrar esforços para fugir da condição de “inúteis no mundo”, aqueles sem lugar na sociedade e com poucas chances de virem a encontrá-lo.

O último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano 2000, registrou que havia no país quase 18 milhões de jovens entre 15 e 19 anos, idade regular de alunos do ensino médio, e mais de 23 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, idade regular para o ensino superior. Contudo, em 2008, apenas 8,4 milhões de jovens estavam matriculados no ensino médio. Quanto ao ensino superior presencial, havia, em 2007, 4,8 milhões de jovens matriculados, sendo que apenas 1,2 milhão na rede pública; já em 2008, o número de matrículas passa de 4,8 milhões para 5,08 milhões¹². Além disso, a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2007) aponta que os 20% mais pobres da população brasileira têm em média quatro anos de estudo, enquanto os 20% mais ricos alcançam os dez anos. Dos jovens estu-

10 Lembramos de que há um forte debate sobre a noção de exclusão, particularmente sobre a exclusão social, que tem sido empregada de modo excessivamente generalizado. Essa generalização resultou na banalização do conceito inicial, forjado nos anos de 1970, e na multiplicação de abordagens. Sobre essa questão ver o balanço apresentado por Estivill (2003).

11 Para Castel (1991), a desfiliação significa perda de raízes sociais e econômicas e se situa no universo semântico dos que foram desligados, desatados, desamarrados, transformados em *sobrantes, inúteis e desabilitados socialmente*.

12 A expansão do segmento presencial continua perdendo fôlego: cresceu 4,1%, entre 2007 e 2008, enquanto a educação a distância praticamente dobrou o número de alunos: de 369 mil em 2007 para 727 mil em 2008, um incremento de 96%. Assim, em 2008, o Brasil contava com um total de 5,8 milhões de universitários, e as projeções do INEP indicavam que a meta de atingir 30% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior até 2011, como previsto no Plano Nacional de Educação, não será atingida. Em 2008, 74,9% das matrículas no ensino superior estavam na iniciativa privada.

dantes matriculados nas universidades públicas, apenas 1% está entre os 20% mais pobres da população, ao tempo que cerca de 60% figuram entre os mais ricos.

Vale lembrar que, após um período relativamente longo, as pesquisas, em diferentes campos das Ciências Sociais e da Educação, experimentam certa renovação, no que se refere às análises sobre as chamadas “classes populares”. Frequentemente tratadas de modo estereotipado têm sido vinculadas, via de regra, a um conjunto de práticas e comportamentos referenciados a outros grupos sociais, quase sempre numa lógica de oposição negativa, tais como: ausência de consciência, imediatismo, apatia, resignação, círculo de relações sociais restritas, sentimento de inferioridade etc. Assim, a explicação para a situação cultural e social dessa população encontrava resposta rápida na “cultura da pobreza”, formulada por Oscar Lewis, representante do pensamento conservador norte-americano¹³, e legitimadora da ausência dos pobres nos campos educacional e ocupacional. Dessa forma, pouca atenção foi dispensada às classes populares, suas realidades concretas e suas estratégias de resistência, resultando em leituras estigmatizantes ou numa invisibilidade da qual o segmento jovem não saiu ileso.

Contrariando as perspectivas deterministas, o fato é que os entraves de acesso ao ensino superior público têm sido rompidos por um grupo de estudantes pobres que em suas trajetórias escolares ingressam e permanecem nas universidades públicas (BORI; DURHAN, 2000). Quais os caminhos percorridos para fugir da herança de fracasso social e escolar?

Inegavelmente, não é suficiente ter acesso ao ensino superior para que tenhamos assegurada a situação de sucesso escolar, em que pese o debate sobre essa noção, a medida que, ao acesso, se segue o desafio

13 Lewis produziu, ao longo dos anos de 1960, uma série de trabalhos voltados à formulação desse conceito, dentre os quais se notabilizou: *Antropologia de la pobreza: cinco familias*. México, Fondo de Cultura Económica, 1961. Muitas foram as críticas dirigidas ao modelo analítico proposto por esse conceito (KOWARICK, 2002). Contudo, ideias dessa natureza tiveram grande influência na concepção de políticas voltadas ao combate da marginalização social e econômica, nas décadas seguintes, reforçando a noção político-ideológica de uma patologia da pobreza.

da permanência. Como assinala Charlot (1997), a expressão “fracasso escolar”, bem como “sucesso escolar”, é um dispositivo para traduzir em palavras a experiência, o vivido e a prática, numa tentativa de interpretar e categorizar o mundo social, tratando-se, nesse caso, de uma classificação ampla que redundava polissêmica e ambígua.

Portanto, qualquer afirmativa que vincule o acesso desses jovens ao ensino superior (seja público ou particular) a um cenário indiscutível de “sucesso” nos aproximaria, forçosamente, de uma leitura reducionista, que se difundiu nas análises sociológicas, a partir de certas interpretações das teorias da reprodução em educação. Isso significa dizer que, em que pese o fato do acesso se configurar como êxito para esse grupo, a constituição do que poderíamos chamar de sucesso se vincula à implementação de políticas efetivas de permanência desses jovens na universidade.

A questão é complexa, pois é preciso evitar, também, que as análises recaiam num outro extremo. Ou seja, desconsiderar o peso, ainda que não determinante, que o lugar social ocupado por esse grupo tem, quando se trata das possibilidades e limites em construir uma dada condição juvenil, num cenário em que está em jogo a combinação entre projetos de futuro e resultados imediatos.

O QUE DIZEM OS JOVENS: POSSIBILIDADES E INCERTEZAS NA TRAVESSIA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Falar da presença de jovens originários dos setores populares na educação superior significa, ainda que não seja esse o objetivo central de nosso estudo, tratar das políticas de acesso a esse nível de escolaridade e do jogo de forças que envolvem a democratização da universidade pública, disputa que se explicita, inclusive, nas disparidades entre jovens inscritos e vagas disponibilizadas, bem como nas diferenciações sociais produzidas entre cursos e carreiras. Vejamos: em 2008, foi disponibilizado, no Brasil, um total de 2.985.137 vagas para cursos de graduação presencial, sendo 344.038 destas para instituições públicas (federais,

estaduais e municipais) e 2.641.099 para a oferta particular. Disso decorre uma concorrência de 7,13 candidatos por vaga na oferta pública e 1,17 na oferta privada¹⁴.

Na UFS, para o vestibular de 2009, foram ofertadas 4.455 vagas para 25.097 inscritos (concorrência de 5,63); já para o vestibular de 2010, o número de vagas não ultrapassou 4.910 para 28.338 inscritos – concorrência de 5,77. (UFS, 2009)

Portanto, tratar desse tema, nos conduz a analisar os processos de mobilização direcionados ao prolongamento da escolaridade, mobilização vivida por esses jovens estudantes, “marcados” socialmente pela origem familiar de baixo poder aquisitivo, escolaridade muito incipiente e detentores de limitado capital cultural hegemônico. Certamente, essas “marcas” estão presentes nesses processos, sob distintas formas e intensidades. Não se trata, portanto, de negá-las, nem tampouco de tomá-las como definidoras de destinos estabelecidos de forma imutável socialmente, tal como destacam com veemência Charlot (1999), Bourdieu (1993) e Castel (2007), dentre outros.

É nessa perspectiva que aqui nos debruçamos sobre as narrativas de seis jovens estudantes universitários – três do sexo feminino e três do sexo masculino –, no intuito de entender como pensam, agem e sentem, quando se trata de refletir sobre os caminhos percorridos em direção ao ensino superior e, particularmente, em direção ao ingresso e permanência na UFS.

Nesse grupo de estudantes, composto unicamente por egressos de escolas públicas, é recorrente, nas narrativas, o fato da passagem pelo ensino médio não ter potencializado a inserção no ensino superior. Se o ensino médio é uma experiência complexa para qualquer jovem, dado que coincide com um período de transições, em várias dimensões individuais e sociais, ele parece ser mais difícil para esses jovens,

14 Se observarmos a evolução da relação candidatos/vaga na graduação presencial, tendo em vista a oferta de vagas em instituições públicas e particulares, no intervalo entre 2002 e 2008, veremos que há um decréscimo geral, mas a desproporção da concorrência entre essas duas ofertas é estarrecedora: enquanto a concorrência por vaga na oferta pública cai de 8,90, em 2002, para 7,13, em 2008, na oferta particular passa de 1,60 para 1,17. (INEP, 2008)

desafiados a enfrentar as várias lógicas de exclusão e, por que não dizer, o estereótipo de estudante de escola pública, ou seja, aquele que não domina inteiramente conhecimentos básicos e que deve, portanto, se desdobrar para superar as fragilidades e lacunas existentes em sua formação escolar. Vale notar, inclusive, que mesmo a possibilidade de dar continuidade aos estudos, cursando o ensino médio, é vivenciada por alguns deles como uma possibilidade posta em risco, em que pese o desejo, o interesse e o apoio, maior ou menor, do grupo familiar. Esse risco de ter abortada a chance de ampliar sua longevidade escolar é uma situação que se apresenta de modo mais intenso para aqueles jovens do interior, ou seja, aqueles que vivem nas pequenas cidades do interior do Estado, onde a oferta pública de educação nem sempre ocorre nos mesmos moldes daqueles praticados na capital.

Jonas¹⁵, um jovem de Nossa Senhora das Dores (70 km da capital, Aracaju), cujo pai é pedreiro e a mãe, dona de casa, assinala a situação que viveu em seu município de origem:

No ensino médio foi meio complicado, porque eu fiz pelo SOMEM¹⁶, que era Sistema Modular, então você estudava 3 meses, quer dizer, 3 disciplinas em 3 meses, depois 3 meses já era outras três disciplinas e assim corria muito, muita coisa que não dava. Então, acho que o que marcou no ensino médio foi a dificuldade em tirar ele, né? Porque eu não tinha condições de me deslocar pra outra cidade, então, eu tive que fazer assim mesmo. (Jonas, Matemática, 25 anos)¹⁷

Essa mesma situação foi vivida por Lara, em Cumbe (90 km de Aracaju):

Quando eu comecei o ensino médio na minha cidade havia o projeto SOMEM [...] acho que é Sistema Organizacional Modular de Ensino Médio [...] eu tava fazendo vestibular

15 Os nomes dos estudantes que aparecem no texto são fictícios.

16 Para responder às demandas por educação advindas das comunidades do interior do Estado, o governo estadual implantou, em meados dos anos 1990, o Projeto SOMEM (Sistema de Organização Modular de Ensino Médio) em vários municípios.

17 Todas as transcrições correspondentes às falas dos estudantes foram mantidas em sua forma original. A idade indicada é aquela do momento em que a entrevista foi realizada.

seriado, inclusive eu fiz uma briga no ano, fui atrás da coordenadora, que ela tinha que avisar o período de inscrição no vestibular, briga assim, no sentido de luta né? Por que os alunos precisavam saber, aí ela disse pra mim assim: Ah! mulher, mas ninguém vai fazer não, eu disse sim, mas a gente tem que dizer! E se eles quiserem? Aí era por módulo, então durante dois meses você estudava Português, Matemática, Biologia, aí pronto, acabava! Depois você estudava outros e o que é que acontece? [...]. Fiz o vestibular seriado [...] só que meu pai resolveu me colocar no segundo e no terceiro ano, numa escola Estadual também, numa cidade vizinha, Nossa Senhora das Dores. Porque ele achou que ia ser melhor, [...] eu ia tá fazendo vestibular, e ele disse que não, que eu tinha que ir e eu aceitei. Ia ser uma nova experiência pra mim. Aí, lá também, eu graças a Deus me dei bem, e continuei o segundo e o terceiro ano. (Lara, Pedagogia, 19 anos)

Entretanto, a fala de Lara nos traz outros elementos. Ela nos indica a demanda por acesso a informações importantes relativas ao vestibular, como o período de inscrição o que, em princípio, se espera que seja objeto de divulgação e mesmo tema de orientação e estímulo aos alunos, por parte de professores e gestores, sobretudo em unidades escolares de ensino médio¹⁸. Contrariamente, a suposta incapacidade e/ou desinteresse dos estudantes pelo exame e, por conseguinte, pelo ingresso no ensino superior, perpassa o ambiente escolar nas palavras atribuídas à coordenadora.

Diferentemente de Jonas, Lara encontrou suporte familiar para finalizar o ensino médio numa escola pública em uma cidade vizinha, fugindo assim do sistema modular, uma exigência de seu pai, que, mesmo não tendo concluído o ensino fundamental, mostrou-se visivelmente preocupado em ampliar as chances de sua filha para que ela ingressasse em uma universidade pública.

18 A esse limitado grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária, que inclusive não é uma característica específica do grupo estudado, Silva (2003) chamou de ausência de um *capital informacional*.

Outros aspectos contribuem para alimentar o estereótipo de egresso da escola pública, aprofundando as desigualdades educacionais e intensificando o descrédito difuso quanto à capacidade e possibilidade dessa população dar continuidade à sua escolaridade em níveis mais avançados. Trata-se da recorrente falta de professores em diferentes disciplinas, da defasada infraestrutura e de uma imagem que se difunde amplamente, não sem fundamento, sobre a relativa falta de rigor nos parâmetros de avaliação dos alunos. Ou seja, à medida que a sociedade, em geral, considera que a oferta pública de ensino básico é de má qualidade, num movimento automático, essa má qualidade recai sobre os seus alunos e professores. É possível, então, compreender a baixa autoestima que, por vezes, pode levar esses jovens a desistirem da universidade antes mesmo de enfrentarem o vestibular, numa lógica de autoexclusão. Esse aspecto pode ser facilmente observado, quando Jonas se refere aos colegas da escola pública:

Assim, da turma que eu me formei [refere-se à conclusão do ensino médio] eram pouquíssimos que assim pensavam [refere-se a pensar no ingresso na universidade]. Eu acho que quando eu me formei [no ensino médio], depois disso pra cá eu acho que uns 4 ou 5 [colegas], no máximo, que se formou comigo prestou vestibular aqui. Então, a maioria dizia assim: Ah, porque a UFS é muito difícil de entrar, é muito concorrido, é, só passa quem fizer um cursinho, alguma coisa, tal e tal. (Jonas, Matemática, 25 anos)

Nas palavras de Cláudia, todos esses ingredientes da vida do aluno da escola pública foram mencionados, mas ainda assim ela considera que cursou um bom ensino médio:

Comparando com o de hoje, que eu vejo assim, a realidade de hoje, que não é tão distante assim, eu vejo que era bem melhor que atualmente. Não sei por que, a escola que eu peguei né? O Colégio Tobias Barreto, tinha sei lá, uma qualidade assim, não por que era no centro, mas porque os professores queriam alguma coisa, a direção, sabe? Queria melhorar mesmo a estrutura da escola, foi excelente meu ensino médio. Gostei bastante. (Cláudia, Artes Visuais, 20 anos)

Cursar um bom ensino médio numa escola pública parece depender de quem são os professores e gestores e, também, da localização da escola: uma escola pública localizada no centro pode, em muito, ser diferente de uma escola pública localizada num bairro periférico da cidade, talvez menos atrativo para professores que “querem alguma coisa” e para gestores que querem melhorar mesmo a estrutura da escola. Cláudia acaba por sinalizar para outra seletividade interna à oferta de educação básica pública, fenômeno fortemente evidenciado, quando se trata de discutir a oferta privada. Outro desafio seria, então, encontrar a escola “certa” para cursar o ensino médio, quando se busca uma vaga na universidade pública.

Mais um enfoque merece nossa atenção. A experiência do ensino médio pode, ainda, se apresentar vinculada à busca de profissionalização que possibilite uma rápida entrada no mercado de trabalho, o que raramente contempla a preparação do aluno para o vestibular, descompasso que pode se acentuar, a depender do curso superior pretendido. Além disso, nunca é demais lembrar que, uma parcela significativa da juventude brasileira, não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho. Ao contrário, o direito de gozar minimamente da condição de jovem, para significativa parcela da população brasileira, só é possível porque trabalham. (SPOSITO, 2005):

Bem, eu desde os 13 anos que comecei a trabalhar, trabalhava pra ajudar lá em casa. Então, a maior dificuldade que eu já tive, acho que era assim: era, como é que se diz, desdobrar o tempo pra estudar porque não tinha, muitas das vezes eu ia lá pra o terreninho que a gente tem lá e eu ia 5hs, 6hs da manhã e 11hs tava em casa e estudava até 12:30h, então ficava muito cansativo, mas eu nunca me deixei abater por isso não, também eu tirava o fim de semana quase todo pra descansar, porque ninguém é de ferro! (Jonas, Matemática, 25 anos)

De fato, para os jovens das classes populares, a via do ensino profissionalizante mostra-se, não raramente, como um “atalho” para o mundo do trabalho o que, muitas vezes, pode significar retardar ou

eliminar possibilidades concretas de avançar na escolaridade. Julia nos assinala essa vantagem relativa da profissionalização, quando se trata de “entrar” na universidade:

O médio eu fiz técnico. Fiz magistério. Por imposição de minha mãe [...] Ele se torna muito técnico, você não vê nada para o vestibular, praticamente nada. Física, química, matemática, só o ensino direcionado à criança [...]. Por imposição de minha mãe. Minha mãe dizia: Primeiro que eu tinha cara de professora (risos). E segundo, que ela tinha a concepção que professor não ficava desempregado. [...]. Aí eu fiz o Magistério. (Julia, Letras Francês, 28 anos)

Para preencher a lacuna da formação básica, há uma forte demanda pelos cursinhos pré-vestibulares, estratégia bastante generalizada entre os egressos do ensino médio. Entretanto, a maior parte da oferta de cursos preparatórios para o vestibular implica em custos, o que restringe a possibilidade de lançar mão desse artifício. É preciso, então, partir em busca da oferta gratuita, seja ela pública ou não, para fazer face à lógica de seletividade¹⁹. O intuito está em tornar-se mais competitivo na disputa por uma vaga e isso implica em outros tantos esforços que vão desde pagar cursinhos com mensalidades mais baratas e compatíveis com as possibilidades financeiras concretas e, frequentemente, realizados no período noturno, até disputar uma vaga em cursos preparatórios oferecidos gratuitamente. Tal como nos indica Zago (2006), as desigualdades também se explicitam nas possibilidades de formação suplementar.

19 Vale ressaltar que se tem multiplicado em todo o Brasil a organização de cursinhos pré-vestibular populares, sob diferentes condições de estruturação: vinculados a secretarias de Estado, a universidades públicas e privadas, como a ações de ONG's (Organizações Não-Governamentais), vinculados às ações pastorais da Igreja Católica e de outras vertentes religiosas, propriamente comunitários, com base no trabalho voluntário, e vários outros arranjos. Trabalhos na área da Sociologia das Desigualdades Educacionais têm suscitado análises que apontam para a possibilidade de considerar essas iniciativas como uma estratégia de classificação, reclassificação e/ou mobilidade social das classes populares.

Joel, o único da família²⁰ de sete filhos a ingressar no ensino superior e também originário do interior do Estado, da cidade de Capela (70 km de Aracaju), indica em sua fala a relação entre as fragilidades em sua formação, o ensino médio público e a importância do curso pré-vestibular:

Mas eu tive muitas deficiências no ensino médio, sem dúvida alguma, tanto por causa da minha postura, quanto da própria estrutura da escola. Eu acho que assim, o que eu mais reclamo dos meus professores é o tradicionalismo didático [...] No ensino médio, eu acho que não foi tão sólida a minha formação, a não ser em algumas matérias específicas, como história e português e literatura. [...] Eu nunca aprendi a estudar, você aprende conteúdo. Então, coisas que hoje eu acho que a gente deveria aplicar no ensino médio que são aplicadas aqui, como fazer resumo, fichamento de texto, a gente deveria aprender no ensino médio. O curso pré-vestibular contribuiu mais do que a escola para eu passar no vestibular, não só em termos de conhecimento, mas realmente de adquirir a dimensão do que é o vestibular, do que é uma prova, de como responder uma prova, de como ler questões, interpretar questões. Eles foram mais focados no vestibular, então, em termos instrumentais mesmo, ele me ajudou mais a passar no vestibular. (Joel, Ciências Sociais, 20 anos)

Jonas, que tentou vencer a barreira do vestibular por quatro vezes consecutivas, nos oferece sua experiência, certamente semelhante à de muitos outros jovens como ele:

Eu vim da camada popular. Então, eu não tenho quem me dê a mão, eu tenho que correr atrás por mim. Eu sempre estudei com objetivo. [...] por meus pais não ter instrução e nem nada, mas eles nunca deixaram de me incentivar a ir à escola... Então, eu sentia aquela vontade de, de retribuir tudo que eles estavam fazendo por mim. Então eu sempre

20 Os pais de Joel não ultrapassaram a barreira do ensino fundamental incompleto e, dentre os seus seis irmãos mais velhos, apenas um possui o ensino médio completo, trabalhando como feirante com o pai, enquanto os outros cinco também não concluíram o fundamental.

corri atrás, sempre tive desejo de, como é que se diz, de progredir, né?![...] No ensino médio o que eu achei que não foi tão bom, foi a correria porque corria bastante pra que eles [os professores] dessem tempo de dar todo o assunto, tal. Aí foi o que complicou mais, você não via um assunto bem mastigado, você não tinha esse tempo de tirar uma dúvida bem mastigada com os professores. Eles tinham que correr pra dar esse assunto. Eu fiz, eu fiz em cursinho, teve um ano que eu fiz um cursinho Pré-Seed para entrar aqui na Universidade, só que eu não consegui, mas eu, teve assuntos que eu vim aprender nesse Pré-Seed, que eu nunca tinha visto no ensino médio porque os professores não davam os assuntos, não tinham tempo. (Jonas, Matemática, 25 anos)

Julia, que também se submeteu ao vestibular na UFS por quatro vezes até obter êxito, também passou pela experiência do Pré-Seed:

Eu fiz o pré-vestibular do Governo (Pré-Seed). Foi o primeiro ano que eles ofertaram lá²¹, em 2005. Eu demorei muito tempo para entrar na Faculdade, se tivesse entrado logo após de ter concluído o Ensino Médio, eu já teria me formado. (Julia, Letras Francês, 28 anos)

O que os estudantes identificam como Pré-Seed é o Programa Pré-Universitário da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, uma oferta pública estatal, mas que exige disputa de uma vaga, em um dos trinta polos, mediante provas de Português, Matemática, Geografia, Física, Biologia, Língua Estrangeira, Química e História, abrangendo conteúdos dos programas referentes às 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Em 2009, foram oferecidas 4.550 vagas, tendo sido registradas 10.931 inscrições²².

21 A estudante se refere ao município de São Cristóvão, a cerca de 30 km da capital do Estado, onde está instalado o *campus* central da UFS.

22 É provável, que a quantidade elevada de inscritos, esteja relacionada ao número de estudantes que passaram pelo Pré-Seed e obtiveram aprovação nos vestibulares de 2009. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe foi registrado um total de 2.242 aprovações, sendo 1.179 no vestibular da UFS (presencial e a distância) e 1.603 em outras instituições de ensino superior.

Lançando um olhar panorâmico sobre as trajetórias desses jovens, as lacunas significativas na formação deixadas pela passagem pelo ensino médio público; a busca por possibilidades de formação suplementar; a combinação entre trabalhar e estudar; o envolvimento familiar, muitas vezes limitado no plano material, mas de força inegável no plano subjetivo, e as repetidas reprovações no vestibular, poderíamos dizer que há uma tendência a desafiar o inverossímil, o improvável. Um desafio dessa natureza exige uma significativa mobilização de si mesmo (SCHWARTZ, 1987) em direção ao objetivo de tornar-se universitário, entrar numa universidade pública, seja por força das condições materiais, seja por identificar o ensino superior público como de melhor qualidade e reconhecimento social, e estar disposto a permanecer no desafio de manter-se universitário.

Trata-se de um projeto individual construído – ou destruído – socialmente, do qual participam, em maior ou menor proporção, de modo mais ou menos positivo, as relações estabelecidas na família, na escola, junto aos amigos e colegas, os professores. Entretanto, em que pese o papel fundamental dessas relações e heranças diversas e/ou adversas, capazes de potencializar, sob lógicas distintas, trajetórias, práticas e táticas que desafiam as estatísticas, é preciso não esquecer e, ao menos, indicar aqui outros ingredientes que julgamos importantes à análise, tais como: a susceptibilidade desse grupo social às conjunturas políticas, às práticas democráticas defendidas pela sociedade civil, às políticas públicas e aos aspectos estruturais que interferem nesse longo e sinuoso trajeto.

PALAVRAS FINAIS

Chegar ao ensino superior em nada se configura como algo “natural” para esse grupo, diferentemente do que se observa nas classes médias e intelectualizadas. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003)

Em verdade, as desigualdades de acesso são continuamente reescritas na trajetória escolar desses jovens. Desigualdades reiteradas no

momento em que se dá o ingresso, sobretudo nos primeiros períodos do curso de graduação, quando o enfrentamento de exigências institucionais e intelectuais mais complexas – o processo de tornar-se estudante assinalado por Coulon (2005) – vão esbarrar na história socioescolar desse grupo e evidenciar o movimento entre escolha e adaptação.

Ainda assim, não há dúvida alguma que entrar na universidade representa uma vitória, nas palavras desses jovens, tal como nos disse Milton (23 anos), estudante de Matemática:

Eu comecei a repensar meus conceitos, a dar uma estudada e para mim a maior vitória foi quando eu passei no vestibular, apesar de ser um curso baixo (refere-se à baixa concorrência por vaga, quando comparado a outros cursos), simples, que não depende assim de tanta inteligência assim para passar no vestibular, e querendo ou não, é vestibular [...].

Trata-se, depois de tantos obstáculos, de uma vitória, uma conquista individual, familiar e do grupo social, ainda que o depoimento acima evidencie certa depreciação de si mesmo quanto à capacidade de ser aprovado e mesmo uma tentativa de explicar o resultado obtido pela desvalorização relativa do curso. Mas, por outro lado, encontramos também aqueles que, mesmo considerando a aprovação no vestibular uma vitória, a identificam com o que poderíamos chamar de ‘vitória sob condições’, ou seja, uma conquista que só se consumará tendo sido asseguradas condições concretas para realizar o curso. Joel indica claramente a angústia frente à possibilidade de ter a conquista da aprovação arruinada pela ausência de condições de permanência:

Eu achei que eu ia passar quando eu fiz a prova. Quando eu saí da prova eu achei que eu ia passar. Então, não foi surpresa! E eu estava mais angustiado se eu passasse. Como que eu faria para conseguir continuar estudando, para ir à Aracaju, como é que eu faria, onde eu moraria? A minha maior notícia não foi passar no vestibular, minha maior notícia foi depois: de que eu tinha sido aprovado para o programa de residência [residência universitária]. Para mim foi mais importante. (Joel, Ciências Sociais, 20 anos)

Refletir sobre esse cenário nos leva a uma velha, mas sempre atual constatação: longevidade escolar e retardamento do ingresso no mundo do trabalho são prerrogativas de uma parcela restrita da população brasileira. Logo, exercer algum tipo de atividade remunerada para assegurar e/ou contribuir com o orçamento familiar, sublinha a sobrevivência material como traço comum na vida dos jovens aqui considerados. Apesar da UFS ser uma universidade pública, os custos para manter-se estudando não são irrelevantes. Encontramos, assim, nos depoimentos registrados, ocupações como balconista, recepcionista, vigia. O tipo e as condições em que se desenvolvem essas ocupações produzem reflexos na condição de estudante e na constituição das carreiras universitárias.

Diante disso, os estudantes buscam formas de remuneração que possam minimizar esses reflexos, em grande parte negativos, sobre a formação universitária. Sendo assim, a obtenção de bolsas de monitoria, bolsa-trabalho e bolsas de iniciação científica, mostra-se uma alternativa importante. Desenvolvendo essas atividades, eles têm a oportunidade de conviver com horários mais flexíveis e ficar mais tempo envolvidos com as atividades acadêmicas, um importante dispositivo para, além de permanecer na universidade face às adversidades materiais, “entrar” na vida universitária (COULON, 2005), apropriar-se de um mundo intelectual e institucionalmente mais complexo, compreender e fazer uso dos meandros que envolvem as regras e suas práticas, transitar num universo de relações mais amplo e múltiplo, em sentidos, valores e condutas.

Refletindo, por fim, sobre o painel que buscamos apresentar neste trabalho, evidencia-se que as desigualdades socioeducacionais entre os estudantes não são eliminadas pela entrada de jovens das classes populares na universidade, como nos assinalam Bourdieu e Champagne (1993), Duru-Bellat (2003), dentre outros pesquisadores. Procuramos, assim, chegar mais perto da condição de estudante experimentada por esses jovens, de seus percursos formativos, de como a herança do improvável se reverte em alongamento da escolarização, na expectativa de

melhor responder às indagações sobre quem são os estudantes, quais trilhas por eles percorridas para atravessar o caminho incerto entre a escola pública e a universidade, e, então, colocar em debate os novos e velhos impasses e contradições da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan, 1992.
- BOGDAN, R. C.; BILKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORI, C.; DURHAM, E.R. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: INEP, 2000.
- BOUDON, R. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora UnB, 1981.
- BOURDIEU, P. (Org.). *La Misère du Monde*. Paris. Seuil, 1993.
- _____. *Questions de Sociologie*. Éditions de Minuit: Paris, 1980.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur?. In : BOURDIEU, P. (Org.). *La Misère du Monde*. Paris: Seuil, 1993.
- CASTEL, R. *La discrimination négative: Citoyens ou indigènes ?* Paris: Seuil, 2007.
- _____. De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation: précarité du travail et vulnérabilité relationnelle". In: DONZELOT, Jacques (org.). *Face à l'exclusion le modèle français*. Paris: Esprit, 1991.
- _____. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CHARLOT, B. *Du Rapport au Savoir : Éléments pour une Théorie*. Paris, Anthropos, 1997.

_____. *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.

COULON, A. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Anthropos/Econômica, 2005.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, maio/ago. 2001

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, n. 3, mar. 1998

DURU-BELLAT, M. *Les inégalités sociales à l'école: gènes et mythes*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

ELIAS, N; SCOTSON, J.L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ESTIVILL, J. (2003), *Panorama da luta contra a exclusão social - Conceitos e estratégias*. Genebra: Bureau International du Travail, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Síntese dos indicadores sociais 2007*. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2008/09/25/ibge-sintese-dos-indicadores-sociais-2007-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populacao-brasileira/>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. *Síntese dos indicadores sociais 2009*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. *Censo da educação superior 2008*. Brasília, 2009. Resumo Técnico. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2010.

_____. Censo escolar 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4070#>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

KOWARICK, L. Viver em risco: sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano. *Novos Estudos*, 63, jul, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, R.; VANUCCHI (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, n. 105-106, p.139-165, 1990.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2008.
Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/> Acesso em: 06 mar. 2010.

SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In: BERTRAND, M. et al. *Je, Sur l'Individualité*. Paris: Messidor. 1987.

SILVA, J. S. *Por que uns e não outros?* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

TERRAIL, Jean-Pierre. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Coordenação de concurso vestibular (CCV), 2009. Disponível em: <<http://200.133.41.195/ccv/concursos/pss2009/estatisticas.html>>. Acesso em: 06 mar. 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *O direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior : percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, nº 32, maio/ago. 2006.