



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS DA ESCOLA DE  
SERVIÇO SOCIAL

**MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

**CONTRIBUIÇÕES PARA O FRACASSO OU SUCESSO?**

O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO PROCESSO DE  
INTERRUPÇÃO OU CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO ESCOLAR  
DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR

**NATHALIA GONÇALVES GOMES**

**NITERÓI**

**SETEMBRO/2009**

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
Apresentação.....	12
Breve quadro referencial do sistema educacional brasileiro.....	13
Metodologia.....	23
Principais inspirações teóricas e organização do estudo.....	27
Capítulo 1. Desigualdades educacionais no Brasil.....	30
1.1 – Do sentido da escolarização: escola é para quem?.....	30
1.2 – A evolução das matrículas segundo os últimos Censos educacionais e a trajetória dos egressos do Ensino Médio.....	39
Capítulo 2. A comunidade escolar e o tema “vestibular”: o que pensam alunos, professores e funcionários sobre a transição do ensino de nível médio para o nível superior.....	47
2.1. Questões inerentes aos alunos.....	49
2.2. Questões inerentes aos professores e à equipe pedagógica da escola.....	72
Capítulo 3. Conclusões.....	91
Bibliografia.....	94

NATHALIA GONÇALVES GOMES

## CONTRIBUIÇÕES PARA O FRACASSO OU SUCESSO?

O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO PROCESSO DE  
INTERRUPÇÃO OU CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO ESCOLAR  
DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR.

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão

Niterói

2009

**Dissertação: CONTRIBUIÇÕES PARA O FRACASSO OU SUCESSO?  
O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO PROCESSO DE INTERRUPTÃO  
OU CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS DE  
ORIGEM POPULAR.**

Dissertação defendida em 17 de setembro de 2009 e aprovada pela banca  
examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão  
(Orientador – Universidade Federal Fluminense)

---

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro  
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Martins de Araujo  
(Universidade Federal Fluminense)

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha filha, Maria Eduarda, pelos dias que deixamos de “brincar de comidinha” para “brincar de estudar”, e aos meus pais, José Mauro e Marielza, pelas oportunidades que me ofereceram para chegar até aqui.*

## MEUS AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu estimado orientador, André Brandão, pelo incentivo e paciência dispensados ao longo desses anos.

À direção e aos professores e alunos da escola, pela disponibilidade e paciência em todos os momentos em que precisei.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que tanto compartilharam de minhas aflições na última fase de minha pesquisa.

Ao meu amigo e companheiro, Fernando, que muito colaborou nos momentos decisivos deste trabalho, ensinando e incentivando com carinho.

## RESUMO

A presente pesquisa consiste em investigar se a escola pública vem incentivando os estudantes do ensino médio a buscarem níveis mais altos de ensino após concluírem essa etapa da escolarização.

Tal questionamento fora suscitado pelos dados revelados pelo vestibular 2005 da Universidade Federal Fluminense, que apresentou, em seu percentual de inscritos, um número muito reduzido de alunos egressos da rede pública de educação básica, quando comparado ao percentual de alunos provenientes da rede privada (relação que se torna mais desigual quando postos em comparação os percentuais de alunos aprovados no processo seletivo).

Diante desse quadro, fora proposta uma investigação empírica numa escola da rede estadual de educação, localizada na região oceânica de Niterói, a fim de identificar as ações da escola – em seu conjunto de atores - no sentido de viabilizar a transição desses alunos para o ensino superior, em particular, para as instituições públicas. Além das ações da escola, também se buscou identificar as razões apresentadas pelos próprios alunos para justificar essa situação de renúncia às vagas das universidades públicas.

A pesquisa contou com três etapas: a) revisão bibliográfica; b) aplicação de questionários e; c) entrevistas.

Na primeira etapa, foram pesquisadas produções relevantes no campo da Sociologia da Educação, na área das desigualdades educacionais. Nessa fase optou-se por eleger dois referenciais que norteassem os próximos passos da investigação, ambos da Escola Francesa: Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

Na segunda etapa, foram aplicados questionários junto aos alunos e professores da escola. Tais questionários tinham como objetivo criar quadros de referências sobre as percepções de alunos e professores diante da problemática aqui exposta. A pesquisa quantitativa propôs reduções percentuais acerca de elementos relacionados ao fenômeno estudado, mas por sua natureza, não fora capaz de explicar as condições em que tais resultados se validam.

Na terceira etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas com amostras da população pesquisada na etapa anterior e com membros da equipe pedagógica da escola. Essa fase foi especialmente importante para a compreensão das inúmeras variáveis que se impõem à construção dos cenários esboçados pela etapa quantitativa.

O estudo revela que, entre outras razões, a abstenção dos alunos da rede pública diante dos vestibulares das instituições públicas de ensino superior se dá pela falta de motivação dos próprios alunos, ocasionada pela má qualidade do ensino ofertado nas escolas de educação básica e pela falta de informação sobre esses processos seletivos nesses estabelecimentos.

**Palavras chave:** escola pública; ensino médio; vestibular; ensino superior; fracasso/sucesso escolar.



## ABSTRACT

This research is to investigate whether the school is encouraging the public school students to pursue higher levels of education after completing this stage of schooling.

This question was raised by the data revealed by the Universidade Federal Fluminense's vestibular 2005, which on its percentage of subscribers, had a very small number of students from public primary education compared to the percentage of students from the private institutes (for becomes more unequal when put in comparison the percentage of students passed the selection process).

Given this situation, was proposed an empirical investigation in a school in the state system of education, located in the oceanic region of Niterói, in order to identify the school's actions - in his set of actors - to make the transition of these students for higher studies, particularly for public institutions. In addition to the school's actions are often aimed at identifying the reasons given by the students to justify the situation of resignation to the waves of public universities.

The survey consisted of three steps: a) literature review; b) questionnaires and; c) interviews.

In the first phase, we surveyed relevant products in the field of Sociology of Education, in the field of educational inequalities. At that stage it was decided to elect two benchmarks that guided the next steps of research, both from the French School: Pierre Bourdieu and Bernard Lahire.

In the second stage, questionnaires were filled with students and teachers. These questionnaires were intended to create frames of reference on the perceptions of students and teachers on the problems outlined here. Quantitative research has proposed percentage reductions on elements related to the phenomenon studied, but by their nature, had been unable to explain the conditions under which these results validate themselves.

In the third stage of research, interviews were conducted with samples of the population studied in the previous step and with members of the teaching staff of the school. This phase was especially important for understanding the many variables that require the construction of the scenarios outlined by the quantitative phase.

The study reveals that, among other reasons, the failure of public school students on the vestibular public institutions of higher education is by lack of motivation from the students themselves, caused by the poor quality of education offered in schools of basic education and lack information about these selection processes in these establishments.

**Key words:** public school education; vestibular; higher education; failure / success in school.

## INTRODUÇÃO

### Apresentação

O projeto “Contribuições para o fracasso ou sucesso? O papel da escola pública no processo de interrupção ou continuidade da formação escolar de jovens de origem popular”, apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial à aprovação no curso de mestrado em Política Social, surgiu a partir dos dados coletados no vestibular 2005 da mesma Universidade. Tais dados demonstravam que a maior parte dos alunos inscritos e também aprovados no processo seletivo era provinda de escolas da rede privada de ensino: apenas 32% dos candidatos inscritos eram oriundos da rede pública de ensino, enquanto que mais de 50% daqueles eram de escolas particulares, e quanto ao número de aprovados neste vestibular, apenas 27,15% dos alunos eram da rede pública, enquanto que 58,59% eram da rede privada.<sup>1</sup> Assim, o que mais se destacava era não somente o baixo índice de aprovação dos oriundos da rede pública, mas também a pequena procura desses estudantes pela universidade pública, conforme nos ilustra o Gráfico 1:

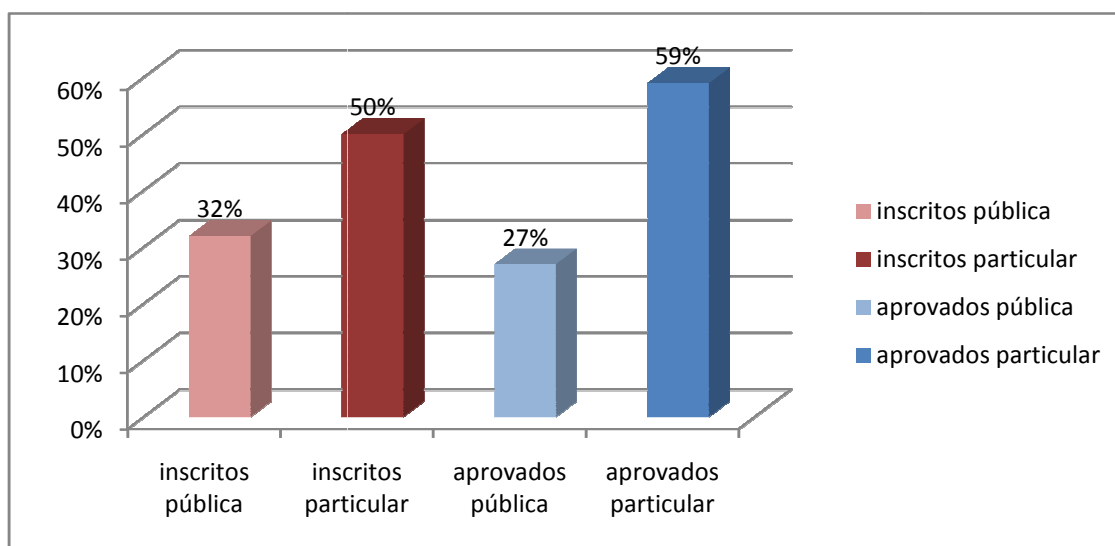


Gráfico 1 Candidatos inscritos e aprovados por tipo de escola em que cursou o Ensino Médio  
Fonte: COSEAC/UFF

<sup>1</sup> A pesquisa realizada dividia o número total de inscritos e de aprovados com relação ao tipo de escola em que cursou o ensino médio entre as seguintes categorias: a) sem resposta; b) particular; c) pública; maior parte em escola pública; d) maior parte em escola particular; e) outro; e f) em branco, totalizando assim 100% da amostra.

Considerada esta realidade, o presente trabalho reflete uma tentativa de identificar de que forma a escola pública de ensino médio vem contribuindo para este quadro e, com isso, colaborar com os estudos no campo das desigualdades na política de educação superior. Para tanto, os objetivos que nortearão esta pesquisa são:

- a) delinear um perfil das ações praticadas pela escola pública voltadas para a construção das condições subjetivas<sup>2</sup> capazes de dispor os alunos à busca pelo ensino superior;
- b) delinear um perfil das ações praticadas pela escola pública no sentido de viabilizar o êxito de seus discentes na disputa pelo ensino superior;
- c) compreender as condições objetivas dos alunos para que acessem o ensino superior;
- d) compreender as perspectivas subjetivas dos alunos em relação ao prosseguimento de seus estudos e suas disposições para o acesso ao nível superior.

Diante de tais objetivos, e sem qualquer intenção de resgatar a história da educação brasileira, propõe-se aqui a elaborar apenas um breve quadro referencial histórico que seja suficiente para que sejam encaminhadas as reflexões a respeito das desigualdades educacionais numa sociedade de classes, como a brasileira.

### **Breve quadro referencial do sistema educacional brasileiro**

A trajetória seguida pelo sistema educacional brasileiro desde a República até meados do século passado foi marcada pelos ideais de igualdade de condições. O valor central atribuído à educação no ideário republicano como condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico e social do país – conceito tomado de empréstimo dos movimentos franceses – incutiu ao processo de escolarização a necessidade de abertura e democratização da escola para todos os segmentos da sociedade. Era essa uma perspectiva “otimista” da educação, que creditava a esta a função primeira de instrumento de superação do atraso econômico. Seria aquela uma escola pública e gratuita que geraria condições de competitividade igualitárias cuja culminância em êxito dependeria apenas do “esforço pessoal”. Não eram considerados aspectos exteriores ao desempenho individual visto que a “neutralidade” da qual seria dotada a escola permitiria apenas a disseminação de conteúdos racionais e objetivos, não havendo,

---

<sup>2</sup> Sobre esse conceito, ver NOGUEIRA, (2006:23-31).

portanto, fatores que impedissem uma concorrência equilibrada por indivíduos dos diferentes estratos sociais.

Entretanto, esta “democratização”<sup>3</sup> não tardou a ser questionada, visto que o que era proposto em termos de acesso a todos à instrução, não se observava quanto às condições de permanência, e mais, de sucesso na escola. O que ocorreu foi que aqueles que antes eram excluídos *da escola* passaram a ser excluídos *na escola*, já que tendo acesso a esta, não tinham agora perspectiva de êxito. Isso se explicava pelo simples fato de que a instituição “escola” – dissimuladamente entendida como neutra – era fundada sobre os preceitos, valores e interesses da classe dominante, logo, os parâmetros de aproveitamento – a avaliação, de uma maneira geral – demandavam “respostas” (comportamentos, conhecimentos etc.) que não eram compatíveis com aquelas possíveis às camadas populares, daí o “fracasso”<sup>4 5</sup>.

Além disso, a busca por uma qualificação diferencial no mercado de trabalho a partir da obtenção de certificados escolares significou uma imensa frustração para aqueles que alimentavam expectativas de mobilidade social através da educação. Isto porque o inchaço do sistema escolar causou a desqualificação dos diplomas, em consonância com a lógica capitalista da lei da oferta e da demanda.

Conquanto para as elites esta massificação significasse apenas a necessidade da busca por níveis mais altos de instrução – o que era objetivamente viável, devido às condições de acúmulo de capital social, cultural e econômico disponíveis a esta classe –, para as camadas populares a situação geraria um desestímulo gradativo que culminaria em inúmeras situações de desistência e interrupção do processo escolar precocemente. Este processo se perpetuaria e se acirraria nas décadas seguintes com as novas

---

<sup>3</sup> De acordo com Pierre Merle (2002), há duas diferenças que precisam ser assinaladas sobre o que se chamou de “democratização do ensino”: a) a democratização enquanto “difusão do ensino”; e b) a democratização como a “equiparação das oportunidades educacionais”, perspectiva essa que vem ao encontro da análise aqui desenvolvida.

<sup>4</sup> Segundo Patto (1999), a origem da concepção de “fracasso” escolar está no liberalismo clássico, sob a hipótese de que, com o advento do trabalho livre, o sucesso estaria fundamentado apenas nas habilidades individuais de cada um e no mérito pessoal. No entanto, ao longo da história, essa concepção explicou-se por diversos fatores, tais como o biológico e o intelectual. Atualmente é bastante forte a concepção cultural, que considera que a quantidade de capital cultural dos indivíduos é fator determinante no bom desempenho na carreira escolar.

<sup>5</sup> De acordo com Lahire, “o que é um “resultado brilhante” para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” ou um “resultado decepcionante” para uma família burguesa”, dessa forma, ‘fracasso’ e ‘sucesso’ escolar são, portanto, “noções relativas de extrema variabilidade”. (LAHIRE, 2004:54 com adaptações)

demandas promovidas pelas crescentes expectativas em torno da profissionalização que o desenvolvimento industrial e econômico passaram a exigir.

Logo, embora seja uma realidade o alargamento do acesso escolar, talvez não se possa afirmar que esta escola venha sendo capaz de qualificar jovens e adultos para a disputa pelas vagas universitárias – principalmente as públicas – tampouco, que esta instituição venha propiciando uma relação de aproximação entre aluno e escola, pois, em muitos casos, identifica-se o contrário: tamanha é a distância entre as realidades de ambos, que os alunos passam a não se sentir parte daquele espaço. Sobre este processo, Bourdieu (1998a) comenta<sup>6</sup>:

A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que a padeciam e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças a própria escola) que não queriam a Escola. (BOURDIEU, 1998a:481)

Em outras palavras, segundo uma perspectiva já apontada por Bourdieu, teórico que norteará a pesquisa que aqui será desenvolvida, a escola pública oferece vagas, mas não parece favorecer a permanência nela quando preconiza padrões culturais e sociais não incorporados pelas camadas populares, impedindo a construção da parceria necessária à orientação e ao estímulo no processo de escolarização. A este respeito, Connel (2007) acrescenta que:

Contudo, esse acesso igual representou apenas uma meia vitória. No interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuavam a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças advindas de famílias ricas ou da classe média, estavam mais sujeitas a reprovações e à evasão escolar e tinham muito menos chances de entrar para a universidade. (CONNELL, 2007:14)

O progressivo sucateamento da escola pública – falta de profissionais e capacitação, prédios sem manutenção, baixas remunerações – tem corroborado a ideia neoliberal de que as esferas privadas tem mais competência na promoção de serviços. Esta ideia vem se configurando, para aqueles que dependem da educação pública, como um determinante da impossibilidade de concorrência entre os alunos das diferentes redes e diferentes classes sociais.

---

<sup>6</sup> Ainda que as análises feitas por Pierre Bourdieu reflitam um momento histórico da sociedade francesa, resguardadas as peculiaridades temporais e espaciais, recorreremos amplamente a suas teorias em nossas análises, já que encontramos bastantes semelhanças entre os dois sistemas no que concerne ao tema aqui pesquisado.

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (BOURDIEU 1998b:41)

É fato a criação de medidas que visam à redução das desigualdades de acesso às universidades, tais como:

- a) o sistema de cotas, que se trata da reserva de um dado quantitativo de vagas – número que varia de instituição para instituição – para alunos provenientes da rede pública, indígenas e para aqueles que se autodeclaram negros ou afrodescendentes, com o objetivo de garantir o acesso dessas parcelas da população, historicamente excluídas, às universidades;
- b) o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM – que recentemente passou a ser um mecanismo de seleção unificada para as IFES, podendo tanto funcionar em substituição ao tradicional vestibular, como também sob forma da primeira fase dessa seleção, ou mesmo como um exame de fase única para as vagas remanescentes daquele processo seletivo, mas que até o início de 2009, tinha, majoritariamente, o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes do ensino médio, bem como funcionar como critério de seleção para aqueles que pretendiam concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos, o ProUni;
- c) o Programa Universidade para Todos – ProUni –, proposto em 2004, tendo sido a lei que o institui sancionada em 2005, que fora anunciado como carro-chefe no processo de democratização da educação superior brasileira, tem como objetivo financiar parcial ou integralmente os estudos de alunos matriculados em instituições de ensino superior privadas (as quais são isentas de quatro modalidades de tributos ao longo do período de vigência do convênio), cuja renda per capita familiar máxima seja de até três salários mínimos, que satisfaçam a algum dos critérios condicionais propostos pelo MEC, como, por exemplo, haver cursado o ensino médio completo ou parcialmente em escolas públicas (ou privadas, na condição de bolsistas) ou possuir deficiência etc., além de haverem obtido a nota mínima no ENEM, estabelecida pelo MEC e;
- d) o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES –, que é um programa destinado a financiar a educação superior de estudantes que não tem condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Para

candidatar-se ao FIES, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC.

Diante de tal quadro, resguardadas as deficiências detectadas em alguns desses programas, não se pode pensar na inexistência de ações governamentais no que tange ao acesso ao ensino superior, mas ainda assim, essas acabam sendo ações paliativas, já que a base – a escola pública de educação básica – continua deficiente e desassistida, sem reais condições de disputa com a maior parte das escolas particulares no exercício da formação de seus alunos, e também no preparo exigido para a conquista de bons resultados, seja no ENEM, seja no vestibular.

Um exemplo que ilustra a diferença de investimento feito em um aluno da rede particular e um aluno da rede pública, é que muitas escolas reconhecidas pela “qualidade” do ensino ofertado, cobram, mensalmente, aquilo que é investido pelo governo em um aluno ao longo de um ano inteiro, conforme revela o Relatório Nacional da pesquisa “Custo-aluno-qualidade em Escolas da Educação Básica – 2ª Etapa”, publicado pelo INEP em 2006:

Os produtos da análise, apresentados como tendências, mostraram resultados globais e por contexto, oferta de ensino, economias de escala, indicadores de qualidade escolar, e determinantes principais do custo-aluno, revelando que, em média, o custo-aluno-ano de qualidade situa-se em torno de R\$ 2.000, um valor bem mais alto que o estabelecido pelo Fundef. Os dados obtidos confirmaram que o componente principal do custo-aluno foi o custo do pessoal. Para as escolas da amostra, os salários dos professores constituíram 59% do custo total e os salários dos trabalhadores em educação (docentes + funcionários) representaram 84% do conjunto. (INEP, 2006)

E, conforme revelaram os dados divulgados pelo MEC sobre o ENEM 2008, entre as mil escolas do país com as piores notas neste exame, 965 são escolas estaduais. Enquanto que na outra ponta, no topo do ranking, apenas 36 são estaduais, entre os mil com melhor desempenho, embora 85% dos estudantes de nível médio no país frequentem estabelecimentos estaduais de ensino. Segundo a mesma lista divulgada pelo Ministério da Educação, o segmento privado domina o topo da lista, com os 905 mil melhores resultados.

Logo, mais alunos da rede pública (que são, em geral, o público que se beneficia daquelas ações governamentais antes citadas, uma vez que a maioria deles atende às condições previstas para gozarem de tais benefícios) podem estar sendo favorecidos com o acesso ao ensino superior, mas a falta de condições objetivas de muitos para



permanecerem nos cursos superiores pode culminar na exclusão, agora das universidades. Este problema pode ser mascarado pela vasta oferta de vagas nas instituições particulares, cujo ingresso, na maioria dos casos, é facilitado, as mensalidades são mais baratas e o ensino, geralmente voltado apenas às demandas imediatas do mercado, é – muitas vezes – desqualificado.

Além disso, o número de jovens de camada popular que trabalha durante o dia e estuda à noite é bastante significativo.<sup>7</sup> Seu aproveitamento geralmente é reduzido, mas por questões óbvias dentro da lógica mercantilista em que se inserem estas instituições, o aluno se forma e busca inclusão no mercado de trabalho. Quando empregado, carrega sua desqualificação como estigma, ora prestando maus serviços, ora ocupando funções distintas daquela de sua formação, em geral, funções que sequer exigem formação universitária ou especialização. Quando não empregado, entra para o rol dos milhares de profissionais de nível superior ocupados com trabalhos informais, aguardando a possibilidade de entrada no disputado mercado de trabalho.

Ora, não haveria sido deslocado o foco de uma escola mal-preparada para o âmbito individual? Como se as “ferramentas” houvessem sido dadas – ou impostas (?) – e o que cada um fizesse delas fosse um caso a parte? A simples noção de mérito não considera fatores externos que circunstanciam os diferentes alunos cuja relevância é fundamental na conquista do sucesso escolar, seja em que nível for. São eles, por exemplo, as redes de relações sociais, a situação sócio-econômica e cultural não só dos próprios alunos como também de seus familiares e dos diversos atores de seu núcleo básico de socialização, etc.

A exemplo disso, os dados socioculturais dos candidatos ao vestibular da UFF, em 2005, apontaram que a maior parte dos inscritos no processo seletivo tinha pai com escolaridade média e superior, 26,80% e 26,81% dos respondentes, respectivamente, contra apenas 15,01% que possuíam pais que contavam com escolaridade em nível fundamental incompleto, 8,16% com o fundamental completo e 2,63% que não possuíam escolaridade alguma.

Com vistas a esse resultado, pode-se sugerir que a escolaridade do pai é bastante influente na opção dos filhos em cursar ou não o nível superior, já que a maioria dos

---

<sup>7</sup>Segundo o Censo da Educação Superior de 2004, realizado pelo INEP, no setor privado as matrículas no período noturno correspondiam a 68% do total, enquanto que, no setor público, quase 64% das vagas referiam-se ao período diurno.

inscritos tinha pais escolarizados, pelo menos, em nível médio. Quando observados os dados dos candidatos aprovados, o quadro é ainda mais agravante: aqueles cujos pais não haviam frequentado a escola somavam apenas 1,31% do total de aprovados, e pouco mais de 16% tinham pais com ensino fundamental completo ou incompleto. Já os candidatos que possuíam pais com ensino médio correspondiam a 28,24% do total de aprovados, número menor que o total de aprovados com pais com escolaridade de nível superior, que somavam 33,71%. E, cerca de 12% dos que passaram no vestibular tinham pais com escolaridade em nível de pós-graduação.

A escolaridade da mãe dos concorrentes, embora um pouco mais elevada que a do pai entre as que cursaram ao menos o ensino fundamental completo até o ensino médio, é bastante próxima dos percentuais antes apresentados para os resultados obtidos com os pais: as mães sem qualquer escolaridade somam quase 3% dos inscritos; as com ensino fundamental incompleto correspondem a 14,74% da amostra; 9,47% tem fundamental completo; 29,74% tem o ensino médio; 25,93% possuem formação em nível superior; e 8,25% são pós-graduadas. Entre os que foram admitidos no exame, os números seguem as tendências observadas para os pais: 1,77% não frequentou a escola; 9,35% tem ensino fundamental incompleto; 9,35% possuem o ensino fundamental completo; 31% tem o ensino médio; 33,45% são escolarizadas em nível superior; e 10,72% das mães dos aprovados são pós-graduadas.

Esses dados, referentes à escolaridade das mães dos candidatos, vão ao encontro da análise feita com relação à escolaridade dos pais no tocante à relação estreita entre a participação e o sucesso no vestibular e a escolaridade dos familiares.

De acordo com dados divulgados pelo IBGE, em estudo intitulado “Indicadores de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2008”, a escolaridade média da população no ano de 2006, era de apenas 6,7 anos de estudo, ou seja, o ensino fundamental incompleto. Isso significa que um ano após o vestibular que subsidiou essa pesquisa quanto aos dados antes apresentados, a realidade do país em termos de escolarização refletia que a grande maioria da população não possuía sequer o ensino fundamental completo. O que nos faz crer que a maior parte daqueles que participaram do vestibular da UFF em 2005 pertenciam a uma seleta parcela de brasileiros.

Não se pode pensar também que as oportunidades educacionais ofertadas pelos pais dos candidatos tenham sido equilibradas frente à disputa pelas vagas do vestibular. Além da conhecida precariedade de muitas escolas públicas no que diz respeito ao ensino ofertado, às condições infraestruturais e à constante falta de profissionais, outro

aspecto que distancia as chances de alunos da rede pública das chances de alunos da rede privada em obter sucesso nos exames é a maior viabilidade desses em se prepararem em cursos pré-vestibulares e afins. Quase a metade dos aprovados no processo seletivo frequentou algum tipo de curso pré-vestibular.

Logo, imaginar que a mera certificação dos jovens como “concluintes do ensino médio” seja suficiente para criar condições de igualdade entre eles nessa disputa, é um engodo. Como, afirmou Zago (2006:230), “um certificado escolar recobre uma formação bastante diversificada”.

Ademais, o “entregar” das ferramentas não pressupõe a instrumentalização dessas, tampouco a noção de empregabilidade dessas em suas respectivas realidades. Aqueles que não possuem como herança a realidade da escolarização, do futuro construído em bases sólidas no tocante à educação escolar, dificilmente galgarão esses espaços. É papel da escola, minimamente, viabilizar a construção de sentido da continuidade do processo educacional dentro das variadas situações sociais, para que, ao menos neste aspecto, seja democrática a ação decisória de candidatura e assim, democrática também a possibilidade de concorrência. Mas o que parece ocorrer é que diante das dificuldades a que esses alunos são submetidos, o descrédito, em grande parte, vem em primeira instância, da própria escola: aqueles que promoveriam a informação, a capacitação dos jovens para a disputa por outros níveis de escolaridade, são convencidos de que a ausência de elementos que os tornem efetivamente atores sociais – cidadãos<sup>8</sup> – é, indefectivelmente, fator limitante naquela disputa e, voluntariamente ou não, alimentam um preconceito em torno das capacidades destes jovens. Assim, uma hipótese a ser aqui desenvolvida é a de que a falta de informação resultante da abstenção de professores e educadores em geral acaba se transformando em obstáculo entre aluno e vestibular.

E a ideia da improbabilidade de sucesso é tão arraigada nestas esferas que envolvem o indivíduo que ele passa a se ver fadado a desempenhar papéis sociais condizentes com sua estrutura sócio-cultural e econômica. Isto significa dizer que há, no imaginário desses jovens, uma identidade pré-determinada – mas não infalível, cabe ressaltar – por seu círculo social e familiar que condiciona suas pretensões e que, por

---

<sup>8</sup> Sobre o exercício da cidadania, Rodrigues (2001) aponta que “o exercício da cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que este indivíduos adquirem para operar escolhas.” (Rodrigues, p.238, 2001)

mais que este indivíduo expresse o desejo por ocupar espaços que lhe garantam maior status, seu íntimo lhe diz que seu lugar na sociedade é outro. Na prática docente é possível por vezes ouvir falas de alunos como “quero ser médico” ou “vou ser advogado” – note-se que são sempre aludidas profissões que conferem maior status social e econômico, traduzidas pelo senso comum como “opções de sucesso” – quando, dificilmente, são observadas falas que possam revelar de fato o gosto ou a predileção por um campo de estudos, isto é, os jovens desconhecem as possibilidades que poderiam ser deles. Ainda que pontualmente alguns, com todas as adversidades, cheguem a ocupar lugares mais valorizados socialmente<sup>9</sup>, a grande maioria perpetua a condição de seus familiares.

Um importante aspecto que se incorpora a esta realidade é o grau de investimento em educação, no sentido mais amplo, atribuído pela classe média e pela classe popular. Dadas as expectativas em torno da possibilidade de mobilidade social, as diferentes classes empenham mais ou menos esforços no sentido de dar continuidade à trajetória escolar. O que ilustra bem esta situação é o fato de que os pais de classe média, por exemplo, impõem-se certas restrições em prol de um maior investimento na educação de seus filhos. Já os mais precarizados, por não acreditarem na possibilidade de grandes mudanças a partir da educação de seus filhos, flexibilizam mais a ideia da “necessidade da vida escolar”, dando preferência, inclusive, a tê-los em casa ajudando nos afazeres domésticos ou mesmo gerando renda, em vez de mantê-los na escola. Esta visão é bastante compreensível, já que os resultados em curto prazo são obviamente mais atrativos e, em educação, os resultados em geral são obtidos em médio e longo prazo e não se traduzem imediatamente em renda.

O modo como os indivíduos representam e avaliam a realidade, suas estratégias de ação nas mais diversas esferas da vida social (educação, trabalho, matrimônio, fecundidade), seu nível de aspiração social (notadamente, suas ambições no mercado de trabalho e no sistema educacional), tudo seria definido em função das oportunidades objetivamente associadas à posição social na qual o indivíduo foi socializado. Os indivíduos tenderiam a desejar o mais provável e a excluir de seus horizontes o que é improvável ou mesmo impossível para quem se situa em sua posição social. (NOGUEIRA, 2006:105)

---

<sup>9</sup> Sobre as chamadas “trajetórias excepcionais”, ou “casos atípicos”, que são os jovens de classe popular que conseguem superar a tendência dominante e obter sucesso escolar, acessando o nível superior, veja-se Viana (1998), Portes (1993) e Silva (2003).

Nesta direção, o objetivo central do presente trabalho é discutir, a partir do estudo do caso de uma escola específica, a contribuição da escola pública na busca dos alunos pelo vestibular das universidades públicas e desvendar se, neste contexto, a escola vem ou não desempenhando o papel de reprodutora das desigualdades sociais, por uma possível adesão a perspectivas sociais que reforçam as trajetórias “esperadas”.

## Metodologia

Para coletar dados que contribuam na análise das questões antes colocadas, foram distribuídos questionários e realizadas entrevistas junto à comunidade escolar de um colégio estadual na região oceânica da cidade de Niterói.

A opção por desenvolver a pesquisa nessa escola deu-se justamente pela possibilidade de observação cotidiana das práticas e falas de professores, funcionários e alunos quanto à questão do incentivo ao vestibular.<sup>10</sup>

Também fora decisivo o fato dessa escola situar-se geograficamente num bairro conhecido como um local de classe média alta, mas atender à população instalada à beira da Lagoa de Piratininga, que se estende ao longo do bairro. População essa, que configura basicamente a mão-de-obra doméstica local, constituída por profissionais que exercem atividades manuais, como empregados domésticos, jardineiros, pedreiros e outras atividades dessa natureza. Ali, como em muitos outros pontos do Estado do Rio de Janeiro, a desigualdade social é patente: nos fundos das acintosas casas que beiram a praia, separadas apenas pela estrada que corta o bairro, há pequenas construções, muitas delas inacabadas e em condições precárias, onde vivem as famílias cujos filhos – e até mesmo alguns pais que iniciaram ou retornaram à vida escolar tardiamente – frequentam esta escola.

É importante este olhar acerca do que está ao redor da escola, e mais, do que está ao redor da casa destes alunos porque é este ambiente desigual e ao mesmo tempo aliciador que incidirá sobre as escolhas individuais: desigual por questões que dispensam muitas explicações, mas aliciador, no sentido de que o desejo do consumo, a revolta pela condição desigual de oportunidades e, principalmente, de renda, faz com que os jovens – com todas as dificuldades já existentes no processo de aprendizagem – optem por trajetórias mais rentáveis do ponto de vista econômico, e em curto prazo, o que gera a interrupção precoce de sua escolarização.

Nossa primeira amostra foi composta por:

---

<sup>10</sup> Há uma tradicional premissa que diz respeito à necessidade de uma distância mínima que garanta ao observador (ou ao investigador) condições de objetividade em seu trabalho. Assim haveria uma “imparcialidade” necessária para a construção de dados confiáveis. Deste raciocínio se depreende que os métodos quantitativos seriam, por natureza, mais neutros e científicos. Porém, para Gilberto Velho (1981), há um envolvimento inevitável com o objeto. Não só inevitável como, muitas vezes, desejável. Já que acredita que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência, para que aspectos que não aparecem à superfície sejam apreendidos. Esta é, pois, a perspectiva que adotamos para a realização do presente estudo. Sobre esse assunto, ver também VAN ZANTEN (1999).

- Setenta e um questionários para alunos que cursam as 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino médio, do turno da manhã – já que nessa escola não há ensino médio no turno da tarde e, no turno da noite, as turmas são da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Essas turmas do turno da noite, da EJA, carregam traços bastante distintos da educação regular, como por exemplo, a faixa etária do público e a grande quantidade de alunos que retornam à vida escolar tardiamente (ou a iniciam), o que lança a hipótese de que, para tais alunos, a escolarização é algo importante e necessário, o que nem sempre é perceptível nas turmas de educação regular. Comportamento esse que está diretamente relacionado ao fenômeno aqui estudado: a estagnação/interrupção da escolarização dos jovens.

Assim, a inclusão da modalidade EJA poderia provocar uma distorção na pesquisa, já que as motivações e mesmo as experiências que os alunos trazem para a escola são bastante distintas.

Os questionários aplicados versaram sobre aspectos como: as pretensões quanto ao grau de escolaridade, a profissão pretendida, a frequência com que os profissionais da escola falam sobre o vestibular, o conhecimento ou não acerca do processo de candidatura para as provas do vestibular, o incentivo de pais e amigos no que tange ao ingresso em universidades públicas ou particulares, entre outras.

- Dez questionários para os professores que atuam nas turmas antes citadas, inquirindo sobre o interesse dos alunos a respeito do tema “vestibular”, o preparo desses alunos frente às provas do processo seletivo e face aos alunos da rede particular, as suas opiniões sobre a possibilidade de sucesso dos alunos da escola pública nos vestibulares públicos, etc.

No que concerne à análise dos dados resultantes dos questionários, será utilizado o método de estatística descritiva, que consiste na síntese dos valores encontrados em torno de um dado objeto pesquisado, de modo que se obtenha uma visão global da variação desses valores para cada amostra analisada.

Posteriormente, serão retiradas, de maneira aleatória, amostras de, respectivamente, 7% e 30% dos alunos e professores para a realização de entrevistas em profundidade, com roteiro semi estruturado. O critério adotado para tal seleção será a indicação de alguns nomes que compõem a lista dos docentes e alunos que pertencem às turmas que participaram da etapa anterior. Além dessas, serão feitas entrevistas com a diretora e a orientadora educacional da escola.

## **Entrevistas com alunos**

As entrevistas possuíram roteiro semi-estruturado tinham por finalidade complementar as análises decorrentes dos questionários com alunos e professores.

No que tange aos alunos, tais instrumentos procuraram investigar aspectos como:

- a) até que nível os jovens pretendem estudar;
- b) qual o curso desejado por aqueles que optam pelo nível superior;
- c) quais são suas expectativas quanto à aprovação no vestibular;
- d) qual o grau de incentivo dos professores e demais profissionais da escola frente aos alunos do ensino médio quanto à realização das provas dos vestibulares públicos;
- e) qual a percepção dos alunos da escola pública em torno da possibilidade de sucesso de alunos da rede particular e pública, respectivamente, nas provas de vestibular, entre outros.

## **Entrevistas com professores**

Quanto aos professores, as entrevistas pesquisaram questões acerca de:

- a) seu nível de escolarização e sua área de formação;
- b) suas impressões acerca do incentivo da escola à candidatura dos alunos no processo seletivo dos vestibulares públicos;
- c) se há de fato diferença quanto à possibilidade de sucesso dos alunos da rede pública quando comparados aos da rede particular;
- d) que forma a escola poderia contribuir para haver maior equilíbrio entre o número de candidatos provindos da rede pública e a particular nos vestibulares públicos, entre outras.

## **Entrevista com a diretora**

A diretora respondeu perguntas sobre:

- a) seu nível de escolarização e área de formação;
- b) os direcionamentos que a escola tem adotado frente à questão do vestibular, no sentido de haver ou não alguma política interna que estimule os alunos a se candidatarem;



c) havendo algum programa de incentivo à candidatura nas provas de vestibular da rede pública, se esse parte da Secretaria de Estado de Educação ou é uma iniciativa isolada manifesta pela escola;

d) sua opinião acerca da pertinência da candidatura dos jovens da escola pública para as vagas em universidades públicas, e outras questões.

### **Entrevista com a orientadora pedagógica**

As entrevistas direcionadas à orientadora pedagógica da escola contemplaram os seguintes temas:

a) seu nível de escolaridade e áreas de formação;

b) a influência da família na opção pelo grau de escolaridade almejado pelo aluno;

c) suas percepções acerca do engajamento dos docentes no sentido de promover os alunos às provas do vestibular, entre outras.

## Principais inspirações teóricas e organização do estudo

A partir daquela inquietação proporcionada pelos dados do vestibular da UFF em 2005, que deu origem a este trabalho, recorreu-se, majoritariamente, às referências teóricas de Bourdieu (em especial 1975, 1998a e 1998b) e a Lahire (2004 e 2006), da Escola francesa de sociologia, a fim de analisar os dados que se revelam ao longo dessa pesquisa.

A obra de Pierre Bourdieu – sociólogo francês, cuja produção é, desde os anos 90, amplamente utilizada por estudiosos da área de educação no Brasil – sofreu muitas distorções ao longo da década de 80 em função de uma má interpretação ocasionada, algumas vezes por traduções pouco fidedignas, outras, por leituras menos cuidadosas. Superada esta fase, o autor é considerado hoje como um dos maiores referenciais para aqueles que estudam desigualdades educacionais pela perspectiva simbólica, ou das *representações*.

Talvez haja excessos em alguns momentos da obra bourdieusiana, bem como há limitações.<sup>11</sup> No entanto, serão ferramentas de fundamental importância no processo de construção do pensamento, da análise dos dados, muitos conceitos adotados por Bourdieu, como os de *habitus*, *capital simbólico* e *violência simbólica*, que se incorporam bem à realidade educacional brasileira, os quais serão apresentados e debatidos ao longo do próximo capítulo desse trabalho.

Já para Lahire, a análise do fenômeno educacional assume uma perspectiva mais “flexível” com relação às “determinações sociais” que aquela adotada por Bourdieu, e se constitui em material de extrema importância para as análises sociais, principalmente, no tocante à questão cultural.

Bernard Lahire, também sociólogo e conterrâneo de Pierre Bourdieu, é adepto à ideia das “variáveis” que se interpõem nas trajetórias dos indivíduos que, do ponto de vista prático, podem dar origem a muitas realidades, de maneira que, mais forte que as circunstâncias “de classe”, seriam, para esse autor, as disposições individuais. Isso significa que o dado analisado de maneira quantitativa, não corresponde a uma interpretação precisa da realidade de um indivíduo. Mas que o dado, devidamente contextualizado, quando observado em relação a outras variáveis, pode produzir

---

<sup>11</sup> Sobre as contribuições e limitações da obra de Pierre Bourdieu, veja-se Nogueira (2002).

significados que conduzam o pesquisador a um conhecimento mais aproximado da realidade dos indivíduos.

Desse modo, além do trabalho de campo antes descrito, a pesquisa estará apoiada, principalmente, nessas duas perspectivas teóricas que possibilitarão a análise do fenômeno social que constitui o objeto desse estudo.

No capítulo 1 será traçado o perfil das desigualdades educacionais no Brasil. Na primeira seção, o tema “escola” será situado com relação ao seu significado para as diferentes classes e níveis socioeconômicos e culturais. Utilizando principalmente os conceitos de *capital cultural* e de *habitus*, será discutida a questão das representações acerca do processo de escolarização. Tal discussão tem como objetivo questionar o modelo de escola que se construiu historicamente e sua pertinência diante da grande massa que passa a ter acesso a ela nas últimas décadas.

Essa dinâmica é determinante nessa investigação, pois, a representação que será feita em torno da escola é fundamental no processo de atribuição de valor. E um dos vieses que norteiam esse estudo é justamente o valor dado pelos alunos da escola pública ao processo de escolarização, em especial, após o ensino médio e em nível superior. O momento de saída dessa etapa do processo de escolarização é, para muitos, o ponto crucial onde se encontram duas vertentes: o estudo em nível pós-médio (seja ele técnico ou superior) e o trabalho. Embora a realidade do trabalho seja presente na vida de muitos ao longo do ensino médio (e até mesmo antes dele), para alguns, a conclusão dessa etapa significa “o topo da carreira escolar” e o momento apenas de inclusão no mundo do trabalho. Essa decisão se reflete no número irrisório de alunos que se candidatam ao vestibular das universidades públicas, conforme fora constatado.

Além disso, será debatida, nessa mesma seção, outra vertente: a que diz respeito à maneira que o docente contribui para perpetuar ou transformar esse quadro. Serão examinadas as representações feitas pelos docentes sobre as possibilidades dos jovens das escolas públicas acessarem níveis mais elevados de ensino.

A análise proposta nesse primeiro capítulo será o elemento provocador do tema dessa dissertação, e está baseada em pesquisa bibliográfica. Em seguida, então, serão apresentados os resultados dos censos e dos dados coletados pela presente pesquisa a fim de revelar em que medida e por quais razões se dão tais comportamentos por parte dos alunos, professores e da escola como um todo.

Ainda no primeiro capítulo, que trata das desigualdades educacionais, será apresentado um panorama que reflete os resultados de algumas pesquisas nacionais realizadas no campo da educação.

Ao longo dessa primeira parte, baseados nos dados do MEC/INEP e da UFF, será traçado um perfil da educação que se tem e que forma o pano de fundo de nossa questão particular: a continuidade da escolarização pós-ensino médio, em especial, no tocante ao acesso dos alunos da rede pública à universidade pública.

No capítulo 2, intitulado “A comunidade escolar e o tema “vestibular”: o que pensam alunos, professores e funcionários sobre a transição do ensino de nível médio para o nível superior?”, serão apresentados os resultados dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas.

Será feita então a análise dos dados qualitativos e quantitativos coletados, quando se optou por fazer uma abordagem mais cultural, em consonância com a proposta da obra de Lahire (2006).

No capítulo 3, último desse trabalho, à guisa de conclusão, serão feitas considerações acerca dos resultados revelados na pesquisa, bem como serão sugeridas algumas propostas para novas pesquisas.

## Capítulo 1

### Desigualdades educacionais no Brasil

#### 1.1.

#### Do sentido da escolarização: escola é para quem?

A escola como qualquer outro objeto ou instituição social é, antes de tudo, um *signo*<sup>12</sup>, que é composto por um significante – suporte material que representa um conceito através do som ou da escrita – e um significado, que seria a entidade imaterial, o sentido atribuído ao objeto em questão. Sua representatividade variará de acordo com os diferentes contextos em que for apreendido. As “coisas” não carregam em si mensagens que revelem a todos o mesmo sentido, nesta direção, cada indivíduo, ou mais amplamente cada grupo social (representações de gênero, raça, sexualidade, etc.), assumirá um signo de acordo com o conjunto de conceitos/ideias que envolvem um dado objeto. Ainda que inserido num grupo social (mulheres, negros, homossexuais, etc.) e manifeste assim o ideário comum de uma coletividade, cada um carregará consigo imagens, experiências, recordações que remontarão a diferentes concepções – daí a individualidade – acerca de um mesmo objeto/signo.

Retomando o signo “escola”, assim também se dará o processo de compreensão desta: cada ser, individualmente, atribuirá mais ou menos importância ao que ela se propõe. Noutra instância, antes mesmo de avaliar a pertinência dos conceitos e valores emanados pela escola, há o questionamento sobre a validade da própria escolarização – entendida aqui como a simples frequência à escola, sem questionar o propósito disto, sem quantificar o aproveitamento, mas observando simplesmente se o indivíduo *sabe e quer* algo desta escola. A título de ilustração, um sujeito que antes não creditava qualquer valor à religiosidade passa a frequentar uma igreja. Não se sabe se ele o fez porque se viu convencido da existência de Deus, ou se apenas tinha intenções românticas com uma das frequentadoras daquele local. Mas não se pode dizer que ele não tinha pretensões naquele lugar. Algo o moveu a tomar aquela decisão, só não se

---

<sup>12</sup> Saussure define o signo como a união do sentido – conceito ou ideia – à “imagem acústica”. Portanto, a representação mental de um objeto ou da realidade social é condicionada pela formação sociocultural do indivíduo. (SAUSSURE,1969)

pode apontar o quê. Assim, antes mesmo de falar sobre o que leva um aluno à escola, se faz necessário saber se aquela instituição tem algum sentido para ele. O que propriamente aquele signo “escola” *significa*.

Há incontáveis interpretações sobre o que é a escola de acordo com a pluralidade de circunstâncias em que ela pode estar envolvida no momento de sua significação – tomada de sentido, significado.

No âmbito de uma comunidade rural em que há grande uso de mão-de-obra infantil, qual o sentido que esta instituição tem se seu público está indisponível por uma questão de sobrevivência? Provavelmente esta “escola” é vista como algo platônico, inalcançável terra de promessas de uma vida mais digna. Ou ainda, se esta escola é implantada numa área periférica de extrema pobreza, cujo acesso é difícil, na qual não há uma infra-estrutura adequada que atenda às demandas de alimentação, alocação e saneamento, qual o sentido desta para a comunidade? Mesmo que entre os membros desta comunidade, alguns deles sejam beneficiados por algum tipo de atividade oferecida por esta escola, e por isso construam um sentido diferenciado acerca dela, a grande maioria provavelmente não atribui nenhum sentido que seja suficiente para movê-los em sua direção. Daí o pressuposto primeiro a ser considerado: o que significa a escola para o aluno?

É indispensável, porém, pensar igualmente no sentido atribuído à escola pelas camadas mais abastadas da sociedade. Tome-se como exemplo um jovem cujos pais são médicos bem-sucedidos e proprietários de uma rede de hospitais da zona sul do Rio de Janeiro. Este jovem é frequentador de uma escola dotada de excelente infra-estrutura, corpo docente bem-remunerado, localizada na área nobre da cidade. Qual será o significado dado à “escola” por este jovem? Muito provavelmente, a escola para este aluno é prazerosa (ainda que revestida daqueles velhos estigmas dos quais poucas escolas fogem, de que são lugares “chatos”, que “obrigam a estudar”, mas que são conceitos construídos por razões diferentes, como: conflito de interesses entre faixas etárias, rebeldia, que não são os únicos fatores que distanciam as classes precarizadas da escola, tampouco os mais significativos). E a escolarização certamente será um instrumento valioso para que ele assuma o legado ofertado por seus pais. Isto configura a busca pela certificação necessária ao exercício das posições de “controle”; não há uma luta por ascensão social, mas apenas o processo de legitimação de um lugar social que lhe é herdado. O capital econômico de seus pais viabiliza a opção por uma escola qualificada, transporte adequado, alimentação, cursos de línguas e aulas particulares.

Além disso, todo esse esforço tem em vista um objetivo palpável: a assunção de um patrimônio, uma estrutura já existente – promovida pelos pais. Qual o objetivo palpável – com garantias – que pais com baixa escolaridade, de classe popular, apontam para seus filhos? Guardadas as devidas proporções, as máximas ambições destes pais se referem a que alcancem, ao menos, o que eles alcançaram. Nas palavras de Lahire: “Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sócio-familiar em que vivem.”(LAHIRE, 2004:29)

Não raramente, porém, ouve-se dos pais falas esperançosas que revelam uma aspiração a posições de destaque social, como “quero que meu filho seja advogado”, ou outras já derivadas do poder midiático, como “minha filha vai ser atriz”, “meu filho vai ser jogador de futebol”, mas são falas que objetivamente não contam com a crença acerca da possibilidade de êxito sobre aqueles objetivos. São ideias trazidas ao imaginário dos indivíduos não por fazerem parte de suas realidades, mas porque são tomadas como opções socialmente legitimadas.

Alguns creditam à escola papel fundamental na superação de seu *status* social, outros têm dúvidas sobre a pertinência de manterem seus filhos na escola, e assim o fazem apenas por uma questão institucional. Ou seja, é sabido que “lugar de criança é na escola”, mas nem sempre essa premissa é compreendida e internalizada como um passo fundamental para a edificação da cidadania e da própria vida profissional do indivíduo. Não é identificada na escolarização, muitas vezes, uma condição para a mobilidade social, talvez porque muitos responsáveis e alunos de fato não acreditem nessa possibilidade. Um exemplo claro desta situação é a resposta dada pelos pais de um aluno do 1º ano do ensino médio, quando este disse não querer mais estudar: “Se você não quiser, não precisa mais ir à escola. Mas vai ter que trabalhar”. Ou seja, houve a pronta resignação por parte dos pais frente à opção do filho, quando a escolarização passa a ser compreendida como “uma das opções” – e não uma necessidade *a priori*.

O valor atribuído à escola dependerá, portanto, da possibilidade de retorno do investimento feito, ou seja, da probabilidade de êxito. A classe média preconiza a educação porque vê nela a possibilidade de manutenção e ascensão do *status* social e para isso renunciam a satisfações imediatistas como viagens, compras e gastos com supérfluos. Além disso, como nos lembra Bourdieu (NOGUEIRA, 2002), as famílias de classe média aderem mais ao *malthusianismo*<sup>13</sup>, inclusive, como forma de focalizar os

---

13 O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade (Nogueira 2002).

investimentos. De acordo com Bourdieu (NOGUEIRA, 2002), o tamanho da prole se associa diretamente ao tempo de vida escolar da mesma.

Já as classes populares investem moderadamente em educação em função, principalmente, dos exemplos acumulados. O retorno sendo incerto, o risco é alto. Isto é, o investimento na escolarização imputa a necessidade de prorrogação da entrada no mercado de trabalho, pois os resultados vem em longo prazo e muito provavelmente o retorno não será suficiente para justificar o empenho: poucos, de fato, conseguem mobilidade social. O que se observa como resultado disso é a procura das classes populares por carreiras escolares mais curtas, como forma de acesso mais rápido a este mercado de trabalho.

Assim, no decorrer do processo de escolarização, os diferentes grupos vão adotando medidas que sejam mais “rentáveis” de acordo com suas respectivas realidades. Estas “estratégias” consideradas mais adequadas com vistas às necessidades dos indivíduos vão-se incorporando aos sujeitos como parte do seu *habitus*: o que é social passa a ser internalizado pelo indivíduo a ponto de determinar suas ações individuais. Portanto, esse “determinismo” associado ao futuro do indivíduo parte dele mesmo para a sociedade, como num processo de auto-exclusão, pois este se vale de sua origem e ambiente social para construir as suas possibilidades enquanto “ser” social e, geralmente, se limita àquela realidade vivida em família ou em classe. A exemplo disso, um aluno do 2º ano do ensino médio, quando questionado sobre para qual curso se inscreveria no vestibular, revelou que apenas tentaria o curso de matemática, nas universidades públicas. Justificando sua opção, argumentou que gostaria de poder fazer engenharia, mas que “preferia” matemática, já que sua família não poderia pagar seus estudos numa faculdade particular. Nesta fala pode-se perceber que ele sequer cogita a possibilidade de ser aprovado para o curso de engenharia nas universidades públicas. Ele passa a ser sujeito da perpetuação de sua própria realidade quando age limitado a ela.

Em estudo realizado com estudantes de origem popular que ingressavam na Universidade Federal de Santa Catarina, entre 2001 e 2003, Zago (2006) já alertava que:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. (ZAGO, 2006:231)



Há um perfil, mas os indivíduos também não se reduzem a uma “posição de classe” que representa a generalização de uma realidade absoluta entre seus integrantes. É possível que a dinâmica interna de cada família talvez possa produzir alterações neste “modelo” comportamental “de classe”, bem como outras relações sociais travadas em outros âmbitos.<sup>14</sup> Todo comportamento é legítimo, já que não há uma “cultura melhor que outra”, mas fatalmente, o padrão cultural disseminado pela escola, o padrão hegemônico, é aquele que será universalmente válido. E o maior efeito causado por esta suposta “superioridade” da cultura escolar sobre aqueles que não dominam desde o código utilizado para a transmissão destes valores – a língua culta – até os conteúdos daquele currículo é a admissão da inferioridade perante a classe dominante neste processo de imposição de um arbitrário cultural, a chamada violência simbólica<sup>15</sup>.

O sistema de ensino valoriza os alunos brilhantes, talentosos, inteligentes<sup>16</sup> e desvaloriza os esforçados e estudiosos que buscam assim compensar sua distância em relação à cultura legítima. Dessa forma, as dificuldades escolares são o traço nítido da inferioridade inerente aos precarizados, refletida sob forma de “falta de inteligência” e mesmo de “fraqueza de vontade”.

(...) a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (NOGUEIRA, 2002:32)

Esta legitimação de um arbitrário cultural é justamente o que reforça a estrutura de dominação social, e a escola é então, o local social em que há a reprodução das

---

<sup>14</sup> Acerca destas variantes, Bernard Lahire (2004:36) apontará a necessidade em se coletar dados que permitam verificar dentro da singularidade de cada indivíduo as diversas possibilidades em torno de uma informação. Assim, o autor expõe as diferentes contribuições de dois avós paternos, que têm nível universitário, na formação de uma criança: se deslocados de seu contexto, numa avaliação positivista, ambos serão colocados na mesma “categoria”. Entretanto, uma análise mais detalhada possibilitaria a descoberta de um avô ausente, e outro que de fato transmite regularmente suas impressões, visões e avaliações acerca do mundo.

<sup>15</sup> Ver Bourdieu, (1975:19).

<sup>16</sup> Maria Helena Souza Patto (1999) em capítulo intitulado “Como diagnosticar a inaptidão dos escolares” descreve bem o processo de compreensão das diferenças de rendimento escolar até meados do século XX, desde uma compreensão patológica – biológica –, posteriormente de raça até a cultural. A primeira concepção se traduz em: “as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.” (*op.cit.*, p.63). Já o sentido dado à concepção cultural ainda arraigada da ideia de raça para explicar o fracasso é visto em: “a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas de atraso cultural destes grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem” (*op.cit.*, p.68).

desigualdades de classe. Segundo Bourdieu (NOGUEIRA, 2002), basta ignorar as diferenças culturais entre as crianças para que a escola perpetue o sistema de “favorecimento dos favorecidos” e “desfavorecimento dos desfavorecidos”.

Conforme se observa, a abertura (ou democratização) da escola apenas desviou o processo de exclusão de fora de seus muros para dentro dela. A ideia de “escola para todos” não pressupõe sucesso para todos, daí o caráter ilegítimo desta “democratização”.

A crítica em torno desta “teoria da carência cultural”<sup>17</sup> aponta que diferentes relações aluno/escola podem ser travadas a partir da ação autônoma de cada escola e de cada professor envolvidos no processo educacional. Outro ponto que diverge desta teoria é a premissa de que nem todos os conteúdos são politicamente comprometidos com os interesses da elite. Com relação ao primeiro aspecto, para que o intermédio do professor entre a proposta pedagógica – envolvendo aí o conjunto das competências e habilidades que se espere dos jovens – e o aluno se fizesse valer, seria necessário um desnudamento dos valores e preconceitos carregados por este profissional para dentro das salas de aula, mas, ainda que se observe imenso esforço em se equilibrar a presença das diversas culturas, em linhas gerais, se respeitar a pluralidade, certas práticas já estão tão internalizadas que acabam por parecer naturais. Isso se deve, segundo Arroyo (2004), ninguém é imparcial; os professores carregam um substrato ideológico para a docência. Ainda que pontualmente se identifiquem casos de maestria na condução do processo pedagógico de maneira que as questões de classe não interfiram na ação educacional, os indivíduos estão socialmente dispostos e, por sua vez, são impregnados pelas ideias de superioridade cultural e, de alguma forma, emanam esta ideologia.

No que concerne aos conteúdos, resta mais uma pergunta retórica que propriamente uma explicação para esta questão: qual a aplicabilidade de boa fração do currículo escolar no cotidiano das pessoas considerando-se suas realidades diversas? De maneira prática, quando se atribui mais ou menos peso a uma ou outra habilidade, fica implícito um propósito ou uma intenção para tal. A questão é se este propósito leva em consideração a instrumentalização deste conhecimento pelos diferentes sujeitos sociais. Por exemplo, talvez faça imenso sentido para alguns jovens de classe alta a tomada de conhecimento acerca dos movimentos literários do século XVIII, porque lhes é próxima esta realidade cultural. Desde cedo, de alguma forma – não necessariamente

---

<sup>17</sup> Patto (1999:68).

como “consumidores desta cultura”, mas como indivíduos que tem mais acesso à informação e de certa maneira conseguirão articular aquele conteúdo a outro, ou pelo menos, reconhecer nele certo valor simbólico – aquilo permeia suas vidas. Porém, para o jovem de classe popular em cujo âmbito cultural não ocorrem manifestações deste gênero, dificilmente este conseguirá incorporar certos valores que são representados sob forma desta cultura literária.

Como afirma Apple (1989), o significado de nossa linguagem e nossas práticas está em seu uso, de maneira que aquilo que não se aplica no interior das configurações sociais dos indivíduos certamente não constará de relevância para estes. Isso não significa, entretanto, que este jovem esteja necessariamente condicionado àquela cultura de origem. Ele poderá tomar conhecimento de quantas forem as culturas, se assim o quiser. Mas que fique claro o grau de liberdade e possibilidade de “optar” devido a esta sentença.

Um dos aspectos apontados por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975) que reforçam a ideia da incapacidade de internalizar os conceitos contemplados pela escola diz respeito ao próprio capital linguístico necessário a decodificação da mensagem pedagógica, como se constata:

Tratando-se de uma instituição que só pode preencher sua função própria de inculcação enquanto é mantido um mínimo de adequação entre a mensagem pedagógica e a aptidão dos receptores a decifrá-la, é preciso apreender em seus efeitos propriamente pedagógicos o crescimento do público e do tamanho da organização, para descobrir, na ocasião da crise nascida da ruptura desse equilíbrio, que os conteúdos transmitidos dos modos institucionalizados da transmissão foram objetivamente adaptados a um público definido(...): um sistema de ensino que se baseia numa pedagogia de tipo tradicional não pode preencher sua função de inculcação exceto na medida em que se dirige a estudantes dotados do capital linguístico e cultural – e da aptidão a fazê-lo frutificar (...) Na medida em que frustra as expectativas imprevistas e intempestivas das categorias de estudante que não introduzem mais na instituição os meios de preencher as suas expectativas, o sistema escolar deixa claro que exigia tacitamente um público que pudesse satisfazer-se com a instituição porque satisfazia de imediato às suas exigências(...). (BOURDIEU & PASSERON, 1975: 111-112)

O que ocorre é que os conhecimentos são impostos aos alunos, e mais, a relação que estabelecem com estes conhecimentos é avaliada, mensurada, por um ator social que se relaciona com aquela cultura a partir de uma outra perspectiva, distante daquela adotada pelos alunos, em geral. Parece que se retorna àquela discussão inicial acerca do *signo* e suas múltiplas significações. Mais uma vez, valores e interesses distintos serão assumidos pelos objetos sociais, de acordo com cada realidade, cada indivíduo.

Em primeira análise, o que decorre do conflito entre as diferentes culturas – as bagagens culturais trazidas pelos alunos de suas respectivas realidades para dentro da escola – é a reprodução das arenas sociais em âmbito microsocial, em que o grupo mais forte – os “instrumentalizados” – domina o mais fraco. Isso remete a uma experiência docente em que um aluno, após ter saído da escola, andava em direção a sua casa, e fora repreendido pela professora por haver jogado papéis no chão, quando prontamente respondeu “você mandam lá dentro, aqui fora *é nós (sic)*”, e continuou o que estava fazendo. Isso demonstra que ele se sentia obrigado a respeitar certo critério dentro da escola porque havia uma certa dominação desta sobre ele. Mas não significa que ele haja internalizado o sentido que aquele ato tinha para a vida dele em sociedade. Talvez porque aquele procedimento fosse típico de seu meio familiar, seu círculo social. Note-se, entretanto, que este exemplo empírico traz a compreensão acerca do comportamento adotado, não a assunção deste enquanto um outro comportamento plausível. Ainda que considerando a não-superioridade entre as diferentes culturas e a legitimidade dos comportamentos mais variados, há um código social que ultrapassa a questão de classe por uma questão de “convivência” em grupo, já que as pessoas indiferentemente a questões de classe dividem espaços. São legítimos estes comportamentos porque são espontâneos, mas não são aceitáveis do ponto de vista social porque comprometem o sentido mínimo de convivência em grupo – quando se pode pensar no sentido de cidadania como a assunção de um código coletivo em lugar do uso de sua liberdade de ação, seu “direito natural”. No caso, a “manutenção do meio ambiente” em que essas diferenças culturais operam seria o mínimo de consenso necessário entre os grupos culturais – a coletividade. Nas palavras de Durkheim (1978),

Se se dá alguma importância à existência da sociedade (...) preciso será que a educação assegure, entre os cidadãos, suficiente comunidade de idéias e de sentimentos sem o que nenhuma sociedade subsiste (...). (DURKHEIM, 1978:48)

Assim, os processos de dominação e conseqüente fracasso diante das demandas escolares se dão pela incapacidade de compreender e internalizar certos conceitos e valores que muitas vezes não são próximos às suas realidades.<sup>18</sup>

Realmente eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e

---

<sup>18</sup>Apple (1989:29).

injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. (LAHIRE, 2004:19)

Esta indisposição quanto à aceitação de determinados valores e comportamentos está absolutamente ligada às relações que se estabelecem em família. A título de ilustração, existe a informação de que fumar próximo a crianças as prejudica. Entretanto, essa informação terá mais ou menos peso de acordo com o contexto em que se encontrar: se numa família em que todos os adultos fumam em presença das crianças, isso pressupõe a não-internalização daquela premissa, ainda que não signifique o desconhecimento desta. Certamente esta família colocada num mesmo ambiente com uma outra na qual não haja fumantes ou mesmo numa na qual os fumantes evitem fumar em presença das crianças, haverá um embate quanto àquela questão, já que todos trazem para aquela relação social suas próprias concepções acerca do ato de fumar. O grupo que contar com maior articulação para expor seus argumentos ou estiver embasado em experiências sociais observáveis que reflitam maior adesão a certos pressupostos se verá dominante naquela situação. Mas será que a adesão momentânea do grupo fumante àquela norma refletirá na mudança de hábito ou na internalização do sentido dado àquela ação? Conforme nos lembra Lahire (2004): “A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende, portanto da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido.” (*op.cit.*p.35)

Logicamente que isso não significa que a compreensão que se dá às culturas de elite e popular constitua sempre o conflito entre o que é bom ou correto (o gosto da elite) e o que é ruim ou errado (o gosto popular), mas seguramente, vistos os mecanismos de dominação de que dispõe a elite, aos olhos descuidados, sempre haverá o tom de primazia acerca de suas ideias. Mas longe disso, o que se propõe é justamente demonstrar que muitas dessas concepções têm valia apenas para um grupo, não para a maioria.

Isto é, a ideologia apregoada pelas elites e conseqüentemente disseminada pela escola, pouco se aplica a grande massa. E em geral, a legitimação dessa cultura da elite se dá pelo discurso ideológico que impregna as informações, que se esconde nas entrelinhas, e que facilmente encontra espaço no currículo escolar.

Diante desta realidade, o objetivo das páginas que seguem é focalizar a questão da busca pelo ensino em nível superior – principalmente o público – na opinião destes professores, profissionais de educação e alunos que compõem o cenário antes descrito e

investigar por quais vias ocorre o estímulo/desestímulo que determinará uma vida escolar mais ou menos curta.

E, embora se compreenda que o sistema educacional como um todo possibilite um olhar que aponte tantas deficiências em seu processo pedagógico, acredita-se que há, nas diferentes práticas, ações que podem transformar esta “quase-regra” que são as trajetórias curtas e mal-sucedidas<sup>19</sup>.

## 1.2.

### A evolução das matrículas segundo os últimos Censos educacionais e a trajetória dos egressos do Ensino Médio

Para que se compreenda o quadro de desigualdade educacional a que se refere, serão apresentados alguns dados acerca da evolução das matrículas nas etapas fundamental e médio da educação básica e também do ensino superior. A intenção é fazer com que se estabeleça um cenário mais amplo no qual é investigada a ideia central desse estudo, que é a contribuição da rede pública de ensino no que tange ao estímulo de seus alunos a buscarem o nível superior, especialmente, nas universidades públicas.

A seguir, é apresentada uma tabela que demonstra a evolução das matrículas do ensino médio entre os anos de 2004 e 2007.

<b>Categoria</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
<b>Administrativa/Ano</b>				
<b>Total</b>	<b>9.169.357</b>	<b>9.031.302</b>	<b>8.906.820</b>	<b>8.366.100</b>
<b>Estadual</b>	<b>7.800.983</b>	<b>7.682.995</b>	<b>7.584.391</b>	<b>7.177.377</b>
<b>Federal</b>	<b>67.652</b>	<b>68.651</b>	<b>67.650</b>	<b>82.033</b>
<b>Municipal</b>	<b>189.331</b>	<b>182.067</b>	<b>186.045</b>	<b>136.167</b>
<b>Privada</b>	<b>1.111.391</b>	<b>1.097.589</b>	<b>1.068.734</b>	<b>970.523</b>

Tabela 1. Evolução das matrículas no Ensino Médio por categoria administrativa (Brasil 2004 – 2007) Fonte: MEC/INEP, com adaptações.

De acordo com os dados acima, apesar de responder pelo menor número de matrículas desse nível de ensino, a rede federal foi a única que apresentou crescimento

<sup>19</sup> Sobre isso, veja-se NOGUEIRA, ROMANELLI & ZAGO, 2003.

no período, o que é ainda irrisório diante do número total de matrículas no ensino médio, correspondendo a apenas 0,98% do total de matrículas efetuadas.

Outro dado significativo é que, embora venha sendo progressiva a obediência à Lei 9394/96 quanto à responsabilidade dos estados na oferta do ensino médio, houve um decréscimo no número de matrículas ofertadas por essa categoria administrativa no ensino médio. A redução, quando comparados os anos de 2004 e 2007, foi de 623.606 matrículas, cerca de 8% de queda nas matrículas efetivadas pelas redes estaduais.

Com uma expressiva participação no número de matrículas frente àqueles dos municípios e da união, mas também revelando queda no período, está a rede privada de ensino. São dela cerca de 11,6% do total registrado, ficando atrás apenas da rede estadual, que corresponde a maior fatia, com 85,79% das matrículas. Já a participação dos municípios é ainda um pouco maior que a da União, representando 1,62% das matrículas.

Tendo por base o número de matrículas nas últimas séries do ensino fundamental, revelados pelos censos da educação básica, a transição para o ensino médio já se constitui numa etapa em que há um imenso afunilamento no que concerne às matrículas efetuadas. Muitos estudantes encerram sua vida escolar ao terminarem o nono ano do ensino fundamental – e muitos outros, antes disso.

É possível identificar que há bem mais alunos nas primeiras séries do fundamental que nas últimas séries desse nível de ensino. Tomando por base os números registrados nas redes municipais – que seriam as responsáveis pela oferta gratuita desse nível de ensino – no censo 2004, a redução observada entre os dois primeiros anos e os dois últimos que compõem a segunda etapa do ensino fundamental é de 1.891,314 matrículas. E tal tendência é também observada na etapa seguinte: o último ano do ensino médio registra um número muito reduzido de matrículas, quando comparado ao primeiro ano.

Há alguns elementos reconhecidamente responsáveis por essa realidade, como a inserção precoce no mercado de trabalho – em geral dedicando-se a atividades informais –, a necessidade de colaborar nas tarefas domésticas e na criação de irmãos menores e a própria falta de estímulo de familiares e amigos no processo de escolarização. O que, certamente, não se distancia muito da realidade do ensino médio.

Porém, o objetivo desse trabalho é investigar alunos que já superaram a etapa da escolarização básica e tem, portanto, chances de se candidatarem a uma vaga em cursos superiores de ensino, em especial, nas universidades públicas.<sup>20</sup>

É inquestionável que ao longo dos últimos 40 anos, pelo menos, o sistema educacional tenha sofrido um inchaço devido à democratização do acesso ao ensino básico, principalmente, ao nível fundamental. Essa grande massa, embora corresponda ainda a um número bastante reduzido quando comparado ao número de ingressantes no ensino fundamental, passa a demandar espaço no nível seguinte, em busca da certificação em nível médio. Muitos, inclusive, retornarão à escola tardiamente, através da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), assegurada pela Lei 9394/96. O que ocorre é que o produto dessa expansão percebe agora que houve uma inflação dos diplomas de nível médio, diminuindo seu valor de mercado.

O início do século XXI é marcadamente um momento em que o conhecimento multidisciplinar, e em níveis elevados, é supervalorizado. Assim é que surge um significativo número de jovens e adultos que conclui o ensino médio e parte em direção ao nível superior, carregando todas as deficiências de um sistema sucateado de ensino, o público.

São basicamente três as realidades que se impõem a esse quantitativo (excluindo-se aqui aqueles que sequer buscam o ensino superior):

- a) candidatam-se a cursos de nível superior na rede pública cuja concorrência seja pequena, para aumentarem suas chances de ingresso;
- b) procuram cursos superiores da rede particular, que ofertem aulas no período noturno e mensalidades mais baratas, para que possam trabalhar durante o dia e pagar seus estudos ou;
- c) buscam, em qualquer uma das redes, pública ou privada, cursos de rápida duração que propiciem, em curto prazo, a certificação em nível superior.

Essas três formas de acesso tem, indubitavelmente, consequências bastante significativas, algumas das quais serão analisadas a seguir.

No que tange à primeira realidade descrita, em geral, os níveis de evasão tendem a ser altos – e muito disso se deve a não existir o elemento “empatia” por parte do estudante em relação ao curso pretendido, já que sua escolha se dá por sua maior

---

<sup>20</sup> Em estudo realizado em 2004, Pacheco & Ristoff já estimava que havia, na época, aproximadamente, 8,5 milhões de estudantes no ensino médio e outros cerca de 7 milhões de estudantes com o ensino médio já concluído à espera de possibilidades para continuarem seus estudos. (PACHECO & RISTOFF, 2004:9)



probabilidade de acesso ao nível superior estar justamente nos cursos menos disputados, e não por se identificar com aquela área do conhecimento.

Para a grande maioria não existe, verdadeiramente, uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. (ZAGO, 2006:232)

Um bom exemplo disso são os dados da Pró-reitoria de Assuntos Acadêmicos da UFF tratados em Brandão, Silva e Marins (2009), referentes ao período de 2000 a 2005, que correlacionam o percentual de evasão com a relação candidato/vaga dos cursos mais e menos disputados no vestibular desta universidade. Tais dados mostram que entre os cinco cursos mais disputados, a média da evasão chega a 26,44%. Já entre os cinco menos disputados, esta média corresponde a 45,34%, conforme demonstra a tabela a seguir:

<b>Cursos Superiores</b>	<b>Evasão (%)</b>	<b>Relação Candidato/Vaga – 2005</b>
<b>Medicina</b>	<b>7,39</b>	<b>38,12</b>
<b>C. Social</b>	<b>54,24</b>	<b>25,90</b>
<b>Direito</b>	<b>19,00</b>	<b>20,68</b>
<b>E. Mecânica</b>	<b>20,00</b>	<b>19,14</b>
<b>C. Biológicas</b>	<b>31,59</b>	<b>17,86</b>
<b>Pedagogia</b>	<b>36,36</b>	<b>5,53</b>
<b>Matemática</b>	<b>61,62</b>	<b>5,31</b>
<b>Química</b>	<b>59,55</b>	<b>4,55</b>
<b>Biblioteconomia</b>	<b>42,10</b>	<b>4,23</b>
<b>Física</b>	<b>49,91</b>	<b>3,40</b>
<b>Total</b>	<b>33,40</b>	<b>-</b>

Tabela 2. Percentual de evasão segundo a relação candidato/vaga dos cursos (UFF 2000 – 2005)

Fonte: Brandão, Silva e Marins (2009)

Isto é, além de não se verem estimulados pelo curso pela questão “vocacional”, por serem os cursos menos disputados aqueles que concentram o maior número de alunos oriundos de famílias pobres, o desestímulo acaba por fazer com que eles criem que o sacrifício, os gastos que se tem no processo com alimentação, transporte, além do próprio tempo, não valem a pena. Além disso, em regra, a maior parte desses cursos menos disputados não denota status social, tampouco é promissora em termos de valorização profissional e remuneração. Como afirma Zago (2006):

A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros “tickets de entrada”. (ZAGO, 2006:232)

A relação de aptidão, embora não seja exclusiva na hora de optar pela carreira, em função das outras variantes – como, por exemplo, a *empregabilidade*, esse conceito recente que nos remete a pensar numa “margem consignável de emprego”, já que corresponde uma suposta “mensuração” das possibilidades de alguém se empregar no mercado de trabalho –, deveria ser prioritária, pois se constituiria num grande motivador para a permanência estudantil e para a própria qualificação profissional.

A empregabilidade se incorpora no senso comum como significado que contribui a estruturar, orientar, e definir as opções (ou a falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também ‘a’ referência norteadora, o ‘dever ser’ dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais. (GENTILI, 1998)

No entanto, isso nem sempre é possível, visto que são escassas as políticas públicas que visem ao acesso e à permanência dos estudantes de origem popular, principalmente, nos cursos que demandam maior investimento financeiro. Assim, mesmo que superadas as dificuldades de acesso aos cursos mais disputados, como Medicina, por exemplo, o jovem de origem popular não encontra meios para se manter e acaba evadindo, corroborando as estatísticas.

E, diante dessa realidade, a busca pelo título e, por conseguinte, a expectativa por melhores oportunidades no mercado de trabalho faz com que esse quadro se alarme a cada ano. Por um lado, alguns concluem cursos com os quais não possuem afinidade apenas em função da perspectiva de emprego, e por outro, muitos evadem, desiludidos, conforme se pode observar anteriormente. Basta dizer que, de acordo com o Censo da Educação Superior 2007, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), dos 531.634 inscritos em cursos de graduação federais em 2002, apenas 89.257 estudantes concluíram os estudos em 2007<sup>21</sup>. Embora existam diversas outras variáveis nessa dinâmica que conduzam a esse resultado, esse é um número bastante significativo que vai ao encontro da ideia de que a permanência nos cursos de graduação presenciais públicos tem sido comprometida, especialmente, pela carência de políticas públicas que assistam a essa demanda.

---

<sup>21</sup> O período analisado é o tempo ideal previsto para a conclusão de um curso, mas é sabido que há outros eventos que se interpõem a essa dinâmica, como trancamentos, reprovações etc. Logo é necessário que esse dado seja compreendido como um indicador, não um determinante.

No segundo caso, o ingresso no ensino superior da rede particular tende a apresentar resultados em curto prazo. Resultados esses nem sempre tão positivos. A certificação nem sempre é acompanhada por uma formação qualificada. Uma das principais razões pelas quais se questiona a qualidade do ensino ofertado é o fato de que esses estabelecimentos visam, prioritariamente, ao lucro. Sendo assim, por haver uma finalidade anterior a de “educar”, já se coloca a pretensa “atividade fim” em segundo plano, salvo raras exceções.

Se não há comprometimento por parte das instituições públicas de ensino superior no que diz respeito à manutenção dos alunos nos cursos, essa realidade é bastante distinta em algumas instituições particulares. Mas isso não significa que a manutenção a que se refere aqui seja uma ação baseada na promoção da excelência do ensino. A regra é simples: o que mantém a instituição? A resposta é a mensalidade do aluno. Se o aluno sai precocemente, o que ocorre? Não há lucro. Ou seja, a perda do aluno é refletida diretamente na situação econômica da instituição, o que é, dentro da perspectiva capitalista, indesejável.

Certamente há muitos estabelecimentos de ensino superior que primam pela qualidade da educação que ofertam, no entanto, os resultados das avaliações realizadas pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e os resultados do próprio ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, ação que integra o SINAES) apontam para que há muitas instituições que deixam a desejar frente aos critérios e parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação. E, enquanto se procura acertar o passo entre o ensino que se tem e que se deveria ter, gerações seguem carregando a má qualificação como estigma.

Mesmo que se diga que a iniciativa privada tem interesse em formar profissionais com qualidade, já que é desse produto que se obtém reconhecimento enquanto instituição de ensino, a procura pela certificação por parte dos indivíduos é tal, que mesmo dispondo de mecanismos de avaliação dos cursos a que pretendem se candidatar, tal como a consulta à nota do curso nas avaliações do SINAES, disponível ao público na página eletrônica do INEP, poucos lançam mão desses recursos. Isso é, apesar de muitos desconhecerem de fato essas ferramentas, outros tampouco se importam com tais questões, já que o objetivo a que se almeja é apenas a obtenção de um certificado.

Outro ponto que deve ser verificado é que, de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2004, havia, à época, 2013 instituições que ofereciam cursos de nível

superior, dentre as quais, apenas 224 eram públicas e apenas 169 eram universidades, enquanto que 1789 eram privadas e 1844 instituições tinham formato de centros universitários, faculdades, escolas e centros de educação tecnológica.

Ou seja, em termos de compromisso social, é irrisório o número de instituições que tem responsabilidade com ensino, pesquisa e extensão. A maioria dos estabelecimentos não contribui com o desenvolvimento da educação, mas apenas com a “formação”, de forma reprodutiva, dos estudantes.

Nesse sentido, a própria ausência de criticidade quanto àquilo que é ofertado compõe o cenário perfeito: para a instituição, o lucro; para o estudante, o diploma. Na análise da terceira realidade de acesso a que se referiu anteriormente, será visto como pode ser prejudicial para a sociedade essa “deformação” produzida por essa relação de interesses.

Num terceiro momento, há indivíduos que buscam cursos de nível superior de curta duração que propiciem retorno rápido sob forma de acesso ao mercado de trabalho, os chamados Cursos Superiores de Tecnologia.

É especialmente interessante o crescimento dessa modalidade de ensino, principalmente, no setor privado, nos últimos anos. De acordo com o Parecer CNE/CES n°436/2001, os Cursos Superiores de Tecnologia são *cursos de graduação com características especiais*, bem distintos dos tradicionais, os quais devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Só entre 2002 e 2007, o crescimento do número de cursos foi da ordem de 370,8% na rede privada, segundo dados do Censo 2007, como ilustra o Gráfico 2:

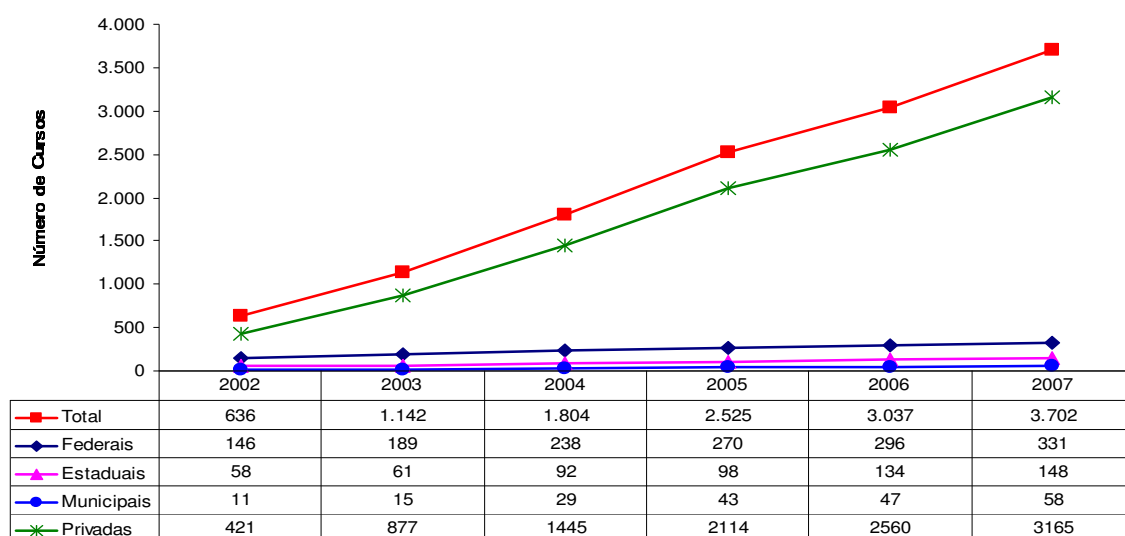


Gráfico 2. Evolução do número de Cursos de Educação Tecnológica por categoria Administrativa (Brasil 2002 – 2007) Fonte: INEP/2007

Ora, destarte, vê-se que é essa uma modalidade especialmente rentável, dado o número de instituições particulares que aderiram à oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia e face à quase inerte atuação das demais categorias administrativas no setor. E está claro que se houve tal crescimento no número de cursos é porque há procura por eles. O que precisa ser questionada é a “rentabilidade” para aqueles que investem em tais cursos na expectativa de colocação no mercado de trabalho.

Em função de sua carga horária diferenciada e outras peculiaridades os cursos superiores de tecnologia são algo aquém de uma graduação plena no que tange à formação. Entre optar por empregar um profissional que tenha uma formação integral e uma formação mais rápida (“menos completa”, por assim dizer), por que uma empresa optaria pelo segundo?

É necessário que os indivíduos que optam por cursos mais rápidos tenham a noção de que tendem a ser, no mercado de trabalho, profissionais que exercerão atividades distintas e possivelmente terão remuneração inferior daquele que teve uma carreira acadêmica mais longa e completa.

No entanto, talvez a mais alarmante das situações que envolvem o aluno egresso do ensino médio não seja nenhuma das citadas anteriormente, mas sim aquela vivida pelos que, de antemão, se eximem da chance de obterem o nível superior. Por que não se candidatam esses alunos? É o que será investigado a seguir.

## Capítulo 2

### **A comunidade escolar e o tema “vestibular”: o que pensam alunos, professores e funcionários sobre a transição do ensino de nível médio para o nível superior**

Neste capítulo serão apresentados, concomitantemente, os resultados dos questionários aplicados junto aos alunos e professores em associação às informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os alunos, os professores e a equipe pedagógica da escola pesquisada.

Responderam ao questionário setenta e um alunos, de 15 a 18 anos<sup>22</sup>, da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio e dez professores que ministram aulas para essas turmas pesquisadas.

Foram entrevistados cinco alunos, três professores, uma orientadora pedagógica, e uma diretora.

Ao longo das análises, os professores e alunos entrevistados terão seus nomes suprimidos, sendo os primeiros identificados pelas nomenclaturas PROFESSOR A, PROFESSOR B E PROFESSOR C. Os alunos, por sua vez, serão tratados por ALUNOS 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente.

Sobre a etapa qualitativa da pesquisa, vale ressaltar que a própria experiência de “entrevistar” – tanto os profissionais que trabalham na escola o quanto os alunos que participaram da pesquisa – já fora um evento que revelou uma série de representações por parte destes atores acerca da percepção que tem sobre seus respectivos “papeis” quanto ao tema aqui pesquisado. Muitos professores, antes mesmo de serem questionados, já faziam uma espécie de “autodefesa” de suas práticas, como se fosse extremamente comum serem culpabilizados pelos maus resultados de seus alunos e pela própria “falta de interesse” desses. Há uma fala bastante interessante produzida pela professora B quando do convite para a entrevista, que ratifica esse comportamento:

*“Vou querer ver o que você vai escrever depois, porque todo mundo quer provar que a gente é que tem culpa de eles não quererem nada! Ninguém vê que o aluno não se*

---

<sup>22</sup> A faixa etária dos alunos respondentes está compreendida entre 15 e 18 anos, já que é considerada a distorção idade/série, que no turno da manhã, se limita ao atendimento de alunos até 18 anos, e conforme fora salientado, a pesquisa não incluiu os alunos da modalidade EJA, pelo fato de constituírem um grupo com características diferenciadas.

*esforça, que ele mata aula, que não estuda em casa. Aí é mole colocar a culpa na escola!”.*

As professoras A e B manifestaram receio em ceder entrevistas sobre o assunto, pois acreditavam que o que dissessem pudesse vir a prejudicá-las na escola ou que pudessem ser alvos de comentários diante dos demais que não contassem com o mesmo ponto de vista sobre o tema (razão pela qual, inclusive, optou-se por não identificá-las). Essas duas professoras se confessaram “cansadas do magistério”, desestimuladas, tanto pela questão salarial, quanto pelas condições precárias de trabalho e, principalmente, pelo baixo nível de conhecimento e pela falta de interesse dos alunos da rede pública. Ressalte-se que essas últimas características foram atribuídas pelas professoras apenas aos alunos da rede pública, pois, segundo essas, o aluno da rede privada sofre uma pressão muito maior no sentido de obter bons resultados escolares, porque seus pais “*sentem no bolso*” o peso da reprovação e não admitem que seus filhos interrompam seus estudos, conforme fazem muitos alunos da rede pública, seja para trabalhar ou não.

A título de ilustração, de acordo com pesquisa realizada pelo INEP (BORI *et. al.*, 2000), com base na PNAD 1997 (IBGE, 1998) e no Exame Nacional de Cursos, realizado pelo INEP em 1999, naquele ano, uma grande parcela da população feminina pesquisada com renda familiar inferior a 10 salários mínimos<sup>23</sup> nem trabalhava fora de casa nem estudava.<sup>24</sup>

De modo geral, em todos os grupos de renda, a parcela de jovens que trabalham é significativa, ao menos entre os rapazes. Entre as mulheres, as jovens de famílias mais ricas participam mais freqüentemente do mercado de trabalho, sendo que 43,8% das jovens de famílias com renda inferior a 10 salários mínimos nem trabalham fora do domicílio nem estudam. (MADEIRA, 1998 *apud* BORI *et. al.* 2000:12)

Ainda nessa direção, no mesmo estudo, diante da questão da participação significativa dos jovens no mercado de trabalho, Madeira (1998) reforça:

*Em resumo, pode-se afirmar que, por um lado, é grande a participação dos jovens em geral no mercado de trabalho, independentemente da renda familiar. Por outro, a proporção dos jovens que continuam estudando é pequena, sendo inferior a 25% entre aqueles oriundos de famílias com renda inferior a 10 salários mínimos. Neste sentido, ampliar a freqüência dos jovens à escola, reduzindo a desigualdade educacional nesta faixa etária parece exigir novas alternativas educacionais que contemplem a realidade*

<sup>23</sup> Em 1997, o salário mínimo nacional era de R\$120. A cotação do dólar, à época, girava em torno de US\$1,11. Fontes: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/documentos/1997/pr970425.asp> e <http://www.ditizio.ecn.br/tabelas/dolar.html>

<sup>24</sup> A população pesquisada era composta por jovens de 18 a 24 anos, portanto, na faixa etária “ideal” de participação do sistema de ensino superior.

*de boa parte da juventude que trabalha e/ou está casada e tem filhos. (MADEIRA, 1998 apud BORI et. al. 2000:12, grifos meus)*

Como fora explicitado no estudo, a questão da renda familiar e a escassez de medidas que contemplem a realidade desses jovens devem ser considerados elementos que produzem o quadro de evasão e interrupção da vida escolar a que se referiam as professoras pesquisadas. Essa e outras relações entre o que fora revelado na etapa qualitativa da pesquisa serão comentadas ao longo da discussão dos questionários.

## 2.1.

### **Questões inerentes aos alunos**

Os alunos das três séries pesquisadas – 1º, 2º e 3º anos do ensino médio - responderam a um questionário único, que continha vinte e quatro perguntas, dentre as quais, apenas duas eram abertas e todas as demais assertivas.

Os objetivos das questões eram:

- Revelar o perfil comportamental do aluno dessa escola estadual diante dos temas ‘vestibular’ e ‘universidade’;
- Montar um quadro de referências a partir do que foi apontado pelo alunado sobre o incentivo dado pela escola aos alunos para que se candidatem às provas dos vestibulares e que acessem o ensino superior ao terminarem o ensino médio.

A primeira questão proposta buscava revelar quais impressões o aluno tinha da própria escolarização no que se refere à “utilidade” dos conteúdos aprendidos na escola em seu dia-a-dia. A maioria, com 89% das respostas, disse que aquilo que aprende na escola contribui com seu cotidiano, enquanto que 7% dos alunos disseram que não, e 4% deles não responderam à questão, conforme ilustra o Gráfico 3.



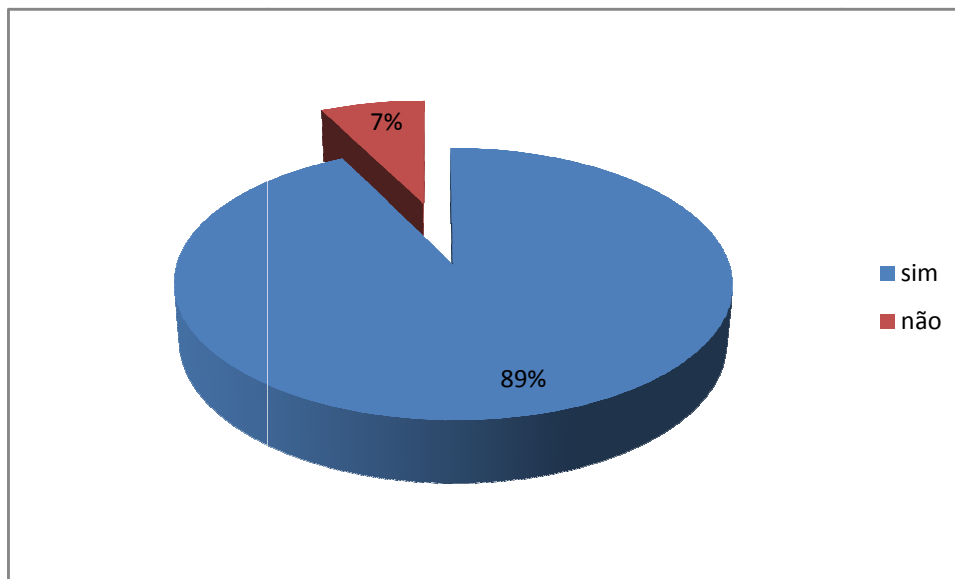


Gráfico 3. Os conteúdos que você aprende na escola contribuem no seu dia-a-dia?

Isso significa que grande parte da população de alunos pesquisada guarda consigo uma referência positiva com relação à sua escolarização, mesmo pertencendo à rede pública. Isso é, pertencer àquela escola, é útil e satisfaz a necessidade cotidiana, atual, da maioria dos alunos que pertence àquele grupo.

Em seguida, os alunos foram questionados quanto ao fato de se sentirem à vontade ou não para expor suas ideias e opiniões na escola. O resultado foi equilibrado, com 54% dos respondentes apontando para que sim, e 46% dizendo que não se sentiam confortáveis para se expressar livremente na escola.

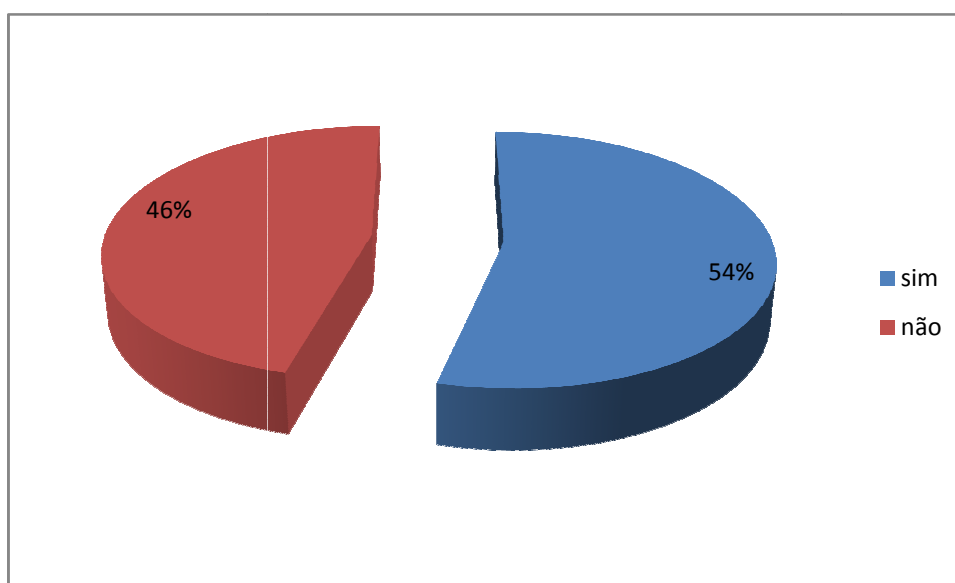


Gráfico 4. Você se sente confortável para expressar suas ideias e opiniões na escola?

Esse resultado mostrou-se bastante interessante quando pensado em relação à primeira pergunta, pois o que se infere é que aquilo que é “transmitido” ou “informado” na escola é útil, mas há pouca relação dialógica, pouca troca, pois quase a metade dos alunos pesquisados se assumiu constrangido ou pouco confortável em se expressar naquele ambiente.

Faz-se aqui pertinente o questionamento em torno de o que seria considerado “bom” em termos de educação para esses jovens? O que seria considerado importante: pertencer àquele espaço e lá se sentir representado em sua cultura ou receber passivamente “instruções” sobre o *saber-fazer* e *saber-ser* exigidos pelo padrão hegemônico?

Segundo o aluno 3, muitos estudantes tem seu desempenho escolar prejudicado pelo fato de não se expressarem no momento das aulas, seja por timidez, ou mesmo por estímulos não apropriados, tanto por parte dos professores, quanto dos colegas. Essa prática pode ser ilustrada, de acordo com o aluno 3, por declarações como “Se você não responder às perguntas vou tirar pontos seus!”, por parte dos professores, e “Que pergunta idiota!”, por parte dos alunos.

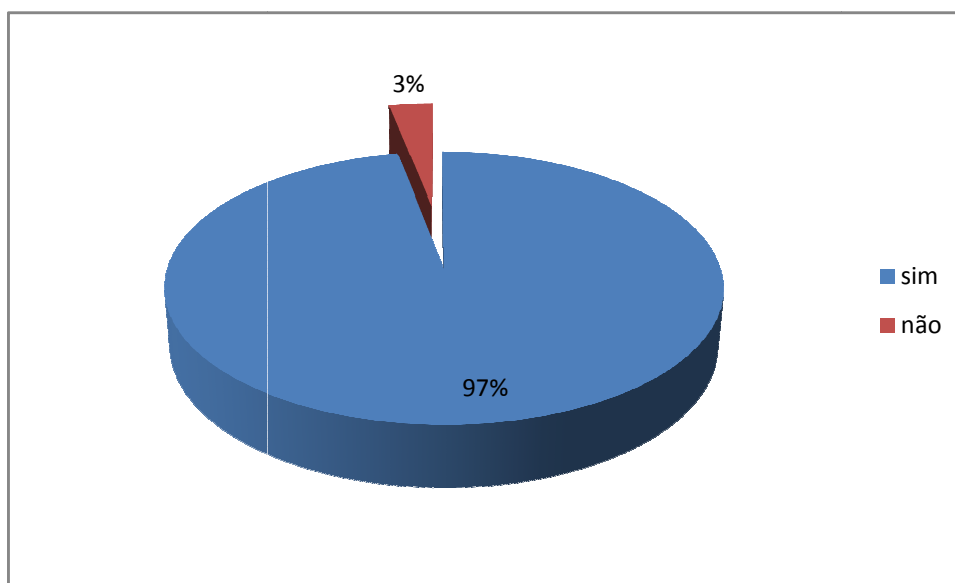


Gráfico 5. A escolarização contribui para melhorar suas condições de vida?

Ainda nessa direção, no que tange à crença dos alunos quanto à possibilidade de melhorar suas condições de vida a partir da escolarização, 98% dos alunos pensam que é possível obter melhorias em sua condição social a partir da educação escolar, e apenas um pequeno número dos respondentes, 2% desses, revelou que acha que frequentar a escola não promoverá nenhuma mudança nas suas condições de vida.

Logo, os alunos “esperam” algo dessa escola. Mas o que não fica claro é por que tão poucos chegam a transferir e, tampouco, a concretizar essa perspectiva no que se refere a estudos em nível superior, em instituições públicas, gratuitas, como a escola que frequentam.

A esse respeito, os alunos 1 e 2 manifestaram que, embora não se incluam no grupo, possuem amigos que nem cogitam cursar uma faculdade. Primeiro porque não acreditam que tenham possibilidade de disputar com os alunos das escolas particulares, e segundo porque, mesmo se “por sorte” passassem no vestibular, não tinham “disposição para trabalhar e estudar... eles dizem: ou uma coisa ou outra!”, conforme informa o aluno 2.

Continuando essa investigação, quanto ao incentivo para continuar os estudos após o término do ensino médio, 63% disseram ser incentivados a dar prosseguimento aos estudos, e outros 37% disseram que não – número bastante considerável.

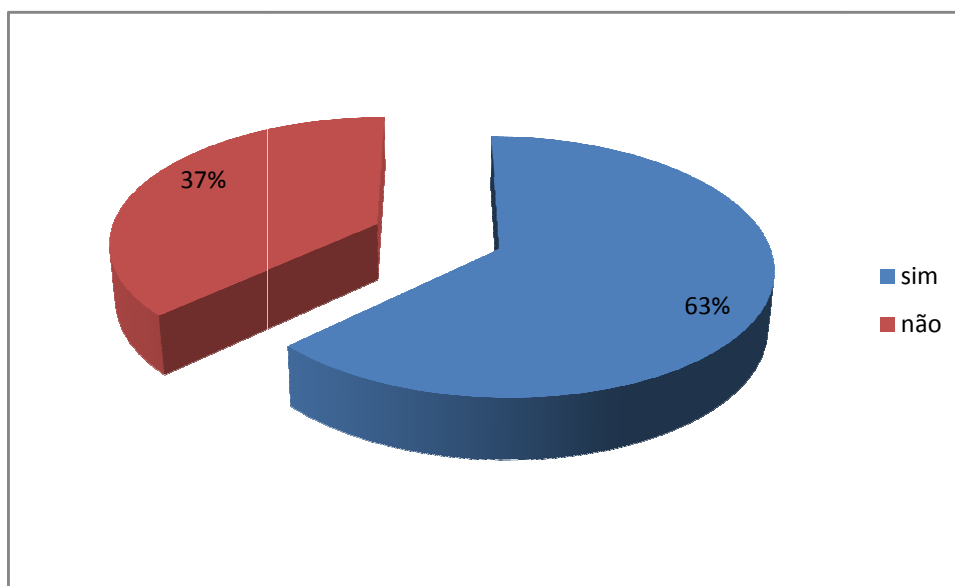


Gráfico 6. Você é incentivado a continuar estudando após o ensino médio?

No tocante ao que seria prioritário para esses alunos ao terminarem o ensino médio entre trabalhar e/ou estudar (cursar o nível superior), 50% da amostra respondeu que seria mais importante estudar, outros 36% disseram que seria mais importante trabalhar, 13% disseram que ambas as atividades teriam a mesma importância e 1% não respondeu à questão.

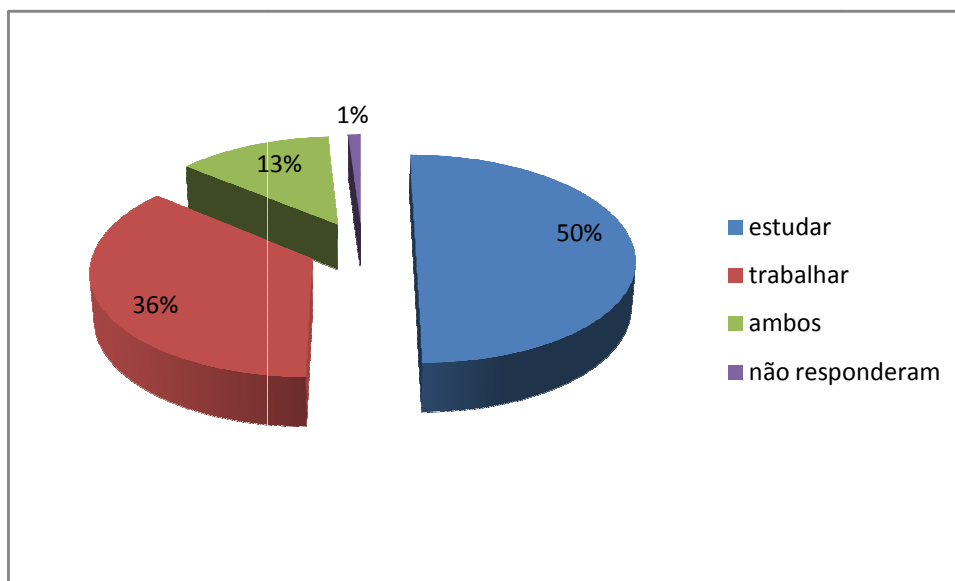


Gráfico 7. O que é mais importante ao terminar o ensino médio: trabalhar ou estudar?

Uma interpretação que seria bastante tangível é a de que os 37% dos alunos que se disseram não incentivados a continuar estudando sejam os mesmos 36% que aqui manifestam prioridade em se inserirem no mercado de trabalho em vez de continuar estudando, acrescido do 1% que se absteve de resposta.

No entanto, o cruzamento dos dois resultados demonstrou que daqueles 36% da amostra total dos alunos, que disseram que não se sentiam estimulados a continuar estudando após o ensino médio, somente 48% deles acham mais importante apenas trabalhar após essa etapa dos estudos. Outros 40%, contraditoriamente, disseram que seria mais importante estudar. Só 8% consideraram que acumular as duas atividades seria importante e 4% não responderam à questão.

Sobre os 48% dos jovens que se declararam não incentivados a prosseguirem os estudos após o ensino médio, o aluno 1 revela que o que os alunos chamam de “falta de incentivo” se refere também a necessidade imponente de contribuir com a renda familiar ou prover o próprio sustento quando saírem da escola, o que, para muitos pode significar a impossibilidade de dar continuidade aos estudos.

Embora essa ideia de que os jovens não se sentem incentivados porque sabem que precisam se empregar possa ser considerada generalizante, é muito palpável, e encontra respaldo em diversos estudos (PACHECO & RISTOFF, 2004; SILVA FILHO *et al.*, 2007; ZAGO, 2006) que já apontaram que as condições ofertadas aos jovens – principalmente os de classe popular – no sistema público de ensino superior não são

sequer positivas e, tampouco, suficientes para garantir o acesso e a permanência desses jovens na educação superior.

Estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não tem condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”. Esse percentual representa 2,1 milhões de estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior, nos próximos três anos, dependerão, mais do que da gratuidade, de bolsas de estudo, bolsas de trabalho, bolsas de monitoria, bolsas de extensão, bolsas de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus*. (PACHECO & RISTOFF, 2004:9)

A partir daquelas informações, também é possível inferir que, apesar de alguns alunos não serem incentivados, uma boa parte deles (40% da amostra) ainda é motivada a buscar a escolarização pós ensino médio, já que responderam que darão prioridade aos estudos após o concluírem. Mas diante disso, mesmo que essas respostas reflitam apenas uma disposição simbólica desses alunos quanto às suas pretensões, e nisso não haja nada de concreto, que estratégias tais jovens imaginam adotar para continuarem estudando se esse grupo preconiza apenas o estudo, em detrimento do trabalho?

Entre os alunos entrevistados, apenas um deles (o aluno 1) propôs uma justificativa para tal posicionamento dos respondentes, e nenhum manifestou ter pleno conhecimento acerca das políticas de inclusão do governo, o que, pretensamente, poderia favorecer a permanência dos estudantes de classe popular nas universidades.

Dois deles, a saber, os alunos 3 e 4, não conheciam nenhum dentre os programas e ações do governo que tinham o acesso e a permanência universitária como metas. Os outros três já ouviram falar do ProUni na televisão, mas não faziam idéia de como poderiam participar de tais programas.

Para o aluno 2, único que se propôs a responder sobre que tipos de estratégia os jovens imaginam adotar para se manterem apenas estudando após o ensino médio, há alunos que não tem noção do quanto é caro se manter estudando: “Tem gente que pensa que é mole... que é só passar numa pública e pronto... eles nem lembram que não vão mais ter *Riocard*<sup>25</sup>, e que quem vai ter que bancar os livros são eles, sabe? Tem gente aí que é mal acostumada mesmo, que acha que vai ter tudo na mão pra sempre”.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Riocard é o cartão de vale-transporte ao qual os alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro tem direito.

<sup>26</sup> Acerca da fonte dessa informação prestada pelo aluno, perguntou-se como ele sabia que não teria mais o vale-transporte e o material didático gratuitamente no ensino superior, o qual respondera que já havia

Outro aspecto significativo é que aqueles que manifestaram a preocupação com as duas atividades, o trabalho e o estudo, foram muito poucos.<sup>27</sup>

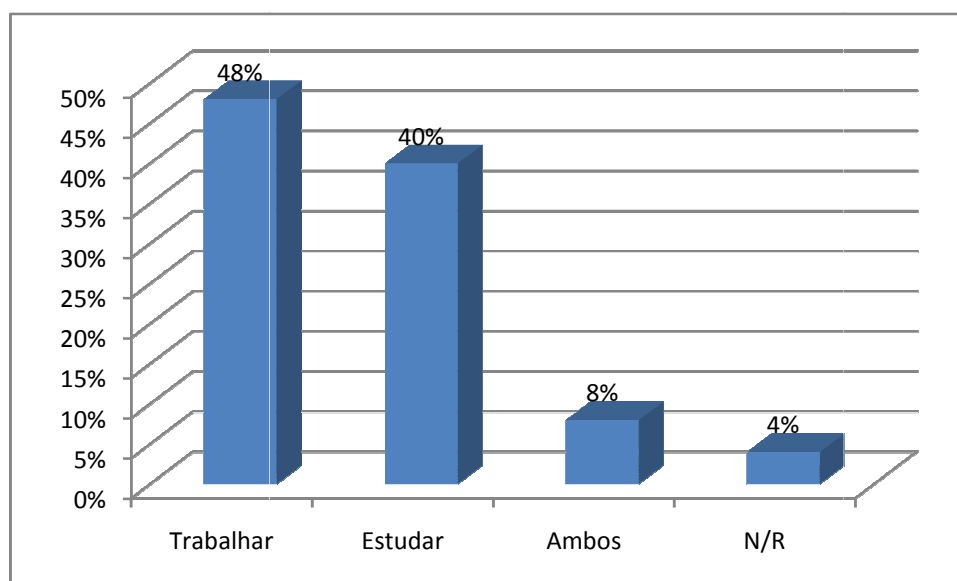


Gráfico 8. Prioridades dos jovens que se dizem não incentivados a continuar estudando pós ensino médio

Quando questionados sobre a importância de cursar o nível superior, 85% disseram que seria importante fazer uma faculdade, e outros 15% disseram que não atribuíam valor à escolarização em nível superior.

Um aspecto que se destaca a partir dessa informação é que, dentre os 36% dos alunos que creem ser mais importante trabalhar que estudar ao final da educação básica, conforme ilustra o Gráfico 7, 72% desses esboçam interesse, ou, pelo menos, atribuem valor a dar prosseguimento aos estudos pós ensino médio, conforme o resultado do cruzamento desses dados. O que indica que, mesmo conhecendo sua realidade socioeconômica e sabendo da necessidade de se empregar ao terminar o ensino médio, se houver chance, esse percentual de alunos buscará inserção no mundo acadêmico.

---

sido alertado sobre isso pela patroa de sua mãe. Tal declaração indica que aquele aluno contava com alguma orientação sobre o processo de escolarização além daquela possibilitada pelos pais.

<sup>27</sup> Sobre isso, ver estudo de CORSEUIL, SANTOS & FOGUEL (2001).

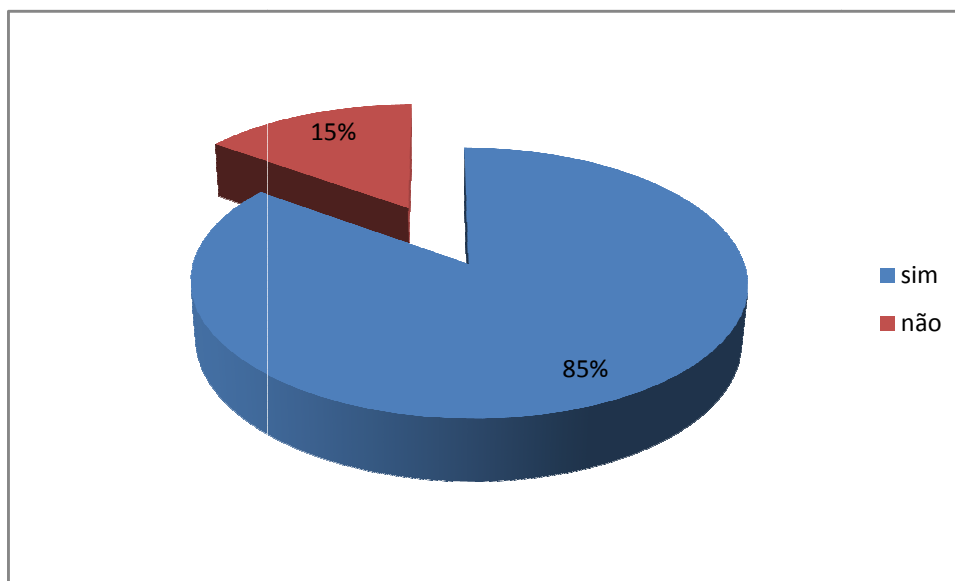


Gráfico 9. Cursar o nível superior é importante?

Ao encontro da informação explicitada pelo Gráfico 10, a maioria dos alunos manifestou que, ao menos, *pretende* cursar o nível superior, com 45% do total de respostas, com o mesmo percentual de alunos que disseram que desejam estudar até a pós-graduação, também com 45% das respostas. Apenas 9% da amostra disse que estudaria apenas até o nível médio e 1% não respondeu à questão.

Dos cinco alunos entrevistados, o aluno 3 deseja estudar apenas até o nível médio, os alunos 1, 4 e 5 desejam estudar até o nível superior, e o 2 pretende cursar a pós-graduação.

Sobre as diferentes expectativas desses jovens, o aluno 3, justifica que acha “perda de tempo estudar”, pois, em sua perspectiva, pode fazer muitas coisas que não dependem de estudo para ganhar muito dinheiro. Quando questionado sobre a quais atividades se referia, o aluno respondeu:

*Vê o caso dos professores da escola mesmo... estudaram pra caramba pra quê? Pra nada! Ganham mal e ainda tem que esquentar a cabeça com aluno (...). Meu tio montou uma oficina de moto e botou dois caras pra trabalhar pra ele lá... só trabalha mesmo, consertando as motos, quando quer, porque a maioria do tempo ele fica só administrando. Não tem nem o médio completo... tira quase 3 mil por mês! Não tá bom não?(...) Só pra você ver, tem uns moleques que saíram daqui que toda sexta-feira botam R\$500 reais no bolso, só fazendo entrega (de drogas). O cara ganha 2 mil fácil. Vai estudar? Vai nada!*

Já os alunos 1, 4 e 5 expuseram que achavam importante estudar até o nível superior porque precisavam ter uma profissão, e os três já apresentavam afinidade com

um tipo de curso: o aluno 1 desejava cursar Direito, o aluno 4, Informática, e o aluno 5, Biologia Marinha.

O aluno 2, que pretende estudar até a pós-graduação, revelou que o faria porque “o mercado de trabalho está muito concorrido” e precisaria estudar cada vez mais se quisesse ter um bom emprego, mas não tinha certeza sobre que curso optaria.

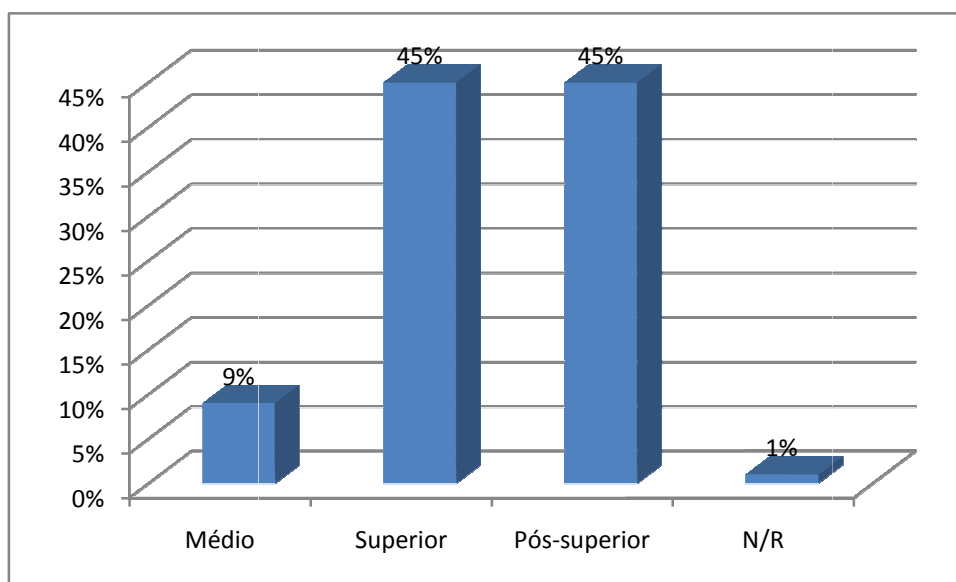


Gráfico 10. Até que nível você pretende estudar?

Sobre os cursos pretendidos por aqueles que revelaram o interesse pelo ensino superior, foram bastante variadas as respostas, as quais foram organizadas por áreas do conhecimento, conforme evidencia o Gráfico 11.

Com relação às escolhas dos alunos, constatou-se que a maioria optará por: a) carreiras que são menos concorridas, como Serviço Social e Enfermagem; b) carreiras que são ligadas ao exercício do magistério, como Biologia, Matemática e Letras ; c) carreiras que, para eles, “parecem” não exigir muito estudo, por serem ligadas a atividades mais práticas, como Educação Física, Fisioterapia e Turismo ou; d) carreiras que denotam maior *status* social, como Direito, Administração e Medicina.

Outros, porém, apontaram interesse por outras carreiras, umas, inclusive, que sequer exigem nível superior. A título de ilustração, há alunos que manifestaram interesse na carreira militar e na área técnica, quando se percebe que alguns sequer tem conhecimento sobre o grau de escolaridade que suas pretensões demandam.



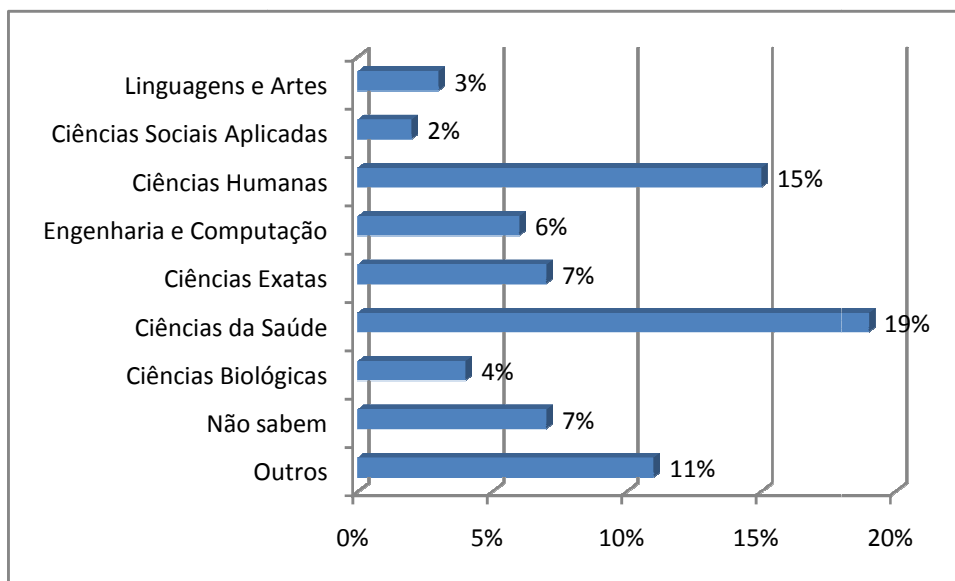


Gráfico 11. Curso pretendido pelos que desejam acessar o ensino superior

Quanto às impressões dos alunos sobre a “função” do estudo em nível superior, 64% desses responderam que cursar o ensino superior seria importante para ter maiores oportunidades no mercado de trabalho; 18% dos alunos disseram que cursariam por uma questão de realização pessoal; 10% da amostra disse que cursaria o nível superior para aprender mais; 7% dos alunos não responderam e 1% disse não saber.

Tal resultado demonstra o quanto a escolarização é fortemente entendida como uma “promessa” de melhores condições de empregabilidade diante das exigências para o acesso ao mercado formal de trabalho, ao encontro do que a maioria dos alunos expuseram nas entrevistas.

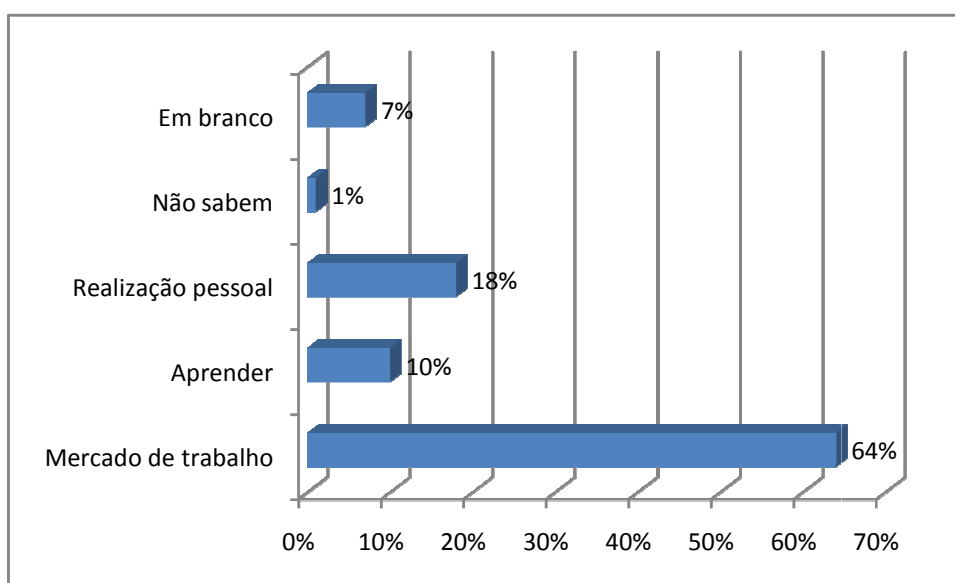


Gráfico 12. Ter o nível superior serve para quê?

Em torno da questão do incentivo que recebem da escola para se candidatarem ao vestibular, 51% dos discentes disseram que a escola não os incentiva a participar do processo seletivo, enquanto 48% deles disseram que a escola os apoia, sim, a fazer o concurso e 1% não respondeu à pergunta, como revela o Gráfico 13.

O que se entende por “incentivar”, porém? Incentivar é informar? É lembrar sobre as datas, os prazos? É ensinar sobre o procedimento de inscrição? É conversar sobre a importância do nível superior, socialmente reconhecida? É fazer exercícios baseados nas provas dos vestibulares? É ministrar os conteúdos previstos nos editais?

Essas são questões cuja contribuição do estudo qualitativo ajuda a elucidar: dos 5 alunos entrevistados, três responderam que a escola não os incentiva, e dois disseram que sim.

A resposta mais frequente entre os estudantes que disseram, em entrevista, não ser incentivados pelos professores foi a que revelava que os docentes só “falam por alto sobre vestibular”, mas que não fazem nada de específico que os oriente ao longo do ensino médio sobre como devem proceder, e que, portanto, se realmente quisessem que os alunos obtivessem sucesso no vestibular, agiriam de outra forma.

Já entre os dois alunos que disseram que recebem incentivo dos professores, foram encontrados diferentes aspectos que comprovam tal afirmativa, mas que se complementam. Para o aluno 2, os mesmos professores que estão em escolas particulares são os que dão aulas na escola pública, a diferença seria o grau de exigência e de compromisso que esses profissionais tem e que, depende, segundo ele, do próprio interesse do aluno em perguntar, tirar dúvidas, pedir dicas, ou seja, de demandar aos professores sua ajuda. De acordo com o aluno 4, porém, os professores fazem a sua parte. Eles ministram os conteúdos, propõem exercícios, avisam sobre as datas dos vestibulares e falam até sobre os prazos para pedido de isenção de taxas. O problema é que a maioria dos alunos não se interessa, “eles ouvem e depois esquecem...se realmente tivessem vontade de fazer, anotariam, perguntariam”, conforme declara o aluno 4.

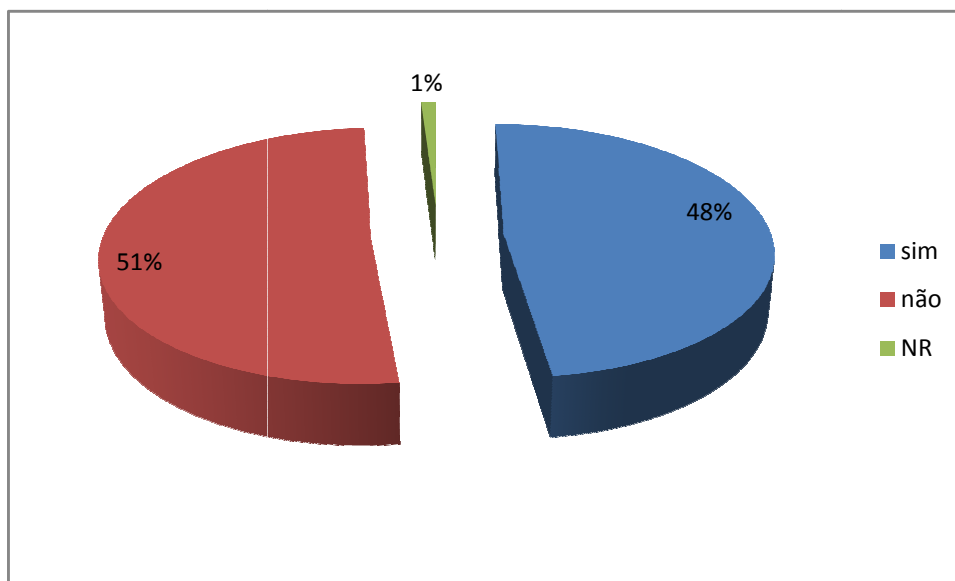


Gráfico 13. Sua escola o incentiva a fazer o vestibular?

Segundo a percepção de 52% dos alunos pesquisados nesta etapa, não é uma prática dos professores e funcionários da escola conversar sobre vestibular e faculdade com os estudantes. No entanto, um grupo não muito menor, 44% dos respondentes, manifestou opinião oposta àqueles, e 4% não responderam à questão, conforme ilustra o Gráfico 14.

Pensando-se que os grupos são formados pelos mesmos alunos que assistem às mesmas aulas, que tem – *a priori* – o mesmo contato com os professores e funcionários, impõe-se explicar duas posições diametralmente opostas sobre uma mesma prática: uma hipótese que surge é que, de acordo com a segunda pergunta feita aos alunos, uma grande parcela destes não se sentia confortável em se expressar na escola, e dessa informação inferiu-se que a comunicação entre os alunos e os demais atores daquele cenário é bastante prejudicada.

Partindo-se do princípio de que “conversar” é não só falar, mas dar voz ao outro, é ouvi-lo, talvez o resultado aqui apresentado seja tão somente o reflexo daquela relação de via única, cujo elemento “comunicação” se resume a “falar”, “informar”. O momento em que o aluno perguntaria, em que ele exporia suas dúvidas e anseios quanto aos temas ‘vestibular’ e ‘universidade’, possivelmente, não acontece. Daí que surge um grupo de 52% de alunos que entende essa prática como inexistente, pois se ressentem da falta do momento de “ser ouvido”. E outros 44% interpretam que o simples fato de “falar sobre os temas ‘universidade’ e ‘vestibular’”, já se constitua numa “conversa”.

Diante de tais proposições, ao encontro da questão anterior, três entrevistados expressaram que os professores e a escola em si não tem esse hábito de informar sobre o vestibular e o nível superior, e outros dois disseram o contrário.

Essa questão remeteu a um episódio ocorrido no início de 2008 nessa escola pesquisada. O pai de uma aluna do 2º ano fora até a escola para reclamar de uma professora que, segundo a aluna em questão, havia dito, reiteradamente, que os alunos daquela turma não tinham capacidade para passar no vestibular. E, ao contrário do que a diretora da escola (que mediava a situação) esperava, a professora assumiu que dissera aquilo e que iria dizê-lo até que os alunos se tornassem mais interessados, pois acreditava que ao desfiá-los os despertaria para a responsabilidade de prová-la que eram capazes. Resguardada a boa intenção que havia por trás da prática, a atitude daquela professora refletiu-se, negativamente, naquele grupo, gerando mais desinteresse, segundo informou a diretora da escola, posteriormente. Pois havia naquele grupo heterogêneo alunos que se sentiam de fato capazes de conseguir aprovação no vestibular os quais sofreram um trauma com a “tática” da professora, sentiram-se inferiorizados, chegando a ter queda de desempenho escolar em função disso. Outros já não tinham interesse em disputar as vagas do vestibular, e depois do ocorrido, tornaram-se mais dispersos e ausentes. E outros que, embora tenham sido “assintomáticos” à atitude da professora, manifestaram-se bastante ofendidos com aquela situação.

Assim como essa fala, que estava diretamente relacionada ao tema vestibular, dera origem a uma série de eventos negativos no que concerne à relação pedagógica de alunos e professores, outras, não raro, são produzidas pelos professores e membros da equipe pedagógica da escola. E, mesmo que reflitam uma “atuação desastrosa” desses profissionais, são práticas que não nascem isoladamente, mas dentro de um contexto, e precisam ser entendidas como tal. Surgem de um contexto de desgaste diante das condições de trabalho ofertadas, diante de um alunado que vai para a escola sem ter qualquer noção de socialização, de valores, de respeito, porque não tivera a efetiva participação da família (seja em qual formato for) na formação moral mínima necessária ao convívio nas diversas estâncias sociais, entre as quais está a escola. Esses profissionais podem ser, nessas circunstâncias, culpabilizados, em parte, pela falta de interesse de seus alunos. Mas é necessário perceber o que vem antes, o que conduz o profissional a transmitir esse “desestímulo”: salários baixos, salas lotadas, falta de material didático, ou seja, todo um quadro de “pavor”, cujo público alvo são aqueles jovens, antes citados. O que se pode esperar deles então? Não é de se admirar que, vez

ou outra, alguém lhes diga como pensa sobre o sistema, que é, de fato, desigual e cruel. Conforme afirma Bressoux, “A escola não pode, sozinha, compensar as desigualdades da sociedade.” (BRESSOUX, 2003:73).

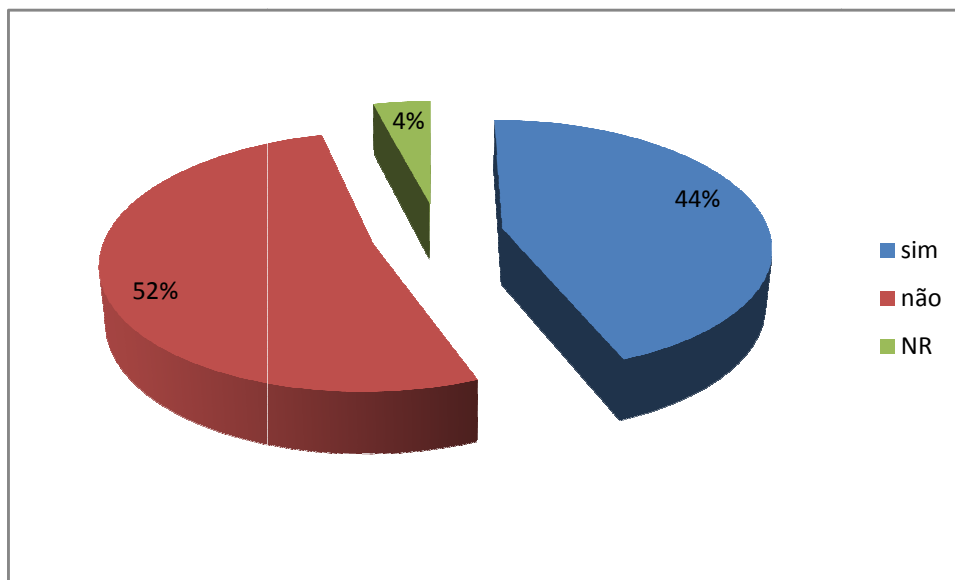


Gráfico 14. Os professores e funcionários da escola conversam com os alunos sobre os temas 'vestibular' e 'faculdade'?

A maioria dos alunos, 69% desses, revelou que não sabe como se candidatar ao vestibular, enquanto que apenas 31% disseram que tinham conhecimento acerca dos procedimentos de candidatura para o processo seletivo.

É preciso, no entanto, considerar a heterogeneidade dos grupos pesquisados no que tange à “proximidade” da época de prestar a prova para o vestibular. Normalmente, os alunos buscam se informar sobre esses procedimentos no ano em que prestarão prova, logo, é realmente esperado que os alunos do 1º e 2º anos (esses últimos um pouco menos) não tenham conhecimento sobre esses procedimentos ainda. E, de fato, os alunos do 3º ano compõem a menor fatia do grupo pesquisado.

A título de complementação, uma das respostas apresentadas pelos entrevistados à pergunta que investigava se havia alguma diferença entre os alunos da rede pública e da rede particular que justificasse que os primeiros não se candidatassem ao vestibular se faz bastante pertinente na análise desse resultado do questionário:

*(...) eu acho que até dentro das turmas mesmo existem grupos, sabe? Tem gente que mora na favela, tem gente que é muito pobre mesmo, e outro pessoal que é mais tranqüilo. Mas, assim, mesmo quem não tem computador em casa, todo mundo sabe com entra no Orkut, no MSN... eles sabem ir pra lan house pra ficar de bobeira, mas na hora de fazer uma inscrição no vestibular o cara diz que não sabe? Ah, é porque ele não se interessa! Se ele quisesse aprender ele conseguiria!*

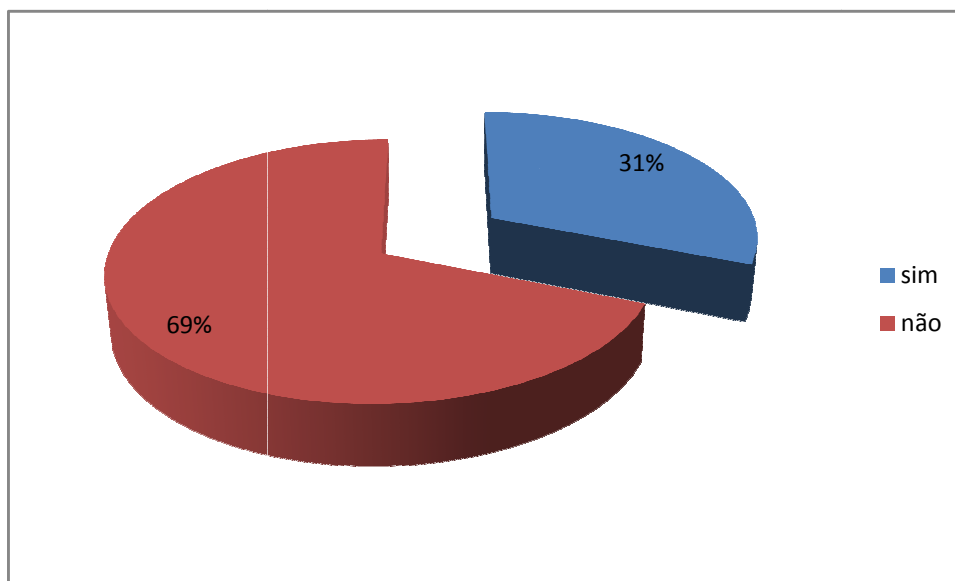


Gráfico 15. Você sabe como se candidatar ao vestibular?

Sobre o preparo desses jovens diante do processo seletivo do vestibular, 88% dos pesquisados afirmaram que não se sentem preparados para tal, enquanto que apenas 11% se julgam prontos para enfrentar essa disputa. Apenas 1% dos alunos não respondeu à pergunta, como ilustra o Gráfico 15.

Esse dado vai ao encontro do estudo realizado pelo INEP em 2004, que tratava do desempenho de estudantes da 3ª série do ensino médio:

No Brasil, hoje, temos um enorme contingente de estudantes concluintes do ensino médio sem preparo para o trabalho, sem condições concretas para ingressarem de forma competente no ensino superior e um enorme desperdício de recursos públicos com a evasão e o abandono. (ARAÚJO & LUZIO, 2004:8)

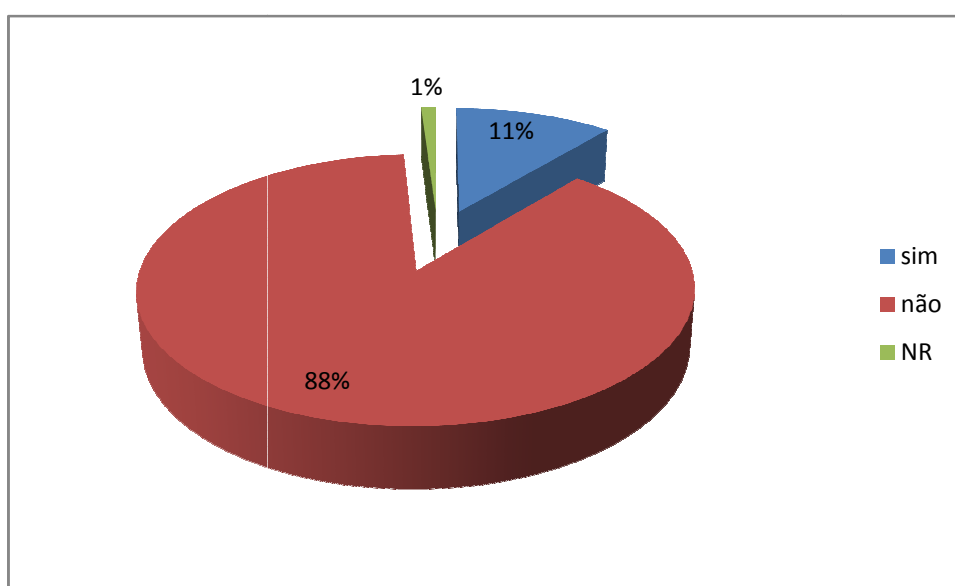


Gráfico 16. Você se sente preparado para o vestibular?

Quando postos em comparação com os alunos da rede particular, 85% dos respondentes disseram que não se sentem tão preparados quanto os alunos da rede privada – e 3% não responderam à questão, como demonstra o Gráfico 17. Apenas 12% dos alunos se dizem “tão preparados quanto os alunos da rede particular”, declaração que pode tanto indicar que os alunos crêem que a dificuldade é generalizada, ou seja, que tanto os alunos da rede privada o quanto da pública não se sentem preparados para o vestibular (como se pertencer a uma ou outra rede não fizesse diferença diante do vestibular) o quanto, por outro lado, esses alunos sequer tenham noção da existência desse abismo entre a qualidade do ensino público e privado e do tipo de trabalho que é feito em um e outro tipo de estabelecimento no que tange ao preparo para o vestibular, conforme demonstra o resultado do ENEM 2008, no qual os 905 mil melhores resultados são de alunos oriundos da rede particular, enquanto que, entre as mil escolas do país com as piores notas nesse exame, 965 são escolas estaduais.

Segundo os alunos 1, 2, 3 e 5, a principal diferença entre o preparo dos alunos das duas redes é a desigualdade do nível do ensino ofertado. Já para o aluno 3, a diferença seria a motivação dos alunos da escola particular e da escola pública no sentido de obter sucesso no vestibular.

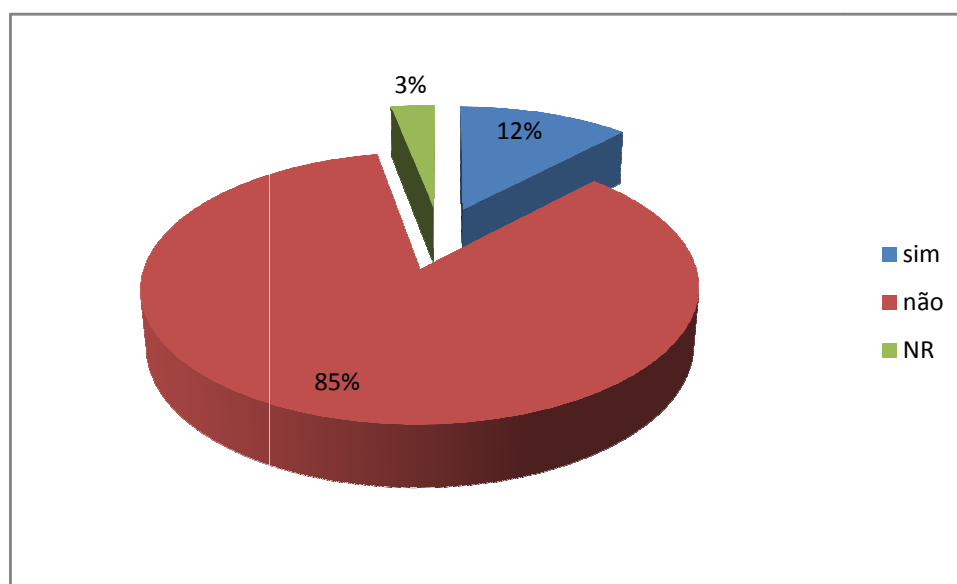


Gráfico 17. Você se sente tão preparado o quanto os alunos da rede particular para fazer as provas do vestibular?

Na amostra pesquisada, os que afirmaram que prestarão vestibular para as universidades públicas ao terminar o ensino médio somam 70% das respostas. Outros

23% disseram que não se inscreverão no processo seletivo, e 7% dos alunos não responderam à pergunta, como evidencia o Gráfico 18.

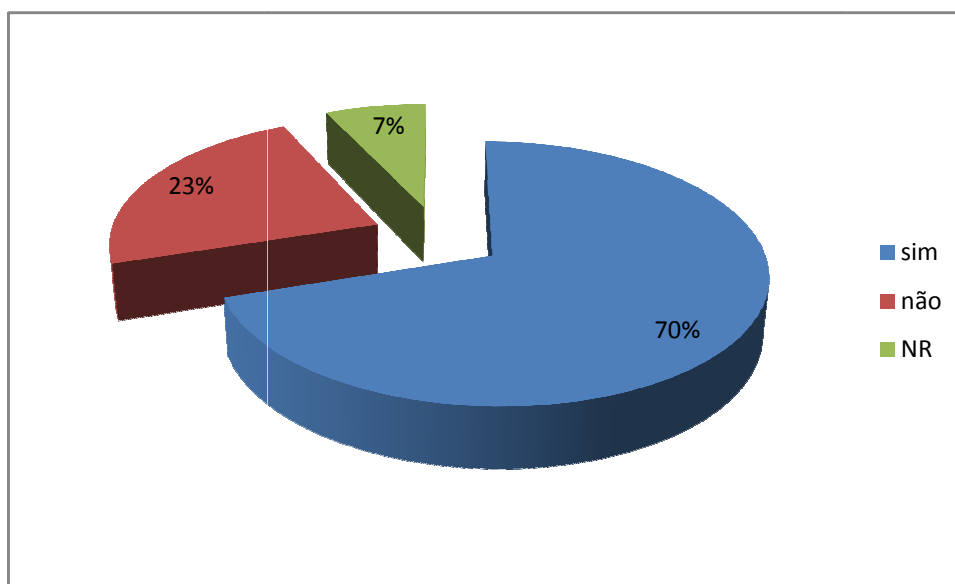


Gráfico 18. Quando acabar o ensino médio você prestará prova para os vestibulares das instituições de ensino superior públicas?

Já o número de alunos que pretende fazer os vestibulares das universidades particulares é menor: 45% disseram que sim; 42% disseram que não e; 13% não responderam a essa questão (Gráfico 19). Era presumível que menos alunos dissessem que sim, vistas as condições de permanência em estabelecimentos não gratuitos, mas o resultado mostrou-se bastante equilibrado entre os que tentarão e não tentarão o vestibular das universidades particulares.

Dentre os alunos entrevistados, apenas o aluno1 respondeu que faria vestibular somente para a universidade particular, e justificou que o faria porque sua mãe houvera se formado naquela faculdade e por isso obteria um bom desconto na mensalidade, cujo pagamento seria viável porque pretendia trabalhar durante o dia e estudar à noite.

A razão apontada pelos alunos entrevistados para que os jovens das escolas públicas estejam procurando mais as instituições particulares é a facilidade no acesso e a possibilidade de estudar à noite.



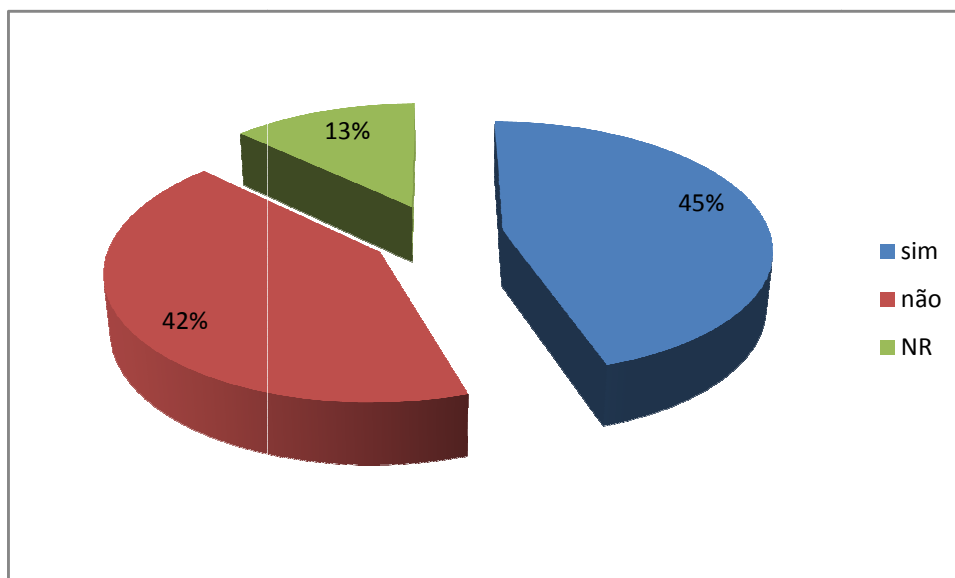


Gráfico 19. Quando acabar o ensino médio você prestará prova para os vestibulares das instituições de ensino superior particulares?

Embora a maioria dos alunos tenha dito que a escola não os incentiva a fazer o vestibular e que os professores e funcionários da escola não os orientem quanto a isso, na medida em que, por exemplo, não propõem debates em sala sobre a candidatura ao processo seletivo junto a seus alunos, 62% dos respondentes expuseram que pensam que a escola acredita na possibilidade de sucesso de seus alunos nos vestibulares das universidades públicas. Parcela considerável, mas, ainda assim, bem menor, é aquela constituída por alunos que não percebem na escola a confiança em seus alunos no que se refere ao bem-sucedido nas provas de vestibular das instituições públicas, constituída por 35% dos alunos pesquisados. Outros 3% não manifestaram nenhuma opinião (Gráfico 20).

O que decorre dessa incongruência é a proposição de que, realmente, o que os alunos esperam dos professores, no quanto ao incentivo, não é apenas a exposição da crença sobre a possibilidade de sucesso dos alunos no vestibular, mas ações de outras naturezas. Porque há de se diferenciar duas situações: a primeira delas é o professor evitar desestimular o aluno, reiterando sua confiança – verdadeira ou não – na capacidade dos estudantes em obterem êxito nas provas do vestibular; outra é o professor se mobilizar em torno de uma causa e promover ações concretas a fim de envolver os discentes nessa causa, conforme expuseram os alunos 1 e 5 nas entrevistas.

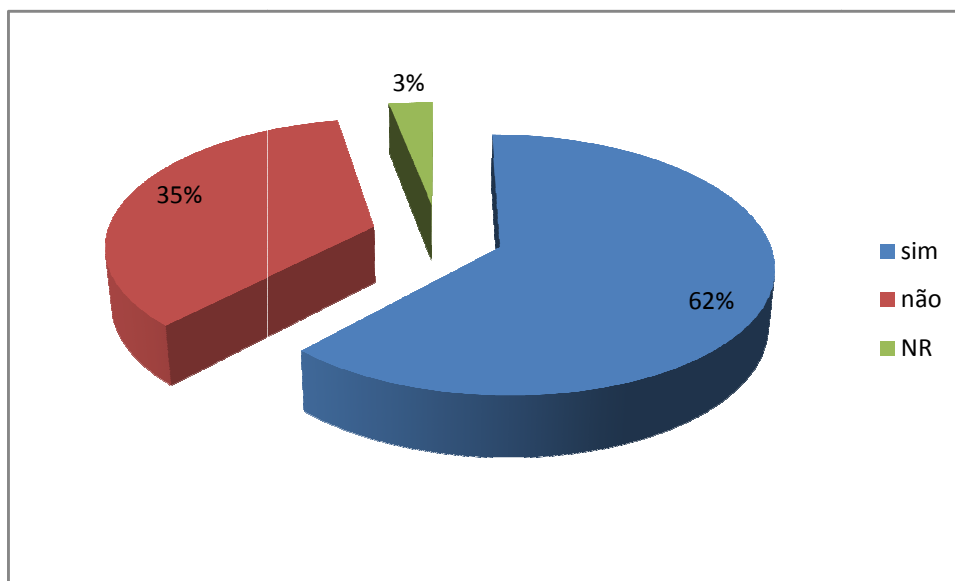


Gráfico 20. Você acha que a sua escola acredita na capacidade de seus alunos obterem êxito nas provas dos vestibulares públicos?

No tocante ao incentivo recebido dos familiares para que prestem provas para os vestibulares, 83% dos alunos se disseram incentivados, 15% não incentivados e 2% não responderam.

Um dado importante revelado por essa questão é que, daquele grupo que se dissera não incentivado a continuar estudando (36% da amostra), apenas 12% disse não ser incentivado pelos familiares, o que identifica que os estudantes atribuíam a falta de incentivo não à família, mas, possivelmente, à escola (Gráfico 21)

Conforme já fora apontado no capítulo 1, as famílias criam expectativas e tem ambições diferentes, de acordo com o que pensam ser viável para suas realidades. Logo, é possível que estudantes de famílias muito pobres optem por garantir o aumento da renda familiar sob forma da inserção rápida no mercado de trabalho, assim que egressos do ensino médio.

Outras famílias já vislumbram no estudo em nível superior a possibilidade de conseguir melhores empregos – como ilustrou o Gráfico 12 –, baseados, inclusive, em suas próprias experiências: querem que seus filhos superem suas condições, e por essa razão, os incentivam para que tenham, em longo prazo, uma vida melhor.

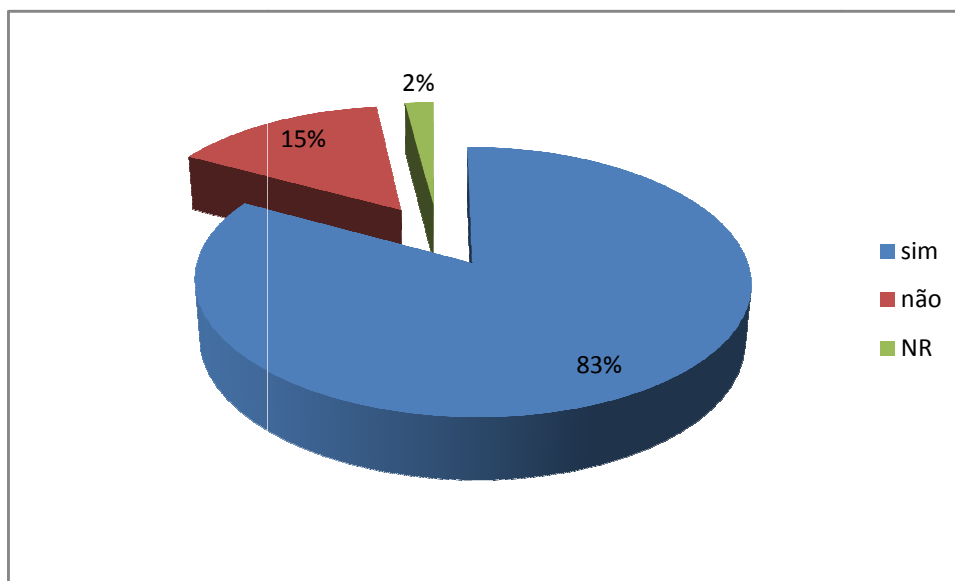


Gráfico 21. Seus familiares o incentivam a fazer o vestibular?

O mesmo resultado foi identificado para a questão que buscava investigar se o tipo de instituição de ensino superior que a família dos alunos os incentivava a fazer as provas de vestibular era a pública. A exata mesma parcela, 83% dos alunos, respondeu que seus familiares os incentivava a candidatarem-se para as públicas, 15% responderam que não apenas para as públicas, e 2% não responderam (Gráfico 22).

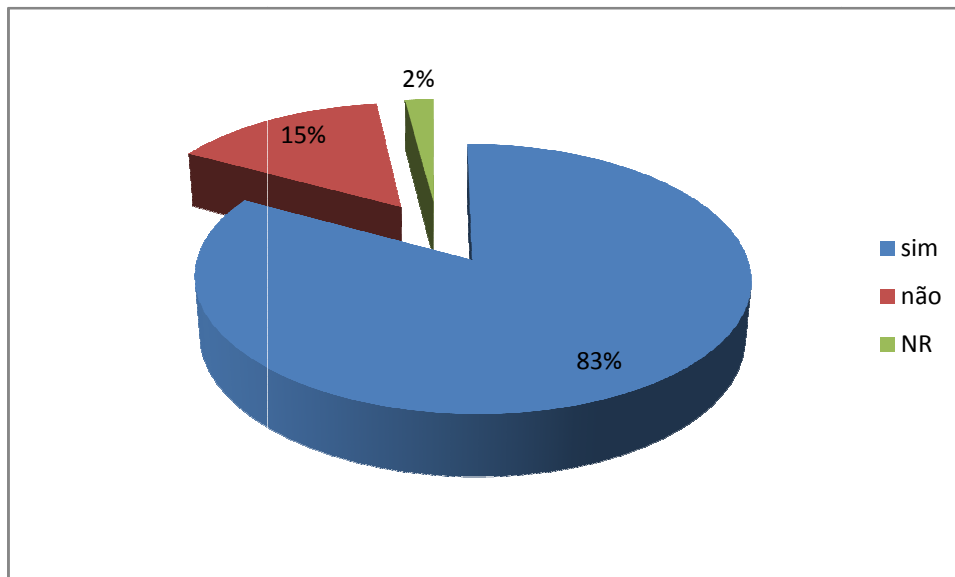


Gráfico 22. Seus familiares o incentivam a fazer os vestibulares das instituições de ensino superior públicas?

Já para a mesma pergunta, porém, relativa aos vestibulares das instituições particulares, 56% dos alunos disseram que não eram incentivados a procurarem os vestibulares dos estabelecimentos particulares e 44% disseram ser incentivados por seus familiares para tal (Gráfico 23).

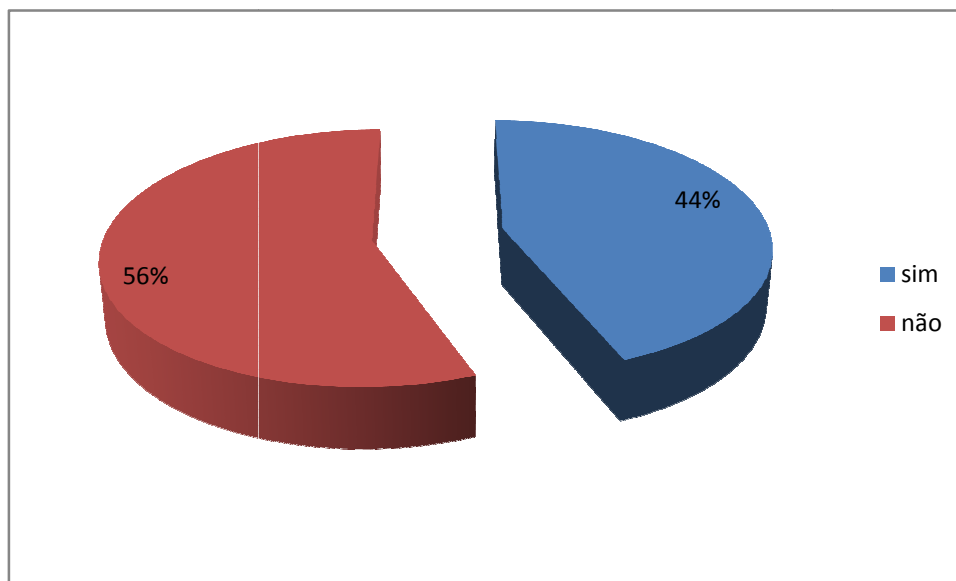


Gráfico 23. Seus familiares o incentivam a fazer os vestibulares das instituições de ensino superior particulares?

A maior parte dos pesquisados, 57% da amostra, respondeu que não há ninguém entre seus familiares que haja cursado ou esteja cursando o nível superior. Enquanto que 43% desses possuem alguém na família que teve ou esteja tendo essa experiência (Gráfico 24).

Isso significa que, mesmo ainda sendo a maior parcela aquela constituída por jovens que não possuem referências familiares quanto à escolarização em nível superior, uma boa parte dos respondentes já conta com esse capital, o que pode vir a incidir sobre as disposições desses jovens com relação à escolaridade em nível superior.

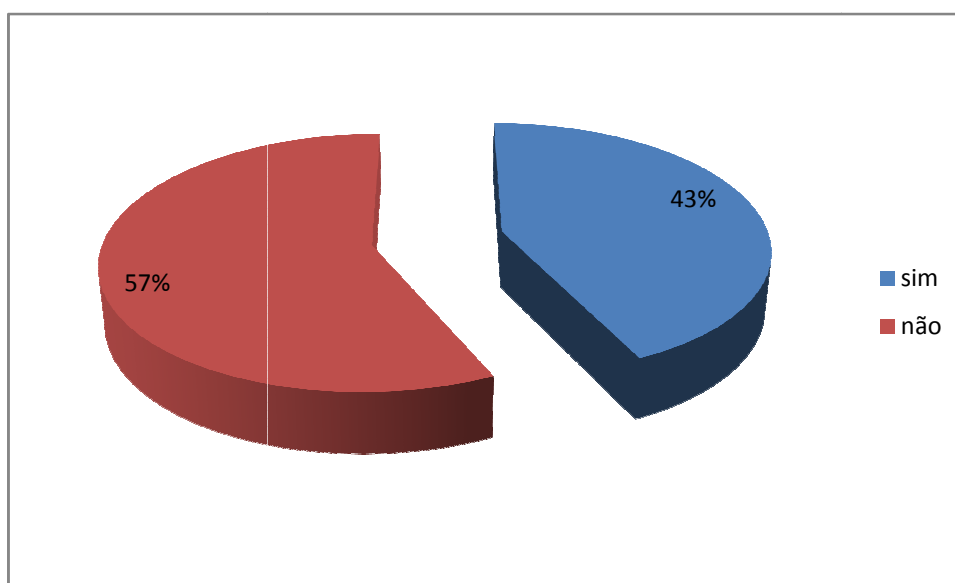


Gráfico 24. Na sua família há alguém que faça ou já tenha feito algum curso superior?

Outra questão que fora contemplada na pesquisa é com relação ao incentivo exercido pelos amigos a cursarem o nível superior. A maioria, 60% dos alunos, revelou que seus amigos a incentivam a fazê-lo, enquanto que 39% responderam que não recebem apoio dos amigos nesse sentido, e 1% não manifestou opinião (Gráfico 25).

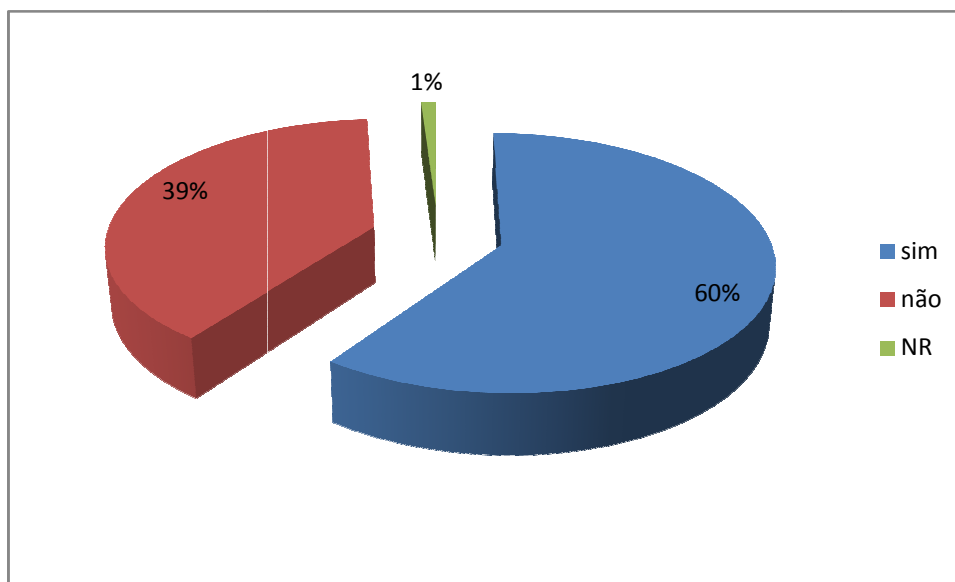


Gráfico 25. Os amigos o incentivam a fazer o vestibular?

Para que fosse captada a impressão que tem os alunos da rede pública sobre o espaço ‘universidade’, os alunos foram questionados se, para eles, esse seria um lugar apenas para pessoas de classe média e alta. Com a maior parte das respostas, 83% dos alunos disseram que não, e outros 17% expressaram que sim, que acreditavam que aquele espaço tinha uma “demarcação social” (Gráfico 26).

O resultado da questão presume que os alunos sequer tem noção da desigualdade que existe no acesso e na permanência de jovens de classe média e alta e jovens de camadas populares nesses espaços. Mesmo que as novas políticas educacionais tenham como meta a verdadeira democratização desse espaço, a realidade ainda é outra. Segundo Bori *et. al.* (2000):

Em outras palavras, apesar de a renda média familiar apresentar correlações com os anos de escolaridade dos jovens, é no momento do ingresso na universidade que o aumento na renda média se faz sentir de forma mais significativa. Se é verdade que os jovens muito pobres têm alguma dificuldade em concluir o ensino fundamental e dificuldade maior em concluir o ensino de nível médio, mais difícil ainda que concluem o ensino superior. A conhecida metáfora do funil do sistema educacional de a cada ano adicional de estudo excluir maior número de jovens oriundos das famílias mais pobres se estreita de forma muito significativa no momento de ingresso no ensino superior. (BORI *et. al.*, 2000:16)

Outra interpretação que poderia ser feita em torno da percepção desses estudantes sobre o espaço universitário é a de uma visão ideológica, prospectiva, no plano do que *deveria ser*, mas, de fato, *não é*.

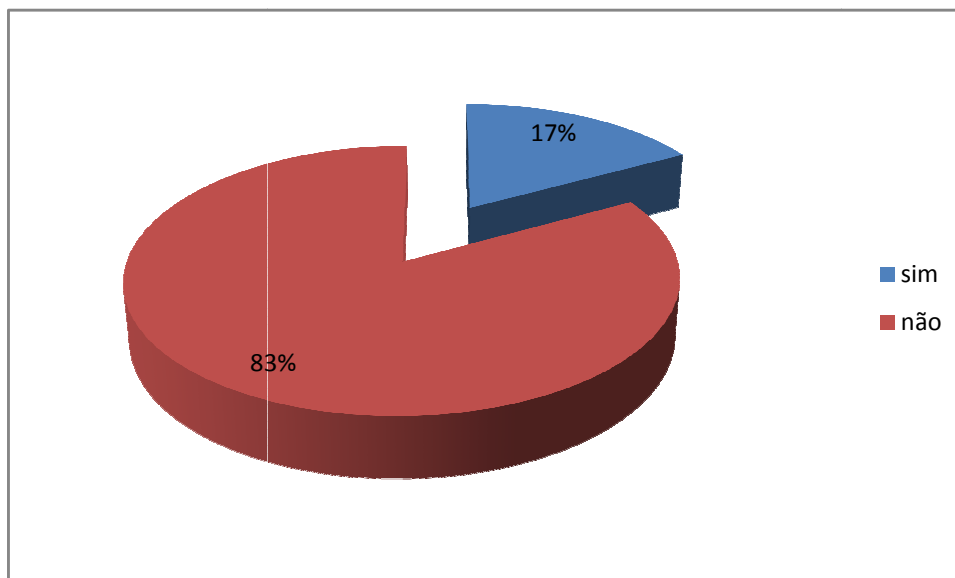


Gráfico 26. Para você, a universidade é lugar apenas para pessoas de classe média e alta?

A última das questões a que foram submetidos os alunos versava sobre se eles consideravam que sabiam, exatamente, que tipos de atividades são desenvolvidas no âmbito universitário. Somando 79% das respostas, os alunos disseram que não sabiam, enquanto que outros 21% acreditavam saber quais atividades são desenvolvidas nas universidades (Gráfico 27).

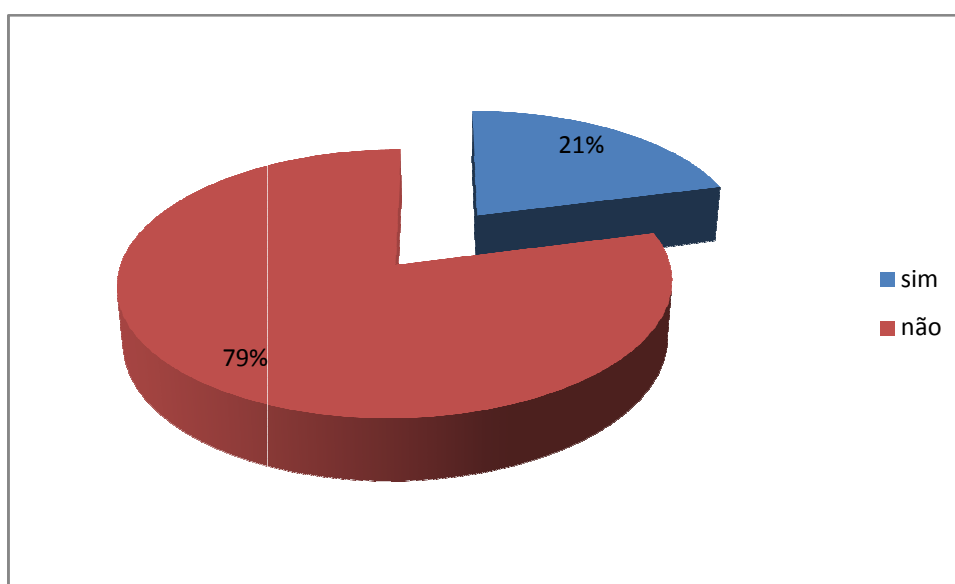


Gráfico 27. Você considera que sabe exatamente quais atividades são desenvolvidas nas universidades?

## 2.2

### Questões inerentes aos professores e à equipe pedagógica

Nessa etapa, foram feitas 12 perguntas aos professores para as quais havia duas respostas assertivas, com exceção da última, que era aberta para a livre-expressão dos respondentes, sob forma de questionário. A investigação junto aos docentes tinha como objetivos:

- Identificar suas impressões sobre a passagem do nível médio para o ensino superior;
- Identificar suas ações na promoção de seus alunos para a possível transição do ensino médio para o ensino superior.

Essa parte da pesquisa conta com análises mais consistentes, pois estarão em comparação as respostas dos questionários aplicados aos alunos e aos professores, que, embora tenham sido submetidos a diferentes questões, responderam perguntas que contemplam os mesmos assuntos, colocados de acordo com a realidade de cada categoria, ‘estudantes’ e ‘professores’. Assim, pretende-se verificar as consonâncias e dissonâncias entre as “realidades” esboçadas por cada grupo em torno daqueles elementos pesquisados. Além disso, serão contempladas as respostas das entrevistas feitas com os docentes, a diretora e a orientadora pedagógica da escola, que irão complementar algumas análises.

Ressalte-se que desta amostra (professores e equipe pedagógica entrevistada), todos possuem nível superior completo, sendo apenas o professor C pós-graduado em nível de mestrado. A diretora é formada em Letras, português/inglês, e está cursando uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, numa instituição particular. A orientadora educacional é pedagoga e também possui pós-graduação *lato sensu*, na área de orientação educacional.

Quando questionados sobre o interesse dos alunos em relação ao vestibular e à universidade, 100% dos respondentes apontaram para que não é demonstrado interesse pelos jovens sobre esses temas. O que indica que os professores já partem do princípio de que os alunos “não querem” fazer o vestibular e, por conseguinte, “não querem” cursar o ensino superior (Gráfico 28).

Esse dado vai de encontro às respostas apresentadas pelos alunos com relação à pretensão de cursar o ensino superior: uma grande parte dos alunos respondeu que tem interesse na escolarização em nível superior e até mesmo pós-superior. Surge então o

questionamento sobre o que haveria entre o interesse apontado pelos alunos e o desinteresse conferido a esses pelos professores.

Uma explicação plausível para essa contradição seria o fato de que os alunos não correspondem, comportalmente, da forma como os professores representam que deva ser o perfil de um aluno que quer obter sucesso no vestibular. No entanto, subjetivamente, os alunos nutrem esse desejo íntimo, sem saber ao certo como fazer para concretizá-lo. Adverti-los sobre como é a rotina de estudos de alguém que se diga investido em passar no vestibular não chega a convencê-los a uma mudança de hábito, simplesmente, porque aquela prática, para muitos, não lhes é próxima, palpável. Mas isso não compromete seus sonhos, desejos silenciosos.

Segundo a orientadora educacional da escola, porém, alguns professores não sabem “captar os sinais emitidos pelos alunos para pedir ajuda”. Nesse sentido, haveria, na opinião da orientadora, uma dificuldade por parte de alguns docentes em decodificar as mensagens que os alunos lançam, sob forma de comportamento, com a intenção de chamar a atenção dos professores e da própria escola sobre seus anseios. Em outras palavras, o aluno não se mostraria, por natureza, curioso e motivado como esperam os professores, mas demonstraria, ao contrário, certa rebeldia e aversão aos temas ‘vestibular’ e ‘universidade’ porque se sentem inseguros e, em certo ponto, incapazes de alcançar tais ideais.

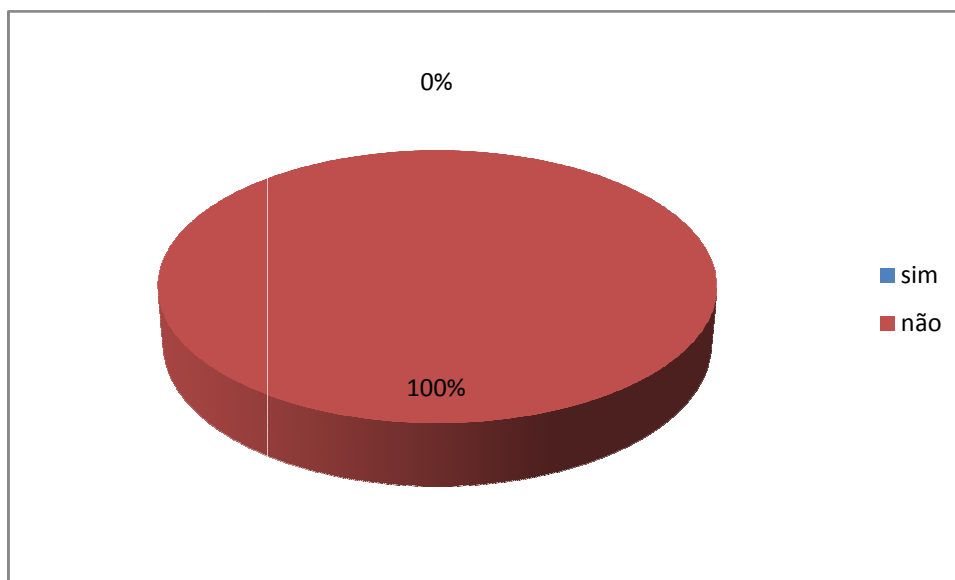


Gráfico 28. Você observa interesse dos alunos pelos temas ‘vestibular’ e ‘universidade’?

Embora todos os respondentes hajam dito que os alunos não se interessam sobre o tema “vestibular”, 70% dos professores dizem que conversam constantemente sobre o



tema com seus alunos, enquanto que apenas 30% admitem não falar regularmente sobre esse assunto em suas aulas (Gráfico 29).

Aqui se faz necessário retomar o que os alunos manifestaram com relação a essa mesma questão: primeiramente, 51% dos alunos se disseram não incentivados pela escola a fazerem o vestibular e, em seguida, 52% dos estudantes revelaram que não é uma prática dos professores e funcionários da escola falar sobre ‘vestibular’ e ‘universidade’.

Conforme fora dito no início desse capítulo, no momento das entrevistas muitos aspectos da subjetividade dos entrevistados foram dando forma a alguns questionamentos que surgiram quando da análise dos dados quantitativos. Alguns professores, por exemplo, esboçaram certo receio em falar francamente sobre suas práticas. E essa percepção leva a crer que, talvez, os professores possam não haver retratado ou, ao menos, representado, fidedignamente, seu cotidiano para que não se expusessem como responsáveis por uma situação sabidamente crítica, a qual por certo não possui uma única causa, mas diversas, tanto internas o quanto externas à escola.

Assim, algumas respostas só chegam a se concretizar como acertadas ou equivocadas a partir de uma análise minuciosa dessa macro realidade desenhada pelos questionários, distinguindo-se algumas possibilidades desse embate entre as representações de alunos e profissionais da escola sobre a questão anterior: ao encontro da resposta dos alunos, é possível que os professores de fato não tenham o costume de falar sobre esses temas, ‘vestibular’ e ‘universidade’; ainda nessa direção, também é admissível que os professores, naquilo que diriam ser “um hábito”, não correspondam às expectativas dos alunos em torno do que seria “conversar sobre vestibular e universidade”.

Por outro lado, também é cabível que os professores e funcionários tenham essa preocupação, mas, como em muitos outros casos, não recebam a devida atenção à sua fala e, gradativamente, fiquem desestimulados em insistir em tais assuntos. Essa realidade fora manifesta tanto pela equipe pedagógica, quanto pelos professores.

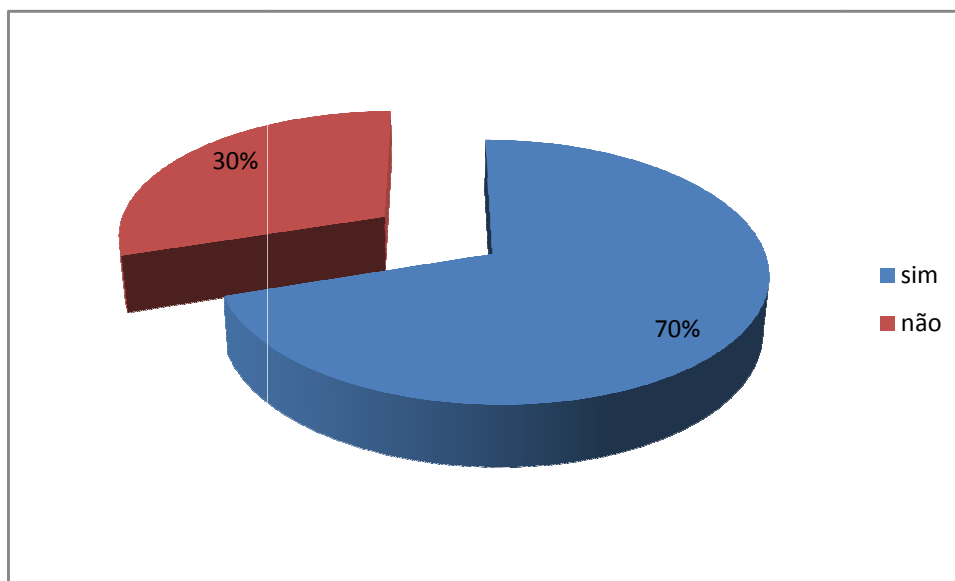


Gráfico 29. Você tem costume de falar sobre os temas vestibular e universidade com os alunos?

Já quanto à cobrança da escola sobre os docentes na promoção do tema vestibular, a maioria dos professores – 90% da amostra consultada – não identifica que a escola cobre com assiduidade que os docentes informem sobre o vestibular e mesmo que trabalhem com temas que se relacionem a esse processo seletivo, contra apenas 10% que julgam que a escola exige dos docentes, com regularidade, que estes divulguem e levem para as salas materiais sobre o tema (Gráfico 30).

Essa questão revestiu-se de duas faces antagônicas quando das entrevistas com a equipe pedagógica e com os professores. A diretora afirmou que são promovidas muitas ações para que o tema vestibular seja amplamente discutido na escola, tais como sugestões de materiais nas reuniões pedagógicas, avisos em murais e proposição de simulados. Já os professores declararam que não há na escola um trabalho focado na questão do vestibular, conforme observam nas escolas particulares.

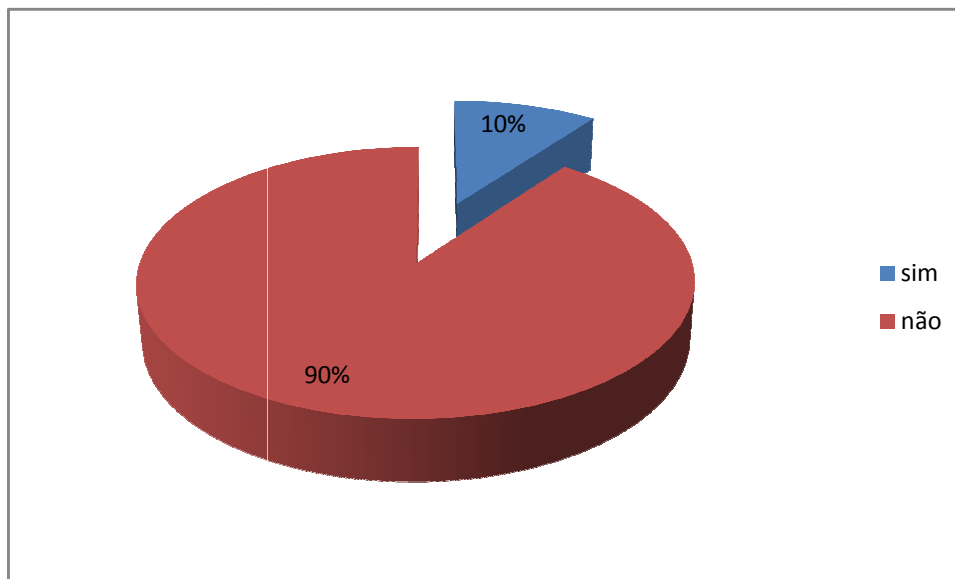


Gráfico 30. Você observa cobrança da escola sobre os professores para que tragam informações e trabalhem temas que se relacionem com o vestibular?

Para 70% dos respondentes, é dever da escola conduzir os alunos para o vestibular ao fim do ensino médio, enquanto que 20% creem que não é tarefa da instituição escola direcionar seus alunos ao nível superior quando concluem o ensino básico (Gráfico 31).

Pode não se constituir uma “obrigação” da escola de educação básica direcionar seus alunos ao nível superior, contudo, talvez devesse ser um “compromisso cidadão” apresentar aos alunos as oportunidades que existem além do nível médio, seja no ensino técnico, profissionalizante ou superior. Esse é um dos passos para uma democratização de fato das oportunidades educacionais: a informação, “saber sobre”, conforme ilustra o professor C.

Nesse sentido, Zago (2006) afirma que:

Chegar a esse nível de ensino (o superior) nada tem de “natural”, mesmo porque parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária.[...] Silva (2003,p.128) encontrou o que chamou de ausência de um *capital informacional* sobre o sistema do vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem (ZAGO, 2006:230, grifos da autora).

Dessa forma, embora em número bastante reduzido, os 20% de professores que dizem que a escola não deve conduzir os alunos ao vestibular ao final do ensino médio possa vir a ser a representação de uma realidade entre profissionais que ignoram a necessidade de dar suporte, orientar seus alunos, “à maneira de quem ensina alguém a andar de bicicleta pela primeira vez!”, como declara a orientadora educacional.

O aluno é passível de certa desconfiança diante do “novo”, de desistência perante as dificuldades, de erros ao longo do percurso. Entretanto, ainda de acordo com a orientadora, se omitir diante da possibilidade de dar liberdade a um jovem estudante, de fazê-lo desbravar o mundo que a escolarização oferece, não parece a conduta de um educador.

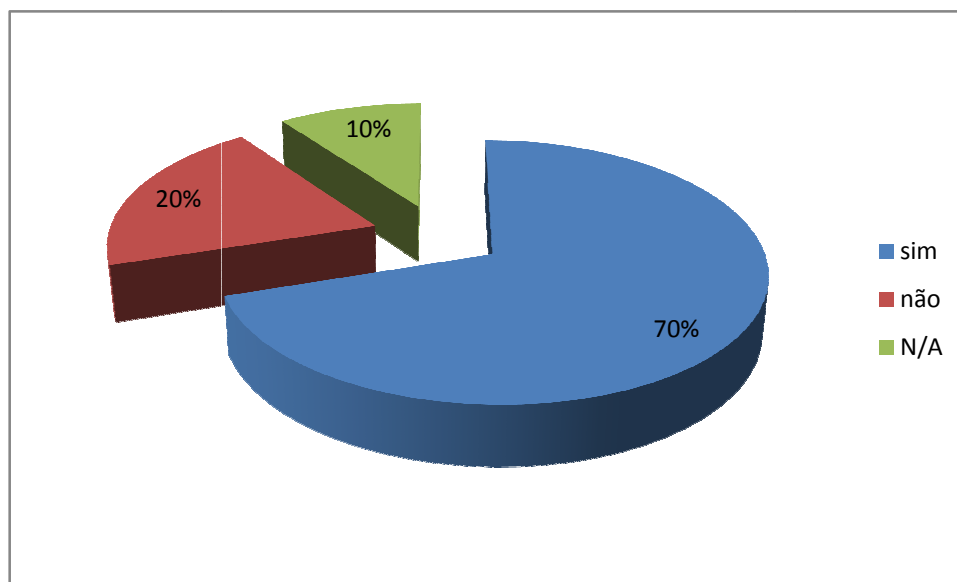


Gráfico 31. Você acha que é ou não dever da escola conduzir os alunos para o vestibular ao fim do ensino médio?

Diante da pergunta sobre as expectativas de alunos da rede particular e pública quanto a cursar o ensino superior, 100% da amostra apontou para que não são as mesmas as expectativas criadas entre uma e outra redes no que concerne a acessar o nível superior (Gráfico 32).

Embora esse resultado encontre seu sentido na conhecida desigualdade de oportunidades entre os alunos das duas redes, pública e privada (informação essa que fora confirmada pela questão que visava a investigar se os estudantes pesquisados se sentiam tão preparados para o vestibular o quanto os da rede particular), que é, sabidamente, um fator desestimulante para os estudantes da rede pública, não se pode pensar que essa seja a realidade de todos os alunos da escola pública, já que suas expectativas são disposições subjetivas e, portanto, imensuráveis.

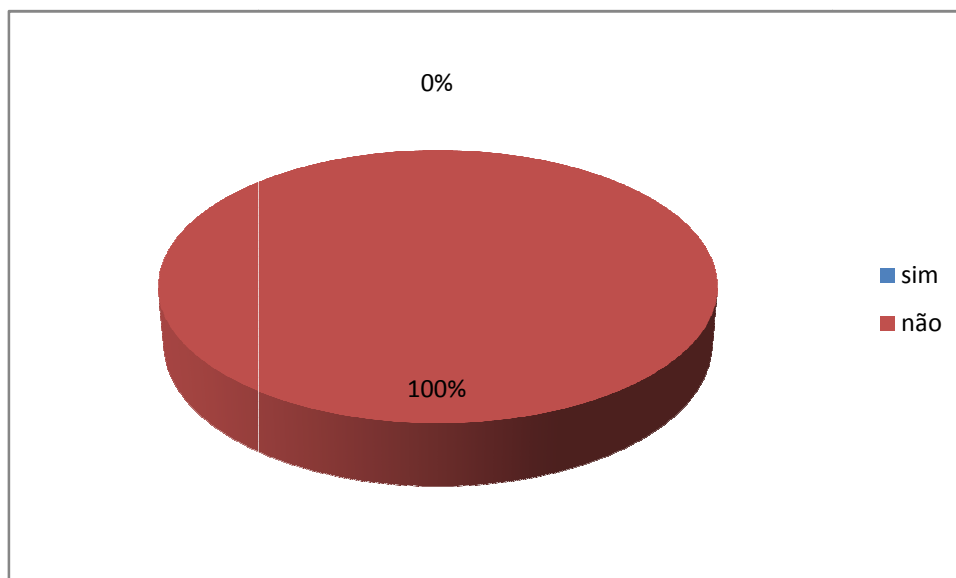


Gráfico 32. Você acredita que os alunos da rede pública e da rede particular tem a mesma expectativa quanto ao nível superior?

No que tange a opinião dos professores sobre as chances que os alunos da rede pública tem de obter sucesso nas provas do vestibular, 70% deles dizem que esses alunos não tem condições de obter sucesso no processo seletivo, e outros 30% dizem que sim, que esses jovens tem possibilidade de serem bem-sucedidos no concurso (Gráfico 33).

De acordo com a professora A, as chances são diferentes porque os alunos da rede pública não tem dedicação e interesse em passar no vestibular, ao contrário dos alunos das escolas particulares, cujos pais cobram que o investimento que fazem nos filhos seja recompensado com a aprovação do filho no vestibular (principalmente nas instituições públicas). Segundo essa mesma professora:

*Se eles (os pais) sentissem no bolso o custo da educação, teriam mais compromisso com a escola, seriam mais parceiros na hora de fazer com que os filhos caiam na real e vejam que educação é coisa séria. Mas isso não acontece. Se o aluno repetir 30 vezes, azar o da escola, porque pra eles tanto faz!*

Já para a diretora da escola, os alunos da rede pública tem menos chances porque não entendem que o preparatório, para quem quer passar no vestibular, começa muito antes do 3º ano, e como não possuem uma rotina de cobrança familiar, chegam nessa fase, sem ter tido qualquer engajamento nos anos anteriores, e dispostos a tentar o vestibular. O resultado disso seria, em sua opinião, a desigualdade no acesso às universidades, entre os estudantes da escola pública e privada.

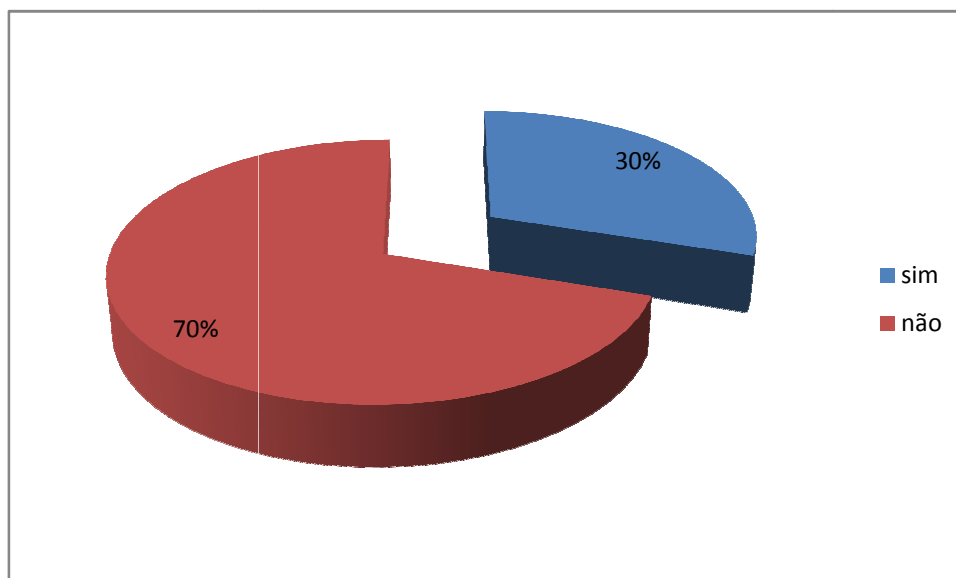


Gráfico 33. Você acha que os alunos da rede pública tem chances de obter sucesso no vestibular?

Quando relacionados os alunos das duas redes (pública e privada), 80% dos docentes responderam que são menores as chances dos alunos da rede pública em obter sucesso, e maiores as chances dos alunos da rede particular. Outros 20% afirmaram não haver essa diferença entre os alunos das duas redes (Gráfico 34). A relação expressa nessa questão fora um aspecto considerado pelos entrevistados na questão anterior.

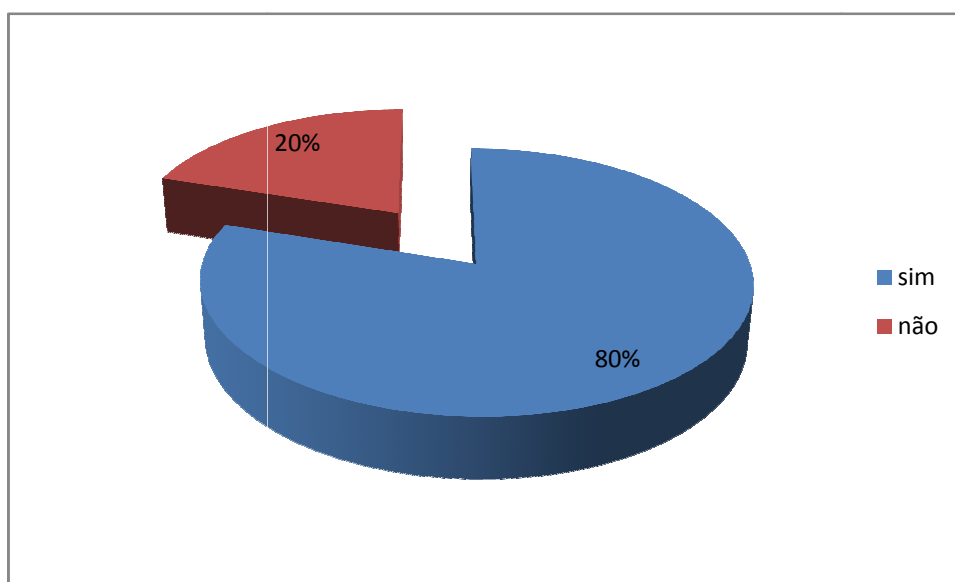


Gráfico 34. Você acha que os alunos das duas redes, pública e privada, tem as mesmas chances de obter sucesso no vestibular?

Já sobre os conteúdos ministrados na escola e sua relação com os conteúdos cobrados nas provas do vestibular, 70% dos respondentes disseram que são os mesmos, e 30% disseram que não (Gráfico 35).

Na entrevista realizada com a professora B, essa revelou que, na medida em que os alunos são desinteressados no processo de aprendizagem, o professor fica limitado no que se refere à exposição dos conteúdos e, muitas vezes, consome diversos tempos de aula com um único conteúdo, pois os alunos não fazem os exercícios propostos para fixarem a matéria e acabam por não ter base para a compreensão das matérias seguintes. Assim, quando se compara o nível de preparo dos jovens das duas redes, há de se considerar tal aspecto, pois, os alunos da rede pública chegam ao final do ano com a metade do conteúdo que os professores planejaram.

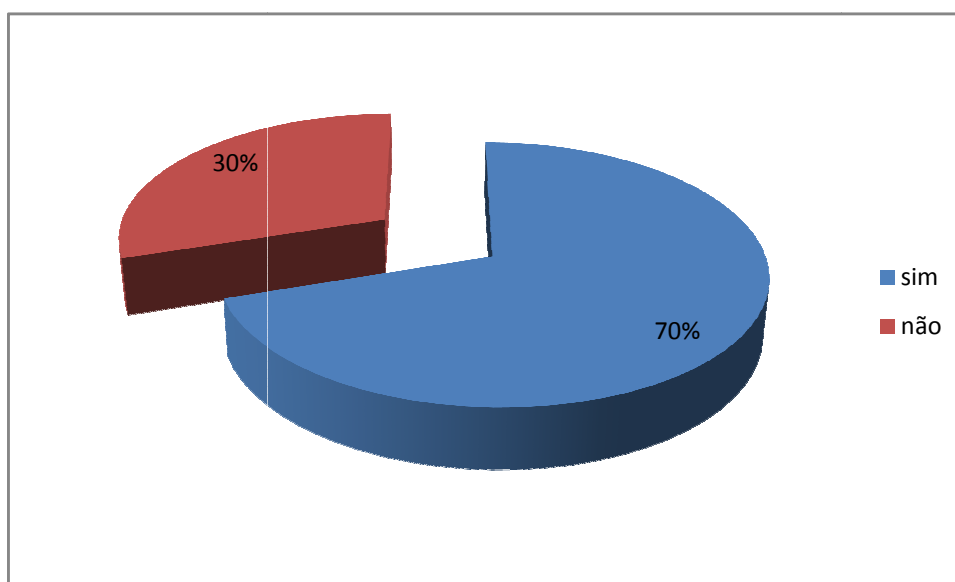


Gráfico 35. Você acha que há compatibilidade entre os conteúdos das provas de vestibular e os conteúdos ministrados na escola?

Os docentes foram questionados também sobre qual seria, em suas opiniões, a maior necessidade dos alunos da rede pública ao terminarem o ensino médio: trabalhar ou estudar.

A maioria respondeu que, diante da situação socioeconômica desses jovens, o mais importante para eles seria trabalhar, totalizando 70% das respostas. Outros 30% responderam que o mais importante seria cursar o nível superior (Gráfico 36).

Porém, não se sabe se, quando os professores responderam a essa questão, eles levaram em consideração as condições objetivas dos jovens em optar por uma ou outra atividade quando terminarem o ensino médio. Porque é admissível pensar que os 30%

dos docentes que responderam que estudar seria mais importante para esses jovens, talvez, se referissem a o que, intimamente, creem que seja uma opção mais apropriada diante das exigências do mercado de trabalho em torno da necessidade de elevar progressivamente a escolaridade, adquirir novos conhecimentos, dominar novas técnicas. Ao contrário dos demais professores, que, possivelmente, se ativeram às condições objetivas dos estudantes, como: a situação socioeconômica, que se imporia como a necessidade de exercer atividade remunerada desde cedo; a pretensa “falta de interesse” identificada no grupo pelos professores; a baixa escolaridade dos familiares, entre outras.

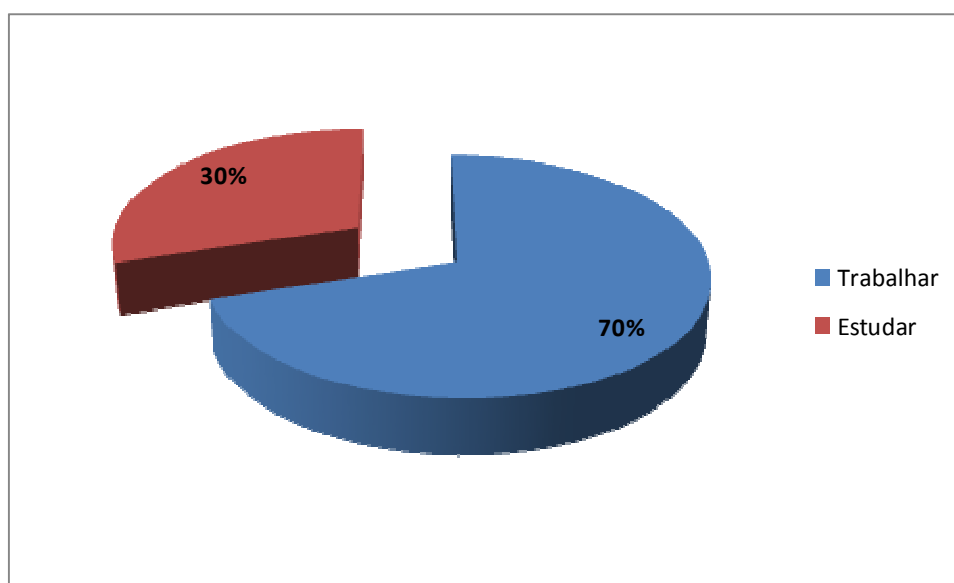


Gráfico 36. Na sua opinião, o que tem mais importância para os alunos da rede pública ao terminarem o ensino médio: a inserção no mercado de trabalho ou o acesso ao nível superior?

A proposição anterior vai ao encontro do resultado da questão que buscava desvendar a influência de fatores externos sobre a escolha por escolarizações mais curtas ou mais longas pelos jovens: para todos os professores que participaram da pesquisa, aspectos como a estrutura familiar, o lugar de origem e o nível de instrução dos pais podem afetar as escolhas dos alunos quanto a 'estudar' ou 'não estudar', o que é muito comum ao término do ensino médio (Gráfico 37).

Diante dessa questão, na entrevista cedida pela professora B, essa afirma que:

*Os alunos até sonham em ter uma vida melhor, em ter condições de obter aquilo que seus pais não conseguiram oferecê-los, mas a verdade é que poucos conseguem superar algumas limitações e criar a motivação necessária para enfrentarem as dificuldades.*



Tomando por exemplo o fator “nível de instrução dos pais” no que concerne à influência exercida no processo de escolarização dos filhos, em nota técnica divulgada pelo IPEA, intitulada “A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho”, Ramos e Reis (2008) concluíram que:

Quando comparados dois indivíduos com a mesma escolaridade, para cada ano adicional de estudo o diferencial de rendimentos tende a aumentar se os pais desses trabalhadores alcançaram níveis melhores de escolaridade, o que significa dizer que os retornos da educação crescem de acordo com a escolaridade dos pais. Com isso, a estrutura educacional da família pode desempenhar um papel importante para a determinação da desigualdade de rendimentos no Brasil, assim como para sua persistência ao longo do tempo. (RAMOS & REIS, 2008:19)

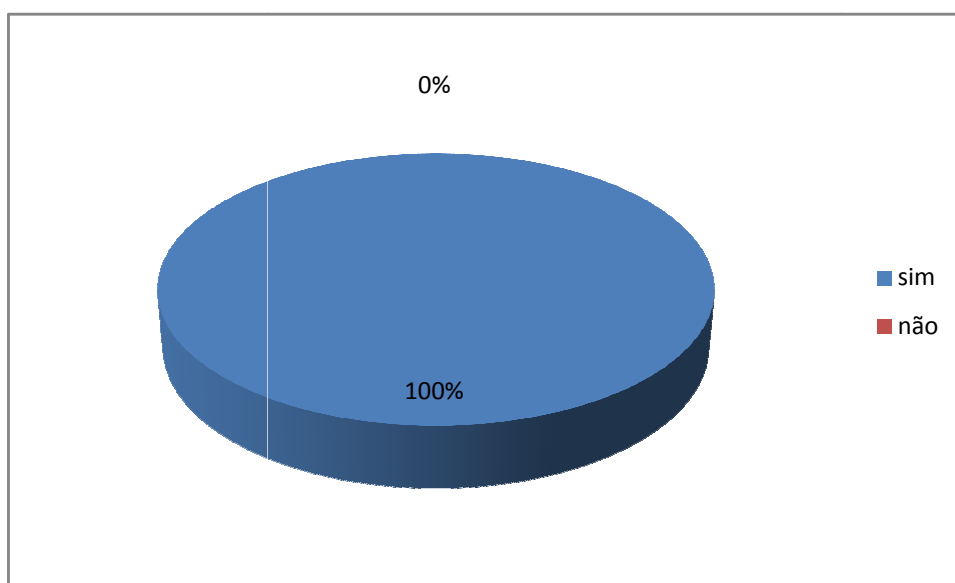


Gráfico 37. Você acha que fatores, tais como estrutura familiar, lugar de origem e nível de instrução dos pais influem sobre as escolhas dos alunos quanto a 'estudar' ou 'não estudar'?

No que se refere à procura dos jovens pelos cursos de nível superior ao terminarem o ensino médio, 70% dos professores responderam que os considerados 'bons alunos' buscam mais o vestibular ao fim do ensino médio, enquanto que 30% daqueles manifestaram não haver diferença entre os considerados “bons” alunos e os demais (Gráfico 38).

Essa questão tinha como objetivo identificar se os docentes relacionavam a perspectiva dos alunos de cursar o nível superior com o rendimento que esses estudantes obtêm ao longo da educação básica nos procedimentos de avaliação, seja nas avaliações formais, tais como provas, testes e trabalhos, seja nas avaliações informais, em conselhos de classe e outras atividades correlatas, nas quais os professores manifestam suas opiniões sobre os alunos.

Sobre a imagem que gravita em torno do que seria um “bom aluno”, Diório e Gomide (2004) remontam ao estudo de Rangel (1997), no qual a autora pondera que o “bom aluno” é aquele a quem é atribuída a responsabilidade e o peso de “ir sozinho”, como se as condições sócio-histórico-econômicas não se impusessem a ele, nos papéis de variáveis intervenientes ao seu processo de conquista de “um lugar ao sol” (RANGEL, 1997, *apud* DIÓRIO & GOMIDE, 2004:364).

Nesse estudo de Diório & Gomide (2004), a partir de dois grupos de alunos (um controle e outro experimental), as autoras buscaram avaliar a escolarização e profissionalização de 629 jovens da região de Curitiba, em 2001, para detectar o efeito do programa social PBA – Programa Bom Aluno.<sup>28</sup>

Uma das constatações dessa pesquisa foi que mesmo entre os considerados “bons alunos” do grupo controle, a evasão escolar ocorreu ao final do ensino médio, atrasando seu ingresso no ensino superior. As razões encontradas pelas autoras para o abandono dos estudantes referiam-se à reprovação no vestibular e à falta de condições de condições econômicas para frequentar um curso pré-vestibular e de nível superior na rede particular de ensino.

Assim, um primeiro aspecto a ser evidenciado é o que diz respeito à representação feita pelo professor sobre o que seria ser um bom aluno. Conforme já fora dito, o professor é um ator que se relaciona com a cultura hegemônica de uma perspectiva distinta daquela assumida pelo aluno de origem popular. Muitas conquistas de um estudante de classe baixa podem não sinalizar qualquer “sucesso” para os professores, já que a expectativa que esses profissionais nutrem em torno dos resultados dos alunos é construída a partir de um conjunto de valores diferente daquele dos jovens. Reiterando Lahire (2004:54), “o que é um “resultado brilhante” para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” ou “um resultado decepcionante” para uma família burguesa”.

Outro elemento a ser considerado é que, mesmo os alunos de baixa renda que, por quaisquer razões, contraditoriamente ao que fora dito antes, atendam às expectativas dos professores – e da escola –, não são infalíveis às limitações econômicas, como revelou o estudo de Diório e Gomide (2004). Ou seja, até os alunos de origem popular que superaram as determinações sociais e obtem êxito ao longo da escolarização básica, esses também estão propensos a sofrerem as sanções socioeconômicas sob forma de

---

<sup>28</sup> O Programa Bom Aluno surgiu em 1993 e foi idealizado para garantir a melhoria das condições de estudo de jovens bons alunos de baixa renda (DIÓRIO & GOMIDE, 2004:360).

evasão e atraso escolar após o ensino médio. Muitos só retomarão os estudos anos mais tarde, pois emergem a esses jovens necessidades inadiáveis, que são aquelas referentes ao próprio sustento e, muitas vezes, ao da família.

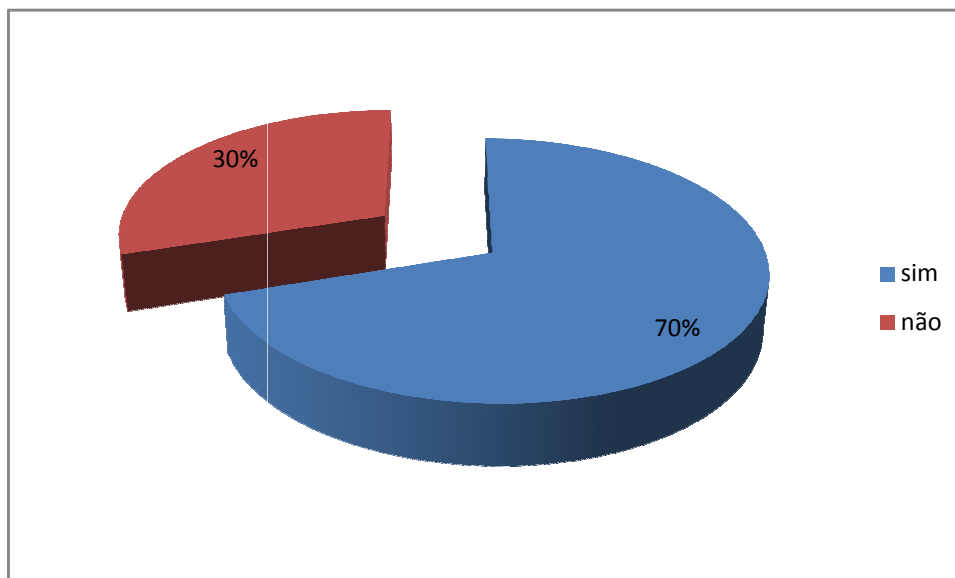


Gráfico 38. Os considerados “bons alunos” buscam mais o vestibular ao fim do ensino médio?

A última das questões lançadas aos professores possibilitava que esses dessem até três respostas para aquilo que acreditavam ser “a chave do sucesso” para o vestibular.

De acordo com o Gráfico 39, foram mencionados como sendo importantes os seguintes fatores para a obtenção do sucesso no processo seletivo:

- Dedicção;
- Formação escolar apropriada;
- Influência familiar;
- Investimento;
- Competência na leitura e escrita;
- Desejar uma carreira que dependa de formação superior;
- Disciplina;
- Prática em fazer provas;
- Preocupação exclusiva com os estudos;
- Uma boa relação professor-aluno e;
- Vontade de crescer.

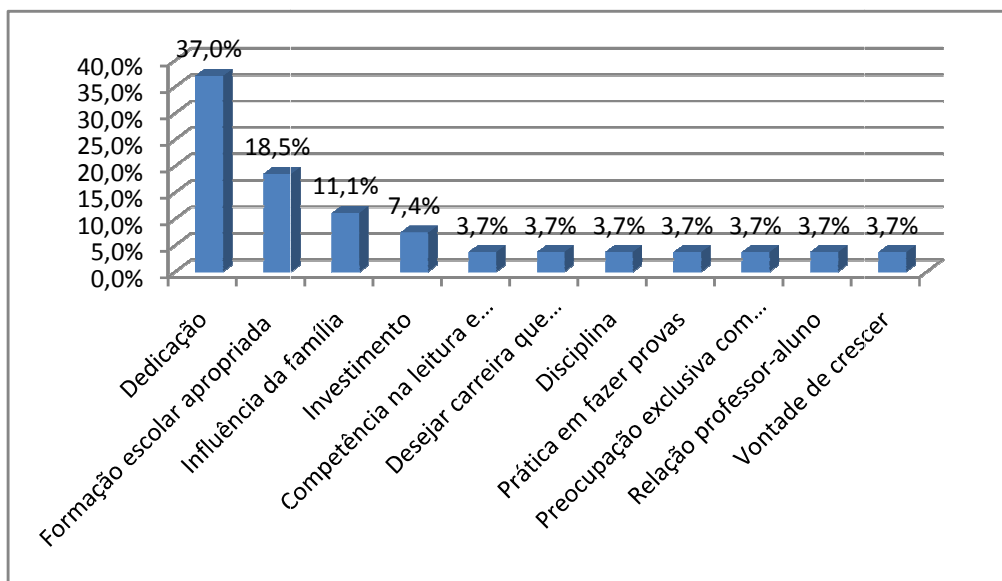


Gráfico 39. Condições para obtenção de sucesso no vestibular, segundo os docentes pesquisados

No que diz respeito aos critérios apresentados pelos docentes, elegeu-se, em primeiro lugar, um trecho do estudo de Vieira (2007), que analisava elementos de políticas educacionais adotadas no estado do Ceará, no final da década passada e nos anos que seguiram, focado nos temas de gestão, avaliação e sucesso escolar. Nesse fragmento, Vieira sintetiza como deve ser o ambiente propício para que se alcance o sucesso escolar e cita três elementos, em especial, dos quais, na perspectiva da autora, nenhuma fórmula que se proponha a conduzir alguém ao sucesso deve prescindir: esforço, dedicação e vontade.

[...] a *disposição para ensinar e aprender* depende muito da própria escola, sobretudo seus professores e alunos. O caminho para o sucesso escolar requer coisas simples, como tempo de exposição aos conteúdos. Ensinar e aprender. Aprender e ensinar. Não se descobriu ainda uma fórmula que possa prescindir de esforço, dedicação e vontade. Os superdotados, talvez, não precisem desse ingrediente simples e necessário. A grande maioria, sim. Por isso mesmo, impregnar o ambiente escolar com a essência de aprendizagem é tarefa inadiável para todos. (VIEIRA, 2007:55)

Antes, porém, de afirmar que o trinômio *esforço, dedicação e vontade* são componentes imprescindíveis ao bem suceder escolar, a autora explicita que *disposição para ensinar e disposição para aprender* são elementos fundamentais no exercício da aprendizagem.

No que se refere à *disposição para aprender* apontada pela autora, entende-se o termo “disposição” como a “vontade” do aluno para tal. Bem como é, igualmente, necessário haver, por parte do professor, a “vontade” de ensinar.

Porém, na opinião da professora A:

*Você pode preparar a melhor aula, mas eles simplesmente não se interessam! Nada que a gente faça tem sentido pra eles. Se você diz que vai fazer uma aula baseada num vídeo eles reclamam, se você dá aula de “cuspe e giz” eles reclamam. É difícil agradar, sabe? E tem uma hora que o professor cansa. Eu, sinceramente, não tenho estímulo pra fazer nada além do básico para esses alunos. Você pede para eles fazerem uma pesquisa, ninguém entrega, ninguém faz, salvo raríssimas exceções, sabe?*

Mas, no que tange aos alunos, quais seriam as características dos estudantes que são vistos os que *não querem* e os que *querem* aprender, afinal?

De acordo com estudo de MAZZOTI (2005), que investigou a representação que os professores fazem sobre os alunos repetentes (logo, aqueles que não lograram êxito escolar) observa-se que:

Os motivos apontados pelos professores para explicar o que faz um aluno ser reprovado podem ser classificados em cinco categorias, a saber: aqueles que se referem ao aluno, à família, ao sistema escolar, ao professor e a condições sociais mais amplas. Embora grande parte dos professores indique mais de um desses fatores, os relacionados ao aluno predominam amplamente, destacando-se aí o desinteresse pelos conteúdos escolares, seguido por dificuldades de compreensão do que é ensinado. Dizer que os alunos são desinteressados não significa que não gostem da escola” (MAZZOTI, 2005:4).

Logo, contextualizando-se a situação de repetência como uma circunstância do mau rendimento dos estudantes, dentre os fatores que se referem ao aluno e que estão associados a esse fenômeno, o desinteresse seria predominante.

Assim, retomando o primeiro ponto destacado pelos professores para a obtenção do sucesso nas provas de vestibular, a dedicação, indaga-se se também se aplicaria aqui o questionamento acerca de que forma os alunos poderiam se dedicar, já que, ao que parece, não há, antes, a predisposição a aprender.

Ao encontro disso, a professora A declarou:

*O aluno que quer mesmo, ele não falta aula nem fica do lado de fora da sala quando o professor já começou. Ele faz os exercícios, ele pergunta. O garoto tem que chegar em casa e estudar, também, né? Não é só prestando atenção na aula que ele vai conseguir se dar bem, competir com os alunos da escola particular!(...) Os alunos daqui vão até pra sala do outro professor pra não assistir à aula! Eles não estão nem aí para o que você está fazendo lá na aula. Quando estão na sala, estão com fones de ouvido, ouvindo*

*funk, pagode. A vida deles é essa. Não querem nada, eles não vem pra escola pra estudar, pra aprender, eles vem pra se encontrarem, pra conversar.*

O segundo fator apontado pelos professores como fundamental na busca dos alunos pelo sucesso no vestibular foi a formação escolar adequada.

Ao encontro disso, Ribeiro, Almeida & Gomes (2006: 128) afirmam: “Com efeito, os conhecimentos prévios dos alunos têm emergido como uma variável preditora do sucesso escolar ao longo da sua escolaridade”.

Segundo dados do INEP (2004), no que concerne ao desempenho dos estudantes da terceira série do ensino médio, apenas 5,34% da população pesquisada no referido estudo, apresentava um *nível adequado*<sup>29</sup> na construção de competências analíticas e de leitura de textos de gêneros variados. Em contrapartida, observa-se que 42% dos concluintes do nível médio encontram-se nos estágios crítico e muito crítico, não apresentando desempenho que possa ser considerado adequado, sequer, para a quarta série do ensino fundamental (INEP, 2004:10).

O terceiro ponto mencionado pelos docentes diz respeito à influência familiar nesse processo.

A partir da questão que buscava identificar se os alunos se sentem incentivados por suas famílias a darem prosseguimento aos estudos, fora revelado que para 83% dos respondentes há incentivo por parte de seus familiares.

No entanto, não se pode afirmar que exista, necessariamente, uma correlação entre o que seria “incentivo” e a desejada obtenção de sucesso escolar, já que o se entende por “incentivar” pode se concretizar por inúmeras práticas, as quais devem ser situadas num dado contexto de tempo, espaço e, por que não dizer, de classe.

Dessa forma, ainda que a maioria dos jovens haja declarado que recebe incentivo familiar na continuidade do processo de escolarização, nem sempre as condições objetivas favorecem que tal prática redunde em êxito.

Quanto ao quarto aspecto apontado, o investimento, é válido recordar que, inspirada pelas contribuições de Bourdieu (2006), Nogueira sinaliza que há uma dicotomia evidente entre as condições/possibilidades de investimento em educação entre as classes média/alta e populares.

---

<sup>29</sup> Para o INEP (2004), o nível adequado representa: alunos que apresentam habilidades de leitura compatíveis com as três séries do ensino médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros).

No primeiro caso, identifica-se que os investimentos diretos (aquisição de material didático, assinatura de revistas e jornais, pagamento de cursos extracurriculares, aulas particulares, entre outros) são mais valorizados por essas classes, inclusive, em detrimento de outros investimentos considerados supérfluos ante a educação de seus filhos.

O que, em geral, não se verifica nas camadas menos favorecidas, as quais, muitas vezes, preconizam gastos com a aquisição de bens de consumo, como eletrodomésticos e vestuário, em vez de aplicar os recursos disponíveis na melhoria da formação escolar da prole.

Tais investimentos assimétricos se justificam nos diferentes valores atribuídos ao processo de escolarização pelas diferentes classes, já que as primeiras creditam à educação a função legitimadora de lugares sociais, como se os filhos fossem “herdeiros” de um conjunto de capitais cultural, econômico e social, e a outra, ao contrário dessa perspectiva, fosse descrente da oportunidade de obter mobilidade social a partir da escolarização e, portanto, considerasse o investimento em recursos educacionais algo que não viabilizasse retorno.

As sete demais respostas dadas pelos professores à última pergunta do questionário (que investigava quais seriam as condições para que os jovens obtivessem sucesso no vestibular) somaram o mesmo percentual, conforme ilustra o Gráfico 39.

O elemento “competência na leitura e na escrita”, vai ao encontro do manifesto pelo já referido estudo do INEP (2004), acerca do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Essa pesquisa fora apoiada nos resultados da avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que por sua vez, se baseia na mensuração das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Além do insucesso já mencionado no que se refere à construção de competências e no desenvolvimento de habilidades na leitura, esse estudo mostrou que 96% dos alunos com desempenho *muito crítico* estão matriculados em escolas da rede pública, enquanto que, entre os alunos com desempenho *adequado*, 76% pertencem à rede privada. O que demonstra que as condições de ensino ofertadas em uma e outra redes, bem como as condições de escolarização do público de cada uma são bastante distintas.

Desejar uma carreira que demande escolarização em nível superior é também uma prerrogativa para que os alunos busquem a candidatura e, por seguinte, o sucesso no vestibular. Assim, um aluno que nutra a expectativa de trabalhar como mecânico

automotivo, por exemplo, possivelmente não apresentará interesse na escolarização e nível superior, já que o rol de conhecimentos demandados para essa profissão não requer estudo universitário.

Com relação à disciplina a que se referiram os professores, compreende-se que essa figura o esforço sistemático do estudante em revisar os conteúdos apresentados em sala de aula no sentido de fixarem o conhecimento, além da atenção à pontualidade, assiduidade e participação nas aulas, conforme ilustrou o professor C, em entrevista.

No que concerne à prática em fazer provas, Zago (2006), em pesquisa junto a estudantes de origem popular que ingressaram na UFSC, considera que:

A falta de esperança era de tal ordem que o primeiro vestibular foi considerado um “exercício”, “uma experiência” para se familiarizarem com o sistema de provas e poder assim assegurar um diferencial na próxima seleção (ZAGO, 2006:231).

A título de ilustração, um caso que se aplica a essa situação ocorrera na escola aqui pesquisada, quando os estudantes do 3º ano do ensino médio foram submetidos à avaliação do SAEB. No decorrer do exame, muitos alunos demonstraram desconhecer procedimentos básicos, apresentando dificuldades em, por exemplo, marcar o cartão-resposta, e manifestando dúvida, inclusive, em torno de se podiam ou não assinalar mais de uma resposta nas questões de múltipla escolha. É válido destacar que constava na prova as instruções de preenchimento.

Como apontaram os professores pesquisados, um aspecto preponderante no que se refere à obtenção de bons resultados no processo seletivo de acesso à educação superior, seria a preocupação exclusiva dos alunos com os estudos. Porém, observa-se na literatura que os estudantes de classe popular, em geral, enfrentam uma realidade adversa àquela que lhes possibilitaria dedicação única e exclusiva com a escola, já que, não raro, muitos precisam contribuir com a renda familiar e mesmo com os afazeres domésticos e/ou no cuidado a parentes.

Ao encontro disso, no que tange à inserção precoce desses estudantes no mercado de trabalho, Bori *et al.* (2000) apontam que “longe de ser incomum, o trabalho remunerado, em tempo parcial ou integral, é parte integrante da realidade dos jovens” (BORI *et al.*, 2000:36).

Outro aspecto ressaltado pelos respondentes concernia ao papel da relação professor-aluno no processo de obtenção de êxito no vestibular. Essa relação, quando marcada pelo interesse de ambos os lados no bem-sucedido do processo pedagógico, tende a contribuir na forma como os jovens constroem suas percepções em torno de



suas possibilidades acadêmicas, bem como é capaz de criar mais segurança nos estudantes no que se refere à possibilidade de lograr sucesso no acesso à universidade.

O último elemento citado fora a vontade de crescer individual nutrida por cada um desses jovens. Elemento esse que reflete muito mais a subjetividade dos alunos que, propriamente, uma prática a ser implementada, pois estaria ligado às representações que os estudantes fazem sobre si, acerca dos papéis que pretendem desempenhar em sociedade.

## Capítulo 3

### Conclusões

A pesquisa intitulada “*contribuições para o fracasso ou sucesso? O papel da escola pública no processo de interrupção ou continuidade da formação escolar de jovens de origem popular*” revela-se como uma fonte contemporânea de questionamento do papel do espaço público “escola”, enquanto promotor de cidadania e equalização de oportunidades ou *locus* de desigualdades.

Por um lado estudantes inseridos em um contexto social desfavorecido, influenciados por uma realidade árida, em que a sobrevivência – ou subsistência? – é questão-chave. Por outro, professores submetidos as mais precárias condições de trabalho, o que se manifesta sob forma de baixos salários, condições infraestruturais não compatíveis com o ambiente de aprendizagem, escassez de recursos didáticos e superlotação nas turmas, afastando cada vez mais o docente do cumprimento de sua missão primeira, a formação de sujeitos.

A agudização e gravidade das situações sócio-econômicas dos dois principais atores da “escola” demandam que o próprio papel desta representação social tenha que ser devidamente sopesado e contextualizado. A “escola do passado” – tido como espaço imaculado, orientado à formação de sujeitos –, parece perder espaço para uma “nova escola” – entidade que busca reencontrar seu papel em uma realidade social fragmentada, sobretudo em territórios menos favorecidos.

A pesquisa evidencia este sentimento de busca de ressignificação do ambiente escolar, sob o prisma dos atores sociais entrevistados e consultados por meio de questionário, especialmente, no que concerne à escola pública de nível médio enquanto etapa anterior – ou barreira – ao acesso do jovem ao mercado de trabalho.

A esse respeito, a escola pública deixa de ser protagonista no processo formacional e passa a ser entendida, muitas vezes, pelos estudantes como empecilho/provação, na medida em que suas práticas e conteúdos apresentam-se de forma dissonante, tanto à necessidade do mercado, quanto à realidade sócio-econômica-cultural do jovem estudante.

Por outro lado, professores e equipe pedagógica da escola analisada, parecem compreender e, em certa medida, também aceitar o papel de coadjuvante da escola na vida do estudante, em detrimento das necessidades particulares dos jovens em

desempenharem o seu papel de arrimo de família ou contribuinte nos afazeres domésticos.

No que toca à percepção de estudantes e equipe pedagógica em relação aos benefícios da educação superior, os dois grupos parecem alinhados na compreensão de que o acesso à universidade é contributivo enquanto possibilidade de incremento da qualidade de vida dos estudantes no sentido econômico – e, prioritariamente, este. Em nenhum momento, tanto professores quanto estudantes, extrapolam a condição “melhoria de vida” para outras possibilidades oferecidas pela educação superior, como: ampliação do arcabouço teórico-conceitual; melhoria do nível cultural; incorporação de elementos técnicos; ampliação da gama de conhecimentos específicos e contribuições sociais da profissão.

Observa-se que, em geral, os estudantes de camadas populares que visam ao nível superior parecem interessados, quase que exclusivamente, em melhorar sua capacidade de absorção pelo mercado de trabalho formal (perspectiva mercadológica), por meio de “qualificação profissional”. A este respeito é válido destacar que, na amostra pesquisada, não foram capturados outros elementos relevantes à formação ampliada de sujeitos, como cidadania, sociabilização, ênfase na competência técnica, entre outras possibilidades.

Dessa forma, e no sentido de reencontrar o seu espaço enquanto representação social relevante, a escola precisa reconhecer que possui espectro limitado de atuação e que, muitas vezes, não é capaz de responder às demandas específicas e imediatistas de determinado grupo de estudantes.

Destaca-se ainda que à escola são atribuídas responsabilidades e culpabilizações que não são apenas de sua responsabilidade. Muitas destas novas responsabilidades são “transferidas” à escola em virtude da fragmentação do sentido de *família* observado, comumente, na realidade analisada.

Assim, para além da escola, Governo, família e sociedade, em geral, precisam assumir suas funções no sentido do estreitamento de lacunas na formação cidadã dos jovens. Obviamente, não se quer com isso, sublimar déficits da escola ou sugerir uma transferência – redistribuição – de responsabilidades.

Inegavelmente, apesar do protagonismo do espaço escola para a formação de jovens e suas contribuições para o acesso à educação superior, observam-se aspectos a serem supridos para o cumprimento efetivo de sua missão, sobretudo no que concerne à: correção de baixos salários dos professores; trabalhos específicos de capacitação

pedagógica; políticas motivacionais para enfrentar o desânimo acentuado do quadro de docentes; reforma pedagógica orientada ao ajuste de conteúdos à realidade dos estudantes e às possibilidades dos professores, entre outros elementos.

## Bibliografia

ALVES, G. L. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, Ed.UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre. Artes médicas, 1989.

ARAÚJO, Carlos Henrique & LUZIO, Nildo. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. MEC/INEP, Brasília-DF, 2004.

ARROYO, Miguel. Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro. Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis. Vozes, 2000.

BRANDÃO, André. Miséria da periferia. Rio de Janeiro. Pallas, 2004.

BRANDÃO, André; SILVA, Anderson P. & MARINS, Mani T. Ensino Superior e Relações Raciais, Niterói, EDUFF, 2009.

BRASIL, INEP. Relatório Nacional da pesquisa “Custo-aluno-qualidade em Escolas da Educação Básica – 2ª etapa”. Inep, Brasília, DF, 2006.

BORI, Carolina M.; DURHAM, Eunice R. (Sup. Geral) & SAMPAIO, Helena (coord.); LIMONGI, Fernando; TORRES, Aroldo (pesquisadores). Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: [http://www.publicacoes.Inep.gov.br/arquivos/%7B283D4C2A-43FE-4A89-8EA1-BA5FE160BA12%7D\\_miolo\\_equidade\\_157.pdf](http://www.publicacoes.Inep.gov.br/arquivos/%7B283D4C2A-43FE-4A89-8EA1-BA5FE160BA12%7D_miolo_equidade_157.pdf) (Acessado em agosto/2009)

BOUDON, Raymond. A desigualdade das oportunidades. Brasília. UNB, 1981.

BOUDON, Raymond. Les causes de l'inegalité de chances scolaires. In : Boudon, R.; Cuin, C. ; Massot, A. (orgs.). L'axiomatique de l'inegalité des chances, Paris. L'Harmattan, 2000.

BOUDON, Raymond. Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? Sociologie et Sociétés, nº1, vol. XXXIV, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis. Vozes, 1998a.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria na prática. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu – Sociologia. São Paulo. Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista, Belo Horizonte, n°38, p. 17-38,dez., 2003.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. Educ. ver., Curitiba, n.28, Dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso) (Acessado em julho/2009)

Censo da Educação Básica, INEP, Brasil, 2003.

Censo da Educação Básica, INEP, Brasil, 2004.

Censo da Educação Básica, INEP, Brasil, 2005.

Censo da Educação Básica, INEP, Brasil, 2006.

Censo da Educação Superior, INEP, Brasil, 2002.

Censo da Educação Superior, INEP, Brasil, 2003.

Censo da Educação Superior, INEP, Brasil, 2004.

Censo da Educação Superior, INEP, Brasil, 2005.

Censo da Educação Superior, INEP, Brasil, 2006.

Censo da Educação Superior, INEP, Brasil, 2007.

CHRISPINO, Alvaro. Ensino público gratuito: flexibilidades e desvios. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação, vol.13, n°.47, p.217-234, Janeiro, 2005.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: Gentili, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes 2007.

CORSEUIL, Carlos Henrique; SANTOS, Daniel D. & FOGUEL, Miguel N. Decisões críticas em idades críticas: a escolha dos jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina. IPEA, Rio de Janeiro, junho, 2001.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n°119, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso) (Acessado em setembro/2009)

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

ESTEVE, J. M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FONSECA, Claudia. Apresentação - de família, reprodução e parentesco: algumas considerações. Cad. Pagu [online]. 2007, n° 29, pp. 9-35.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332007000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200002&lng=en&nrm=iso) (Acessado em maio/2008)

GENTILI, Pablo. O conceito de empregabilidade. Avaliação do PLANFOR, s/d. (In: ALVES, Giovanni. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade. Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. s/d) Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf> (Acesso em setembro/2009)

GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. 2007.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 9ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (orgs.). Origens e destinos. Desigualdades ao longo da vida. Rio de Janeiro. Topbooks, 2003.

Lahire, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo. Ática, 2004.

IBGE. Indicadores de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2008. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursosnaturais/ids/ids2008.pdf> (Acessado em julho/2009)

LAHIRE, B. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre. Artmed, 2006.

LAHIRE, B. Le concept d'habitus à l'épreuve de la différenciation précoce des socialisations. XXVII Encontro anual da ANPOCS. Caxambu-MG, 2003.

LAHIRE, B. O homem plural. Petrópolis. Vozes, 2001.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares - As razões do improvável. 1ª Edição. São Paulo. Editora Ática, 2004.

LIMA, Júlio César França ; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro. Editora FIOCRUZ, 2006.

MAIA, Robson B. As armadilhas da relação família-escola no processo de institucionalização do modelo escolar, 2008. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss05\\_08.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss05_08.pdf) (Acessado em agosto/2008)

MAZZOTI, Alda J. A. Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes. GT: Psicologia da educação/nº20 (Apresentação de trabalho), 2005. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0513.pdf> (Acessado em setembro/2009)

MEDEIROS, M.; OSÓRIO, R. G. Mudanças na composição dos arranjos domiciliares no Brasil – 1978 a 1998. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 17, n.1/2, jan./dez., 2000.

MERLE, Pierre. Democratization or Increase in Educational Inequality? Changes in the Length of Studies in France, 1988-1998, *Population*, 2002, vol. 57, n° 4, pp. 631-657 Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop\\_1634-2941\\_2002\\_num\\_57\\_4\\_18413](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_1634-2941_2002_num_57_4_18413)> (Acessado em julho/2009)

MERLE, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: Éditions la Découverte, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, p.15-36, Abril 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso) (Acessado em Julho/2009)

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, p. 125-154, 2003.

PACHECO, Eliezer & RISTOFF, Dilvo I. *Educação superior : democratizando o acesso*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. *Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias*. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 2, p. 1-29, 2007.

PAIXÃO, Lea Pinheiro e Zago, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação - pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis/RJ. Vozes, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar – Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

PORTES, Écio A. *Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes*. FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1993.

RAMOS, Lauro; REIS, Maurício C. *A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho*. Nota Técnica, IPEA, 2008.

RIBEIRO, Iolanda S.; ALMEIDA, Leandro S. & GOMES, Carlos. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, p. 127-133, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/avp/v5n2/v5n2a02.pdf> (Acessado em Setembro/2009)



RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso) (Acessado em julho / 2009)

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. Tradução de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre Universidade. São Paulo. Cortez: autores associados, 1984.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. Cad. Pesquisa, São Paulo, v.37, nº132, Dezembro,2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso) (Acessado em setembro/2009).

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

SOUZA, Jessé. A construção social da subcidadania: para uma sociologia da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

VAN ZANTEN, Agnes. Saber global, saberes locais. Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 48-58, 1999.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 83, Agosto, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200013&lng=en&nrm=iso) (Acessado em julho/ 2009)

VELHO, Gilberto. "Observando o Familiar". In: Individualismo e Cultura. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1981.

VIANA. Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1998. (Tese de Doutorado)

VIEIRA, Sofia L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos avançados 21. Ceará, 2007, p.45-60, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf> (Acessado em setembro/2009)

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, v.11, nº32, maio/agosto, 2006.

ZALUAR, Alba. A máquina e a revolta. As organizações populares e o significado de pobreza. Rio de Janeiro. Editora Brasiliense, 2000.