

Paulo César de Carvalho Jacó

**DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS E
DESCAMINHOS DE ALUNOS EGRESSOS DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA, SC, 2009 a 2012.**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro
Valle

Co-orientador: Prof. Dr. Lucídio
Bianchetti

Florianópolis
2014

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Jacó, Paulo César de Carvalho

Do ensino médio à educação superior: caminhos e
Descaminhos de alunos egressos da Escola de Educação
Básica

São João Batista / Paulo César de Carvalho Jacó ;
Orientador, Ione Ribeiro Valle ; Coorientador, Lucídio
Bianchetti. - Florianópolis, SC, 2014

225 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Acesso ao ensino superior. 3.
Democratização. 4. Trajetória. 5. Justiça. I. Valle, Ione
Ribeiro. II. Bianchetti, Lucídio. III. Universidade
Federal
De Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
IV.Título.

Paulo César de Carvalho Jacó

**DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS E
DESCAMINHOS DE ALUNOS EGRESSOS DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA, SC, 2009 a 2012.**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de
Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Florianópolis, 22 de agosto de 2014.

Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr., Lucídio Bianchetti
Co-orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Lúcia Schneider Hardt
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Nadir Zago
Unochapecó

Prof. Dr. Santiago Pich
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Lá em Minas Gerais, a gente aprendeu na mais tenra idade, que a porta da sala é a que se deve abrir, sempre, para acolher cada visitante, de perto ou de longe. Pela porta da cozinha, somente têm acesso os mais íntimos, é quase que lugar sagrado, reservado. Hoje, de coração sincero, abro as portas de minha morada para deixar que a luz do sol da gratidão possa clarear qualquer penumbra de dúvida, que torne opaca a certeza de que cheguei até aqui pela graça de Deus e a presença de vários amigos, mestres e colegas, em minha história. Obrigado: orientadora Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle, pela oportunidade, carinho, atenção e acolhida no primeiro dia de aula; Co-orientador Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, por todo acompanhamento antes e depois da qualificação, pelas leituras e correções textuais; a todos (as) do grupo de estudos Memória Docente e Justiça Escolar, em especial, Silvana Sato, Tiago, Mariele, Francini; aos professores que compõem a banca examinadora deste estudo de Mestrado, Prof.^a Dr.^a Lúcia Schneider Hardt, Prof. Dr. Santiago Pich, Prof.^a Dr.^a Nadir Zago, Prof. Dr. Jaison José Bassani; aos egressos da E. E. B. S. J. Batista (2009-2012); à minha linda família a quem amo muito: Kamily, por toda paciência, incentivo e amor, Sofia e Pedro, filhos amados.

“Tu te tornas eternamente
responsável por aquilo que
cativas”.
(EXUPÉRY, 1990-1944).

RESUMO

A democratização do acesso ao ensino superior desponta no cenário da educação como um tema candente nas pesquisas acadêmicas. O fenômeno social que procuramos descortinar, caracteriza-se como um estudo de caso, problematizando em sua análise, a trajetória de egressos do ensino médio público, os quais ampliaram, ou não, a escolaridade por meio da educação superior. Da mesma forma, buscamos compreender os elementos que possibilitaram ou impediram tal prolongamento. A empiria da pesquisa constituiu-se da análise dos questionários aplicados a 120 egressos (E1 e E2), divididos em dois grupos: 60 (E1) que deram continuidade à escolaridade no ensino superior; e 60 (E2) que até o momento da pesquisa não estavam matriculados em nenhum curso, embora isso não signifique o fim da trajetória escolar destes jovens. Além disso, compondo o quadro da empiria, recorreremos aos Relatórios Finais emitidos pela secretaria da escola e realizamos um levantamento quantitativo e qualitativo dos alunos das três séries do ensino médio de 2004 – 2012, a partir das categorias: aprovados; reprovados; transferidos; e desistentes. As análises empreendidas têm, como ponto de partida teórico, a sociologia crítica da educação, nas obras de Pierre Bourdieu e de parceiros, dentre os quais, Jean Claude Passeron. Para tanto, alguns conceitos *Bourdieuianos* foram relevantes na análise dos dados, por exemplo, *capital cultural* e a noção de *capital escolar*. Transitando pelo tema da justiça, estabelecemos um profícuo diálogo com obras de John Rawls, Amartya Sen, Michael Walzer, Francois Dubet. A leitura destes autores remeteu-nos às questões da liberdade, igualdade e ao conceito de meritocracia que está presente em boa parte do texto, pois surge no discurso dos egressos (E1) que acessaram o ensino superior e acabaram elegendo o mérito como um dos fatores determinantes para o sucesso e/ou fracasso escolar. O tema em estudo remeteu-nos diretamente ao notório problema da qualidade do ensino médio público, apontado pelos próprios egressos, como um dos fatores que os coloca em uma relação de desvantagem no vestibular, em relação aos alunos oriundos das escolas privadas.

Palavras-chave: 1. Acesso ao ensino superior. 2. Democratização. 3. Trajetórias. 4. Justiça. 5. Ensino médio.

ABSTRACT

The democratization of access to higher education emerges in education scenario as a hot topic in academic research. The social phenomenon we seek to unveil characterized as a case study, problematizing in this analysis the egresses students of public high school trajectory, which have expanded or not their schooling through higher education. In the same way, we seek to understand the elements that allowed or prevented such extension. The empirical research consisted of analysis of questionnaires applied to 120 egresses students (E1 and E2) split into two groups: 60 (E1) who have continued to schooling in higher education and 60 (E2) that until the moment of research were not enrolled in any course, although this doesn't mean the end of school trajectory of these young. Furthermore, composing the empirical framework, we resort to the final reports issued by the school office and carried out a quantitative and qualitative survey of students from three high school classes during the period 2004-2012 divided into categories: approved, reproved, transferred, quitters. The analyzes taken have as the theoretical starting point the critical sociology of education, at Pierre Bourdieu works and partners, among them Jean Claude Passeron. To do so, some *Bourdiesians* concepts were relevant in data analysis, for example, cultural capital and the notion of school capital. Transiting for justice theme, we established a meaningful dialogue with John Rawls, Amartya Sen, Michael Walzer and Francois Dubet works. These authors reading sent us to questions like freedom, equality and meritocracy concept that are present in much of the text, it appears in egresses discourse that have accessed higher education and ended up electing merit as one of determining factors for school success and/or failure. The topic under study sent us directly to the notorious problem of public high education quality, appointed by the egresses themselves, as a factor that puts them at a disadvantage relation on vestibular compared to students from private schools.

Key-words: 1. Higher education access. 2. Democratization. 3. Trajectories. 4. Justice. 5. High school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Algumas Instituições de Ensino Superior nos municípios próximos de S. J. Batista	63
Tabela 2 - Totais e percentuais de alunos (as) do ensino médio aprovados, reprovados, desistentes e transferidos de 2007-2009	75
Tabela 3 - Totais e percentuais de alunos (as) aprovados, reprovados, desistentes e transferidos de 2010-2012.....	77
Tabela 4 - Total de matrículas no ensino médio entre os anos 2007 – 2010 nas escolas brasileiras.....	99
Tabela 5– Número e percentual de instituições de educação superior, por organização acadêmica – Brasil – 2011	101
Tabela 6 – Número e percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 2011	101
Tabela 7 - Evolução do número e percentual de instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009-2011....	102
Tabela 8 - Número e percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil e regiões geográficas – 2011.....	103
Tabela 9 – Percentual de matrículas de graduação presencial por organização acadêmica, segundo categoria administrativa (pública e privada) das instituições de educação superior – Brasil – 2011.....	104
Tabela 10– Percentual de matrículas de graduação presencial, por organização acadêmica das instituições de educação superior – Brasil e regiões geográficas – 2011.....	105
Tabela 11 - Egressos (E1) - “Você considera justo o vestibular como forma de seleção ao ensino superior”?.....	111
Tabela 12 - Egressos (E2) - “Você considera justo os vestibulares como forma de seleção ao ensino superior”?.....	112
Tabela 13 - Egressos (E1) - “Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas em relação aos alunos vindos também de escolas públicas?”	117
Tabela 14 – Egressos (E1) - “Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas em relação aos alunos vindos de escolas também públicas”?	118
Tabela 15 – Egressos (E2) - “Você acha justo o sistema de cotas, para alunos de escolas públicas e negros, destinado às instituições públicas de ensino?”	120

Tabela 16 – Egressos (E2) - “Você acha justo o sistema de cotas para alunos de escolas públicas e negros destinados às instituições, também, públicas de ensino superior?”	121
Tabela 17 - Escolaridade dos pais dos egressos E1 e E2	132
Tabela 18 - Escolaridade das mães dos egressos (E1 e E2)	133
Tabela 19 - Respostas dos egressos (E1) à pergunta: Durante o ensino médio pensava em fazer algum curso superior?.....	147
Tabela 20 - Índice de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio da rede pública brasileira em 2011	158
Tabela 21 - Taxa de reprovação e abandono no ensino médio público e privado brasileiro*	159
Tabela 22 - Comparação dos cursos e instituições pretendidas pelos egressos (E1) com os cursos em andamento	170
Tabela 23 - Cursos de graduação com mais estudantes brancos	173
Tabela 24 - Cursos da graduação com menores índices de brancos (ciclo 1º e 2º do ENADE)	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de alunos das terceiras séries, matriculados (ingressantes) e concluintes (aprovados) dos anos de 2004 a 2012 73

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Primeira turma de formandos do Colégio Normal São João Batista-1968	67
Foto 2 - Formatura dos <i>professorandos</i> do Colégio Normal São João Batista de 1972.....	68
Foto 3 - Vista da antiga frente da escola, ainda com o nome de colégio Estadual.....	69
Foto 4 - Frente atual da E. E. B. S. J. Batista – ano 2013.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cópia do discurso em prol da criação do município de São João Batista veiculado pela rádio local em 9 de abril de 1957	59
Figura 2 - Localização do Município de São João Batista, SC	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistente de Educação
APP	Associação de Pais e Professores
AVANTIS	Faculdade Avantis
ASSEVIM	Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim
CD	Conselho Deliberativo
CED	Centro de Ciências da Educação
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Conceito Preliminar de Curso
E1	Egressos que deram prolongamento à escolaridade no ensino superior
E2	Egressos que não deram prolongamento à escolaridade
EAD	Ensino a Distância
EEBSJB	Escola de Educação Básica São João Batista
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FAMEBLU	Faculdade Metropolitana de Blumenau
FATESC	Faculdade de Tecnologia de Santa Catarina
FAVIM	Faculdade do Vale do Itajaí Mirim
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GE	Grêmio Estudantil
GEA	Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil
GPEFESC	Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifs	Institutos Federais
IGC	Índice Geral e Cursos

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SED	Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal Santa Catarina
UNIFEB	Centro Universitário de Brusque
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USATI	Usina de Açúcar

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	27
1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	28
1.2 BUSCAMOS O QUÊ? OBJETIVOS DA PESQUISA	32
1.3 METODOLOGIA: A ESCOLHA DO CAMINHO E DAS FERRAMENTAS DE PESQUISA.....	33
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A ESCOLHA DE UM PONTO DE VISTA NA ANÁLISE DA EMPIRIA.....	39
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU	40
2.2 O IDEAL DE JUSTIÇA NA GRÉCIA	43
2.3 VISLUMBRANDO ALGUMAS TEORIAS DE JUSTIÇA: RAWLS, WALZER E SEN.....	46
3 DESCORTINANDO... UM POUCO DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA	57
3.1 NO PRINCÍPIO FOI ASSIM.....	58
3.2 DISTÂNCIA: FATOR CONDICIONANTE NA ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO NO ENSINO SUPERIOR.....	62
3.3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA: TRAJETÓRIA E DILEMAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURTA ESCOLAR	65
3.4 A ESCOLA E SUAS INSTÂNCIAS DE DECISÃO.....	70
3.5 EXPONDO E ANALISANDO O FLUXO DE ALUNOS PELA ESCOLA	72
3.6 ALIÁS, QUAL O OBJETIVO DO ENSINO MÉDIO?	80
4 REVISITANDO ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	87
4.1 DAS ESCOLAS JESUÍTICAS ÀS UNIVERSIDADES: UM LONGO TRAJETO NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	87
4.1.1 Da destruição do legado jesuítico à busca de um novo modelo de educação.....	89

4.1.2 A expansão do ensino superior frente aos mecanismos de admissão	92
4.1.3 Impactos econômicos sobre a educação a partir de 1960.....	96
4.1.4 Entre o público e o privado: a expansão da educação superior no Brasil.....	101
5 JUSTIÇA: CAMINHO DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES	107
5.1 JUSTIÇA E COTIDIANO, UM TEMA INTRIGANTE	107
5.2 A JUSTIÇA E O VESTIBULAR SOB O OLHAR DOS EGRESSOS (E1 E E2).....	109
5.2.1A reivindicação da igualdade como critério de justiça.....	115
6 OS ENTRAVES SOCIOECONÔMICOS AO PROLONGAMENTO DA ESCOLARIDADE.....	129
6.1 ESTUDANTE-TRABALHADOR E TRABALHADOR-ESTUDANTE.....	129
6.2 O CAPITAL ESCOLAR E ECONÔMICO DOS PAIS E O PESO SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS FILHOS	130
6.2.1 Profissão dos pais e mães dos egressos E1 e E2	134
7 ENSINO SUPERIOR COMO PROJETO PESSOAL: TENSÃO ENTRE DESEJO E POSSIBILIDADES	137
7.1 ARTICULANDO PROJETO E EDUCAÇÃO	139
7.2 ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES – O SONHO COM O ENSINO SUPERIOR.....	141
7.3 A INSTITUIÇÃO DESEJADA – UM SONHO POSSÍVEL?	145
7.4 REVENDO A TRAJETÓRIA ESCOLAR: O SONHO FOI POSSÍVEL?.....	150
7.5 FRACASSO ESCOLAR: DE QUEM É A RESPONSABILIDADE?	154
7.5.1 A justificativa do fracasso.....	154
8 CAMINHOS PELO ENSINO MÉDIO	157
8.1 ENTRE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO: DESAFIOS DA E. E. B. S. J. BATISTA.....	157
8.2 PERFORMANCE INDIVIDUAL NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	163
8.3 A IDADE COMO UM COMPONENTE DO FLUXO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES	164
9 CAMINHOS E DESCAMINHOS PELO ENSINO SUPERIOR	167
9.1 AS PEDRAS AO LONGO DO CAMINHO.....	167
9.2 REVISITANDO O PROJETO: O QUE DO SONHO FOI POSSÍVEL?.....	169

9.3 E DAÍ! A COR DA PELE FAZ DIFERENÇA?.....	172
9.4 O DISCURSO E A REFERÊNCIA À QUALIDADE COMO EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE E JUSTIFICATIVA DAS POSIÇÕES.....	175
9.5 ENTRE <i>POR QUE</i> E <i>PORQUÊS</i> : A BUSCA DE UM CURSO SUPERIOR	178
10 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	183
REFERÊNCIAS	195
ANEXOS	205
ANEXO I.....	207
ANEXO II	208
Anexo III -	209
ANEXO IV -.....	210
ANEXO V	211
ANEXO VI.....	218

1 APRESENTAÇÃO

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2013).

A escrita, em certo sentido, é um ato *epifânico*, não da verdade, mas das experiências que nos fazem seres únicos em um mundo tão plural. No dizer de Marques (2011): “Escrever é preciso!” Ao fazê-la trilhamos os caminhos da busca de autoria que, segundo Foucault (1992), é um ato de coragem, pois exige a postura da transgressão, ou seja, ir além das linhas, dos interditos que definem o certo e o errado, lícito e o ilícito das regras do jogo, tanto na academia, como fora de seus domínios. A transgressão¹ não é uma recusa, nem mesmo indiferença em relação às regras, pois quem joga, o faz a partir de deliberação consciente da sua vontade e de certo grau de concordância com as regras previamente estabelecidas. Aliás, do ponto de vista de uma antropologia filosófica, a transgressão é uma atitude intrínseca ao humano, que não se prende a nenhuma forma de definição ou demarcação social, política, ideológica ou cultural. Por isso mesmo, somente transgredir, quem conhece o que quer transgredir. No entanto, se escrever é preciso, ser autor, muito mais. Na busca da autoria, enfrentamos diversos desafios pertinentes ao campo da escrita. Buscamos os porquês diante de questões como: Por que escrever? Para quem escrevemos? Também, em alguns momentos, nos autorizamos em devaneios, sem pensar nas pedras inibidoras da escrita.

¹ Definida por Foucault (1992, p. 105) como “uma investigação histórica dos eventos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que estamos fazendo, pensando, dizendo, [com o intuito de] separar da contingência, que nos tornou o que somos, a possibilidade de já não ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos”. Isso significa que a transgressão é inteiramente experimental. O “trabalho feito nos limites de nós mesmos” não deve apenas abrir uma esfera de investigação histórica, mas deve também se pôr à prova (FOUCAULT, 1992, p. 105). Tem de ser concebido como um teste histórico, prático e não universal dos limites que nos são impostos, e “um experimento com a possibilidade de ir além dos limites não significa passar para uma esfera que seja ilimitada. Em jogo está o desenvolvimento de modos *diferentes* de ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos”. (BIESTA, 2013, p. 64-65).

A primeira indagação leva-nos a buscar no mais íntimo de nossa subjetividade, as razões do dizer algo por meio da palavra escrita. Podemos encontrar pessoas que escrevem com a finalidade de expressar um sentimento, outros para informar um fato. Frei Beto (2002), por exemplo, respondendo à pergunta, diz que escreve para construir sua própria identidade; lapidar as forças estranhas de seu inconsciente; para ser feliz; sublimar a pulsão e dar forma aos conflitos interiores. Nós, no entanto, escrevemos com a esperança de encontrar leitores de alma insatisfeita diante de um mundo sempre novo e contraditório. Não falamos de qualquer escrita! As pessoas, de alma inquieta, não querem uma escrita vazia, fria feita lápide, indiferente ao mundo, sem arte, sem poesia, sem beleza, sem indignação. A escrita fértil e de beleza estética gera vida, diálogo, fala à alma e ao coração, fecunda a folha de papel e os espaços virtuais, desarruma a razão em inércia e transita pelos verbos intransigentes.

O exercício da escrita, aqui delimitado na área da sociologia e história da educação, possibilitou-nos expressar a realidade que procuramos descortinar sob o tema *Democratização do Ensino Superior* e título *Do Ensino Médio à Educação Superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da Escola de Educação Básica São João Batista, SC, dos anos 2009 a 2012*.

Ao longo do caminho encontramos algumas pedras, dentre elas: a insegurança, o medo, o tempo acadêmico²... Todavia, não paramos, foi preciso continuar pela escrita a dizer do mundo, do objeto do qual nos propusemos – conhecer e desvelar. Mesmo quando as palavras pareciam não ter sentido, descobrimos que “assim são os inícios do escrever: precários e incertos, como os inícios das andanças em terras inexploradas” (MARQUES, 2011, p. 33). Contudo, escrever foi preciso!

1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O interesse pela temática desta pesquisa (Democratização do Ensino Superior) pode ser explicitado por uma expressão do filósofo espanhol Ortega y Gasset (1883–1955): “Eu sou eu mais minhas circunstâncias” (*apud* SANTOS, 1998/1999). As inquietações que deram origem à investigação da problemática em estudo, estão intrinsecamente inseridas em minha trajetória profissional como professor de Filosofia e Sociologia há mais de 16 anos no ensino médio da Rede Pública Estadual de Santa Catarina.

² Cf. texto de Bianchetti e Valle (2014).

Ao longo deste percurso profissional, diversas questões surgiram ao constatar que muitos alunos não davam seguimento à escolaridade no ensino superior. Duas das inquietantes perguntas eram: Qual o destino desses jovens depois de concluírem o ensino médio? Não dar continuidade ou prolongamento à escolaridade no ensino superior foi opção consciente, deliberada, planejada ou apenas o que restou ao final do ensino médio? Para muitos, a trajetória escolar terminava no último dia de aula do terceiro ano. São histórias e trajetórias escolares que merecem ser compreendidas e analisadas à luz da Sociologia e História da Educação, pois são expressões locais de uma realidade social mais ampla. Aliás, trata-se, também, da possibilidade de discutir questões de igualdade e desigualdade de oportunidades no acesso aos bens sociais produzidos e, dentre eles, a educação.

Em um sistema educacional com as características do brasileiro, legitimado por mecanismos de seleção meritocráticos, as performances dos jovens não são, necessariamente, suficientes para a efetivação do sonho e projeto de ingressar na universidade e, muitos deles, desejosos em acessar instituições públicas. Em decorrência de nossa inserção no contrastante cotidiano escolar, foram emergindo várias outras questões sobre os caminhos e descaminhos percorridos por tais jovens, após o ensino médio: interessou-nos conhecer os sentimentos dos egressos que não prolongaram a escolaridade; e as representações e idealizações que estes construíram a respeito do ensino superior. Também, perguntávamo-nos sobre as possíveis estratégias usadas pelos que acessaram este nível de ensino.

Aos poucos, emergiram outras questões mais amplas, tais como: Qual o impacto do que se chama de democratização do ensino superior na vida dos egressos de escolas públicas? A democratização do acesso ao ensino superior pressupõe apenas o notório crescimento da oferta de vagas nas instituições públicas e privadas? Quem são os privilegiados do sistema que continuam tendo acesso prioritário aos cursos mais disputados? Houve mudança significativa nos processos de acesso ao ensino superior que pudesse expressar a presença de uma justiça mais equitativa nesta esfera? São questões que rondam e instigam nosso imaginário, sempre que colocamos o desafio de pensar coletivamente o tema abordado neste estudo.

A análise de trajetórias de alunos da E. E. B. São João Batista situa-se em um contexto de maior abrangência que é a expansão do ensino superior em Santa Catarina. Os dados encontrados na análise de Valle, Barrichello e Tomasi (2010, p. 408) reforçam desafios enfrentados por egressos do ensino médio público, em busca de êxito no prolongamento

da sua escolaridade. A pesquisa das autoras teve como *locus* a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 1998-2007 e analisou os índices de acesso a essa instituição pelos egressos da rede pública e particular. Nos dados coletados pelas pesquisadoras, aparece uma predominância dos jovens das escolas particulares ao longo do recorte temporal em foco, chegando a 52,6% em 1998 e 64,4% no ano de 2007; o índice dos egressos de escolas públicas, que foram classificados, ficou em 28,4% em 1998, caindo para 24% em 2007. É oportuno chamar a atenção para o paradoxo estabelecido: à medida que vemos a expansão da oferta do ensino superior, constatamos que há nela menos alunos egressos das escolas públicas. Portanto, ampliação de vagas não significa, necessariamente, democratização das oportunidades de acesso, permanência e resultados.

A presente pesquisa, pela abrangência de sua temática e seus achados, não encontra seu ponto final neste tempo de mestrado. Pelo contrário, convida-nos e incita-nos a dar passos mais longos, contribuindo com caminhos já percorridos por tantos outros pesquisadores, que têm se dedicado em descortinar as tramas sociais no campo da sociologia e história da educação. O que está colocado como escopo dessa pesquisa é expressão de uma proposta coletiva do *Grupo de Estudo Memória Docente e Justiça Escolar* (vinculado ao GPEFESC³), o qual tem pesquisado e dedicado esforços em compreender o que tem sido chamado de democratização do ensino superior brasileiro, marcado por processos sócio-históricos de grandes contradições, ambiguidades e desencontros.

Uma das razões/motivações da escolha de alunos (egressos) da Escola de Educação Básica São João Batista para um estudo de trajetórias, foi devido a ela, até o ano de 2009, ser a única de ensino médio do município, atendendo jovens vindos do centro, das periferias e da zona rural. É uma escola com um potencial de pesquisa muito singular na região. Todo o ensino médio (do primeiro ao terceiro ano) do município concentrou-se, basicamente⁴, nessa escola, que atende nos períodos matutino, vespertino e noturno. São alunos com perfil socioeconômico diversificado: de forma geral, os do ensino médio noturno, são

³ Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC).

⁴ Falamos “basicamente”, porque há uma pequena escola no interior, no distrito de Tigipió/SC – Escola de Educação Básica Lídia Leal Gomes, que iniciou no ano de 2009 com uma turma de primeiro ano do ensino médio do período noturno. Na atualidade, são três turmas de ensino médio (1º, 2º e 3º), com um total de 46 alunos.

trabalhadores-estudantes⁵, os quais permanecem em média 8-9 horas diárias nas fábricas, ateliês e lojas, diferentemente dos estudantes⁶ e estudantes-trabalhadores⁷ do diurno. Os egressos, com os quais desenvolvemos esta pesquisa, são oriundos do ensino fundamental da rede municipal e estadual – a própria Escola de Educação Básica São João Batista tem turmas de oitavas séries (ensino fundamental), que necessariamente continuam na escola, ingressando no ensino médio. Ao longo da pesquisa, utilizamos as expressões: *egressos (E1)* fazendo referência ao grupo que concluiu o ensino médio e está inserido no ensino superior realizando algum curso e a expressão *egressos (E2)* referindo-se aos que concluíram o ensino médio, mas não estão frequentando nenhum curso superior.

A unidade escolar está localizada no município de São João Batista, SC (Figura 2). Todos os anos inicia seus trabalhos com uma média de 1500 alunos(as) do ensino fundamental e médio. O volume de matrículas anual nos terceiros anos do ensino médio (Gráfico 14) é algo significativo para uma cidade pequena, de aproximadamente 26 mil habitantes. Para evidenciar o fluxo de alunos pela escola, realizamos um levantamento (Tabelas 2 e 3) de todas as séries do ensino médio dos anos de 2007 a 2012, a partir das seguintes categorias: *aprovação*; *reprovação*; *desistência*; e *transferência*. Na análise dos dados, as categorias *desistência e reprovação*, juntas⁸, foram responsáveis pelos seguintes índices nos respectivos anos:

- a) em 2007 por 35% nos primeiros anos; 32% nos segundos anos; e 23% nos terceiros;
- b) em 2008 por 40% nos primeiros; 12% nos segundos; e 9% nos terceiros anos;
- c) em 2009 por 37% nos primeiros; 25% nos segundos; e 12% nos terceiros anos;
- d) em 2010 por 43% nos primeiros; 34% nos segundos; e 14% nos terceiros anos;
- e) em 2011 por 42% nos primeiros anos; 24% nos segundos; e 21% nos terceiros anos; e

⁵ Aqueles que ocupam a maior parte do tempo inseridos em seus locais de trabalho formal e dedicam o período da noite aos estudos.

⁶ Aqueles que apenas estudam e não estão inseridos em nenhuma atividade de trabalho formal.

⁷ Aqueles que dividem o tempo entre: trabalho formal e estudos.

⁸ Ou seja, a somatória dos índices de todas as turmas dos períodos matutino, vespertino e noturno

- f) em 2012 por 47% nos primeiros; 32% nos segundos; e 14% nos terceiros anos.

Pelo visto, o grande desafio da unidade escolar encontra-se nas primeiras séries, nas quais a somatória das categorias desistência e reprovação oscilaram entre 35% e 42% de 2007 a 2011. A passagem do ensino fundamental para o médio parece ser um tempo de crise na trajetória escolar. Recordemos que a escola é a maior unidade de ensino médio no município e absorve os alunos concluintes do ensino fundamental de todas as outras escolas do município. Tal constatação provoca todos os atores envolvidos no processo de transição: a escola que acolhe tais egressos do ensino fundamental, como as de onde são provenientes.

Partindo da premissa que a expansão do ensino superior está intimamente ligada ao atendimento no ensino médio, mediante ampliação da oferta de vagas, condições de permanência e qualidade – os índices de reprovação e desistência ilustrados acima, embora locais, são preocupantes, pois despertam algumas questões de âmbito mais abrangente, por exemplo: sobre as condições de acesso e permanência no ensino médio, principalmente aos de maior vulnerabilidade social; sobre o destino dos alunos que, devido à reprovação e desistência, encontram-se em atraso⁹ na relação idade e nível de ensino; sobre as condições de acesso à universidade pelos jovens que passaram por alguma forma de aceleração do ensino, como prevê a LDBEN nº 9394/96 e, é claro, também, a respeito de sua qualidade e da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. São esses jovens de singular trajetória pelo ensino público que irão disputar, com os egressos da rede privada, as vagas no ensino superior.

Após esta rápida apresentação das justificativas, apresentamos a seguir os objetivos que nortearam os fios, os quais teceram a presente pesquisa.

1.2 BUSCAMOS O QUÊ? OBJETIVOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa tem como objetivo geral “investigar as trajetórias de alunos egressos do ensino médio da E. E. B. São João Batista, entre os

⁹ A LDB/96 na Seção V – sobre a educação de jovens e adultos, no Art. 37, §1º e Art. 38, §1º e §2º falam sobre o acesso e continuidade dos estudos àqueles que se encontram em defasagem de idade com o nível de ensino.

anos de 2009 a 2012, buscando compreender possíveis elementos (causas) que desvelem e justifiquem a continuidade, ou não, da escolaridade desses egressos no ensino superior”.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar estratégias utilizadas pelos egressos (E1) para ingressar no ensino superior;
- b) verificar se havia, ou não, interesse por parte dos egressos (E2), em fazer algum tipo de curso no ensino superior: quais cursos e em quais instituições, como também, analisar fatores que frustraram tais expectativas;
- c) investigar, por meio das respostas dos questionários, sentimentos de justiça/injustiça dos egressos (E1 e E2);
- d) levantar o perfil socioeconômico dos pais dos egressos (E1 e E2), a fim de compreender o quanto tal fator interferiu, ou não, no êxito ou fracasso no acesso ao ensino superior;
- e) verificar e analisar se há alguma explicação de cunho *meritocrático* nas justificativas do grupo dos egressos (E1); e
- f) identificar e analisar possíveis mecanismos/situações que foram determinantes para o não prolongamento da escolaridade dos egressos (E2) em estudo.

Na busca de efetivação de tais objetivos, procuramos eleger caminhos e meios que estivessem em conformidade com nossa abordagem teórica e nos auxiliassem na análise das trajetórias propostas. Chegamos, então, à metodologia da pesquisa.

1.3 METODOLOGIA: A ESCOLHA DO CAMINHO E DAS FERRAMENTAS DE PESQUISA

Na construção da metodologia, estabelecemos um diálogo inspirador com o livro: *Itinerário de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da educação* de Zago, Carvalho e Vilela (2003). A leitura contribuiu para a busca de um caminho que pudesse estabelecer um norte nessa jornada, na área da sociologia da educação, com o desafio de capturar e manusear os fios que devem tecer os objetos, fatos e tempos nesta pesquisa.

A metodologia é sempre um espaço de possibilidades, “representa um procedimento necessário para permitir que outros possam acompanhar e entender como e em que base o pesquisador chegou – ou pretende chegar – às suas conclusões” (ZAGO *et al.*, 2003, p. 9). Não há

caminhos certos, mas sem eles, é impossível estabelecer metas (objetivos) onde se idealize chegar!

A proposta de pesquisa constitui-se em um estudo de caso, por meio da análise de trajetórias de egressos do ensino médio e encontra-se ligado a um emaranhado de fios que tecem a temática do processo sócio-histórico da democratização do ensino superior no Brasil. Em um primeiro momento, a ação investigativa nos impeliu à atitude filosófica: fazer indagações, elaborar perguntas, problematizar a realidade. Aliás, um dos legados de Pierre Bourdieu (1930-2002) é sobre a postura investigativa que deve ter o pesquisador frente às desigualdades: não as considerar como algo natural.

Assim, optamos por uma abordagem sociocultural, em uma perspectiva histórica. Segundo Sarmiento (2003), a investigação científica realiza-se no quadro dos paradigmas de fundamento epistemológico, uma concepção de sujeito e de objeto, visando relações entre ambos. Nesse exercício de pesquisa orientamo-nos por um olhar multiparadigmático: o interpretativo e o crítico. O primeiro pode ser compreendido como:

[...] o postulado da interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento em ciências sociais. Assim, o conhecimento científico dos fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstruir-se à complexidade da ação e das representações da ação social. Dado que a realidade social é constituída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos atores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações (SARMENTO, 2003, p. 142).

Já o paradigma crítico:

[...] procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social. [...] Procuram enquadrar ideologicamente as investigações de campo, desocultando as raízes dos fenômenos observados e relatados na estrutura social, referindo “a base material como o aspecto central” das suas investigações (QUANTZ *apud* SARMENTO, 2003, p. 143).

A perspectiva do “interpretativismo crítico” evoca a ideia do que foi chamado de vigilância epistemológica. O olhar sobre o sujeito investigador e o investigado é de extrema importância. Geralmente, olha-se o objeto e ignora-se o papel epistemológico do sujeito que investiga. A vigilância epistemológica já é, por si só, um método, diz Sarmiento (2003) referendando-se em Bourdieu. O investigador deve estar sempre atento para buscar a objetividade na análise da observação realizada sobre seu objeto de pesquisa. Ela faz-se necessária para que as convicções, sentimentos, ideologias e valores do investigador (pesquisador) não sejam transpostos para seu objeto. É considerável dizer que a ação analítica sobre os objetos acontece sempre a partir do mundo (uma rede de relações: políticas, econômicas, simbólicas, culturais, instrumentais etc.), no qual estamos situados e nos constituímos enquanto indivíduo, pessoa, cidadão. Nossa racionalidade não é a-histórica! Estamos sempre jogando, pois: “Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. Consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional” (SIDORKIN; BINGHAM, 2004 *apud* BIESTA, 2013, p. 48). Aliás, pensamos o mundo social e suas relações a partir do lugar que nos circunda e é através dele e nele que nos constituímos como indivíduos. Nenhum olhar (produção sociológica/pesquisa) é neutro. Toda pesquisa constitui-se, em si mesma, um ponto de vista, ou seja, um posicionamento frente ao objeto escolhido. Temos sempre apenas um olhar da realidade. Um ponto de vista. Quando falamos ou escrevemos algo sobre alguma coisa, o fazemos sempre de algum lugar o qual é o dado mais imediato que temos e ao mesmo tempo estabelecedor dos condicionamentos os quais configuram nosso olhar. O texto de Calvino (1994) é um convite à reflexão:

O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe bem o que faz: quer observar uma onda e a observa. [...] Bastaria não perder a paciência, coisa que não tarda a acontecer. O senhor Palomar afasta-se ao longo da praia, com os nervos tensos como havia chegado e ainda mais inseguro de tudo (CALVINO, 1994, p. 7-11).

Em termos epistemológicos, a citação acima expõe a clássica problemática do conhecimento humano: o resultado da relação entre sujeito e objeto, ou seja, o conteúdo enunciado. O mesmo mar é visto a

partir de vários aspectos. Cada sujeito contempla as ondas a partir da posição na qual se encontra. O olhar é sempre circunstancial, contextualizado e delimitado historicamente. Em muitas situações não são as coisas que mudam, mas sim, o lugar de onde se olha.

O ponto de vista é partida para as inúmeras representações que temos dos objetos e do mundo, dos quais nos propomos a descrever. Esse é, por exemplo, um dos desafios de uma pesquisa dita etnográfica. Às vezes, estrategicamente, é preciso afastar-se para ampliar e melhorar a visão que temos de algo. É salutar compartilhar de percepções distintas das nossas, além do mais, a realidade é complexa e dinâmica. Arriscar-nos-emos em dizer que, no campo das Ciências Sociais, nenhuma afirmação poderia constituir-se em “verdade”, pois esta é intolerante, intransigente, dogmática, imutável, pretensiosa quanto ao tempo, pois se diz eterna.

Diante de vínculos afetivos e profissionais, decorrentes de mais de 13 anos fazendo parte do corpo docente da escola em análise, tornam-se essenciais, o desafiador exercício da objetividade e da vigilância epistemológicas. No livro *O Poder Simbólico*, Bourdieu (1998) no item “Ensinar um ofício” fala dessa preocupação: a pesquisa não é uma busca mística, mas sim, uma atividade racional; não é algo cabal – e sim, uma construção; o pesquisador precisa criar um *habitus* científico.

Diz Sarmiento (2003, p. 151): “A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistindo no investigador”. Este autor, dialogando com outros, reafirma que o estudo de caso pode ser definido como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (MERRIAM, 1988 *apud* SARMENTO, 2003, p. 9); ou, então, como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN *apud* SARMENTO, 2003, p. 137).

O presente estudo compõe-se de dois eixos condutores: o primeiro constituído pela análise dos questionários aplicados a um grupo de 120 egressos¹⁰ da Escola de Educação Básica São João Batista, correspondentes aos anos de 2009 a 2012. Estes alunos foram separados em dois grupos: o primeiro, composto por 60 egressos que estavam

¹⁰ O número de egressos (120), para a aplicação dos questionários, foi escolhido tendo em vista as reais possibilidades de tempo para a pesquisa.

realizando algum curso no ensino superior – identificados como (E1); no segundo grupo, fizeram parte 60 egressos, os quais não deram prolongamento à escolaridade no ensino superior, até o momento da aplicação dos questionários e, identificados, como egressos (E2). As questões organizadas no questionário e direcionadas ao grupo dos egressos (E1), os interpelavam a justificar: a escolha pela instituição de ensino superior e dos cursos que estavam frequentando; a emitir avaliação sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior; avaliar mecanismos de seleção empregados pelas IES; explicitar estratégias usadas para o ingresso no ensino superior; identificar o nível socioeconômico de suas famílias; expressar o sentido que dão às ideias de justiça/injustiça etc. Aos que não deram prolongamento à escolaridade, egressos (E2), foram elaboradas perguntas que lhes possibilitaram: justificar possíveis causas do não prolongamento da escolaridade no ensino superior; expressar opinião sobre os mecanismos de acesso à universidade; opinar sobre os sistemas de cotas nas universidades públicas; explicitar intenções, desejos e projetos existentes durante o ensino médio de fazer algum curso superior; identificar fatores determinantes para o não prolongamento da escolaridade (ensino superior); e informar elementos que identificassem seu nível socioeconômico. Tendo em vista a dinâmica diária dos egressos, configurada por um tempo frívolo e delimitado entre estudos e trabalhos, optamos pela aplicação de questionários, pois o mesmo, apresentou-se como a melhor opção para a coleta da empiria, diante do grande volume de questões propostas. A escolha do número de egressos (120) foi realizada dentro de um espaço de possibilidades de efetivação da pesquisa, tais como: o contato e o acesso aos egressos para aplicação dos questionários; o tempo legal (institucional) para a realização da pesquisa após a qualificação (um ano). Não levamos em consideração, nesse estudo, questões de gênero (e sexo) que pudessem implicar em uma necessária divisão do grupo de egressos. O recorte temporal (2009 – 2012) foi pensado, visando o ciclo de permanência no ensino médio que corresponde a três anos e à época de construção do projeto de pesquisa do mestrado que se deu no primeiro semestre de 2012, portanto, a intensão foi levar em consideração as chances de acesso a esses jovens que, recentemente, terminaram o ensino médio, logo a opção pelos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 (pensando em uma média de 30 egressos por ano). Na análise dos questionários foram utilizados procedimentos como:

- a) o agrupamento das respostas de cada questão e sua quantificação;
- b) a criação de categorias a partir das justificativas das respostas agrupadas;

- c) as categorias construídas foram analisadas a partir do aporte teórico anunciado e explicitado na revisão bibliográfica;
- d) todas as respostas dos questionários foram transcritas para as tabelas, respeitando sua construção pelos egressos sem nenhuma forma de intervenção quanto ao seu significado;
- e) as informações obtidas foram trabalhadas a partir de uma análise comparativa: conjugando dados dos grupos de egressos E1/E2; dados micros (questionários) com os macros (INEP, IBGE, GEA).

O segundo eixo constituiu-se da análise de documentos conseguidos na secretaria da escola: os *Relatórios Finais*¹¹ extraídos do programa Série¹², os quais trazem as categorias aprovados, reprovados, desistentes e transferidos – referentes aos alunos dos anos de 2004 a 2012. Além disso, nos auxiliaram no resgate histórico da trajetória da escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP); os estatutos do Conselho Deliberativo (CD); e da Associação de Pais e Professores (APP).

A procura pelos egressos foi um dos desafios durante o tempo da pesquisa. Quando menos esperávamos, lá estávamos novamente de passos firmes pelas ruas da cidade: ora lentos, pesarosos, mas de firme esperança, invadindo calçadas, pontos de ônibus, lojas e portas de fábricas na hora mais que sagrada do meio-dia para aqueles que, nas mais variadas horas do dia, viram suas mãos produzirem centenas de pares de sapatos. Uma parada aqui, outra ali. Às vezes uma corrida. E lá se foram os passos! Um aqui, outro ali... Cada questionário entregue era motivo de festa e de vitória. Alegria maior era na hora de recolhê-lo. O tempo? Esse não para! Mas caminhar foi preciso.

A presente pesquisa, a partir das perspectivas epistemológicas e paradigmáticas apresentadas anteriormente, constituiu-se em um trânsito constante entre teórica e empiria, com seus contornos qualitativos e quantitativos. No ato da escrita, como dito anteriormente, nunca estamos sozinhos. Mantivemos férteis encontros com autores, que de certa forma, tornaram-se pontos de referência teórica, auxiliando-nos na análise da empiria coletada.

¹¹ Documentos impressos que trazem a relação dos alunos por turma: aprovados, reprovados, transferidos e desistentes.

¹² Sistema de gerenciamento de dados utilizados pela Secretaria de Educação de Santa Catarina no cadastro dos alunos

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A ESCOLHA DE UM PONTO DE VISTA NA ANÁLISE DA EMPÍRIA

Compreendemos que o aporte teórico recorrido em uma investigação científica deva ser usado como elemento que possibilite analisar determinada empiria, mediante o trabalho metódico e rigoroso de quem pesquisa. Essa construção teórica, que é a pesquisa, não pode reduzir-se a um amontoado de ideias recheadas de citações, pelo contrário:

Trata-se, sim, de um procedimento e esforço intelectual no sentido de arquitetar, de montar o objeto de estudo, recortando-o, constituindo-o, construindo-o, deslindando suas dimensões, trazendo à luz e à reflexão os aspectos e processos que lhe dão conteúdo, forma e movimento (ZAGO *et al.*, 2003, p. 83).

O caráter sociológico desta pesquisa tem, em Pierre Bourdieu, um dos pontos mais relevantes como referência para a análise das trajetórias dos egressos em questão. Sua sociologia tem se demonstrado paradigmática, para além das fronteiras francesas, na análise de diversos fenômenos no campo da educação.

Objetivando captar e analisar noções de justiça, dadas pelos egressos, iniciamos com uma rápida passagem pela Grécia clássica captando o sentido de justiça que entre Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.), Platão (427 a.C. – 347 a.C.), Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) e os Sofistas, aparece associado à ideia de virtude (areté).

Buscamos, também, auxílio em autores mais contemporâneos como John Rawls (2002, 2008), que situa a justiça no âmbito da filosofia política; Michael Walzer (2003) ao propor pensar a justiça a partir do pressuposto de uma sociedade plural; Amartya Sen (2011) em suas análises e críticas feitas a respeito da teoria da equidade de Rawls; François Dubet (2006) que levanta uma série de proposições perguntando: O que é uma escola justa? Transitamos, além disso, entre o Iluminismo Político, na obra de Martin Kriele (1983), que problematiza conceitos como liberdade, igualdade e dignidade humana. Esse aporte teórico norteou a análise que fizemos das respostas dos egressos (E1 e E2), quando indagados sobre justiça e injustiça, mediante questões referentes à democratização do acesso ao ensino superior, articulando: vestibular; cotas para negros; e alunos de escolas públicas.

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

As análises contidas nesta dissertação têm como ponto de partida a sociologia crítica da educação de Pierre Bourdieu e de parceiros como Jean Claude Passeron, em obras como: *Os herdeiros (Les Héritiers/1964*-Tradução em português, 2013) que “revela a força da herança cultural e do ambiente familiar (onde a cultura é adquirida “como por osmose”) no rendimento escolar (VALLE, 2011, p. 15)”; *A Reprodução* (2010); *Homo academicus* (2011); *La noblesse d’État* (publicada na França em 1989).

Pela abordagem de Nogueira e Catani (1998), Bourdieu¹³ situa-se em um contexto de fomentação das ciências sociais francesas na década de 1960. Sua biografia dispensa, no momento, uma longa e detalhada apresentação, devido à relevância e notoriedade de suas obras no campo da sociologia da educação, dentro e fora da academia. Em nossa pesquisa, alguns conceitos *bourdieusianos* foram relevantes na análise da empiria, por exemplo: *capital cultural*, operacionalizado com o objetivo de entender fatores pertinentes à trajetória escolar dos alunos; a noção de *capital escolar*, como uma conversão do capital cultural, em destaque na obra *A Distinção* (BOURDIEU, 2011, p. 78ss). A relação desses capitais, sua apropriação e conversão em diploma escolar (capital cultural institucionalizado), ajudaram-nos a compreender possíveis causas das desigualdades e distinções sociais entre os egressos.

O tempo em que vivemos caracteriza-se, em termos profissionais, pela valorização dos sujeitos mediante a posse de diplomas escolares (capital escolar institucionalizado) e sua conversão em capital econômico. É notória a relação entre esses dois tipos de capital. Os diplomas escolares, tão valorizados e disputados, contribuem no estabelecimento das posições de cada indivíduo no espaço social pela hierarquização das profissões. No texto *Modos de Dominação*, Bourdieu (2004) traz-nos vários e diferentes formatos e estruturas de dominação social. Elas são complexas, assim como é o espaço social. No capital social acumulado,

¹³ Pierre Félix Bourdieu, nascido em 1930, em Denguin – França; foi professor assistente de filosofia, mais tarde em sua trajetória vai dedicar e enveredar-se pelo campo da sociologia, fazendo dela seu esporte de combate que no dizer de Valle (2011, p. 13), “produz uma sociologia crítica que procura compreender as relações entre cultura, ciência, escola, mídia e reprodução social, e, com isso, torna sua reflexão no campo das áreas humanas e sociais incontornáveis”.

em sua forma objetivada, reside o fundamento da diferença entre os modos de produção do capital econômico e cultural. As relações sociais constituem a questão central da produção e reprodução, são legalizadas e legitimadas por sua institucionalização por meio da escola, economia, religião, família. A objetivação dos capitais garante a acumulação material e simbólica. A sobrevivência, reprodução e perpetuação desses capitais acontecem dentro das instituições que são vistas como estruturas, por meio das quais, os capitais se eternizam, transcendem o tempo e o espaço e por onde são distribuídos e redistribuídos, segundo lógicas do sistema. O processo de objetivação do capital cultural, por meio do diploma, é para o capital cultural o que a moeda é para o capital econômico. O sistema de ensino, ao atribuir o mesmo valor a todos os detentores de diplomas e, tornando-os substituíveis, reduz os obstáculos à circulação do capital cultural padronizando-os e instaura um mercado do capital cultural, possibilitando a conversão deste em econômico (pelo gasto de tempo e trabalho). O diploma é o valor convencional, formal e juridicamente garantido desse capital.

O capital cultural existe sob três formas (BOURDIEU, 2007): objetivada; institucionalizada; e incorporada. Em seu estado objetivado, aparece na forma dos bens culturais, como pinturas, quadros, livros, esculturas, são os objetos culturais. Os diplomas escolares, por exemplo, são formas de institucionalização desse capital. Em seu estado incorporado, aparece em forma de disposições internalizadas pelos sujeitos pertencentes a algum grupo ou instituição, o que nos remete ao conceito de *habitus*. O processo civilizatório dá-se na dinâmica da incorporação dessas disposições (*habitus*), por meio das instituições especializadas, dentre elas, família e escola.

Em *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron (2010) analisam o sistema de ensino francês do final da década de 1960, sistematizando e descrevendo os mecanismos, pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e seus agentes, os quais, em geral, desconhecem sua participação no processo de legitimação. Além dos conceitos mencionados, outros também, tais como: *campo*; *violência simbólica*; e *espaço social*, foram operacionalizados em nossa análise da empiria.

Bourdieu e seus colaboradores realizaram vários estudos nas universidades francesas e observaram que as condições sociais de origem dos alunos podem interferir nas possibilidades de escolarização, pois a escola é vista como reprodutora de uma cultura reconhecida como legítima dentro do campo social. Suas obras têm sido ponto de referência

no espaço acadêmico, subsidiando vários estudos sobre trajetórias escolares de alunos brasileiros. Nesta direção:

Bourdieu consolidou um campo de investigação fundado numa epistemologia que incorpora as premissas fundamentais de interpretação social, construídas pelos três grandes clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Desenvolverá conceitos fundamentais para explicar o lugar da escola na vida social e, muito especialmente, o que ela ocupa na vida dos sujeitos com diferentes origens sociais. Em uma perspectiva, considerada hoje uma sociologia reflexiva, Bourdieu elaborou conceitos fundamentais para a análise sociológica: campo social, capital cultural, capital social, *habitus*, violência simbólica, arbitrário cultural e capital simbólico (ZAGO *et al.*, 2003, p. 20).

A abordagem que o autor de *A Reprodução* e os *Herdeiros* faz em suas pesquisas, aponta a vida estudantil atravessada por condições de existência que possibilitam a posse de certo volume de capital cultural, o que nos ajuda a analisar a trajetória dos egressos do ensino médio ao superior. A introjeção das predisposições pelos indivíduos de diferentes classes sociais contribui para a adequação, ou não, por que não dizer, êxito ou fracasso, desses alunos dentro da escola (ZAGO *et al.*, 2003). Na tentativa de compreender os fracassos gerados pelo próprio sistema educacional, verificamos que:

[...] a análise político-ideológica das relações entre a estrutura social e o sistema educacional tornou-se central na abordagem, pelo que se denuncia a participação dos sistemas escolares e das escolas na perpetuação e legitimação de hierarquias e divisões sociais e das estruturas de poder entre os diferentes grupos sociais. São bastante conhecidos os principais estudos desse período, (anos 70), seja os que integram as análises da reprodução social nas sociedades capitalistas - Althusser (1971), Bowles e Gintis (1976), Baudelot e Establet (1975), Edwards (1979) – bem como os que enfatizam as relações reprodutivas entre o sistema escolar e a sociedade, a partir de uma abordagem cultural,

Bourdieu (1974, 1975), Bernstein (1964), Willis (1991) etc. (ZAGO *et al.*, 2003, p. 116).

As perspectivas teóricas de Bourdieu possibilitam-nos problematizar o espaço escolar situado em um campo de disputas, tanto para a entrada, como a permanência nele. No artigo da professora Leila de Alvarenga Mafra, da PUC de Minas Gerais, (ZAGO *et al.*, 2003) é feita uma retomada dos estudos historicamente construídos, a partir dos anos de 1970, nos quais o sucesso ou o fracasso escolar, citando Willis, são associados aos conflitos culturais e decisões nas escolhas socioprofissionais. A abordagem de Willis aproxima-se da realizada por Bourdieu, no que se refere à reprodução cultural. O olhar sobre a escola, como lugar de reprodução das desigualdades entre grupos sociais, não é uma visão de passividade no que se refere à reprodução, mas de tensão: existem resistências e conflitos nesse processo. Os atores desse campo não são totalmente passivos diante do movimento de reprodução das ideologias, das formas de poder, das posições sociais etc. Há formas de resistência mediante o uso de diversas estratégias pelos agentes inseridos nos caminhos e descaminhos da escola.

2.2 O IDEAL DE JUSTIÇA NA GRÉCIA

A investigação sobre a democratização do ensino superior, pensada a partir da ideia de uma justa distribuição deste bem, não dispensa uma rápida passagem pela Grécia Clássica, a fim de vislumbrar a justiça no berço da filosofia ocidental pensada como virtude¹⁴ (areté) e situada no cerne das discussões que envolveram os desafios da *Paidéia* grega. A justiça, vista como virtude, é um tema presente, tanto no tempo das narrativas de Homero¹⁵, onde os heróis eram vistos como figuras virtuosas e colocados como modelo educacional, como em Hesíodo¹⁶, que fez uma exaltação das virtudes do trabalho e da justiça através de seus personagens (GOERGEN, 2006). Mais tarde, também, encontramos a

¹⁴ Em grego *areté*, significando aquilo que torna uma coisa boa e perfeita naquilo que é, ou, melhor ainda, significa aquela atividade ou modo de ser que aperfeiçoa cada coisa, fazendo-a ser aquilo que deve ser” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 88).

¹⁵ Onde o autor privilegia a “*Odisseia*”. Homero exalta as virtudes dos heróis e fala para as elites (GOERGEN, 2006, p. 182).

¹⁶ Que dá destaque à obra “*Os trabalhos e os dias*”. Hesíodo valoriza a justiça e o trabalho, dirigindo-se a um público ligado ao campo (GOERGEN, 2006, p. 182).

virtude na Grécia de Sócrates. Platão no Protágoras (490 a.C. – 420 a.C.), dando vez e voz ao seu mestre, estabelece um confronto entre Sócrates e os Sofistas no campo da educação. A grande questão colocada no embate é sobre a possibilidade, ou não, de a virtude ser ensinada (JAEGER, 1994), problema que persiste como um desafio ético à educação moderna.

Em Platão e Aristóteles, na abordagem de Comparato (2006), ao fazer um resgate histórico sobre o problema ético, a felicidade é o fim último, o bem supremo a ser buscado por todos os homens e a justiça é a maior de todas as virtudes desejadas pelos cidadãos, os quais participam nas decisões a respeito da *pólis*. O Estado, nessa perspectiva, tem a missão de possibilitar aos cidadãos chegarem à felicidade plena, oferecendo uma educação que forme homens justos.

Pela análise de Comparato (2006), Platão chega à conclusão que o homem justo não pode prejudicar os outros. Temos aqui um princípio essencial de justiça, situado no âmbito da ética, que é também cristão: “*Não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a você*”. Platão define a justiça como virtude “voltada inteiramente para os outros e não para o próprio sujeito” (COMPARATO, 2006, p. 525). Nas conclusões apontadas por Comparato (2006), esse princípio alusivo à justiça não é algo específico dos gregos, ele aparece, também, em outros povos do mundo antigo: no *Talmud* Babilônio, em Jesus na Palestina, no *Analecto* de Confúcio (COMPARATO, 2006).

Na perspectiva de Platão¹⁷, a felicidade é viver em conformidade com a justiça (virtude), que aparece no cenário da vida pública e no momento em que se dá o surgimento da *pólis*, pois:

[...] a organização de uma sociedade política, em que os cidadãos sejam geometricamente iguais, ou seja, em que cada qual exerça, com igual consideração, a função particular que lhe for atribuída para o bem geral da coletividade. [...] Para Platão, como vimos, a união é símbolo da justiça, assim como a desunião exprime a injustiça. [...] O objetivo da arte política, em suma, é tornar os homens mais justos, vale dizer, mais felizes (COMPARATO, 2006, p. 102).

¹⁷ Que no “diálogo *A República* (Politéia) tem por subtítulo Da Justiça. [...]: a virtude da Justiça é objetivada na justa organização da *pólis*”. (COMPARATO, 2006, p. 1002-103).

A citação faz alusão à cidade idealizada por Platão, na qual deveriam estar presentes três segmentos ou estratos: a base, ocupada pelos trabalhadores responsáveis em prover as necessidades materiais da *pólis* – tais homens deveriam desenvolver a virtude da temperança, ou seja, domínio e disciplina dos prazeres. Na camada do meio dessa estratificação social, estariam os soldados a quem seria designada a proteção da cidade. Estes deveriam cultivar as virtudes da fortaleza e da coragem. Na camada superior, localizam-se os governantes que buscam conhecer o bem, e a virtude específica desse grupo é a sabedoria. A justiça, nessa ótica platônica, seria o equilíbrio entre essas virtudes que garantiria a plena realização de uma vida feliz na *pólis* (REALE, 1990).

Em Platão, os direitos são garantidos ou distribuídos aos cidadãos com posições sociais já previamente estabelecidas (nascimento e habilidades). No ideal platônico de cidade há fatores de distinção social, que oferecem vantagens maiores para uns em detrimento de outros. Nessa organização social, as coisas e pessoas estão cada qual em seu lugar e funcionando com grande harmonia. No entanto, a pergunta é: quem distribui as posições dos indivíduos (cidadãos) na *pólis*? Nesse tempo clássico do pensamento filosófico, nem todo indivíduo era visto como cidadão, ou seja, nem todos tinham os mesmos direitos. A isonomia não se referia aos homens, mas aos cidadãos. A estratificação social desejada por Platão, revela uma sociedade pensada a partir de um idealismo onde os filósofos tinham um lugar reservado como legisladores, capazes de pensar a vida da cidade buscando o bem comum (felicidade), mediante a virtude da justiça. A injustiça era sinal do caos, do desequilíbrio político que levava à infelicidade da *pólis* e do cidadão. Do ponto de vista ético, nessa perspectiva, o problema já estava colocado: é impossível pensar o fim da ação humana desvinculado dos meios usados para atingi-los. É possível observar que, no contexto grego, a justiça vista como uma das grandes virtudes morais, não pode ser pensada separadamente da vida política. Não há dicotomia entre política e ética! No dizer de Reale (1990, p. 21): “[...] o homem coincide com o cidadão. Assim o Estado tornou-se o horizonte ético do homem grego”.

Em Aristóteles, o homem é definido como animal político (*Zoon politikon*) e encontra seu grande significado existencial pela participação na organização dos destinos da *pólis*, ou seja, sua cidadania está condicionada à *vida ativa* na política, mediante a virtude da justiça que é vista como “justa medida segundo a qual se distribuem os bens, as vantagens, os ganhos e seus contrários” (REALE, 1990, p. 205). Essa concepção de justiça, na atualidade, foi inserida em distintos espaços de

discussão, nos quais o tema ganhou novos contornos, a partir de perspectivas teóricas no campo da filosofia política.

2.3 VISLUMBRANDO ALGUMAS TEORIAS DE JUSTIÇA: RAWLS, WALZER E SEN

O tema da democratização do acesso e permanência no ensino superior remete-nos ao clássico problema da justiça, que é também uma expressão de sentido polissêmico e de usos diversos nas mais variadas esferas da vida. Portanto, ao usá-la, faz-se necessário que se defina o campo e os sentidos a ela atribuídos. Por isso, tendo como objetivo conhecer e analisar os sentimentos e representações de justiça dos egressos, referentes às questões do acesso ao ensino superior (vestibular e políticas de cotas), partimos em movimento simultâneo de dois pontos: o mundo vivido dos egressos, por meio dos dados coletados através dos questionários; e a leitura de autores que trazem em suas obras distintos arcabouços teóricos sobre o tema da justiça.

Nosso primeiro encontro foi com a obra *Uma teoria da Justiça* de John Rawls (2008), que procura produzir, no campo da teoria política, um conjunto de proposições sobre o tema. O livro de Rawls (2008) inicia-se com análise de concepções de justiça, como o utilitarismo e concepções contratualistas, teorias respectivamente, segundo ele, teleológicas e deontológicas.

A abordagem de Rawls (2008), no entender de Sen (2011), está focada em estabelecer uma justiça perfeita (ideal) e tal perfeição recai sobre as instituições, sempre em nível ideal, o que coloca em questão, o problema do lugar e do espaço de ação e a responsabilidade do indivíduo. Aparecem, nesse cenário, outras teorias de tendência institucional transcendental, “como as de Ronald Dworkin, David Gauthier, Robert Nozick [...]”. (SEN, 2011, p. 38).

As proposições *rawlsianas* estão associadas às teorias contratualistas, que têm no pacto social, estabelecido na posição original¹⁸, o pressuposto para pensar a justiça como equidade, ou seja, a garantia da igual distribuição de direitos e deveres para todos. É

¹⁸ Vimos salientando que essa posição original é puramente hipotética (RAWLS, 2008, p. 26). No memento do contrato não havia distinções sociais (estado de natureza), os indivíduos estavam em situação de igualdade para tomar decisões, opinar, estabelecer critérios de caráter geral que orientassem as decisões e a vida. Esta posição original acontece sob um véu de ignorância, a partir do qual os princípios são escolhidos por todos (SEN, 2001).

justamente o princípio da equidade que deve nortear as instituições básicas de uma determinada sociedade e, estas, por sua vez, regulamentar a ação individual e coletiva. Pela análise de Sen (2011), em Rawls (2008) há uma preocupação em estabelecer diferenças entre as pessoas e definir o ser humano – isso acontece ao utilizar a categoria de “*pessoas razoáveis*”, ou quando se refere a pessoas “*livres e iguais*”. Essa ideia vem acompanhada da noção de *racionalidade*, colocada como critério para o debate público, entre os indivíduos na busca de princípios de justiça. Nessa abordagem não há forma de sociabilidade e nem instituição justa, sem a garantia da distribuição equitativa dos direitos. Diz Rawls (2008, p. 4) que a “justiça é a virtude primeira das instituições sociais assim como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. Entretanto, na perspectiva desse autor, a justiça não pode ser vista apenas pelo seu caráter distributivo.

Com o objetivo de compreender a dimensão distributiva da justiça, buscamos auxílio em Michael Walzer (1906-1981), na obra *Esfera da justiça: Uma defesa do pluralismo e da igualdade*, “em que o autor desenvolve a ideia de uma ‘sociedade complexamente igualitária’ e que se propõe a redefinir uma moral de fundo aristotélico, centrada em virtudes e não em princípios universais” (VALLE *et al.*, 2010, p. 28).

Walzer (2003, p. 1) enfatiza: “A sociedade humana é uma comunidade distributiva”. Os bens é que são distribuídos ou trocados nos mais diversos mercados. Para ele, essa é uma marca fundamental da vida em sociedade, que condiciona e estabelece os papéis desempenhados. A vida social está marcada por uma pluralidade de sistemas de trocas dos bens que são produzidos socialmente. Nesse âmbito, diríamos que o ensino superior (ou a educação em geral) é um bem, ou um capital (como aparece nos distintos estudos e análises de Pierre Bourdieu), distribuído (ou herdado) por meio dos mecanismos meritocráticos de seleção. O que Walzer (2003) pretende é defender e demonstrar a ideia de que a justiça, como invenção humana, não tem apenas uma forma ou maneira de ser realizada. Ele apresenta, de forma sintética, seis proposições de uma teoria sobre os bens a serem distribuídos. Vejamos:

- a) “Todos os bens que trata a justiça distributiva são bens sociais” (WALZER, 2003, p. 6). Não são de interesse particular, isto é, apenas de alguns grupos ou indivíduos. Os significados que têm ou que lhe são dados, são devido a serem produzidos por processos sociais. A educação pode ser vista como um desses bens que tem lugar garantido (mesmo de forma retórica ou demagógica), em todos os discursos que pretendam ter características de projeto político-social. Além de serem bens

- produzidos coletivamente, são ferramentas imprescindíveis aos projetos individuais e coletivos, também, indispensáveis a todos os indivíduos na construção e exercício da cidadania;
- b) “Homens e mulheres assumem identidades concretas devido ao modo como concebem, criam, possuem e depois empregam os bens sociais” (WALZER, 2003, p. 7). As subjetividades estão condicionadas aos bens que primeiramente são criados e depois apropriados, de acordo com o valor social que esses possuem. É notório, em nosso meio, o peso que têm os certificados escolares (capital cultural institucionalizado), pois são bens que determinam a posição social dos indivíduos que os detêm. Tal ideia torna-se evidente no questionário respondido por um dos egressos que diz: *“O mercado de trabalho só tem espaço para os melhores e tudo começa na universidade”*. Essa afirmação aponta para uma lógica meritocrática do mercado de trabalho, evidenciada na figura dos *“melhores”*, que são classificados por meio da avaliação do desempenho individual;
- c) “Não existe conjunto concebível de bens fundamentais ou essenciais em todos os mundos morais e materiais [...]” (WALZER, 2003, p. 8). O autor, assim, posiciona-se contra uma tendência filosófica da unidade, do pensamento único que, por sua vez, pode gerar intolerâncias, pois não leva em consideração a diferença, a diversidade. A vida é feita de inúmeras particularidades que não cabem na lógica unitária. Isso mostra que os interesses ou bens pretendidos pelos seres humanos são plurais: em contextos diversos recebem diferentes significados e sentidos;
- d) “Mas é o significado dos bens que define sua movimentação. Os critérios e os acordos distributivos não são intrínsecos ao bem em si, mas ao bem social” (WALZER, 2003, p. 8). Parece-nos que a alma (valor) de um bem é (ou são), o sentido que lhe é conferido no interior de uma determinada ordem social. Percebe-se que o diploma de ensino superior tem alto valor simbólico em nossa sociedade, o que coloca em posição de vantagem, aqueles que o possuem. É provocativo salientar que, no imaginário coletivo dos egressos em estudo, a representação simbólica que eles têm do ensino superior surge como condição para que se tornem *“alguém na vida”*¹⁹;

¹⁹ Expressão usada no questionário pelos próprios egressos.

- e) “Os significados são históricos em caráter; portanto, as distribuições, e as distribuições justas e injustas, mudam com o tempo” (WALZER, 2003, p. 9). Essa é uma das utopias que carregamos: que as distribuições dos bens produzidos, dentre eles, de uma educação de qualidade, aconteçam de forma justa. Pensamos que esse tópico abre oportunidades para que o lugar das utopias na sociedade atual seja repensado; e
- f) “Quando os significados são diferentes, as distribuições devem ser autônomas” (WALZER, 2003, p. 10). Na concepção *Walzeriana*:

A maioria das sociedades se organiza sobre o que poderiam pensar como uma versão social do padrão-ouro: um bem ou um conjunto de bens predomina e determina o valor em todas as esferas de distribuição. E esse bem ou conjunto de bens costuma ser monopolizado, seu valor mantido pela força e pela coesão de seus proprietários. Chamo um bem de predominante se os indivíduos que o possuem, por tê-lo, podem comandar uma vasta série de outros bens (WALZER, 2003, p. 11).

A educação pode ser vista como bem ou capital predominante, que possibilita acessar outros bens, ou, mesmo no dizer de Bourdieu (2011), convertê-lo em posições sociais de prestígio, privilégios, oportunidades, o que pode significar alguma mobilidade social. Nada disso é natural! Somente é possível mediante uma “alquimia social” (WALZER, 2003, p. 12). A partir dessa perspectiva, é possível analisar a educação, especialmente o ensino superior, como ferramenta de ascensão social e entender os esforços e usos de estratégias de diversos estratos ou segmentos sociais em acessá-la. Algo está claro na fala dos egressos: Eles querem educação de qualidade, tanto básica como superior. No dizer de Walzer (2003), quando um bem predominante é monopolizado, temos a evidência do conflito de classes (dominantes e dominados). Na injusta ordem social que cria seus excluídos, são inúmeros os movimentos de resistência à opressão e a busca de participação e apropriação desses bens.

O apelo à noção de igualdade, enquanto critério de justiça, é muito comum entre as pessoas, ao emitirem juízos de valor sobre algo ser justo ou injusto e aparece, inúmeras vezes, nas respostas dos egressos (E1 e

E2), ao justificarem seus posicionamentos frente às políticas de cotas²⁰ ou quando mencionam a disputa nos exames vestibulares entre alunos de escolas públicas e privadas. Nas respostas dos egressos, de forma explícita ou não, estão presentes noções de igualdade: “Direitos iguais para todos”; “A escola pública deveria ter o mesmo padrão de ensino que a escola privada e o aluno o mesmo esforço e vontade”; “Deveria ter uma nívelação dos estudos”; “Todos deveriam entrar por mérito”.

A distribuição, enquanto um bem, se insere na perspectiva utilitarista²¹ que, segundo Rawls (2008), traz a ideia de elevação ao máximo do bem na satisfação individual ou coletiva. Nesse contexto, a “sociedade deve distribuir seus meios de satisfação, quaisquer que sejam: direitos e deveres, oportunidades, privilégios, acesso e as diversas formas de riqueza, de modo a alcançar esse máximo se for possível” (RAWLS, 2008, p. 31).

O terceiro autor que contribuiu para entender a problematização da justiça foi Amartya Sen, no livro *A ideia de Justiça*, apresentando “[...] uma teoria da justiça em um sentido bem amplo” e procurando “esclarecer como podemos proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça, em vez de oferecer soluções aos problemas sobre a natureza da justiça perfeita” (SEN, 2011, p. 11).

²⁰ Políticas de ações afirmativas. “Em 2013 houve nova reformulação. O Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSC reserva 35% das vagas para candidatos cotistas, sendo 10% para candidatos autodeclarados negros, prioritariamente de escolas públicas, e 25% para os beneficiados pela lei. Além disso, 13 vagas adicionais podem ser criadas para candidatos indígenas. Os candidatos que optarem por participar do programa de ações afirmativas também concorrem pela classificação geral. A Lei das Cotas considera, como cotistas, os candidatos que concluíram o ensino médio em escolas municipais, estaduais, militares ou federais, ou através de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas ou via certificado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Entre as vagas para cotistas, metade é para candidatos oriundos de famílias com renda por pessoa bruta de até 1,5 salário mínimo e a outra metade é para rendas superiores. Ainda dentro do sistema de cotas por renda, há vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas”. (Disponível em: <<http://vestibular.brasilescola.com/cotas/ufsc.htm>>. Acesso em: 25 dez. 2013).

²¹ É uma teoria teleológica, ao passo que a teoria da justiça como equidade não o é. Por definição, então, a segunda é uma teoria deontológica, que não especifica o bem independente do justo, ou não interpreta o justo como aquilo que maximiza o bem (RAWLS, 2008, p. 36). As teorias teleológicas, segundo o autor, definem o seu fim como um bem, por exemplo: no hedonismo, o bem é o prazer, no eudaimonismo, a felicidade.

Nesse espaço de argumentações e contra argumentações, Sen (2011) coloca-se como um ouvinte e aprendiz de Rawls, mas também como crítico, levantando uma série de problematizações referentes à justiça como equidade, destacando, além das críticas, algumas lições positivas da abordagem *rawlsiana*, dentre elas: a) a associação (e visão) da justiça como (e a partir da) equidade; b) a objetividade e imparcialidade como condição de justiça na posição original do contrato (embora o próprio Sen duvide dessa condição); c) a equidade como algo precedente à justiça, o senso de justiça, a concepção de bem dos indivíduos e a distinção que realiza entre o que é ser racional e ser razoável; d) a prioridade que Rawls dá à ideia de liberdade (o que torna um problema na visão de Sen); e) a contribuição da ideia de equidade para a discussão sobre desigualdade social, que era vista pelas ciências sociais, apenas pela ótica do fator econômico; e f) a ideia de bens primários associado à liberdade.

Sen (2011, p. 11), no prefácio do livro *A ideia de Justiça*, deixa claro que sua teoria tem como objetivo melhorar a justiça presente no cotidiano e, para isso, apresenta três proposições: a) uma base de argumentação racional que indique formas de reduzir a injustiça e promover a justiça; b) a necessidade da pluralidade de argumentos, mesmo que estejam em posições contrárias, pois: “devemos argumentar de modo fundamentado, conosco e com os outros, em vez de apelar ao que se pode chamar de “tolerância descomprometida” (SEN, 2011, p. 12), o que pode significar uma forma de fugir do embate racional das argumentações. Além do mais, qualquer teoria colocada no espaço público é sujeita a críticas. Esse é um espaço em que nenhuma ciência pode recusar-se a transitar. O respeito à opinião alheia não pode eximir a necessidade de argumentações sólidas entre as diversas opiniões sobre o que é justo ou injusto. Esse pluralismo também é enfatizado por Walzer (2003); c) o problema da injustiça pode estar no comportamento moral do sujeito e não necessariamente na instituição como propõe Rawls (2002, p. 12). O foco de Sen, diferentemente de Rawls, está sobre os indivíduos portadores de liberdade, que é concebida como possibilidade de se ter mais oportunidades na busca dos objetivos e dos projetos individuais, auxiliando cada um a escolher como quer viver e ter a garantia de que não está sendo forçado a nada, portanto, capaz de tomar decisões e viver segundo suas escolhas (SEN, 2011). A responsabilidade aqui é algo imprescindível e indissociável ao ato da escolha e não a assumir, é cair em uma forma de alienação: não mais ser capaz de ver-se, ou mesmo reconhecer-se como sujeito das escolhas e por isso responsável; é atribuir a um *outro* a responsabilidade pelo seu *destino* e quando isso acontece há

um sequestro de sua própria subjetividade (consciência). Nessa questão, Sen (2011) estabelece uma crítica à teoria da justiça como equidade de Rawls, que coloca o problema da justiça/injustiça sobre a instituição, ou seja, elege princípios de justiça voltados à formação de instituições justas sobre as quais a sociedade se organizaria.

Sen (2011) expõe, de forma clara, o lugar de onde fala, ou seja, a partir de que tradição filosófica, suas proposições se fundamentam. Ele lembra que teorias políticas do mundo atual, como a de Rawls, têm suas ideias baseadas, cada vez mais, nas perspectivas contratualistas do século XVII em diante, fundadas em Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804). As matrizes com as quais dialoga ao constituir sua teoria não estão circunscritas apenas no ocidente, mas também, em outras culturas. A busca de diferentes modelos não ocidentais, sobre justiça, é muito interessante, pois permite contrapor a tradições europeias, historicamente, hegemônicas.

Dentre outros interlocutores, destacamos François Dubet (1946-) em *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*, obra que traz a proposta de pensar e buscar “definir o que poderia ser uma escola justa. Não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível, ou melhor ainda, uma escola o menos injusta possível”. (DUBET, 2008, p. 9).

O que justifica, nesta análise de trajetória, o uso do conceito de meritocracia é o fato de muitos dos egressos, que acessaram o ensino superior, terem colocado o mérito pessoal, como um dos fatores determinantes no prolongamento escolar. Dubet (2008) ao discutir sobre o que é uma escola justa e elucidando conceitos como: igualdade meritocrática das oportunidades; igualdade distributiva das oportunidades; igualdade social das oportunidades e igualdade individual das oportunidades, fala da escola republicana como aquela que considerou e considera todos os cidadãos como iguais. Essa mesma escola construiu o discurso da defesa do direito da igualdade de acesso para todos, o que não garantiu uma distribuição justa dos bens culturais que pudesse diminuir as desigualdades entre seus usuários.

Na discussão sobre (in)justiça, foi frequente a afirmação, por parte dos egressos (E1 e E2), da ideia de igualdade através de expressões como: “*para que cotas? Somos todos iguais; Acho as cotas para negros injustas, pois todos deveriam ter os mesmos direitos*”. No esforço reflexivo de compreensão e ampliação destas questões, recorremos aos conceitos de liberdade, igualdade e dignidade humana, em uma perspectiva filosófica na obra de Martin Kriele (1983), *Libertação e Iluminismo Político: uma defesa da dignidade do homem*.

O estudo das possibilidades de acesso dos estudantes ao ensino superior, exigiu uma retomada da educação básica, na qual são construídas trajetórias exitosas ou de fracassos por meio da produção e reprodução de desigualdades, legitimadas mediante a distinção e valorização meritocrática dos indivíduos. Aliás, cada aluno permanece em média 11 anos dentro dessa instituição (escola) até completar a educação básica. Não dá para ignorar o poder que ela tem na vida de cada jovem ao plantar sonhos e valores, despertar desejos, reforçar *habitus* e imprimir marcas que, muitas vezes, são levadas por toda a vida. A escola, ao buscar construir subjetividades em conformidade com os valores sociais, estabelece comportamentos e atitudes padronizados, classifica e hierarquiza posições a partir do mérito. Neste sentido, a escola atual, em sua função, aproxima-se da definição já anunciada por Durkheim (2013):

Suscitar na criança um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissões) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. Assim, é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determina este ideal que a educação realiza (DURKHEIM, 2013, p. 53).

A aventura da pesquisa sociológica torna-se mais promissora quando realizada na cumplicidade do trabalho coletivo. A extensa produção sociológica de Bourdieu tem inspirado muitos pesquisadores engajados na inquietante tarefa de desvelar as tramas do campo educacional. Essa pesquisa, como já foi anunciada, insere-se nas investigações do grupo de estudos *Memória Docente e Justiça Escolar*²²,

²² Este grupo é coordenado pela professora Dr.^a Ione Ribeiro Valle e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia (CNPq) e ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/CNPq/UFSC). As categorias de Memória Docente e Justiça Escolar são construídas, a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, notadamente da sociologia e história da educação, filosofia política e direito, o que supõe uma combinação de recursos metodológicos quantitativos e qualitativos. O grupo de estudos é formado por alunos de graduação, mestrado e doutorado da UFSC. O primeiro subgrupo tem como

no qual a sociologia de Bourdieu tornou-se inspiração e uma das ferramentas norteadoras na análise de diversos objetos situados no campo da educação brasileira. Na variada e rica produção desse grupo, encontramos textos que nos ajudaram na aproximação, apropriação e utilização de conceitos *bourdieusianos*. Destacamos o artigo de Valle, Barrichello e Tomasi (2010) que, no âmbito da democratização do ensino superior, apresenta uma análise dos inscritos e classificados nos vestibulares da UFSC entre os anos de 1998-2007 e destaca elementos como: a expansão do ensino superior em Santa Catarina; o uso corrente do termo vestibular (VALLE; SATO, 2011) e uma análise mais apurada desse mecanismo, como dispositivo de seleção e classificação meritocrática, passando por resgate histórico dos dispositivos legais de seleção do ensino superior brasileiro; análise da expansão do ensino médio (público e privado) em Santa Catarina e índices sobre os egressos de escolas públicas e privadas que conseguiram acesso na UFSC; o impacto do capital escolar e econômico dos pais e dos egressos na conquista de uma vaga nos cursos da UFSC, observando que a posse desses capitais tem muita relevância no processo de seleção e classificação. Encontramos em Sato (2011) e Martins (2013) outras contribuições como: análise do vestibular como dispositivo meritocrático; nomenclaturas que recebem o vestibular; amplo estado da arte sobre a temática em estudo; dados das análises de resultados; referência às disputas entre cursos no *campus* universitário.

O vestibular, como uma das formas de seleção ao ensino superior, é um espaço que, ao evocar o mérito pessoal daqueles que construíram uma trajetória exitosa durante a educação básica, corrobora as desigualdades e, exclui os fracassados produzidos no interior do próprio sistema educacional. O mesmo processo ocorre quando a seleção acontece por meio do histórico escolar, no qual o mérito é mais uma vez celebrado como instrumento de hierarquização, classificação e exclusão. O sistema escolar, na análise de Dubet (2008, p. 27-28),

[...] funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações

objetivo ampliar as pesquisas referentes à MEMÓRIA DOCENTE no Estado de Santa Catarina. O segundo destina-se ao desenvolvimento de pesquisas referentes à JUSTIÇA ESCOLAR. (Disponível em: <<http://justicaescolarufsc.blogspot.com.br/>>).

relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade. O fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos.

A citação acima leva-nos a pensar o quanto a escola participa no condicionamento dos sonhos, desejos, projetos e mesmo na autoestima dos jovens, mediante suas estruturas de classificação: notas; conselhos de classe; divisão das turmas; premiações; e discursos. Por isso, vimos como necessário e imprescindível, apresentar de forma breve, um resgate histórico de aspectos da trajetória do município e da escola onde os egressos percorreram caminhos pelo ensino médio.

3 DESCORTINANDO... UM POUCO DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA

Na pesquisa com egressos do ensino médio surgiu a necessidade de explicitar o espaço social, cultural e econômico, no qual a unidade escolar insere-se e na qual esses estudantes fizeram suas trajetórias escolares. Além do mais, a escola não é uma realidade separada do seu entorno social. Ao contrário, ambos estão em uma relação constante de interferências. Voltamos, também, nosso olhar descritivo e analítico para a constituição e organização dos espaços e tempos da unidade escolar, sabendo que compreender a lógica das disposições e composições dos recursos humanos ou materiais, possibilita apreender o que em Frago²³ (2008) aparece como gramática escolar²⁴.

Apresentamos, neste capítulo, uma rápida retomada de aspectos históricos do município batistense, sondando o início de sua colonização até a emancipação política, ocorrida na segunda metade do século XX; uma breve descrição de sua estrutura educacional, compreendendo as redes pública (municipal e estadual) e privada do ensino fundamental até o superior.

Ao situarmos a Escola de Educação Básica São João Batista, evidenciamos e problematizamos: a estrutura de sua organização administrativa (equipe gestora); uma análise da localização geográfica do município em relação aos que têm instituições de ensino superior e dificuldades oriundas dessa situação; um levantamento quantitativo de 2004 até 2012 das entradas (matrículas) e saídas de alunos no terceiro ano do ensino médio, com base na análise comparativa entre os respectivos anos; uma tabela com dados quantitativos em relação aos anos de 2007 até 2012, analisando as primeiras, segundas e terceiras séries do ensino médio, a partir das categorias aprovados, reprovados, transferidos e desistentes.

²³ O autor faz, também, alusão ao conceito de cultura escolar como decorrência da relação dos espaços, tempos e linguagens (FRAGO, 1995).

²⁴ Essa expressão está relacionada ao contexto da virada paradigmática que se deu da história social para a história cultural

3.1 NO PRINCÍPIO FOI ASSIM...

Nas páginas da história da cidade está registrado o nome do Capitão João Amorim Pereira, personagem ilustre que em 1834, às margens do “encontro dos Rios do Braço e Tijucas Grande” (MAURICI, 2008, p. 11), lança as sementes do que mais tarde passaria, com a vinda de novos colonos, a ser chamado: São João Batista do Alto Tijucas. Com a promulgação da Lei nº 90 de abril do ano de 1838, a localidade deu um passo importante em seu percurso histórico: a busca por emancipação política que conferiu à localidade o *status* de freguesia – como relata Maurici (2008). O rio que cortava as terras do futuro município foi o meio de transporte mais usado no traslado da produção econômica da época, que consistia no corte de madeira, cana-de-açúcar, mandioca e a criação de gado.

Em 1958, já como distrito, depois de intensas campanhas em prol da emancipação política, é fundado o município de São João Batista, em 19 de julho. A figura nº 1 possibilita-nos realizar um levantamento dos argumentos veiculados na mídia radiofônica em 9 de abril 1957, por meio do discurso elaborado pelo acadêmico de direito William Duarte da Silva, justificando as razões pelas quais o distrito deveria ser emancipado. O argumento inicial é econômico, referindo-se às finanças do município (distrito) que já tinha condições de autonomia (faz alusão à Usina de açúcar que havia no município – USATI); o alto número da população; o serviço religioso prestado à população pela Igreja Católica; a existência de uma estrutura educacional, mediante a recente construção do Grupo Escolar Patrício Brasil, que na época iniciou suas atividades atendendo 270 crianças; estrutura para o lazer, que consistia na existência de Cinema e Agremiações Esportivas.

O discurso em análise é parte de todo um emaranhado de interesses políticos, assumidos por pessoas de diversas instâncias e interessadas na autonomia do distrito, (depois município) o qual, encontrava-se numa situação de dependência administrativa ao município de Tijucas (SILVA, 2010).

Figura 1 - Cópia do discurso em prol da criação do município de São João Batista veiculado pela rádio local em 9 de abril de 1957

"Pró Criação do Município de São João Batista"

DISCURSO PRÓ CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO BATISTA PROFERIDO PELO ACADÊMICO DE DIREITO WILIAN DUARTE DA SILVA, NA RÁDIO DIÁRIO DA MANHÃ, EM 9 DE ABRIL DE 1957.

Povo de Minha Terra.

Como portador dos sentimentos do povo de São João Batista, nesta Capital, quero neste momento expor por intermédio desta conceituada Rádio, os motivos principais pelos quais o povo batistense, labuta pela sua emancipação. E é com justa razão, que nós batistenses, lutamos pela criação do município de São João Batista, pois sua receita municipal ultrapassa a quantia de Cr\$ 500.000,00. Querendo portanto, Senhores Deputados, basear-se na Constituição do Estado, no que diz respeito a Lei Orgânica dos municípios, é querer passar São João Batista por duas vezes a município, pois sua renda municipal ultrapassa em dobro a quantia estipulada no artigo 5º. inciso II, da Lei Orgânica, Lei esta de 14 de novembro de 1947. Por todo o distrito de São João Batista Senhores, constata-se já, a existência de uma grandiosa população, população que nunca será inferior a da estipulada no artigo 96 inciso I da Constituição do Estado. É esta população Senhores Deputados, que unida com um só pensamento, reclamam sua autonomia, posto que possuem já condições econômicas e financeiras suficientemente fortes para pleitearem sua independência administrativa, medida que sem dúvida alguma, virá propiciar seu maior desenvolvimento e, consequentemente, o maior desenvolvimento do Estado. Mas, São João Batista, este torrão Catarinense, que fica nas proximidades de Nova Trento e no município de Tijucas, é, e continuará sendo um verdadeiro celeiro de produtos agrícolas para a economia Catarinense, isto porque a indústria e a agricultura não deixam parar a marcha evolutiva do novo município. O povo de minha terra, está sobejamente convicto de que o novo município será orgulho do povo Catarinense. Mas, o que apresenta São João Batista de favorável para a elevação à categoria de Município? De fato a pergunta inspira respeito, mas para nós batistenses, não só para nós, como para todo o povo Catarinense a resposta é clara, pois além da elevada receita municipal e da numerosa população que ultrapassa as exigidas no artigo 96 da Constituição do Estado, contamos ainda para reforço da autonomia de São João Batista, a indústria e a agricultura. As indústrias representam atualmente o eixo econômico do distrito, pois contamos com a maior e a mais moderna Usina de Açúcar do Estado, com capacidade de produção de 120 mil sacos de açúcar por ano, sendo fabricado açúcar de diversas qualidades ou tipos como sejam: cristal, moido e refinado, anexo a Usina de Açúcar há uma refinaria de álcool, a única no Estado que produz 6.000 litros de álcool diários. Além dessa grandiosa indústria, temos uma fábrica de tecidos que está atualmente em reparos para extensão, e, ainda numerosas outras como sejam de calçados, móveis, cerâmicas, fêculas e beneficiamento de madeiras etc. As fábricas que acabo de descrever são fábricas que fabricam em grande escala produtos a serem exportados. Mas, não poderíamos deixar de falar na agricultura que é também um fator de relevância para a economia do novo município. Na agricultura salienta-se a cana de açúcar e o fumo que são plantados em grandes quantidades, além desses produtos, ainda a mandioca, o milho e café etc. São esses produtos agrícolas, cultivados por modernas maquinárias que andam aos poucos minando as terras férteis do povo batistense. Portanto, como vedes, Senhores Deputados e povo Catarinense, São João Batista não tem mais, deveres e sim direitos, pois sua população, sua receita municipal, sua indústria e sua agricultura, já superaram os deveres, e, lutam agora pela reivindicação do seu direito assegurado na Constituição do Estado. Por esses motivos, acreditamos nós batistenses que os dignos Deputados estarão unidos com um só pensamento para o dia da votação da emancipação do distrito de São João Batista, pensamento este, que sem dúvida condizem com o pensar do povo de minha terra, que é o de tornar autônomo o progressista distrito de São João Batista, contribuindo dessarte para o maior desenvolvimento de nosso Estado. Mas, os batistenses não se conformam apenas com sua população, arrecadação, indústria e agricultura, pretendemos para reforço da autonomia de São João Batista, dar ao povo Catarinense e principalmente aos nobres Deputados, uma visão mais exata do que é São João Batista, falando agora sobre os estabelecimentos culturais e educacionais do povo batistense. São João Batista estende-se as margens dos rios do

Braço e Tijucas, ambos atravessados por pontes que muito facilitam a comunicação das duas cidades situadas de um e de outro lado dos rios. Ao lado direito do Rio Tijucas, está situada a Igreja Matriz, com uma área de 594 metros quadrados destinada a assistência espiritual do povo, podendo a mesma alojar 3.000 pessoas. Não muito distante da Igreja Matriz de São João Batista, depara-se com o Grupo Escolar Patrício Brasil, recentemente construído, é este Grupo um dos mais modernos, amparando atualmente 270 crianças. Até o presente, o ensino atinge o Complementar, pretendendo-se para o próximo ano tornar os estudos mais aperfeiçoados, podendo o Grupo preparar Regionalistas. Quanto às diversões do povo batistense, restringe-se a Cinema e Agremiações Esportivas. O Cine de São João Batista, construído por homens idealizadores, que sem dúvida considerando o progresso de São João Batista, e, as imigrações que para ali afluíam, principalmente Alagoanos e Pernambucanos, sentiram então a necessidade de dar ao povo batistense um meio mais confortável para as suas horas de descanso. O povo batistense orgulha-se do Cine São João, pois pode o mesmo acomodar 400 pessoas sentadas em suas poltronas. Contamos ainda com um Estádio, com sede própria, tendo Campos de Futebol, Basquetebol e Voleibol. É esse Estádio assegurado pelos componentes da Sociedade USATL F. C.. Contudo, queremos realçar que, se existem municípios, Senhores Deputados, que atualmente ainda não têm os progressos que acabo de especificar, perguntamos, porque então São João Batista não passará a município? Apenas respondemos que São João Batista enquadra-se em qualquer Lei que por ventura venha ou queira a emancipação de qualquer distrito. O povo de São João Batista, deposita a inteira confiança nos Senhores Deputados, porque sabemos nós batistenses de que a colenda Assembléia votará a favor da emancipação do distrito de São João Batista. Atualmente, assume cada vez mais São João Batista caracteres bastante uniformes de densidade de nos diversos sub-distritos, o que apresenta indiscutivelmente expressivo índice econômico. Portanto, Senhores Deputados, eu em nome de São João Batista faço um apêlo as Vossas Excelências para que votem a favor da autonomia do distrito de São João Batista, pois assim estarão cumprindo as verdadeiras finalidades de representantes do povo Catarinense.

TUDO POR SÃO JOÃO BATISTA



Foto 1: Vereador Sinésio Duarte, autor do projeto de resolução que criou o município de São João Batista, em 1958. Irmão do autor.



Foto 2: William Duarte da Silva, acadêmico de Direito, com 20 anos, autor deste livro, tendo na lapela do paletó o distintivo da Faculdade de Direito. Época em que iniciou a campanha da emancipação, através da imprensa.

Segundo o IBGE²⁵, o município, situado na região da grande Florianópolis, às margens do rio Tijucas, tem uma população superior a 26 mil habitantes e faz divisas com os municípios de Canelinha, Nova Trento e Major Gercino (Figura 2).

Figura 2 - Localização do Município de São João Batista, SC



Fonte: Google. Localização do Município de São João Batista, SC.

A atividade econômica, em sua produção urbana, destaca-se pela indústria calçadista, contando com “um total de 160 fábricas, movimentando 350 ateliês, gerando 6.000 empregos diretos, sendo 90% micro e pequenas empresas” (MAURICI, 2008, p. 140). O êxito e a expansão da indústria calçadista é uma das causas do crescimento desordenado da cidade, fato este que se constata ser decorrente do fenômeno da migração²⁶. Muitos alunos matriculados no ensino médio na E. E. B. São João Batista são oriundos do Rio Grande do Sul, Paraná e outras regiões de Santa Catarina, que vieram acompanhando seus pais (familiares), em busca de emprego nas indústrias calçadistas.

A estrutura educacional em São João Batista constitui-se das redes pública (municipal e estadual) e privada. As instituições de ensino privado oferecem serviço na educação infantil, séries iniciais e ensino superior. Das escolas da rede municipal, apenas duas têm oitavas séries (nono ano) do fundamental. Na rede estadual há três escolas de ensino

²⁵ Dado do IBGE – Acesso: jan./2014 - Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=421630>>.

²⁶ A cidade recebe migrantes de diversas cidades de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

fundamental²⁷, também, com oitavas séries. No período noturno, o município conta com dois polos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com etapas do ensino fundamental e médio. Quanto ao ensino superior, o setor privado marca sua presença com dois polos de ensino: um semipresencial – Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) que oferece cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis e o outro polo é presencial – Centro Universitário de Brusque (UNIFEU)²⁸ oferecendo o curso de Gestão Empresarial.

3.2 DISTÂNCIA: FATOR CONDICIONANTE NA ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO NO ENSINO SUPERIOR

São João Batista tem uma localização estratégica, comparada com outras regiões do Estado, pois está próximo a municípios que portam várias Instituições de Ensino Superior: Brusque; Itajaí; Blumenau; Tijucas; Itapema; Balneário Camboriú; e Florianópolis.

Diante da circunstância geográfica, mapeamos algumas instituições de ensino superior (públicas e privadas) nos municípios próximos a São João Batista, compreendendo que a expansão dessas instituições na região, tem favorecido e oportunizado significativo crescimento no número de ingressos a esse nível de ensino. A tabela a seguir procura destacar algumas dessas instituições nas modalidades: presencial e a distância (EAD); categoria – pública e privada; horário dos cursos; e os municípios onde estão localizadas.

²⁷ As escolas estaduais são: E. E. Básica São João Batista (no centro); Patrício Teixeira Brasil (centro); Lídia Leal Gomes (interior).

²⁸ A sede está localizada no município de Brusque, SC – aproximadamente 27 km de São João Batista.

Tabela 1 - Algumas Instituições de Ensino Superior nos municípios próximos de S. J. Batista

Cidade	Instituição de Ensino Superior	Categoria		Modalidade		Turno	
		Pública	Privada	Presencial	Distância	Diurno	Noturno
Brusque	UNIFEBE		X	X		X	X
	FAVIM		X				
	F. São Luiz		X	X		X	X
	FATESC		X	X		X	
	ASSEVIM		X	X	X		X
Tijucas	UNIVALI		X	X		X	X
São João Batista	FAEL		X		X		X
	UNIFEBE		X	X			X
Blumenau	FURB		X	X		X	X
	Faculdade Franciscana		X	X			X
	FAMEBLU		X	X	X		X
Balneário Camboriú	AVANTIS		X	X	X	X	X
Itapema	AVANTIS		X	X	X	X	X
Itajaí	UNIVALI		X	X		X	X
Florianópolis	UFSC	X		X		X	X
	UDESC	X		X		X	X

Fonte: www.sed.sc.gov.br – Acesso: 08 ago. 2013.

A partir da Tabela 1, podemos estabelecer as seguintes constatações: torna-se evidente a predominância do ensino superior privado nas cidades próximas ao município de São João Batista. Este dado, associado a outros fatores, desponta como possíveis causas de explicação do grande número de egressos do ensino médio que acabam ingressando em tais instituições. Dos sessenta (60) egressos (E1), 95% (57) estão matriculados em instituições privadas de ensino superior, apenas um (1,66%) é aluno de instituição pública, dessa categoria, as

únicas em um raio de 100 quilômetros da cidade, são a UFSC e UDESC. A distância é outro elemento inibidor e seletivo na procura por tais instituições, o que implica acesso a transporte coletivo e disponibilidade em seus horários, os quais são um tanto quanto restritos no município. A oferta de cursos no período noturno é algo atrativo nas instituições privadas indicadas acima, o que se confirma diante dos 92,6% dos egressos (E1) que estão matriculados nesse turno, o que possibilita aos estudantes continuar trabalhando durante o dia, para garantir o pagamento das mensalidades. No que tange à modalidade de ensino, vemos que 81,7% (49) dos egressos (E1) frequentam cursos presenciais e 13,33% (8) a Distância. O transporte coletivo no período noturno, para algumas localidades, é oferecido gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação. O maior fluxo de estudantes é para o município de Brusque, onde estão localizadas as instituições UNIFEBE e ASSEVIM. A composição dos egressos (E1) abordados neste estudo, em relação às instituições de ensino superior, fica distribuída da seguinte forma: UNIFEBE com 60% (36); ASSEVIM, 15% (09); UNIVALI, 11,66% (07); FAEL, 6,66% (04); e UFSC, 1,66% (01).

Em termos quantitativos há um fluxo maior de egressos (E1) para a UNIFEBE, frequentando os cursos de: Ciências Contábeis (07); Design Gráfico (01); Tecnologia em Processos Gerenciais (03); Educação Física (05); Administração (03); Arquitetura e Urbanismo (04); Engenharia Civil (04); Direito (08); e Engenharia de Produção (01). No grupo investigado, os cursos mais procurados são os de Direito e Ciências Contábeis.

A presença de um polo de Educação a Distância (EaD) em São João Batista provoca-nos a lançar a hipótese²⁹ de que a procura de muitos egressos pelo curso de Pedagogia, na modalidade a Distância, em sua quase totalidade composto de mulheres, é uma estratégia, devido a fatores estruturantes dessa modalidade de ensino, tais como: a) forma de admissão³⁰. A partir do caso em estudo, verifica-se que os processos de seleção dos candidatos em instituição privada de Ensino a Distância³¹ não tem o mesmo nível de exigência e nem a preeminência da dimensão

²⁹ Que não pretendemos verificar neste estudo.

³⁰ Segundo Valle, Barrichello, Tomasi (2010, p. 339), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) possibilitou às instituições de ensino superior uma maior autonomia na escolha das formas de recrutamento e seleção de seus candidatos.

³¹ Aqui fazemos alusão ao polo EaD presente no município de São João Batista, com destaque para o curso de pedagogia.

meritocrática, como se observa nos mecanismos de seleção das universidades públicas, por exemplo, na UFSC³²; b) o tempo de frequência às aulas e o turno – que possibilitam aos egressos do ensino médio continuar trabalhando durante o dia e frequentar uma vez por semana tais cursos; e c) a localização geográfica – não exigindo grandes deslocamentos desses estudantes. O mercado local na área da educação infantil e séries iniciais é outro atrativo aos egressos. Basta iniciar o curso de pedagogia para que as acadêmicas estejam habilitadas a se inscreverem e disputar vaga para lecionar nas escolas da rede municipal. O salário é bem mais vantajoso em relação ao que é pago nas fábricas de calçados e no comércio local. Uma professora (habilitada ou não), com 40 horas semanais na rede municipal³³ de educação, tem um salário inicial aproximado aos R\$1.800,00. Já o salário de quem inicia nas fábricas, na linha de produção é em média R\$ 850,00. Por isso, hipoteticamente falando, a busca pelo ensino a distância pode ser uma estratégia utilizada pelas estudantes, no intuito de ampliar seu capital econômico, mediante suposta aquisição de um capital escolar institucionalizado, em forma de diploma, diria Bourdieu (1998). Na apropriação de tal capital, mediante sua conversão, há a possibilidade de certa mobilidade social, oportunizando ao seu portador, melhor posição no espaço social e no mercado de trabalho. Um curso de Pedagogia de quatro anos e meio no polo de educação a distância de São João Batista – FAEL – tem mensalidade inicial de R\$ 200,00, enquanto em uma instituição, também privada, o mesmo curso na modalidade presencial, a mensalidade varia de R\$ 572,00 – R\$650,00.

3.3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA: TRAJETÓRIA E DILEMAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURTA ESCOLAR

Aventuramo-nos em um rápido resgate histórico da Escola de Educação Básica São João Batista, analisando seu trajeto, composto de

³² “Mantém o modelo *numerus clausus* como critério de seus estudantes universitários, inclusive para o programa de cotas. Esse modelo fundamenta-se nos ideais meritocráticos”(VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, 2010, p. 339).

³³ No final de 2013, em dezembro, a administração em vigor revogou a política de salários do município – que colocava o salário base de todos os profissionais da educação, habilitados ou não, no mesmo patamar. Dentre as justificativas do governo municipal está a de estabelecer valorização do professor (habilitado) por meio da diferença salarial.

peculiaridades em seus tempos e espaços; pessoas e relações; circunstâncias e objetos; ideias e contradições que agem ao longo dos anos na constituição de sonhos, projetos e valores desses jovens, dos quais nos propusemos em analisar suas trajetórias do ensino médio ao superior.

A Escola de Educação Básica São João Batista está localizada na zona urbana, Rua Otaviano Dadam, nº 111 – Centro, no Município de São João Batista, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina – na 16ª Regional.

Alguns dados históricos registrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) nos informam que a escola,

[...] foi criada com a denominação Colégio Normal São João Batista no dia 25 de março de 1966, pelo Decreto de Criação n.º 3.821./SE. Passou a denominar-se Colégio Estadual São João Batista em adaptação à Lei 5692/71 no ano de 1975 e tendo a atual designação em atendimento a Lei 9394/96 autorizado pela Portaria 0017/SED de 28 de março do ano 2000. O primeiro curso implantado foi o Curso Normal no ano de 1966 e havia matriculado cinquenta alunos, com a primeira turma de formandos no ano de 1969. O Curso de Magistério passou a denominar-se Magistério de 1ª à 4ª série do 1º Grau em 1975, ano em que também foram implantados os cursos profissionalizantes: Técnico em Contabilidade e Técnico em Administração. Em 1985, é instalada a Sala de Recursos para Deficientes Auditivos (PPP, s/p).

As mudanças na nomenclatura da escola de *Colégio Normal* para *Colégio Estadual* (Figura 4) e depois *Escola de educação Básica* (Figura 5), apontam para um movimento de transformação da legislação educacional frente às demandas sociais³⁴ das épocas referendadas na citação. Destacamos a exigência de inserção do ensino profissionalizante³⁵ nas escolas, imposta pela Lei nº 5692/71,

³⁴ Em destaque o processo de industrialização brasileiro que passa a necessitar de mão de obra qualificada (cf. NASCIMENTO; COLLARES. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584 – Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/20/art08_20.pdf>.

³⁵ “Desse modo, a Lei nº 5692/71 rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e

reconhecendo e equiparando esta modalidade de ensino ao regular, até para fins de continuidade nos estudos em nível superior (NASCIMENTO; COLLARES, 2005).

A expressão Colégio Normal, nomeação recebida em sua fundação, corresponde às normatizações estabelecidas pela LDB/61 (Lei nº 4024/61), que colocou como finalidade da escola normal, a formação de professores, orientadores, administradores [...] para o trabalho no ensino primário (LDB/61 nº 4024/61, cap. IV, Art. 52 e 53). Após sua criação em 1966, o Colégio Normal São João Batista, hoje Escola de Educação Básica São João Batista, “foi provisoriamente instalado no prédio do então Grupo Escolar Patrício Teixeira Brasil, enquanto aguardava a conclusão do prédio próprio” (MAURICI, 2008, p. 154). Em 1968 teve sua primeira turma de formandos (Foto 1) e em 1972 outra com 67 *professorandos* (Foto 2).

A autorização para o funcionamento da 1ª a 4ª do ensino de 1º grau (denominação recebida na época) deu-se somente a partir da data de 03 de março de 1984 e, no ano seguinte (1985), a permissão para o funcionamento gradativo da 5ª a 8ª série.

Foto 1 - Primeira turma de formandos do Colégio Normal São João Batista-1968



Fonte: Maurici (2008).

tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior” (NASCIMENTO; COLLARES, 2005, p. 79).

Na foto acima são 31 formandos e, ao centro, o paraninfo da turma, Deputado estadual Walter Vicente Gomes, um dos responsáveis pela criação do Colégio Normal.

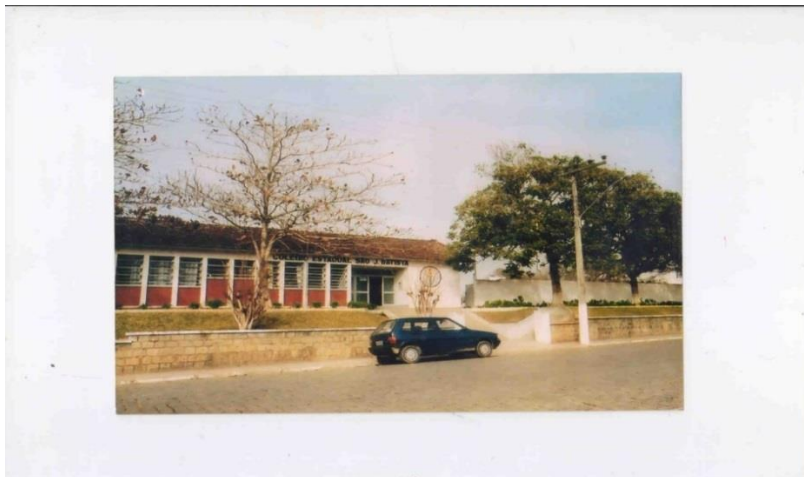
Foto 2 - Formatura dos *professorandos* do Colégio Normal São João Batista de 1972



Fonte: Arquivos da Escola de Educação Básica S. J. Batista – 2014

A escola obteve o aval para o funcionamento do curso de Ensino Médio de Educação Geral, pela Portaria nº 020/97; a inserção do ensino técnico, com foco na área do calçado (em parceria com o SENAI) efetivou-se por meio da Portaria nº151/97, na época constava ainda o nome Colégio Estadual (Foto 3).

Foto 3 - Vista da antiga frente da escola, ainda com o nome de colégio Estadual



Fonte: Arquivos da Escola de E. B. S. J. Batista - 2014

Além do mais, o reconhecimento do curso de ensino fundamental e médio pelo Conselho Estadual de Educação foi protocolado somente em 28 de maio de 2001, no mesmo ano, os recursos que compunham a estrutura da escola contavam com: dois diretores; um assistente educacional; quatro especialistas em assuntos educacionais; uma supervisora educacional; dois orientadores; e um administrador escolar. Todos com 40 horas semanais de trabalho. O corpo docente era composto por 37 professores, seis agentes de serviços gerais, e quatro alunas bolsistas. O atendimento aos alunos constituía-se de:

- Educação infantil - 34 alunos (somatória de todos os períodos);
- Ensino fundamental - 1ª a 4ª séries - 178 alunos matutino e vespertino/ 5ª a 8ª séries - 211 alunos matutino e vespertino;
- Ensino médio - (fases: 256 alunos/séries: 240 alunos vespertino e noturno);
- Total de alunos matriculados: 909.

O nome em vigor, Escola de Educação Básica São João Batista (Foto 4), é decorrente do ajustamento à Lei nº 9394/96 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), organizando o sistema de ensino brasileiro em Educação Básica (creches, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior.

Foto 4 - Frente atual da E. E. B. S. J. Batista – ano 2013



Fonte: Arquivos da Escola de E. B. S. J. Batista – 2013.

Em 2012, o quadro de funcionários da escola era constituído de: quatro diretores (três deles adjuntos); três assistentes educacionais (AE - uma concursada para o cargo, uma professora readaptada para trabalhos na secretaria e uma orientadora desempenhando também a função de assistente educacional); uma supervisora escolar; um administrador escolar; e seis agentes de serviços gerais. O ano letivo iniciou com aproximadamente 1500 alunos. Observa-se, não obstante, que a estrutura de apoio pedagógico aos alunos diminuiu, pois não há mais ninguém desempenhando o papel de orientador educacional, o que constitui um dos grandes desafios pedagógicos da unidade escolar na atualidade, tanto no ensino fundamental como no médio.

3.4 A ESCOLA E SUAS INSTÂNCIAS DE DECISÃO

A sociedade brasileira, na década de 1980, continuava transitando pelo campo dos embates políticos no processo de redemocratização de suas estruturas. Os brados por democracia ganham sua maior consolidação política e jurídica com a Constituição Federal de 1988, também chamada de cidadã. Quase uma década depois, no campo da educação, deparamo-nos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a qual prevê em seu Art. 3º no princípio VIII, a implantação e implementação da chamada gestão democrática. A criação de espaços e órgãos de representação dos agentes escolares: pais, professores e alunos é uma forma de empoderamento social, possibilitando à sociedade civil, de fato, participar das deliberações nas mais diversas instâncias da estrutura escolar.

No intuito de compreender, no âmbito da escola, os apelos de democratização vindos da constituição (1988) e da LDB (1996), voltamos

nosso olhar para uma rápida análise das instituições de representação existentes na unidade escolar. Partimos da Associação de Pais e Professores (APP), cujo estatuto estabelece o desempenho de funções como:

[...] integração entre Comunidade e Escola; agir em conjunto aos órgãos do poder público e outras unidades; contribuir para a solução de problemas da vida escolar, preservando uma convivência harmônica entre pais, responsáveis legais, corpo docente e discente; incentivar a criação do Grêmio Estudantil e trabalhar cooperativamente com o mesmo (JACÓ, 2013, p. 41).

Constatamos, mediante observação em *locus*, que a APP foi reduzida a órgão estritamente de função financeira (captação de recursos mediante promoção de eventos). Houve, ao longo do tempo, um esvaziamento da dimensão política e pedagógica dessa representação no interior da própria escola, o que neutralizou seu poder de participação nos processos e espaços de decisão.

Os conflitos pertinentes ao desafio de uma gestão democrática apareceram de forma explícita no processo de implementação do Ensino Médio Inovador³⁶ na E. E. B. São João Batista. Há um espaço de representação, legitimado em lei, pelos devidos estatutos da Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo e Grêmio Estudantil, no entanto, vigora um vazio, no que se refere à autêntica e efetiva presença de seus representantes. O Conselho Deliberativo que seria o órgão máximo de tomada de decisões na escola não foi efetivado, embora seu regimento estabeleça atribuições como:

[...] elaborar o regimento do colégio, tomar decisões em nível administrativo, pedagógico e financeiro...; b) determinar as diretrizes a serem seguidas pelo Colégio, elaborando o plano orçamentário juntamente com a diretoria da Associação de Pais e Professores (APP) da escola; c) analisar e propor melhorias para o processo

³⁶ Cf. Monografia apresentada ao final do curso de especialização em Educação Integral realizado entre os anos 2012-2013 na UFSC - Tema: Implantação do Ensino Médio Inovador na E. E. B. S. J. Batista, SC: uma discussão sobre democracia e participação na escola.

ensino-aprendizagem desenvolvido pelo Colégio; d) convocar Assembleias Extraordinárias...; e) o Conselho Deliberativo deliberará acima da direção da escola, cabendo a este executar as deliberações tomadas. Outra versão encontrada do regimento do Conselho Deliberativo tem a data de 14 de dezembro de 1999. Contendo os seguintes elementos: assegurar a participação da Comunidade Escolar, na gestão democrática, com funções de caráter Consultivo, Normativo, Deliberativo e Avaliativo, visando promover o fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira...; será formado pelos seguintes segmentos da unidade escolar: alunos, pais/responsáveis, professores e especialistas, funcionários e demais servidores (JACÓ, 2013, p. 39).

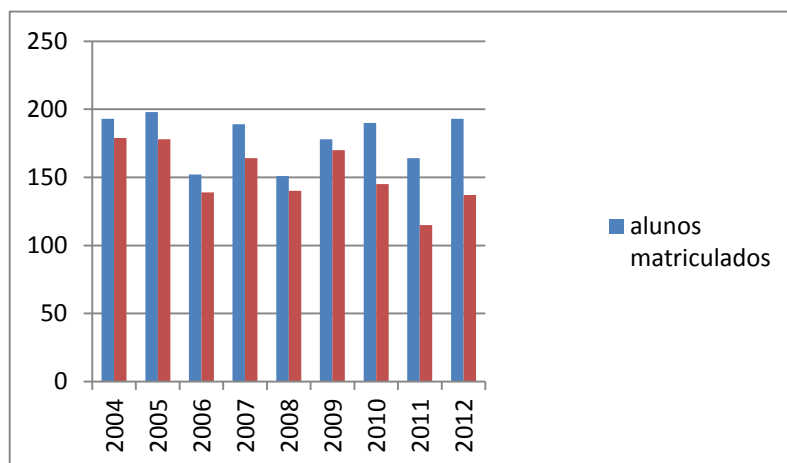
A problematização das questões referentes a uma escola mais democrática, corresponde aos anseios e lutas históricas da sociedade brasileira em participar de forma efetiva nos processos de decisão política nos rumos da nação. As contradições nos microespaços, como é o caso da escola, apenas revelam as dualidades e contradições das relações que se dão nos macroespaços sociais. Como já vimos, democracia e justiça são inseparáveis. O anseio por uma escola democrática evoca, necessariamente, a presença da justiça.

3.5 EXPONDO E ANALISANDO O FLUXO DE ALUNOS PELA ESCOLA

O Gráfico 1 e as Tabelas 1 e 2 foram construídos a partir da análise dos Relatórios Finais, extraídos do programa *SERIE* e disponibilizados pela secretaria da escola, nos quais aparecem as relações de todos os alunos que foram: aprovados; reprovados; desistentes; e transferidos. Sobre os Relatórios há algumas questões importantes de serem expostas e elucidadas: a) eles são impressos sempre no ano posterior ao que correspondem; b) há dúvidas sobre os alunos que são dados como transferidos, se de fato deram continuidade em outras escolas, ou se enquadrariam na categoria desistente; c) alunos desistentes podem ter sido colocados na categoria transferidos; d) a categoria *movimentados* (que não foi contemplada neste estudo), corresponde aos alunos que transitaram de uma série para outra dentro da unidade escolar.

No que se refere ao Gráfico 1, a escolha do recorte temporal dos anos de 2004 a 2012, foi somente para evidenciar o fluxo de alunos do terceiro ano (egressos) que iniciam e concluem (egressos), e também mapear quantitativamente as defasagens em relação às suas entradas e saídas. Ampliando a análise, com as Tabelas 1 e 2, é possível identificar em cada ano letivo (em relação aos anos/séries: primeiras, segundas e terceiras), os maiores e menores índices de aprovação, reprovação, transferência e desistência.

Gráfico 1 - Total de alunos das terceiras séries, matriculados (ingressantes) e concluintes (aprovados) dos anos de 2004 a 2012



Fonte: Secretaria da Escola de Educação Básica São João Batista, dezembro de 2012. Relatórios Finais de 2004 - 2012.

No gráfico 1, o total de entradas (ingresso) nos anos de 2004 a 2012 foi de 1608 alunos (as) e as saídas ficaram em 1367 alunos (as). Vemos que 85,01% dos ingressantes nestes anos foram aprovados (egressos) e 14,99% situados nas categorias reprovação, transferência ou mesmo desistência. Observando, ainda, o Gráfico 1, em 2006 e 2008, apresenta o menor número de entradas e saídas das terceiras séries do ensino médio. Os anos 2004 e 2005 apresentam os mais elevados números de alunos matriculados e formados (egressos), com os menores índices de defasagem entre ingressantes e concluintes. Chama atenção o ano de 2010, com uma taxa de 23,7% de reprovados. Conversando com os professores, é possível perceber que este ano foi marcado por “certa crise”

institucional³⁷. Em 2011 e 2012 há pouca alteração entre os índices de aprovados. No entanto, em 2012 houve um número maior de matriculados em relação a 2011.

Os dados das terceiras séries da Escola de Educação Básica São João Batista, disponibilizados no Gráfico 1, evidenciam alguns índices que nos permitem enfatizar e corroborar problematizações já apresentadas anteriormente. Vejamos:

- no ano de 2004 entre matriculados (ingressantes) e concluintes (egressos), há uma defasagem de 7,3% - os que concluíram o ensino médio ficaram em 92,7% (179 alunos) num total de 193 alunos;
- em 2005, a defasagem entre matriculados e concluintes ficou em 10,1% - os que concluíram ficaram em 89,9% (178), num total de 198 alunos;
- a defasagem em 2006 (entre matriculados e concluintes) ficou em 8,6% - os concluintes em 91% (139) de um total de 152 alunos;
- em 2007, temos uma defasagem em relação à entrada e saída em 13,2% - os concluintes em 86,8% (164) de um total de 189 alunos;
- no ano de 2008, a defasagem em relação à entrada e saída ficou em 7,2% - os concluintes em 92,8% (140) de um total de 151 alunos;
- a defasagem em relação à entrada e saída foi de 4,5% no ano de 2009 - com um índice de 95,5% de concluintes (170) de um total de 178 alunos ingressos;
- em 2010, a defasagem é de 23,7% em relação à entrada e saída - os concluintes ficaram em 76,3% (145) num total de 190 ingressos;
- no ano de 2011, a aprovação ficou em 70,12% e a defasagem em relação à entrada e saída ficou em 29,88%; e
- no ano de 2012, a aprovação ficou em 70,98% e a defasagem em relação à entrada e saída ficou em 29,02%.

³⁷A crise foi a reprovação de um número grande e inesperado de alunos do terceiro ano, o que levou alguns pais a recorrer junto à Gerência de Educação e ao Ministério Público local, tentando garantir a aprovação dos alunos, alegando que a escola não teria dado todas as chances de recuperação a esses estudantes. O promotor da cidade, mediante esclarecimentos da direção da escola, manteve a decisão de reprovação dos alunos.

Na análise realizada a partir das Tabelas 1 e 2, destacamos alunos (as) (das 1ª, 2ª, 3ª séries do ensino médio – matutino, vespertino e noturno) que foram aprovados (as), reprovados (as), transferidos (as) e desistentes dos anos de 2007 a 2012. Iniciamos pelo ano de 2007, pois foi quando os egressos de 2009 (que fizeram parte de nossa pesquisa), iniciaram suas trajetórias no primeiro ano do ensino médio. O mesmo ocorre com os anos sucessivos.

Tabela 2 - Totais e percentuais de alunos (as) do ensino médio aprovados, reprovados, desistentes e transferidos de 2007-2009

Categoria	Ano								
	2007 (%)			2008 (%)			2009 (%)		
Série	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Desistente	18	19	15	25	3	4	11	15	11
Transferido	24	25	4	7	24	14	18	6	6
Aprovado	41	43	73	53	64	77	45	69	82
Reprovado	17	13	8	15	9	5	26	10	1
Total de alunos (as)	416	320	228	397	205	142	427	241	214

Fonte: Relatório Final dos alunos de 2007 – 2009. Secretaria da Escola E. B. S. J. Batista

Obs.: Na 1ª série “X” (2009) não constam alunos reprovados e aprovados.

No ano de 2007 os dados indicam:

- a) Os maiores índices:
 - de aprovação nos terceiros anos com 73%;
 - de reprovação nos primeiros anos com 17%;
 - de desistência nos segundos anos com 19%; e
 - de transferência nos segundos anos com 25%.

b) Os menores índices:

- de aprovação nos primeiros anos com 41%;
- de reprovação nos terceiros anos com 8%;
- de transferências nos terceiros anos com 4%; e
- de desistências nos terceiros anos com 15%.

No ano de 2008 os dados indicam:

- a) Os maiores índices:
 - de aprovação nos terceiros anos com 77%;
 - de reprovação nos primeiros anos com 15%;

- de desistência nos primeiros anos com 25%; e
 - de transferência nos segundos anos com 24%.
- b) Os menores índices:
- de aprovação nos primeiros com 53%;
 - de reprovação nos terceiros anos com 5%;
 - de transferências nos terceiros anos com 14%; e
 - de desistências nos segundos anos com 3%.

Ao estabelecer uma análise comparativa entre as turmas (primeiro, segundo e terceiro) dos anos de 2007 e 2008, os maiores índices ficaram expressos assim:

- a) Nos primeiros anos:
- de 2007: reprovação (17%); transferidos (24%); e
 - de 2008: aprovação (53%), desistente (25%).
- b) Nos segundos anos:
- de 2007: reprovados (13%); desistentes (19%); transferidos (25%); e
 - de 2008: aprovados (64%).
- c) Nos terceiros anos:
- de 2007: reprovados (8%); desistentes (15%); e
 - de 2008: aprovados (77%); transferidos (14%).

Os menores índices de 2007 – 2008 foram:

- a) Nos primeiros anos:
- de 2007: aprovados (41%); desistentes (18%); transferidos (24%); e
 - de 2008: reprovados (15%).
- b) Nos segundos anos:
- de 2007: aprovados (43%); e
 - de 2008: reprovados (9%); transferidos (24%); desistentes (3%).
- c) Nos terceiros anos:
- de 2007: aprovados (73%); transferidos (4%); e
 - de 2008: reprovados (5%); desistentes (4%).

Em 2009 os dados indicam:

- a) Os maiores índices:
 - de aprovação nos terceiros anos com 82%;
 - de reprovação nos primeiros anos com 26%;
 - de desistências nos segundos anos com 15%; e
 - de transferência nos primeiros anos com 18%.
- b) Os menores índices:
 - de aprovação nos primeiros anos com 45%;
 - de reprovação nos terceiros anos com 1%;
 - de transferência nos terceiros (6%) e segundos anos (6%); e
 - de desistência nos primeiros anos com 11%.

Tabela 3 - Totais e percentuais de alunos (as) aprovados, reprovados, desistentes e transferidos de 2010-2012

Categoria	2010 (%)			2011 (%)			2012 (%)		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Série									
Desistente	23	7	6	28	17	14	39	19	12
Transferido	14	12	8	17	14	9	14	9	15
Aprovado	43	54	78	41	62	70	39	59	71
Reprovado	20	27	8	14	7	7	8	13	2
Total de alunos (as)	554	309	186	485	270	164	214	260	193

Fonte: Relatório Final dos alunos de 2010 a 2012. Secretaria da Escola de E. B. S. J. Batista

Durante o ano de 2010, os gráficos apontam:

- a) Os maiores índices:
 - de aprovação nas terceiras séries com 78%;
 - de reprovação nas segundas séries com 27%;
 - de transferências nas primeiras séries com 14%; e
 - de desistências nos primeiros anos com 23%.
- b) Os menores índices:
 - de aprovação nos primeiros anos com 43%;
 - de reprovação nos terceiros anos com 8%;
 - de desistências nos terceiros anos com 6%; e
 - de transferências nos terceiros anos com 8%.

Ao estabelecer uma análise comparativa entre as turmas (primeiro, segundo e terceiro) dos anos de 2009 e 2010, os maiores índices ficaram expressos assim:

- a) Nos primeiros anos:
 - de 2009: aprovação (45%); reprovação (26%); transferidos (18%); e
 - de 2010: desistências (23%).
- b) Nos segundos anos:
 - de 2009: aprovados (69%); desistentes (15%); e
 - de 2010: reprovados (27%); transferidos (12%).
- c) Nos terceiros anos:
 - de 2009: aprovados (82%); desistentes (11%); e
 - de 2010: reprovados (8%); transferidos (8%).

Os menores índices de 2009 – 2010 ficaram:

- a) Nos primeiros anos:
 - de 2009: desistentes (11%);
 - de 2010: aprovados (43%); reprovados (27%); transferidos (12%).
- b) Nos segundos anos:
 - de 2009: reprovados (10%); transferidos (6%); e
 - de 2010: aprovados (54%); desistentes (7%).
- c) Nos terceiros anos:
 - de 2009: reprovados (82); transferidos (6%); e
 - de 2010: aprovados (78%); desistentes (6%).

Ao verificar os dados de 2011, observamos os maiores índices:

- de aprovação: com os terceiros anos com 70%;
- de reprovação: com os primeiros anos com 14%;
- de transferência: com os primeiros anos 17%; e
- de desistência: primeiros anos com 28%.

Temos os menores índices:

- de aprovação: com os primeiros anos com 41%;

- de reprovação: com os segundos (7%); terceiros anos (7%);
- de transferência: com os terceiros anos com 9%; e
- de desistência: com os terceiros anos com 14%.

Ao verificar os dados de 2012, observamos:

a) Os maiores índices:

- de aprovação nos segundos anos com 59%;
- de reprovação nos segundos anos com 13%;
- de transferência nos terceiros anos com 15%; e
- de desistência nos primeiros anos com 39%.

b) Os menores índices:

- de aprovação nos primeiros anos com 39%;
- de reprovação nos terceiros anos com 2%;
- de transferência nos segundos anos com 9%; e
- de desistência nos terceiros anos com 12%.

Ao estabelecer uma análise comparativa entre as turmas (primeiro, segundo e terceiro) dos anos de 2011 e 2012:

1. Os maiores índices ficaram expressos assim:

a) Nos primeiros anos:

- de 2011: aprovados (41%); reprovação (14%); transferidos (17%);
- de 2012: desistentes (39%).

b) Nos segundos anos:

- de 2011: aprovados (62%); transferidos (14%); e
- de 2012: reprovados (13%); desistentes (19%).

c) Nos terceiros anos:

- de 2011: reprovados (7%); desistentes (14%); e
- de 2012: aprovados (71%); transferidos (15%).

2. Os menores índices ficaram expressos assim:

a) Nos primeiros anos:

- de 2011: desistentes (28%); e
- de 2012: aprovados (39%); reprovados (8%); transferidos (14%).

- b) Nos segundos anos:
 - de 2011: reprovados (7%); desistentes (17%); e
 - de 2012: aprovados (59%); transferidos (9%).
- c) Nos terceiros anos:
 - de 2011: aprovados (70%); transferidos (9%); e
 - de 2012: reprovados (2%); desistentes (12%).

Chamam a atenção, nesse levantamento quantitativo de 2007 a 2012, principalmente nos primeiros anos (primeiras séries), as categorias: reprovação e desistência. Partindo da premissa de que a expansão do ensino superior está ligada, também, à ampliação da oferta e atendimento no nível médio, os índices (de reprovação e desistência) que aparecem acima, embora locais, são desconcertantes e nos levam a pensar sobre a expansão, qualidade e permanência dos jovens, nessa etapa que antecede a universidade. O panorama apresentado desperta algumas questões: primeiramente, sobre as condições de permanência neste nível da educação básica; em um segundo momento, a respeito do destino dos alunos que, devido à reprovação e desistência, encontram-se em atraso³⁸ na relação idade e nível de ensino; a última questão é sobre as condições de acesso e permanência na educação superior pelos jovens que passaram por alguma forma de aceleração do ensino, como prevê a LDB/96. Vemos um aumento significativo das duas categorias (desistência e reprovação) nos anos 2007 – 2012 entre os primeiros anos. Nos segundos (séries) anos, o movimento da somatória dessas duas categorias é irregular e nos terceiros se mantém um pouco mais constante, no entanto, há uma caída brusca de 2011-2012. Os resultados observados fazem com que nos perguntemos sobre o papel/função do ensino médio dentro da educação básica.

3.6 ALIÁS, QUAL O OBJETIVO DO ENSINO MÉDIO?

Uma das questões aplicadas aos egressos (E1 e E2) foi: O ensino médio o preparou para disputar uma vaga no ensino superior? Tal pergunta levou-nos, durante a análise das respostas, a pensar a(s) finalidade(s) do ensino médio brasileiro e o papel que o vestibular

³⁸ A LDB/96 na Seção V - sobre a educação de jovens e adultos, no Art. 37, §1º e Art. 38, §1º e §2º falam sobre o acesso e continuidade dos estudos àqueles que se encontram em defasagem de idade com o nível de ensino.

desempenha como processo seletivo (e classificatório) para o ingresso no ensino superior. Outra questão sobre este nível de ensino e contida no questionário foi: “Em que o ensino médio (que você fez) teve maior importância (utilidade) em seu processo seletivo para o ingresso no ensino superior?” Nas respostas dadas pelos egressos (E1), o elemento de maior destaque é o referente às notas obtidas durante o ensino médio e usadas para o processo seletivo através do histórico escolar. O fato de muitos desses alunos terem entrado no ensino superior, pelo histórico escolar, não significa necessariamente, refutação à argumentação sobre a baixa qualidade do ensino médio público, pelo contrário, a opção por essa forma de ingresso pode ter sido apenas uma manobra (estratégia) para fugir das acirradas disputas travadas nos vestibulares. Além do mais, os dados da empiria indicam que entre os egressos (E1), apenas três fizeram cursinho pré-vestibular e somente dois entre os egressos (E2). Este dado reforça a ideia da opção do ingresso pelo histórico escolar, como uma estratégia diante do baixo capital escolar.

Diante de tais dados, recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), em busca de possíveis elementos que pudessem nos orientar na compreensão da função desta etapa de ensino.

Segundo os PCNs (2000), o que passou a ser chamado de *novo ensino médio* pressupõe que:

[...] as estabelecidas mudanças curriculares tenham partido da compreensão de um novo olhar sobre o conhecimento e as possibilidades atuais de acesso ao mesmo. Há um apelo à percepção e entendimento de que a modernidade tem seus contornos definidos por um novo movimento econômico que se deu a partir da “ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País” (BRASIL/PCN, 2000, p. 5).

Um olhar histórico é sempre imprescindível no entendimento dos processos sociais, dentre eles, a educação. Pois bem, a finalidade estabelecida ao ensino médio nas décadas de 1960 e 1970 era a de formação de especialistas que dominassem o uso de maquinários no processo de produção (BRASIL/PCN, 2000). “Esta tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava diminuir a pressão da demanda sobre o

Ensino Superior” (BRASIL/PCN, 2000, p. 5). A partir da década de 1990, a perspectiva não era mais acumular um grande volume de conhecimentos, mas apropriar-se de saberes básicos voltados para o preparo da iniciação científica e o uso eficiente das novas tecnologias. Passou-se a buscar uma formação geral do estudante de ensino médio, em detrimento da ideia de formação específica que se tinha antes. Espera-se dos alunos, a partir de então, a “capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL/PCN, 2000, p. 5). Os tempos e os desafios aos educadores são novos, pois:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL/PCN, 2000, p. 6).

Observemos que a citação acima chama a atenção para as mudanças ocorridas nas estruturas sociais, o crescimento da rede pública e o desafio da busca de uma educação de qualidade. Não basta apenas expandir as oportunidades de acesso, mas é preciso oferecer educação de qualidade. Na atualidade, não dá para negar a expansão do ensino médio por todo território nacional, no entanto, sua qualidade é ainda algo em questão. Lembremo-nos que o apelo à qualidade do ensino foi unânime nas respostas dos egressos.

Observamos que as determinações contidas nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 9) sobre o Ensino Médio, sua função e relação com o ensino superior, partem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96) que estabelece:

- a) o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica e a garantia de ser direito de todo cidadão;
- b) sua oferta é de responsabilidade do Estado;
- c) o ensino médio é ensino básico, pois compreende o domínio de habilidades básicas para o exercício da cidadania, também para a entrada nos processos produtivos como no acesso aos níveis mais elevados da educação, ou seja, fornece aos estudantes

“meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22, Lei nº 9.394/96)” (BRASIL, 2000, p. 9); e

- d) como etapa final da educação básica deve: possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; o aprimoramento do educando; dar condições de continuidade nos estudos; preparação para o trabalho e para a cidadania; a competência do educando para continuar aprendendo.

Aparece no tópico “c” uma referência à atribuição dada ao ensino médio que consiste em: oportunizar condições para os alunos continuarem os estudos acessando os níveis mais elevados da educação (através do ensino Superior). Diante de tal função, encontramos um espaço oportuno para problematizar as respostas dos egressos diante da pergunta proposta no questionário: “O ensino médio lhe preparou para disputar uma vaga no ensino superior”?

Iniciemos pelas respostas dos egressos (E1), dos quais 33,3% responderam sim à pergunta e 66,6% não. Dentre os que responderam “sim”, aparecem justificativas que apontam para:

- a ideia de que o ensino médio possibilitou o aprendizado de conteúdos básicos: *“Pois ali tive as noções das matérias básicas”*;
- para a noção de meritocracia: o esforço do aluno durante os três anos. O êxito ao ingressar no ensino superior é devido ao mérito pessoal. *“Eu me esforcei para chegar onde cheguei”*; *“Não basta apenas concluir o ensino médio, você deve estar interessado nos estudos, caso contrário ele pouco ajudaria na direção do ensino superior”*;
- a necessidade de aprofundamento de conteúdos por meio de cursinho pré-vestibular: *“Tive um fundamento no médio, precisei aprofundá-lo com exercícios e um curso pré-vestibular”*; e
- comparação do ensino público com o privado: *“faltou muito para eu passar na UFSC e meu namorado que estudou em escola particular passou”*.

Entre os que disseram “não”, as respostas apontam para:

- a ausência de conteúdos associados ao mercado de trabalho e exigidos no Enem e vestibular: *“Muitos assuntos dos quais caíram tanto no vestibular como no ENEM eu nunca tinha*

visto ou ouvido no ensino médio”; “Faltaram muitos conteúdos que não foram passados para nós”;

- a baixa qualidade do ensino médio;
- a ausência de aprofundamento em alguns conteúdos: *“Tive somente algumas passagens em alguns conteúdos, não entramos a fundo em certos assuntos”; “O ensino médio trata de matérias diversas sem dar foco específico, poderia ser algo direcionado”;*
- ausência de incentivo por parte dos professores: *“professores despreparados e desmotivados”; “Os próprios professores desmotivaram os estudantes dizendo que não tínhamos capacidade para competir com os de escola privada”;*
- necessidade do uso de novas metodologias que possibilitem um aprendizado mais eficiente: *“Pelo seu método ainda muito e quase sempre utilizado da decoreba”;*
- ausência de exigência no desempenho do aluno: *“Durante os três anos não vi tanta exigência nas aulas”;* e
- o uso estratégico do ingresso no ensino superior através do histórico escolar devido ao baixo capital escolar: *“Entrei pelo histórico escolar, mas se fosse concorrer pelo vestibular teria de estudar mais”.*

A análise das respostas dos egressos E2 destaca que 43,5% responderam sim à mesma pergunta que aparece acima e 56,5% não. Dos que responderam sim, as justificativas destacam que:

- apesar de se sentirem preparados ao final do ensino médio, muitas informações não foram bem absorvidas pelos alunos;
- houve esforço dos professores e incentivo por parte da escola;
- havia presença de professores qualificados; e
- a falta de interesse dos alunos dificultava o aprendizado.

Entre os que disseram “não”, destaca-se:

- a falta de objetivos claros das aulas;
- ausência de professores (aulas que não tiveram);
- reclamação da qualidade do ensino;
- falta de incentivo por parte dos professores; e
- a falta de focalizar o ensino superior como meta.

O que é possível observar, no caso em análise, é uma ausência de identidade do ensino médio. A unidade escolar não tem um projeto de

construção coletiva que estabeleça objetivos e metas, as quais possam nortear a construção de um currículo que corresponda às demandas sociais e aos projetos individuais. O aluno chega ao final da trajetória da educação básica e deixa a escola sem as necessárias e básicas competências para uma possível inserção (ou continuidade) exitosa no mercado de trabalho. Uma releitura histórica da construção do ensino superior brasileiro possibilita-nos problematizar como se deram, ao longo do tempo, as oportunidades de ingresso a esse nível de ensino pelos estudantes da educação básica.

4 REVISITANDO ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Este capítulo tem como objetivo revisitar alguns caminhos do processo de institucionalização do ensino superior brasileiro. O viés histórico faz-se pela aproximação que procuramos estabelecer entre os autores Fernando Azevedo (1894-1974) em sua obra *A Cultura Brasileira* (2010) e Luiz Antônio Cunha, em seu texto *Ensino Superior e Universidade no Brasil* presente no livro *500 anos de educação no Brasil* (2000). Ao longo deste capítulo, recuperamos aspectos da constituição do recente campo educacional brasileiro, que tem suas raízes nas escolas fundadas pelos jesuítas no século XVI. Cientes da abrangência e tendências de ambas as obras, nossas escolhas circunscreveram-se em um relato cronológico, destacando: a contribuição jesuítica na formação das primeiras escolas e cursos superiores; os germes do ensino superior no Brasil, por meio dos cursos de Filosofia e Ciência; a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que buscou instituir um novo sistema educacional; a resistência da metrópole (Portugal) em relação à criação de universidades no Brasil; a paradigmática vinda da corte portuguesa para o Brasil no início do século XIX; a existência das cátedras independentes, das quais nasceram as faculdades isoladas; decretos que regulamentaram o acesso e funcionamento das instituições de ensino superior e o nascimento das primeiras universidades brasileiras.

4.1 DAS ESCOLAS JESUÍTICAS ÀS UNIVERSIDADES: UM LONGO TRAJETO NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A perspectiva teórica usada na análise desta pesquisa, leva-nos a compreender o ensino superior brasileiro, usando uma expressão de Bourdieu, como um campo delimitado por espaços de disputas, no qual o capital cultural, de forma escolarizada e sua apropriação, mediante a posse de diplomas, é fator de hierarquização social das posições de seus agentes. Tal abordagem procura compreender a sociedade capitalista, além do capital econômico historicamente visto como elemento mais determinante das desigualdades sociais e educacionais.

Para compreendermos melhor essa arquitetura dos mecanismos de seleção no acesso ao ensino superior, retomamos alguns elementos da história da educação brasileira que nos remete ao século XVI, segundo as narrativas de Cunha (2000) e Azevedo (2010).

Quinhentos anos de história. Uma longa trajetória percorrida na formação de uma terra forjada até ser chamada Brasil. Caminhos abertos pela força simbólica da cruz e fios cortantes e silenciadores das espadas; dos tons e sons da miscigenação; da casa grande e senzala (FREIRE, 2003); das igrejinhas e das escolas; dos sertões aos pampas; entre bandeiras e entradas; do ouro negro dos cafezais aos moinhos da cana-de-açúcar; da força da fé semeada e cultivada pelos desbravadores soldados da Companhia de Jesus, que lançaram no solo fértil da nossa terra, movidos pela missão da propagação dos ideais e da fé Católica, os primeiros germes da história da educação brasileira, através das escolas e colégios criados como estratégias de um grande projeto civilizatório (AZEVEDO, 2010).

A figura dos jesuítas, num certo olhar, é símbolo de coragem e desbravamento, também, em outras perspectivas, sinal da arbitrariedade de uma cultura etnocêntrica e eurocêntrica, que acabou impondo, em nome da fé, um modo de vida. Fernando de Azevedo, citando Serafim Leite, diz que,

[...] na Bahia, enquanto se fundava a cidade do Salvador, quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever – início daquela sua política de instrução, que eles haviam de manter inalterável através dos séculos de abrir sempre uma escola onde quer que erigissem uma igreja (SERAFIM *apud* AZEVEDO, 2010, p. 541).

Os precursores da educação brasileira, construída ao longo da história, foram os jesuítas, da chegada durante o século XVI, à expulsão ocorrida em 1759 pelo Marquês de Pombal. No dizer de Azevedo (2010, p. 547), foi através da ação educativa dos missionários, iniciada com as escolas de ler e escrever, “fixas ou ambulantes, em peregrinação pelas aldeias e sertões”, que o idioma português ganhou os espaços geográficos, à medida que acontecia a expansão territorial.

Os “soldados” da Companhia de Jesus desempenharam um duplo papel na história brasileira: cultural e educacional. Foram disseminadores da cultura europeia, por meio das unidades de ensino. Não se detiveram muito nas escolas de ler e escrever e nem mesmo no ensino elementar que mais lhes servia para a função de catequese. Na Colônia, com todo o empenho dos jesuítas, alguns cursos, como os de Filosofia e de Ciência,

também chamadas de Artes, ganharam maior relevância e alcance. Nos relatos de Azevedo (2010):

O primeiro século foi, pois, o de adaptação e construção, e o segundo, o de desenvolvimento e extensão do sistema educacional que, adquirida a altura necessária, foi alargando progressivamente, com unidades escolares novas, a sua esfera de ação (AZEVEDO, 2010, p. 556).

4.1.1 Da destruição do legado jesuítico à busca de um novo modelo de educação

Depois da construção de toda arquitetura educacional na Colônia, no ano de 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que posteriormente, iniciou um processo de implantação de um novo sistema educacional. No entanto, o que se viu foi a destruição de tudo o que os jesuítas haviam semeado ao longo de dois séculos em terras brasileiras. Em 1799, o Estado tentou realizar uma oficialização do ensino, que estava praticamente sob o monopólio jesuítico. Nesse contexto,

A educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais – os colégios de padres – passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos, e pelos padres-mestres e capelães de engenho, “que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros” (AZEVEDO, 2010, p. 589).

Em termos de instituição de ensino superior, Azevedo (2010) chama a atenção e dá destaque à criação dos cursos de estudos literários e teológicos iniciados no Rio de Janeiro, no século XVIII e, com certo padrão de qualidade, comparado à universidade de Coimbra, considerada um importante centro de formação da elite brasileira que, com frequência, completava seus estudos em terra portuguesa. Pela perspectiva de Azevedo (2010), Pombal contribuiu com a elevação dos padrões da universidade de Coimbra, onde foram formados brasileiros que desempenharam diversos papéis em nossa formação cultural, intelectual e científica. No texto de Cunha (2000, p. 152), aparece referência ao primeiro estabelecimento de ensino superior criado no Brasil (em 1550), que atendia filhos de senhores de engenho, funcionários públicos e de

criadores de gado, o que reforça a notória construção dos privilégios das elites brasileiras, no que concerne ao acesso à educação em seus diversos níveis.

Na abordagem de Azevedo (2010), a implantação e implementação de escolas em solo brasileiro, no século XVI, estava associada a um projeto religioso, o qual visava, também, formação e ampliação do clero católico. Cunha (2000) e Azevedo (2010) destacam que, no Brasil Colonial, período compreendido dos anos de 1530-1815, foram criados, ao todo, 17 colégios sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes.

Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará (CUNHA, 2000, p. 152).

É possível perceber, mediante a narrativa de Cunha (2000), a existência (no século XVI) de um ensino superior dentro das precariedades estruturais da época, mas não um sistema de ensino, nem mesmo um campo educacional com burocracias e estruturas físicas exclusivas a essa modalidade de ensino. Tais características revelam-se mais claramente, somente a partir do século XIX, com a criação das primeiras universidades. Além do mais, a emissão de graus de bacharel e mestre, no Brasil Colônia, torna-se instrumento estabelecedor de hierarquização das posições sociais no início do século XIX. O ensino superior efetivou-se nas chamadas cátedras isoladas, de forma muito precária e pela iniciativa de seus professores, formando profissionais nas áreas de Medicina e Engenharia. Contudo, somente no século XVIII é que seriam unidas para formar as academias.

A partir do século XIX, começa a despontar uma nova perspectiva no ensino superior brasileiro, logo depois do período de decadência entre a expulsão dos jesuítas e a vinda da corte portuguesa para o Brasil. Tais mudanças aparecem sob a forma de um ensino dual, ministrado por escolas leigas e confessionais; a entronização de uma perspectiva mais científica em detrimento da educação puramente literária, que se tinha com os jesuítas e a abertura às propostas Iluministas, as quais haviam contagiado a Europa, principalmente depois da Revolução de 1789.

No Brasil, ainda no século XIX, não havia nenhuma universidade. Cunha (2000) diz que Portugal não tinha intenção em investir em tal nível de ensino em terras brasileiras, pois poderia ser muito perigoso aos interesses de dominação na Colônia. A formação superior dos estudantes era completada ou mesmo realizada na Universidade de Coimbra, que desempenhou um importantíssimo papel na formação dos primeiros intelectuais brasileiros. A metrópole exercia um forte domínio sobre a vida cultural na Colônia, por meio do controle do trabalho desempenhado pelos jesuítas, os quais basicamente tinham em suas mãos o monopólio da educação e “concentraram na escola superior a grande ambição de sua política educativa: a elaboração de uma elite culta e religiosa” (AZEVEDO, 2010, p. 545). O embate entre um ensino laico e religioso é histórico! Não obstante, o ensino superior no Brasil, nasce ligado à Igreja Católica, na figura dos jesuítas e, depois de 1808 fica sob a responsabilidade do Estado até a data de 1889, ano em que se dá a Proclamação da República (CUNHA, 2000). O fato de o ensino tornar-se estatal, não significou rompimento com o poder religioso. A disputa de poder no campo da educação, envolvendo a Igreja Católica e outros segmentos da sociedade, adentra nas primeiras décadas do século XX e encontra eco no Manifesto dos escolanovistas que reivindicavam um ensino: público, laico e gratuito.

Somente em 1879, poucos anos antes da proclamação da República, é instituído o ensino superior no Brasil, que resultou

[...] da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação (CUNHA, 2000, p. 153).

Esta citação de Cunha (2000), aponta para a construção de um campo educacional, que historicamente, esteve atrelado ao poder político

e econômico, mas que, também, militou em busca de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

4.1.2 A expansão do ensino superior frente aos mecanismos de admissão

O movimento de expansão do ensino superior deu-se por meio da multiplicação das chamadas faculdades isoladas, nascidas das cátedras independentes que, quando unidas, deram origem às academias. Além do mais, os mecanismos de controle/seleção, sempre estiveram presentes na estrutura do ensino. No que se refere aos estudantes, “a admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados ‘exames de estudos preparatórios’ (ou, simplesmente, ‘exames preparatórios’), prestados no estabelecimento de ensino procurado por cada candidato” (CUNHA, 2000, p. 155). Aliás, tais mecanismos de seleção e exclusão, permanecem presentes em todas as instituições de ensino, pública ou privada. O sistema educacional brasileiro nunca teve espaço ou estrutura para incluir todos que o procuravam, principalmente, minorias sociais (étnicas, econômicas), desprovidas de certos recursos. A exclusão, mediante as formas instituídas e legitimadas de seleção, foi estratégica e necessária na manutenção do próprio sistema.

Historicamente, as elites abriram caminhos e garantiram sua presença no ensino superior. Estes segmentos favorecidos receberam aval do Estado, que diminuiu os obstáculos de acesso, inserindo os “exames preparatórios”. Neste sentido:

Durante todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de modificar os padrões do ensino superior, a não ser parcial e indiretamente, pela construção de estradas de ferro que demandavam engenheiro (CUNHA, 2000, p. 155-156).

Com a Constituição brasileira de 1824 temos a divisão das responsabilidades dos níveis de ensino: compete à União prover o ensino superior, já os ensinos primário e médio ficaram sob a responsabilidade dos Estados e da Federação. Havia um descompasso entre as leis que

regiam o ensino com a realidade social. Não se tinha um sistema de ensino instituído e estruturado sob o qual as leis pudessem agir.

A partir de Azevedo (2010), vemos que o Brasil, no século XIX, apresentava uma educação, na qual a instrução primária tinha conteúdo voltado, quase em sua totalidade, para o ensino da leitura, escrita e do cálculo. Desse espaço era excluída a maior parte da população em idade escolar. Os números eram absurdos em termos de inclusão, pois

[...] sobre cerca de 1.200.000 indivíduos em condições de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil, a décima parte da população em idade escolar, ou ainda, um indivíduo por oitenta habitantes (AZEVEDO, 2010, p. 617).

Como se vê, a história do acesso e da democratização do ensino superior está intimamente relacionada com as possibilidades de ingresso e permanência dos estudantes nos outros níveis de ensino.

Pelo que nos relata Cunha (2000), houve um movimento de facilitação da acessibilidade ao ensino superior nos primeiros anos da República. As mudanças ocorreram mediante alterações nos processos de admissão e multiplicação das faculdades. Além disso, outros dois fatores são destacados como causas dessa expansão e maior procura pelo ensino superior: as transformações econômicas da época e a luta dos liberais e positivistas, que buscavam um ensino livre e contra os privilégios³⁹ conferidos pelos diplomas. Diante disso, o Estado foi como que obrigado a ampliar as formas de acesso àqueles que estavam excluídos do ensino superior. Vemos que:

As reformas educacionais de 1891 criaram a figura da equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e às faculdades mantidas pelo governo federal. No primeiro caso, os ginásios criados e mantidos pelos governos estaduais que tivessem o currículo do Ginásio Nacional e se submetessem à fiscalização do governo federal gozariam do mesmo privilégio

³⁹ “Tais privilégios eram concedidos aos egressos do Colégio Pedro II, então rebatizado de Ginásio Nacional, a outras escolas secundárias, de modo a dispensar seus ex-alunos dos exames de estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior”. (CUNHA, 2000, p. 157).

daquele: os alunos que tivessem concluídos seus estudos poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exames de estudos preparatórios (CUNHA, 2000, p. 157-158).

O que podemos destacar é que a expansão do ensino superior esteve relacionada aos fatores elencados acima e também à emissão de diplomas os quais, por sua vez, autorizavam e atribuíam privilégios, aos seus portadores, no exercício das profissões regulamentadas por lei. De 1891 a 1910 foram criadas 27 escolas⁴⁰ de ensino superior (CUNHA, 2000). A ampliação de vagas e de acesso ao ensino superior provocou uma saturação do próprio sistema. O aumento da emissão no volume de diplomas desencadeou uma perda do *status* do poder, conferido por esse capital escolar institucionalizado, que colocava seus portadores em posição de privilégios em relação aos que não os possuíam. O processo de equiparação das instituições é apresentado como outro fator de ampliação das chances de inclusão no ensino superior, pois tornava possível que mais alunos tivessem oportunidades de apropriação de diplomas. Para Cunha (2000, p. 159), o aumento da procura por esse nível de escolaridade, também ameaçou a função do “ensino de formar os intelectuais das classes dominantes”. Como forma de restringir e restabelecer tais funções, mediante o cenário exposto, houve a necessidade de contenção da ampliação do acesso ao ensino superior, por meio da aplicação de “exames admissionais” aos que pleiteavam tal instrução e, conseqüentemente, a diminuição na emissão dos diplomas.

Ao longo de suas trajetórias, os ensinos secundário e superior, passaram por várias reformas, mediante a aprovação de decretos que foram configurando o campo educacional brasileiro. Em 05 de abril de 1911, temos o Decreto nº 8.659, conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, que colocava fim aos privilégios das escolas (também do Colégio Pedro II), de garantir aos seus egressos, vagas no ensino superior e também o fim da emissão de diplomas pelas faculdades federais, de exclusividade profissional. Outro Decreto que despontou no cenário das reformas foi o de nº 11.530, promulgado em 18 de março de 1915, que instituiu a Reforma Carlos Maximiliano, que manteve os exames de ingresso ao ensino superior, passando a ser chamados de exames vestibulares e o fim do privilégio dos diplomas. Esse novo Decreto também previa que além dos exames, o candidato ao ensino superior

⁴⁰ Nove de Medicina; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia; três de Agronomia (CUNHA, 2000).

deveria apresentar certificado de aprovação do curso ginasial, realizado no Colégio Pedro II ou nos estabelecimentos, a ele equiparados, os quais passaram a ser fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Em 1925 aconteceu a Reforma Rocha Vaz, instituída pelo Decreto nº 16.782, que intensificou o mecanismo seletivo dos exames vestibulares, adotando o critério *numerus clausus*, o qual previa o estabelecimento do número de vagas e seu preenchimento por ordem de classificação (CUNHA, 2000, p. 161). Com essa reforma, os sistemas seletivos dos vestibulares⁴¹ ganharam mais força, o que impediu o acesso de muitos outros jovens.

Pela descrição de Cunha (2000), durante os períodos colonial e imperial, o Brasil não teve nenhum estabelecimento de ensino com o perfil de universidade. Os cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia eram ministrados em estabelecimentos isolados. Foi em Manaus, Amazonas, em 1909, que se deu a criação da primeira universidade que não teve um tempo de duração muito prolongada, tendo seu término decretado em 1926. No âmbito da iniciativa privada, em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo, oferecendo cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia. Sua dissolução ocorreu em 1917.

No sul do Brasil, especificamente no Estado do Paraná, em 1912 foi criada a terceira universidade, que recebeu apoio do governo estadual oferecendo cursos de Direito, Engenharia, Medicina e Farmácia. As faculdades que restaram, devido à proibição de equiparação em cidades com menos de 100 mil habitantes, foram incorporadas à Universidade Federal do Paraná em 1950. Criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, que desde 1937 passou a ser chamada Universidade do Brasil, surgiu da união das faculdades federais de Medicina, de Engenharia e de Direito, tornando-se modelo para as demais. Depois veio a Universidade de Minas Gerais em 1927, criada da aglutinação de algumas faculdades. Foi somente em 1934 que a instituição do Rio Grande do Sul recebeu o *status* de universidade. No texto de Cunha (2000), até 1945, ao final do governo de Getúlio Vargas, o Brasil contava com cinco instituições universitárias e diversas faculdades isoladas. Não podemos esquecer a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935 e extinta em 1939, “[...] tendo parte de sua faculdade incorporada pela Universidade do Brasil” (CUNHA, 2000, p. 164). Somente em 1940 foram criadas as Faculdades Católicas que mais tarde tornar-se-iam as pontifícias. Com a criação dessas universidades, mais uma vez o governo federal estabeleceu seus mecanismos de controle por meio de decretos, ao

⁴¹ Ver o texto de Valle, Barrichello e Tomasi (2010, p. 393-397) abordando o tema sobre exame e/ou concurso vestibular: um rito de entrada no ensino superior.

instituir marcos regulatórios de âmbito: administrativo, econômico, didático e, também, de controle sobre os processos de ingresso dos candidatos. Podemos citar dois decretos com tais finalidades: o de 1928 (nº 5. 616) e o de 1931 (nº 19.851).

Na segunda metade do século XX, a democratização do acesso ao ensino superior esteve relacionada ao processo de implementação de autonomia administrativa, financeira e pedagógica dessas instituições, proporcionando aumento na expansão de 67% no ano de 1967 (CUNHA, 2000).

Durante o Estado Novo, a política educacional do ensino médio era caracterizada pela dualidade: uma vertente secundária, a qual conduzia os alunos diretamente para o ensino superior e outra profissionalizante que não possibilitava aos alunos ingressarem no ensino universitário (CUNHA, 2000, p. 171). Na década de 1950, quando ocorreu o retorno do governo Vargas (1950 – 1954), um dos fatores associados ao aumento da procura pelo ensino superior e sua expansão foi a equivalência dos cursos profissionais ao secundário. O Ensino superior passa a receber maiores incentivos do governo federal, evidenciados por três medidas: a) criação de novas faculdades instaladas, principalmente em regiões onde não havia; b) gratuidade dos cursos universitários; e c) federalização de faculdades e posteriormente sua transformação em universidades. Desses três elementos, o processo de federalização foi o maior responsável pela ampliação da oferta de ensino superior gratuito à população “e pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes” (CUNHA, 2000).

4.1.3 Impactos econômicos sobre a educação a partir de 1960

O contexto social, político e econômico dos anos 1960⁴² foi configurado pelos ideais da implementação da ideologia capitalista, visando um processo de industrialização iniciado na década de 1950 (VALLE, 1996). Nesse horizonte desenvolvimentista é que foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). No dizer de Valle (1996), coube à educação a função de preparar o material humano. Os objetivos educacionais voltaram-se para a formação de sujeitos que

⁴² No livro *Burocratização da Educação – Um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina* – a autora Ione Ribeiro Valle (1996), no capítulo I, traz uma análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inscritas e condicionadas pelo contexto social-político e econômico dos anos de 1960, 1970 e 1980.

correspondessem às necessidades econômicas daquele tempo. Aqui é possível observar o campo econômico ditando as regras do jogo e colocando, em questão, a autonomia do campo educacional, pois, “também, era necessário que a educação contribuísse para a criação de uma consciência de homem produtor e consumidor dos bens de produção nos mesmos padrões de países desenvolvidos” (VALLE, 1996, p. 20).

Com o crescimento econômico e um ar de otimismo nacional, cresce a necessidade de “mão-de-obra” especializada, ocasionando certa ampliação na oferta e procura pelo ensino médio, gerando aumento na procura pelo ensino superior e mudanças no processo seletivo do vestibular.

Somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4.024), datada de 20 de dezembro de 1961, é que o vestibular foi aberto aos alunos dos diferentes ramos do ensino médio (agrícola, industrial, normal, comercial, militar e secundário). Diante dessa situação, em 1966, em tempos de ditadura militar, o Estado brasileiro se vê obrigado a aumentar as vagas no ensino superior. Neste cenário político de 1964-1984, houve um processo de unificação do vestibular com função classificatória, instituição do ensino médio profissionalizante e a criação do Programa de Crédito Educativo (1970). Diante disso, observa-se uma crescente procura por vagas no ensino superior, inclusive no período noturno, nas instituições privadas, desencadeando aumento do número de trabalhadores-estudantes (OLIVEIRA; BITAR, 2010).

Em referência à reforma do ensino universitário nos anos de 1970, ocorrida com o Iº Plano Nacional de Desenvolvimento (PND de 1972/1974), Valle (1996) aponta os seguintes tópicos:

- a) a política desse Plano foi circunstanciada pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71;
- b) as reformas do ensino superior provocaram transformações na base da organização das instituições de ensino superior, a saber: “[...] departamentalização, matrícula por disciplina, regime de crédito; os fatos convergiram para a fragmentação do conhecimento [...] visando sua maior eficiência e produtividade” (VALLE, 1996, p. 24);
- c) o caráter instrumental dado às instituições de ensino superior (a serviço do desenvolvimento nacional), a partir do foco no crescimento econômico; e
- d) fator de desmobilização política de setores da educação por meio de uma aparente autonomia: administrativa e política.

Com referência ao ensino médio, com a Lei nº 5.692/1971⁴³, os cursos de segundo grau passaram a ser profissionalizantes, dando possibilidade de escolha ao aluno, segundo suas condições, de optar por disciplinas anualmente. Com essa Lei, o ensino passa a ter como objetivo, a qualificação para o trabalho, visando o exercício da cidadania (VALLE, 1996).

Parece-nos que o conteúdo da lei (nº 5.692/71), sobre o ensino de 2º grau, foi uma estratégia diante da falta de estrutura do sistema brasileiro, para oferecer vagas no ensino superior aos egressos que passariam a ser literalmente lançados no mercado de trabalho. A partir das afirmações no Art. 23 do capítulo III da lei em discussão, ficou estabelecido que:

- a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior; e
- b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins (Lei nº 5.692/71).

Cunha (2000) destaca o aumento do número de alunos no ensino médio entre 1991 a 1996, um percentual de 52%, como um dos fatores que marcaram o campo educacional no século XX. Diante dessa afirmação, temos a proposição de que a expansão do ensino médio é um dos elementos que, possivelmente, justifica o aumento da procura pelo ensino superior.

Nos dados do Censo da educação básica dos anos de 2007 – 2010, fornecidos pelo INEP:

Registra-se, também, estabilidade na oferta de ensino médio, com aumento de 20.515 matrículas em 2010, totalizando 8.357.675 matrículas, correspondendo a 0,2% a mais que em 2009. Assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio e responde por 85,9% das matrículas. A rede privada atende 11,8% e as redes federal e

⁴³ Sobre esse período ver o artigo de Valle e Sato “*Democratização do acesso ao ensino superior: análise dos dispositivos legais postos em vigência desde os anos de 1990*”. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-pdf>>.

municipal atendem pouco mais de 1% cada (MEC/INEP, 2010, p. 11).

Tabela 4 - Total de matrículas no ensino médio entre os anos 2007 – 2010 nas escolas brasileiras

2007	8.369.369
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675

Fonte: (MEC/INEP, 2010).

No contexto social da década dos anos 1960, bem definido por uma política de crescimento econômico, é possível observar certa expansão da educação fundamental e, também, do ensino superior privado. Mesmo diante dessas mudanças, o sistema seletivo e classificatório de entrada nas universidades continuava reforçando a necessidade de se pensar o papel do ensino médio, principalmente, sua qualidade nas escolas públicas.

É neste campo de disputas, tensões e contradições históricas que se situam políticas como as de ações afirmativas (cotas para negros e alunos oriundos de escolas públicas), que marcam o cenário atual das políticas públicas na educação brasileira. Podemos também citar a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002). O ENEM surge na perspectiva de avaliar o aprendizado dos alunos do ensino médio e elaborar políticas de mudanças por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Mais tarde, os resultados deste exame são utilizados como uma das vias de acesso ao ensino superior (MEC/INEP, 2011). Mais recentemente, temos a existência de outras formas de ingresso no ensino superior: “Sisu⁴⁴ (Sistema de Seleção Unificada), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem”; há também o “Prouni⁴⁵ (Programa Universidade para Todos)”.

⁴⁴

Disponível

em:

<<http://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/05/06/saiba-quais-sao-os-modos-de-entrada-no-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

⁴⁵ “Que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O programa também seleciona os candidatos com base na pontuação obtida no Enem: é necessário ter feito mais de 450 pontos na prova, e não ter tirado nota zero na redação”. Disponível em:

A ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro requer discutir a permanência dos estudantes nesse nível de ensino e sua qualidade. Para isso é necessário compreender a constituição desse campo, que segundo Cunha (2000, p. 151), “destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional”.

Cerca de 58% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas; dentre as instituições de ensino, predominam as faculdades isoladas e as associações de faculdades, (N=633), sendo as universidades minoritárias (N=127). Estas são um pouco mais numerosas no setor público (N=68) do que no setor privado (N=59).⁴⁶ As faculdades isoladas e as associações⁴⁷ predominam no setor privado (80%). As universidades abrangem quase dois terços dos 1,6 milhões de estudantes dos cursos de graduação. ‘Muitos estados mantêm universidades, entre as quais se destacam as três do estado de São Paulo por sua excepcional qualidade no panorama nacional’. (CUNHA, 2000, p. 151).

Os dados mais recentes que encontramos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴⁸, possibilitaram-nos visualizar o processo de expansão da educação superior no Brasil, depois de mais de uma década dos dados apresentados por Cunha (2000) e estabelecer algumas análises. Vejamos os números das instituições por meio das Tabelas 5-10.

<<http://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/05/06/saiba-quais-sao-os-modos-de-entrada-no-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

⁴⁶ Em 1990 havia 95 universidades. O grande crescimento (34% em seis anos) resultou do aumento do número de universidades estaduais (de 16 para 25) e privadas (de 40 para 59).

⁴⁷ Há uma controvérsia sobre o *status* institucional das associações de escolas ou faculdades (também chamadas de federações). Para uns, elas são candidatas “natural”, a transformarem-se em universidades devido à diversidade dos cursos que oferecem, em geral na área de Humanidades. Para outros, elas são apenas faculdades que obtêm ganhos de escala em certas atividades administrativas. Nesse contexto, as associações serão consideradas instituições isoladas de ensino superior.

⁴⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2013. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico do Senso da Educação Superior 2011.

4.1.4 Entre o público e o privado: a expansão da educação superior no Brasil

O ensino superior brasileiro, no ano de 2011 (Figura 5), em primeiro lugar constituiu-se, em número de instituições, por 84,7% de faculdades, logo depois as universidades com 8%. Os centros universitários ficaram localizados em 5,6% e, por último, os Institutos Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica com 1,7%. Fica claro que, no processo de expansão do ensino superior brasileiro, as faculdades têm papel imprescindível, ao disponibilizar vagas em seus inúmeros cursos.

Tabela 5⁴⁹ – Número e percentual de instituições de educação superior, por organização acadêmica – Brasil – 2011

Total Geral		Organização Acadêmica							
		Universidade	%	Centro Universitário	%	Faculdades	%	IFs e Cefets	%
2.365	100	190	8	131	5,6	2004	84,7	40	1,7

Fonte: (MEC/Inep, 2013).

Tabela 6⁵⁰ – Número e percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 2011

Total Geral		Categoria Administrativa									
		Pública								Privada	
Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2.365	100	284	12	103	4,3	110	4,7	71	3	2081	88,0

Fonte: (MEC/Inep, 2013).

No fértil campo das discussões sobre a democratização do acesso e permanência no ensino superior, as instituições privadas ocupam o topo do *ranking* com 88% (Tabela 6), na categoria administrativa, diante de 12% do setor público. Este dado levanta questões sobre a natureza da relação entre expansão e democratização do ensino, ou seja, o fato de os

⁴⁹ No relatório do INEP corresponde à Tabela 1.

⁵⁰ No relatório do INEP corresponde à Tabela 2.

números indicarem crescimento da oferta de vagas, necessariamente, indicaria um processo de democratização das oportunidades de acesso? Ainda assim, observa-se que o setor público teve significativo crescimento (Tabela 7) de 1,4% entre os anos de 2009 a 2011 em relação ao privado. O maior crescimento das instituições públicas de ensino superior localiza-se na passagem de 2009 para 2010, com um aumento de 1,1%, já entre 2010 a 2011, o crescimento foi de 0,3%. O setor privado diminuiu 1,4% de 2009 a 2011, a maior queda está entre 2009 a 2010 com - 1,3%.

Tabela 7 - Evolução do número e percentual de instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009-2011

Categoria Administrativa	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total Geral	2.314	100	2.378	100	2.365	100
Pública	245	10,6	278	11,7	284	12,0
Federal	94	4,1	99	4,2	103	4,3
Estadual	84	3,6	108	4,5	110	4,7
Municipal	67	2,9	71	3,0	71	3,0
Privada	2.069	89,4	2.100	88,3	2081	88,0

Fonte: (MEC/Inep, 2013).

A partir dos dados acima (Tabela 7), é possível observar, portanto, o predomínio das instituições de caráter privado (89,4%), ainda que os números demonstrem que mais de dois terços das matrículas nas graduações estejam situadas nas universidades públicas. No entanto,

[...] percebe-se uma discreta variação nas participações percentuais das categorias públicas e privadas no que se refere ao número de IES nos últimos anos. Deve-se destacar que as explicações para as variações observadas associam-se não somente à abertura ou fechamento de IES, mas também aos processos de integração ou

incorporação institucional, além da própria variação na participação das instituições no preenchimento do Censo (INEP, 2013, p. 33).

O setor público, entre 2009 a 2011, apresenta crescimento de 1,4% e a esfera estadual é a que mais se expandiu nesses três anos em 1,1%.

Tabela 8 - Número e percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil e regiões geográficas – 2011

Brasil/Regiões Geográficas	Total Geral		Categorias Administrativas			
	Total	%	Público	%	Privada	%
Brasil	2.365	100,0	284	12,0	2.081	88,0
Norte	152	100,0	27	17,8	125	82,2
Nordeste	432	100,0	63	14,6	369	85,4
Sudeste	1.157	100,0	134	11,6	1.023	88,4
Sul	389	100,0	42	10,8	347	89,2
Centro-Oeste	235	100,0	18	7,7	217	92,3

Fonte: (MEC/Inep, 2013).

Na região sudeste está a maior concentração de Instituições de Educação Superior (1.157), prevalecendo o setor privado com 88,4% diante de 11,6% das públicas. O menor número destas instituições está na região norte com 152, das quais 82,2% são privadas e 17,8% públicas. Em todas as outras regiões há uma predominância do setor privado, o qual na região centro-oeste chega a 92,3%.

Considerando-se a categoria administrativa, a Tabela 8 ilustra que os percentuais de IES privadas nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste superam o correspondente percentual nacional de 88,0%. Analogamente, nas regiões Norte e Nordeste, os percentuais de IES públicas são maiores que os 12,0% apresentados globalmente pelo Brasil, o que pode ser interpretado como uma menor atratividade por parte da iniciativa privada em relação à oferta

de educação superior nas duas regiões de menor Produto Interno Bruto *per capita* (PIB *per capita*) do país (INEP, 2013, p. 34).

A Tabela 8 aponta para a enorme desigualdade social evidenciada no desequilíbrio da distribuição do capital escolar em nosso país. Políticas públicas que busquem uma justa distribuição desse capital não podem deixar de lado o desafio de uma melhor implantação das instituições de ensino superior (públicas) pelo território nacional, principalmente nas regiões economicamente mais pobres.

Tabela 9⁵¹ – Percentual de matrículas de graduação presencial por organização acadêmica, segundo categoria administrativa (pública e privada) das instituições de educação superior – Brasil – 2011.

Categoria Administrativa	Total Geral	Organização Acadêmica			
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e Cefets
Total	100,0%	51,1%	13,5%	34,0%	1,4 %
Pública	100,0%	86,7%	0,9%	7,2%	5,2 %
Privada	100,0%	37,4%	18,3%	44,3%	-----

Fonte: (MEC/Inep, 2013).

No processo de ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior às universidades, principalmente as públicas, desempenham papel singular, pois:

Diferentemente da distribuição de IES segundo a organização acadêmica das instituições, no que se refere à concentração de matrículas de graduação presencial, os resultados registrados em 2011, conforme a Tabela 9 segue a configuração registrada nos últimos anos, com concentração maior em universidades (51,1%), seguida de faculdades (34,0%), centros universitários (13,5%) e de IFs e Cefets (1,4%). No que diz respeito ao percentual de matrículas de graduação por organização acadêmica das IES, e considerando-se separadamente a modalidade a distância, a posição de faculdades e centros universitários inverte-se. Contudo, em termos globais, isto é, tomando-se conjuntamente as matrículas de graduação

⁵¹ No relatório do INEP corresponde à Tabela 8.

presenciais e a distância, mantém a configuração apresentada na modalidade presencial: maior concentração em universidades (53,9%), seguida de faculdades (30,9%), centros universitários (13,7%) e de IFs e Cefets (1,5%). (INEP, 2013, p. 36).

Tabela 10⁵²– Percentual de matrículas de graduação presencial, por organização acadêmica das instituições de educação superior – Brasil e regiões geográficas – 2011

Brasil/Regiões	Total Geral	Organização Acadêmica			
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e Cefets
Brasil	100,0%	51,0%	13,5%	34,0%	15,0%
Norte	100,0%	46,1%	14,4%	37,7%	18,0%
Nordeste	100,0%	46,8%	5,8%	44,9%	2,5%
Sudeste	100,0%	51,2%	17,7%	30,1%	1,0%
Sul	100,0%	61,4%	8,6%	29,0%	1,0%
Centro-Oeste	100,0%	44,7%	16,1%	37,4%	1,8%

Fonte: (MEC/Inep, 2013).

Nas universidades, de forma geral, está concentrada a maior parte das matrículas de graduação presencial (Tabela 10). A região Sul lidera com 61,4%, em segundo lugar o Sudeste com 51, 2%, em seguida a Nordeste com 46,8%, Norte com 46,1% e, depois, Centro-Oeste com 44,7%.

Verificando os dados do IBGE, nos relatórios de conclusão dos indicadores sociais de 2007, é possível observar que houve um aumento no poder econômico do brasileiro entre os anos de 1996 a 2006. Tais informações demonstram um predomínio, em 2006, das matrículas em universidades particulares, ficando em torno de 76,4% do total dos estudantes do ensino superior. Esses dados do IBGE também mostraram que 54,3% dos estudantes da rede pública do ensino superior estavam localizados entre os 20% mais ricos, e quanto ao acesso e permanência na escola a renda familiar tem um papel relevante⁵³. Além do fator econômico, o capital escolar dos pais é outro dado que aparece como condicionante do acesso ao ensino superior. No estudo realizado na UFSC, entre os anos 1998-2007, 41% dos inscritos em 1998 declararam ter pais com graduação e 35,6% em 2007. Já entre os classificados, o

⁵² No relatório do INEP corresponde à Tabela 9.

⁵³ Sala de imprensa.ibge.gov.br/notícias – IBGE, 2013. Acesso em: 25 ago. 2013.

índice de pais com graduação foi de 47% em 1998 e mais de 41% em 2007; ao longo dos dez anos, o índice, em relação às mães com graduação, ficou em torno de 40% (VALLE; BARRICHELO; TOMASI, 2010, p. 411).

A expansão do ensino superior brasileiro, olhada pela perspectiva da democratização – conceito aqui operacionalizado como a ampliação das oportunidades e dos mecanismos de acesso ao ensino superior – continua como desafio à construção de uma sociedade mais justa, por meio de uma distribuição mais equitativa dos bens produzidos.

Como vimos, foram estabelecidos diversos caminhos para os estudantes brasileiros ao longo da história, frutos de uma sociedade historicamente arraigada em relações sociais de desigualdades e injustiças. O tempo presente configura-se por apelos de vários segmentos sociais que buscam, através dos espaços públicos, discutir a respeito dos fundamentos axiológicos, sobre os quais a sociedade se organiza em termos políticos. A justiça é, sem dúvida, embora pareça ausente, um destes valores fundamentais para a composição de um modelo societário mais equânime. Além disso, a reflexão sobre justiça é algo intrínseco às sociedades ditas democráticas, pois uma distribuição justa dos bens produzidos pode possibilitar, a cada indivíduo, uma vida feliz⁵⁴. Democracia e justiça são inseparáveis, fazem parte da mesma matriz filosófica desde os tempos clássicos da Grécia, onde a função política e pedagógica da *pólis* era formar homens virtuosos, e uma das grandes virtudes da vida coletiva era a justiça.

⁵⁴ É preciso lembrar que o problema da felicidade se deve ao fato de tratar-se de uma ideia polissêmica quanto ao seu conteúdo e sua realização.

5 JUSTIÇA: CAMINHO DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

“A justiça é a virtude primeira das instituições sociais assim como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. (RAWLS, 2008).

A discussão pública sobre justiça, em qualquer esfera, (aqui no espaço da educação) exige argumentos de base racional, o que justificaria a necessidade de uma teoria da justiça (SEN, 2011). Além do mais, a vida prática exige respostas imediatas diante de tantas situações injustas que despertam e evocam, em primeiro lugar, uma sensibilidade ética e estética na tomada de decisão.

A justiça é um tema presente em todas as esferas da vida individual e coletiva. No campo da educação é uma discussão candente, pois provoca em todos os agentes desse espaço, uma preeminente necessidade em pensar formas mais justas de distribuição desse bem.

Neste capítulo, passamos pela questão da justiça e seus apelos no cotidiano, no qual o problema da justiça requer antes das teorizações, soluções imediatas. Em seguida, entramos na análise da empiria sob o tema: Justiça e o vestibular sob o olhar dos egressos – destacando categorias de análise que se desdobraram em ideias como igualdade, dignidade humana. As questões contidas nos questionários aplicados aos egressos associaram justiça, vestibular e cotas.

5.1 JUSTIÇA E COTIDIANO, UM TEMA INTRIGANTE

No intuito de captar o sentido de justiça/injustiça para os egressos, não esperávamos encontrar elaborações ou definições complexas sobre o tema. Todavia, partimos da premissa de que nas mais diversas situações do cotidiano, há diluídas entre as pessoas, noções ou senso de justiça que norteiam juízos valorativos, emitidos diante de fatos que ferem a sensibilidade ética individual e coletiva. No dizer de Dubet (*apud* VALLE *et al.*, 2010, p. 23), “quando se deixa as pessoas falarem, percebe-se que elas mobilizam categorias filosóficas muito elaboradas para fundamentar seus propósitos, como se todo mundo tivesse lido Aristóteles, Kant ou Rawls”. As pessoas demonstram senso ético ao discernir (julgar) o certo do errado, o bem do mal, o honesto do desonesto, e a ideia de justiça, é sem dúvida, um dos critérios ou parâmetros usados em tais julgamentos. Poder-se-ia perguntar: o que há de surpreendente ou de novo na afirmação acima? Diríamos... Nada! Apenas situa-se em um espaço específico de

elaboração teórica, questões do dia a dia que são merecedoras de reflexão e argumentações mais elaboradas. Aliás, o cotidiano, é o campo do vivido, da experiência imediata da vida em suas múltiplas manifestações e ponto de partida das grandes elaborações teóricas.

A vida cotidiana é definida e configurada pelas tomadas de decisões individuais e coletivas. Constantemente nos deparamos com situações de inúmeras formas de injustiça, violência e violações de princípios essenciais para uma sociedade que se autodetermina democrática. Não dá mais para pensar ou alimentar a esperança de uma sociedade perfeita, totalmente justa e igualitária. Apesar disso, é possível sim, diminuir as injustiças; ampliar e divulgar as experiências de justiça; aumentar para os historicamente excluídos as possibilidades de acesso aos bens produzidos, dentre estes uma educação de qualidade. Para tanto, torna-se necessário que sejam estabelecidos e legitimados parâmetros de justiça entre os indivíduos, nas mais diversas esferas da vida social.

No questionário aplicado aos egressos (E1⁵⁵ e E2⁵⁶) foram elaboradas três perguntas⁵⁷, articulando justiça, vestibular, cotas, ensino público e privado, da seguinte forma: a) Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas, em relação aos alunos vindos dessa rede (pública)?; b) Você considera justos os vestibulares como forma de seleção ao ensino superior?; e c) Acha justa a disputa nos vestibulares entre egressos de escolas públicas e privadas?

A busca da percepção de justiça/injustiça dos egressos que aparece associada às cotas e às disputas no vestibular é o que mais nos interessava nessas questões. Por isso, houve uma racionalização do tempo, direcionada à busca de referências teóricas que nos auxiliassem a pensar tal problema (da justiça/injustiça) na esfera da educação, mediante o desafio do acesso e da democratização do ensino superior brasileiro.

Quando escrevemos, nunca estamos sozinhos. Nossos parceiros, autores ou leitores, mesmo ausentes, estão sempre contribuindo com os significados, formas e conteúdos de nossa escrita, que é espaço de encontros e desencontros, pois “não existe, portanto, escrever sem a interlocução de sujeitos que interagem que se provocam através dele em dialógica produção de significados” (MARQUES, 1997, p. 89).

⁵⁵ Aqueles que deram prolongamento à escolaridade por meio do ensino superior.

⁵⁶ Aqueles que não deram prolongamento à escolaridade (até o momento da aplicação do questionário) no ensino superior.

⁵⁷ Questões 3.1; 3.2; 3.3 anexas.

5.2 A JUSTIÇA E O VESTIBULAR SOB O OLHAR DOS EGRESSOS (E1 E E2)

O tema da democratização do acesso ao ensino superior traz, de forma implícita, a problemática dos mecanismos de seleção⁵⁸, que historicamente foram estabelecidos para esse nível de ensino. Pela abordagem de Cunha (2000), é possível observar que desde o início do século XIX, no Brasil, o acesso dos alunos às chamadas escolas superiores estava condicionado à prestação de exames preparatórios. Naquele momento histórico, aos poucos, consolidou-se um projeto de formação de uma elite intelectual brasileira e, para isso, foi necessário, estrategicamente, estabelecer mecanismos de seleção para ocupação das vagas no ensino superior que se organizava a partir das cátedras isoladas (CUNHA, 2000). Por meio do exame vestibular é estabelecida uma forma de seleção e hierarquização dos candidatos, reforçando, ainda mais, as desigualdades já existentes. Na alusão que fazem ao exame nas escolas francesas, Bourdieu e Passeron (2010) afirmam que:

o exame não é somente a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de enculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura (BOURDIEU, PASSERON, 2010, p.169-170).

É oportuno e relevante perceber o lugar que os egressos (E1 e E2) dão ao vestibular, ao apresentar e justificar diferenças entre o ensino público e privado. À rede privada, os egressos atribuem a ideia de excelência na qualidade do ensino, por justamente, segundo eles, preparar com maior eficiência para esse ritual de passagem, o vestibular, o qual cria a ilusão aos que acessaram o ensino superior, por meio dele, que são,

⁵⁸ Embora apontado anteriormente, agora torna-se importante conferir dissertação de Sato (2011, p. 75), ao abordar a importância dos exames nas sociedades modernas a partir de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron e François Dubet. Ver também Martins (2013) que, em sua dissertação, realiza um estudo de caso por meio da análise de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ingressos a cursos de maior demanda.

necessariamente, os mais qualificados, os mais dignos e merecedores das vagas. As expressões usadas pelos egressos são claras na diferenciação dos sistemas de ensino: *“As escolas particulares focam o ensino para o êxito do aluno no vestibular, já as públicas não; A qualidade do ensino público é inferior ao ensino privado; A escola pública deveria ter o mesmo padrão de ensino e os alunos terem o mesmo esforço e vontade, pois há grande diferença na qualidade de ensino entre público e privado; As escolas privadas preparam melhor os alunos para disputarem vaga no vestibular”*.

Apresentaremos a seguir (Tabela 11 e 12), uma análise dos olhares dos dois grupos de egressos (E1 e E2) que responderam a questão: “Você considera justo o vestibular como forma de seleção ao ensino superior”?

Iniciemos pelos que disseram sim:

- egressos E1 - 92,53%; e
- egressos E2 - 78,26%.

Entre os que disseram não:

- egressos E1 - 7,46%; e
- egressos E2 - 21,73%.

Tabela 11 - Egressos (E1) - “Você considera justo o vestibular como forma de seleção ao ensino superior?”

Dos egressos (E1) que responderam SIM (92,53%)		
Categorias	Justificativas	% das vezes que a justificativa aparece nas respostas dos egressos
De qualidade	Para ter maior qualidade no ensino superior	2,70%
	Verificar a qualidade, o nível de conhecimento do aluno que vem do ensino médio	37,83%
	É preciso saber o básico para a universidade	5,40%
	Forma de nivelar a turma	2,70%
De mérito	Forma de verificar a capacidade do aluno	8,10%
	Forma de verificar o nível de esforço do aluno (quem estudou e quem não estudou) no ensino médio	21,62%
	Pode não se sair bem no vestibular, mas é bom aluno	2,70%
De seleção	Avaliar se o aluno é qualificado para aquela instituição	2,70%
	Forma de avaliar para o ensino superior	5,40%
	Verificar se o aluno está preparado para o ensino superior	5,40%
	Forma de separar profissionais	5,40%
De conteúdo	Maneira de separação dos alunos	2,70%

Fonte: Questionários aplicados aos egressos 2009-2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Tabela 12 - Egressos (E2) - “Você considera justo os vestibulares como forma de seleção ao ensino superior”?

Dos egressos (E2) que responderam SIM (78,26%)		
Categorias	Justificativas	% das vezes que a justificativa aparece nas respostas dos egressos
De mérito	Para melhor seleção dos alunos que realmente se interessa e merecem melhores oportunidades. Testa o esforço pessoal	20,6%
De seleção	Forma de selecionar o candidato melhor	8,8%
	Assim a instituição saberia se o candidato tem as características necessárias para o curso	5,9%
De conteúdo	Ver a qualidade do candidato e a capacidade dele. Verificar o nível do conhecimento dele.	52,94%

Fonte: Questionários aplicados aos egressos 2009-2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Embora 92,53% dos egressos (E1) tenham considerado justo o vestibular como espaço de seleção, destacamos que as formas de ingresso no ensino superior, pelas quais eles passaram, ficaram assim distribuídas: a) vestibular - 25,9% (15); b) histórico escolar - 65,5% (38); ENEM - 5,2% (3); e outros - 3,4% (02).

No grupo dos egressos (E1 e E2) que responderam sim, pudemos organizar as justificativas nas seguintes categorias:

- de qualidade - “*Para ter maior qualidade no ensino superior*”⁵⁹;
- de mérito - “*Forma de verificar o nível de esforço do aluno - quem estudou e quem não estudou no ensino médio*”;

⁵⁹ Em itálico expressões usadas pelos egressos (E1 e E2) que aparecem nas respostas.

- de seleção - *“Avaliar se o aluno é qualificado para aquela instituição”*; e
- de teste - *“Verificar a qualidade, o nível de conhecimento do aluno que vem do ensino médio”*.

A partir das justificativas dos grupos (E1 e E2) que disseram não à pergunta acima, organizamos as seguintes categorias:

- de qualidade - *“Quando alunos de escolas públicas e privadas estão disputando a mesma vaga como se tivessem no mesmo nível; Pois há grande diferença na qualidade de ensino entre público e privado”*; e
- de Igualdade - *“Todos têm direitos de ingressar em uma instituição”*.

As justificativas dos egressos (E1) que explicitamente relacionam justiça à qualidade, somam 43,2% do total das vezes que aparecem nas respostas dos 92,5 % que responderam *Sim*, ao considerar o vestibular uma forma justa de seleção ao ensino superior. Consideramos que as justificativas: *“Forma de verificar a capacidade do aluno”* (com 8,1%); *“Verificar se o aluno está preparado para o ensino superior”* (com 5,4%) estão indiretamente referindo-se à ideia de qualidade. Na justificativa: *“Forma de verificar o nível de esforço do aluno (quem estudou e quem não estudou) no ensino médio”* (com 21,6 % das vezes que aparece nas categorias), vimos um forte apelo ao mérito associado ao vestibular, que é visto como mecanismo de *verificação* e de *reconhecimento* do esforço e da dedicação pessoal no ensino médio, ideia que estaria justificando o ingresso desse grupo (visto como talentoso) no ensino superior. Tal lógica é meritocrática e segregativa, pois separa e autoriza as pessoas que tiveram uma boa performance (com boas notas) dos menos afortunados. Como diz Walzer (2003, p. 29): *“Parece que o mérito requer uma ligação bem íntima entre determinados bens e determinadas pessoas, ao passo que a justiça somente de vez em quando requer vínculo desse tipo”*.

Percebemos que quando é a pergunta (questão 3.3 dos egressos E1): *“Você considera justo o vestibular como forma de disputa entre alunos de escolas públicas e privadas?”*, fazendo relação entre justiça, vestibular e egressos de escolas públicas e privadas, há nesse caso, quase um equilíbrio entre os que responderam *sim* e *não*. Os primeiros (que responderam *sim*) correspondem a 41,17% e as categorias que mais são destacadas em suas justificativas são: mérito com 66,7% (*Com esforço pessoal se consegue passar – Para os dois foram dadas oportunidade de*

aprender) e igualdade com 23,8% (*Todos somos iguais e temos os mesmos direitos*). Há, implicitamente, em tais expressões, a percepção, por parte dos egressos, de que estão em situação de desvantagem em relação aos das escolas privadas (ideia corroborada nas justificativas anteriores que associam justiça a qualidade). Entre os egressos (E1) que responderam não (58,82%), as categorias em destaque abordam o vestibular como espaço de: *teste da qualidade do ensino* (58,1% das ideias que aparecem nas justificativas) e a noção de *qualidade* com 16,12% do total das justificativas, dizendo que as escolas privadas têm mais qualidade e preparam melhor os alunos para o vestibular que as públicas. Todavia, quando a pergunta se refere apenas ao vestibular como mecanismo de seleção (questão 3.2): “Você acha justo o vestibular como forma de seleção ao ensino superior”?, os números mudam radicalmente. Temos, nesse caso, 92,5% dos egressos (E1) que responderam sim e as justificativas abordam o vestibular como: *forma de verificar a qualidade do aluno*, aparecendo em 37,9% do total das justificativas e como *forma de verificar o mérito*, ou seja, *a capacidade e o esforço (performance) individual*, ficando em 21,1% das justificativas.

Já entre os egressos (E2), na mesma pergunta (Você acha justo o vestibular como forma de seleção ao ensino superior?), dentre os que responderam sim (78,26%), temos uma síntese na seguinte justificativa: “*Seria uma preparação a mais até mesmo para saber se a pessoa estaria apta para ingressar no ensino superior e observar a qualidade do candidato e sua Capacidade. É uma forma de Verificar o nível do conhecimento dele. Esse grupo percebe o vestibular desenvolvendo funções de verificabilidade e teste da performance individual, mensurando (em nota, números) o volume de conteúdos adquiridos durante o ensino médio. É o teste da capacidade intelectual que está em perspectiva e mensurada pela habilidade ou competência em resolver um teste (prova), aplicado em determinado momento, condições e circunstâncias específicas. A qualidade está associada ao volume de capital escolar acumulado durante a trajetória de escolarização. Aliás, o fato de chegar ao vestibular é repleto de sentidos sociais: ideia de transição; etapa vencida ou para ser vencida; privilégio; superação; e mérito. Aqui há um reforço do que foi afirmado anteriormente por meio das justificativas: “Para melhor seleção dos alunos que realmente se interessam e merecem melhores oportunidades” e “Forma de selecionar o candidato melhor”*”. Outra justificativa que aparece em 5,9% das respostas, aponta o vestibular como algo necessário, mas propõe sua reformulação, sugerindo que ele seja realizado por área, como forma de

verificar se o candidato tem características (habilidades) necessárias para o curso pretendido.

Entre os que disseram *não* à pergunta em destaque (Você considera justo o vestibular como forma de seleção ao ensino superior?), as justificativas foram: de que não há igualdade de disputa entre os egressos do ensino público com os do privado, apontando a vantagem desses últimos; a afirmação da ideia do direito de todos poderem fazer um curso superior.

5.2.1A reivindicação da igualdade como critério de justiça

Como já foi argumentado em outro momento, as cotas situadas na lógica da justiça distributiva e no âmbito das políticas de ações afirmativas compõem uma temática que tem despertado posicionamentos conflitantes, tanto no espaço acadêmico quanto fora dele. A lei de cotas (nº 12.711/2012) para as instituições de ensino superior e institutos federais foi regulamentada pelo Decreto⁶⁰ nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. Nela são anunciadas as seguintes disposições:

- a) o uso dos resultados do ENEM como critério de acesso ao ensino superior;
- b) a reserva de 50% das vagas em cada curso e turno aos alunos que tenham cursado integralmente ensino médio público. Estudo realizado a partir dos dois últimos ciclos da avaliação do Enade (2009) indica que:

[...] do 1º para o 2º ciclo, o percentual dos que estudaram exclusivamente em escola pública de ensino médio passou de 46% para 51% - já alcançando o estipulado pela lei. Vale lembrar, no entanto, que a grande maioria (87% em 2009) dos alunos de ensino médio no Brasil estuda na rede pública (CADERNOS GEA, 2013, p. 2).

- c) no mínimo, 50% das vagas serão reservadas a estudantes que tenham uma renda familiar bruta de um salário mínimo e meio (igual ou inferior) *per capita*.

Vemos que, “segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) /IBGE de 2012, dos jovens entre 16 e 24 anos que

⁶⁰ Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/cotas/lei-das-cotas.htm>>.

trabalham, 43% deles possuem um rendimento mensal, em todos os trabalhos, de até um salário mínimo” (CADERNOS GEA, 2013, p. 2). O mesmo estudo indica também, algumas contradições no perfil econômico dos estudantes brasileiros, observa-se que no ano de 2009 havia 21% que chegavam a um rendimento familiar acima de dez salários mínimos.

- d) Uma proporção de vagas reservadas a pretos, pardos e indígenas, sendo que concorrerão às vagas os que obtiverem certificado do ENEM.

Dados do Enade de 2004 a 2009 mostram que os estudantes brancos do ensino superior, os quais correspondiam a 70%, baixaram para 65%, o número dos estudantes pardos aumentou de 22% para 24% e de negros passou de 5% para 6%. Esse crescimento, constatado entre os dois ciclos de avaliação do Enade, pode ser efeito das políticas de inclusão. Os dados do Pnad 2012, apontam que apenas 9,1% dos jovens entre 18 e 24 anos do ensino superior são pretos e pardos. (CADERNOS GEA, 2013).

As informações que obtivemos pela aplicação dos questionários nos ajudaram a perceber os posicionamentos dos egressos (E1), a partir da pergunta: Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas em relação aos alunos vindos de escolas, também, públicas? As Tabelas 13 e 14 trazem expressões utilizadas pelos egressos (E1), em suas respostas que estão organizadas em categorias.

Tabela 13 - Egressos (E1) - “Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas em relação aos alunos vindos também de escolas públicas?”⁶¹

Dos egressos E1 que responderam “Não” 42,85%		
Categorias	Justificativas	% das vezes que cada justificativa aparece no total das respostas
Igualdade	Todos têm a mesma capacidade de aprender	6,12
	Todos têm direitos iguais	8,16
	Ensino superior (universidade) deveria ser para todos	2,04
Mérito individual	Tudo depende do esforço pessoal. Basta ter vontade.	18,36

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

⁶¹ Nesta questão, há egressos que responderam apenas “não” à pergunta e, portanto, não apresentaram nenhuma justificativa ao posicionamento. Isso explica o percentual menor na somatória das justificativas, em relação ao total dos que responderam não.

Tabela 14 – Egressos (E1) - “Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas em relação aos alunos vindos de escolas também públicas⁶²”?

Dos egressos E1 que responderam “SIM” 57,14%		
Categoria	Justificativas	% das vezes que cada justificativa aparece no total das respostas
Qualidade	A qualidade do ensino público é inferior ao ensino privado	28,56
Eficiência	As escolas particulares focam o ensino para o êxito do aluno no vestibular, já as públicas não.	6,12
Mérito individual	Tudo depende do esforço pessoal. Basta ter vontade.	18,36
Igualdade	É uma forma de dar chance para todos	6,12
	Garante espaço para todos de baixa renda	2,4
Oportunidade	Alunos de escolas públicas tem menos oportunidade	4,08
Econômico	Os alunos de escolas particulares têm mais recursos que os das públicas	4,08
Motivação	É forma de motivar os alunos	2,04%

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Analisando comparativamente as Tabelas 13 e 14, observamos que em ambas aparecem as categorias: igualdade; e mérito individual. Nas respostas dos egressos (E1) (42,85%) ao posicionarem-se contrários às cotas (Tabela 13), vemos que para a categoria Igualdade, a justificativa mais recorrente por eles foi: “*Todos têm direitos iguais*”. Já entre os

⁶² Nesta questão, há respostas dos egressos que trouxeram justificativas que enquadram em mais de uma categoria.

57,14% que manifestaram posicionamento favorável às cotas (Tabela 14), no que diz respeito à categoria Igualdade, a justificativa que mais apareceu foi: *“É uma forma de dar chance para todos”*. No que se refere à categoria Mérito individual, temos em destaque a justificativa: *“Tudo depende do esforço pessoal. Basta ter vontade”*; que aparece como a mais citada pelos egressos, os quais se posicionaram contrários e a favor das cotas. Além do mais, pensamos ser relevante ressaltar que na categoria “qualidade” (na Tabela 14), a justificativa: *“A qualidade do ensino público é inferior a do ensino privado”*, é a que mais aparece (28,56%), em relação a todas as outras. O apelo à qualidade do ensino é preeminente entre os egressos.

Nas próximas Tabelas (15 e 16), a pergunta dirigida aos egressos (E2) procurou introduzir os negros no espaço das discussões sobre as cotas por meio da pergunta: “Você acha justo o sistema de cotas, para alunos de escolas públicas e negros, destinado às instituições públicas de ensino?” A organização das tabelas seguiu o mesmo formato das anteriores, organizando as justificativas em categorias. Vejamos:

Tabela 15 – Egressos (E2) - “Você acha justo o sistema de cotas, para alunos de escolas públicas e negros, destinado às instituições públicas de ensino?”

Dos egressos E2 que responderam “SIM” 51,21%		
Categoria	Justificativa	% das vezes que a justificativa aparece no total das respostas
Qualidade	Pois em uma escola privada o ensino é mais forte que na pública	17,64%
Historicidade	É uma forma de reparar as injustiças históricas com os negros	23,52%
	Assim há mais justiça no Brasil	5,88%
	Somente deveria entrar os de escolas públicas	5,88%
Econômico	Pois nem todos têm a mesma condição econômica	41,17%
	Assim dá mais chances ao pobre de entrar no ensino superior	5,88%

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Tabela 16 – Egressos (E2) - “Você acha justo o sistema de cotas para alunos de escolas públicas e negros destinados às instituições, também, públicas de ensino superior?”

Dos egressos E2 que responderam “NÃO” 48,78%		
Categoria	Justificativa	% das vezes que a justificativa aparece no total das respostas
Igualdade	Para negros eu não acho justo, são pessoas normais e com a mesma inteligência que os outros, por isso podem competir de igual para igual. Todos são iguais.	77,77%
	Para dar oportunidade para todos	5,55%
Desigualdade	Cotas servem para discriminar ainda mais. Há brancos pobres e negros ricos.	11,11%
Segregação	As instituições públicas deveriam ser apenas para os que vieram de escolas públicas.	5,55

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Nas Tabelas acima (15 e 16) não aparece nenhuma categoria que se repita em ambas as respostas dos egressos (E2), que se posicionaram frente à questão: “Você acha justo o sistema de cotas para alunos de escolas públicas e negros, destinado às instituições, também, públicas de ensino superior?” Entre aqueles que se demonstraram favoráveis às cotas (51,21%), as categorias em destaque são: qualidade; reparação; e econômico. Relacionando-se à categoria *qualidade*, a justificativa “*Em uma escola privada o ensino é mais forte que na pública*” aparece com 17,64% do total das respostas; depois vem a categoria “*reparação*”, com a justificativa: “*É uma forma de reparar as injustiças históricas com os negros*” (23,52%); e em terceiro lugar, destaca-se a categoria “*Econômico*”, com a justificativa: “*Pois nem todos têm a mesma condição econômica*”.

A Tabela 16, ao evidenciar os egressos (48,78%) contrários às cotas, traz também as respostas organizadas nas seguintes categorias: *Igualdade*, tendo a justificativa: *“Para negros eu não acho justo, são pessoas normais e com a mesma inteligência que os outros, por isso podem competir de igual para igual. Todos são iguais”*, com 77,77% do total das vezes que aparece nas respostas. Esse é o argumento mais recorrente pelos egressos nessa questão. Depois surgem as categorias: *Desigualdade*, justificada pelo argumento: *“Cotas servem para discriminar ainda mais. Há brancos pobres e negros ricos”*, que aparece 11,11% das vezes e a categoria *Privilégio*, cuja justificativa *“As instituições públicas deveriam ser apenas para os que vieram de escolas públicas”*, com 5,55% do total.

Entre os egressos (E1 e E2), (Tabela 13 e 16) que se colocaram contrários às cotas (aqui não levando em consideração a distinção entre as duas perguntas), organizamos, a seguir, seus argumentos a partir das categorias:

- Igualdade - *“Todos têm a mesma capacidade de aprender; Todos têm direitos iguais; Todos são iguais; Os negros podem competir de igual para igual. Todos têm a mesma capacidade, todos são avaliados pelo seu conhecimento e não pela sua cor; Todos são iguais e não precisam ser tratados diferentes, somos todos cidadãos independentes da cor, religião, deveria ser igual para todos; Todos são iguais com a mesma capacidade”*;
- Mérito individual - *“Tudo depende do esforço pessoal” e “Basta ter vontade”*;
- Desigualdade - *“Cotas servem para discriminar ainda mais. Há brancos pobres e negros ricos”*; e
- Segregação - *“As instituições públicas deveriam ser apenas para os que vieram de escolas públicas”*.

A categoria *Igualdade* (quando aparece no grupo dos contrários às cotas) é adjetivada pelas ideias de: *direitos, de oportunidade, étnica e de capacidade individual* (esta última ligada ao esforço, empenho e ampliação dos talentos e habilidades que apontam para a noção de mérito). Interessante notar que as categorias de mérito e igualdade estão intimamente imbricadas em um movimento circular. O mérito parece que se justifica no argumento de que todas as pessoas são iguais (no que se refere à capacidade de aprender), por isso, é justo que os de melhor *performance*, devido ao esforço ou dedicação pessoal (melhores

desempenhos e notas) durante a trajetória escolar, sejam recompensados. Destacamos que 87,5% dos que responderam o questionário declararam-se brancos; 9,37% pardos; 1,56% amarelos; e 1,56 % negros.

Quando as cotas se referem explicitamente aos negros (Acha justo o sistema de cotas para negros em universidades públicas?), as respostas dos egressos (E1) demonstram que 79,36% são contrários ou que responderam “não” e 20,6% do mesmo grupo são favoráveis, ou seja, responderam “sim”. Dentre os que disseram “não” às cotas, a categoria predominante é a de *Igualdade* referindo-se à igualdade de direitos, de oportunidade e de capacidade. Os argumentos (justificativas) encontrados nas respostas foram: *“O próprio sistema faz discriminação aos negros – dizendo que não estão prontos – os negros possuem a mesma capacidade que os outros; Somos todos iguais. Isso só traz mais preconceito; todos têm a mesma capacidade; Todos são iguais e não precisam ser tratados diferentes somos todos cidadãos independentes da cor, religião, deveria ser igual para todos”*.

É possível notar que as respostas dos egressos revelam, também, um posicionamento ético diante de questões étnico-raciais. Por um lado, por meio do expresso, *“Todos são iguais”*, demonstra uma juventude avessa ao preconceito e que reconhece a dignidade do outro, da alteridade que está diante de si. Entretanto, por outro enfoque, evidencia uma leitura a-histórica (ou mesmo a-crítica) de mundo quando dizem: *“[...] somos todos cidadãos independentes da cor, da religião”*. Sabemos que, historicamente, a cor da pele, a opção religiosa foram e continuam sendo elementos de distinção social que estabeleciam e estabelecem posições distintas e desiguais no espaço social, condicionando distribuição de privilégios, honrarias, acessos, reconhecimento social, direitos, deveres. A expressão *“deveria ser igual para todos”* pode ser interpretada como consciência e aceitação do valor da igualdade e a denúncia de estruturas sociais desiguais. Aliás, nos discursos oficiais e públicos, a ideia de igualdade entre os indivíduos está sempre presente. No entanto, no cotidiano, as práticas individuais e institucionais são pautadas por desigualdades que evidenciam formas diversas de relações injustas. Outra expressão que nos instiga à reflexão: *“Todos têm a mesma capacidade, são avaliados pelo seu conhecimento e não pela sua cor”*. Pela afirmação, o que se chama *capacidade* não é algo de natureza jurídica (direito) ou social (um consenso), fruto de um contrato estabelecido em um determinado momento. Deduzimos que a causa das desigualdades não poderia estar na *capacidade*, caso seja algo inato ao humano. Portanto, se a natureza deu a todos igual capacidade, por exemplo, de aprender, estaria o elemento de distinção social nos

diferentes *desempenhos/performance* obtidos em distintas circunstâncias? Estamos novamente diante do mérito que hierarquiza as posições e abre oportunidades desiguais, de acordo com as habilidades pessoais. Dessa forma, evidencia-se que o problema não é a capacidade, nem mesmo a performance, mas sim, os mecanismos sociais de seleção que atribuem valores e recompensas ao desempenho individual, gerando a exclusão daqueles de menor desempenho. Como diz Dubet (2008, p. 10): a meritocracia, forma de distribuição de bens, seria “intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores”. Também consideramos que o mérito pode ser justo quando os indivíduos são colocados em iguais condições de acesso aos bens produzidos, ou seja, igualdade distributiva. Caso não houvesse a disparidade na qualidade de ensino público e privado, o mérito seria, de certa forma, no âmbito escolar, mais aceitável. Porém, lembramos que o capital escolar é apenas um dos elementos da desigualdade entre os agentes.

5.2.2 Afinal, a que igualdade referem-se os egressos?

Parece-nos que a concepção de igualdade dos egressos pode ser vista ou desdobrada sob dois aspectos. Primeiro: o reconhecimento jurídico da igualdade entre todos os homens. Segundo: o princípio da igualdade é ferido, por exemplo, quando entre duas pessoas um determinado tratamento favorecer apenas uma delas; ou em uma situação em que certa condição assegure a uns o acesso a bens fundamentais e negue a outros.

Mas o que é igualdade? Sob que ótica podemos compreendê-la? Iremos associá-la a outros dois conceitos abordados por Kriele (1983) em seu livro *Libertação e Iluminismo Político: uma defesa da dignidade do homem*. O primeiro é o de dignidade humana, central no iluminismo político, no qual o homem passa à exigência de ser visto como sujeito, e não um meio, mas sim, o fim de todo agir moral. O segundo é o da liberdade, “[...] condição da possibilidade de que cada homem pode desenvolver igualmente suas melhores faculdades” (KRIELE, 1983, p. 48).

O igual direito à liberdade (e também à dignidade humana) é visto por Kriele (1983) como o princípio maior no iluminismo político. Esse direito estava relacionado às condições concretas de sua realização e o apelo à solidariedade, sentir com o outro e, ao engajamento político.

A liberdade é algo essencial, condição *sine qua non* das relações sociais, pois, em sua trajetória:

A vida humana é marcada muito menos pela espécie do que a vida dos animais. O homem tem uma biografia grande ou pequena, dramática ou cotidiana, em todo o caso uma biografia individual. Na medida em que ele é livre, seu destino não lhe está imposto inteiramente por circunstâncias externas, mas ele mesmo participa ativamente na organização dele. Cada decisão de vida que ele toma, limita, é verdade, suas possibilidades de escolha, restringe sua liberdade sob as condições existentes (KRIELE, 1983, p. 49).

À realização dos projetos individuais, a liberdade é imprescindível, pois cada sujeito deve tomar suas próprias decisões, ser autônomo e, para isso, é preciso ser livre, o que supõe um longo e árduo processo de libertação⁶³, que foi vista pelos iluministas como algo condicionado e limitado. O iluminismo foi voz de um direito natural, (um deslocamento dos fundamentos teológicos) firmado na ideia de dignidade humana, liberdade e igualdade para todos e não apenas para alguns. Tais princípios ecoam na sociedade atual, profundamente marcada por situações que ferem a dignidade humana, a igualdade e a própria liberdade. Todas essas questões são inerentes à teorização, compreensão e efetivação do problema da justiça.

Kriele (1983) destaca que, na concepção do iluminismo político, não se pode conformar com a proposição do homem ter apenas direito à liberdade e à igualdade, mas que é preciso ter igual acesso à liberdade e à igualdade. É uma afirmação de igualdade aos direitos. Nessa perspectiva de argumentação, há a necessidade de igual possibilidade política e social para que cada indivíduo possa efetivar em um processo de autonomia seus projetos, pois “homens livres sempre são desiguais, porquanto fazem uso diverso de sua liberdade, conforme as possibilidades para o livre desenvolvimento de sua personalidade levando na devida consideração o direito igual de qualquer outro” (KRIELE, 1983, p. 55). A afirmação leva-nos a pensar que a liberdade de um indivíduo é sempre circunstanciada pelo encontro da liberdade de um *Outro* que tem rosto, identidade, é sujeito, indivíduo que desempenha papéis no cenário social, por exemplo, na viva e sofrida expressão facial do negro, da mulher, do indígena, do estudante que é denúncia, sem palavras. O reconhecimento jurídico do

⁶³ “Em sentido iluminista significa: superação de desigualdades injustificadas com o fim de atingir a liberdade para toda e qualquer pessoa” (KRIELE, 1983, p. 55).

valor da liberdade e da dignidade humana torna-se indispensável ao discurso ético.

A igualdade é um desafio intelectual e prático que está no centro da discussão sobre justiça, aqui situada na esfera da educação. Na mesma linha de argumentação sobre a necessidade de não se ter apenas acesso aos direitos, mas de igual acessibilidade aos mesmos bens, temos Dubet (2008), que apresenta várias proposições pensando na possibilidade de uma escola justa.

O autor levanta uma série de desafios que nos remetem a alguns pressupostos do pensamento de Rawls (2002), (quando faz alusão à ideia de igual distribuição de bens-equidade) e de Walzer (2003), (quando fala da igualdade simples e complexa). Em suas tantas proposições, Dubet (2008) traz indagações sobre um modelo de escola onde o mérito é o elemento principal de hierarquização das posições, os talentosos são vistos como vencedores e têm seus lugares garantidos e os menos talentosos tidos como perdedores. A escola justa deve preocupar-se com o destino desses últimos, diz Dubet (2008).

A noção de igualdade meritocrática das oportunidades é colocada como estratégia para diminuir as desigualdades de ordem social, étnica, cultural, de nascimento e outras, o que justificaria, segundo Dubet, a desigualdade justa. Esta seria uma situação em que o mérito é visto como algo indissociável de um sistema justo de educação, pois além de reconhecer, em uma lógica democrática a igualdade jurídica, também reconhece a diferença natural de habilidades, dons e talentos na individual desenvoltura escolar. Como lembrava Kriele (1983, p. 55): “Homens livres sempre são desiguais”. Todavia, referindo-nos a Walzer (2003), diríamos que uma escola justa deveria garantir igual educação básica (ou inicial) para todos (justiça simples). Assim, a lógica meritocrática seria justa, pois no ponto de partida, haveria um bem distribuído de forma igual para todos, mesmo sendo do conhecimento coletivo, que os desempenhos individuais sempre serão distintos.

Entre os egressos (E1 e E2) que se colocaram favoráveis às cotas, ou seja, que responderam “sim” (Tabelas 14 e 15), suas justificativas foram organizadas nas seguintes categorias:

- étnico-racial - *“Ainda há defasagem no número de alunos negros nas universidades...; Pois há muita desigualdade entre negros e brancos; Todos são iguais, mas os negros já sofreram com o preconceito; As cotas tentam garantir a igualdade, os negros são mais socialmente frágeis; A maioria no ensino superior é branca e os negros sempre tiveram menos privilégios”;*

- qualidade do ensino - “*Pois em uma escola privada o ensino é mais forte que na pública*”;
- econômicas - “*Os alunos das escolas particulares têm mais recursos que os das públicas; Porque não tem condições de pagar o ensino privado*”;
- oportunidade - “*Assim dá mais chances aos pobres de entrar no ensino superior*”;
- historicidade - “*É uma forma de reparar as injustiças históricas com os negros*”; e
- mérito - “*Tudo depende do esforço pessoal - Atribuem o acesso ao mérito dos alunos – Basta ter vontade*”.

O princípio que perpassa todas as ideias acima é o de igualdade (de capacidade individual, étnica, de direitos), o qual indica uma noção de cidadania fundada na isonomia entre os indivíduos e uma justiça que se realiza pela igualdade de distribuição das oportunidades.

Em certo momento, a ideia de igualdade parece, também, referir-se à noção de pessoa, de ser humano (querendo dizer: enquanto ser humano e pessoa, somos todos iguais). Entrando um pouco no espaço do mundo das experiências vividas (das biografias) por esses jovens, lugar fecundo de “saber sociológico e de achado inaudito” (BERTAUX *apud* MONTAGNER, 2007, p. 249), vemos que nelas (experiências comuns) as categorias *pessoa*⁶⁴ e *ser humano* podem parecer todas iguais, dizerem a mesma coisa quando aplicadas sem as problematizações das especulações de um pensamento mais elaborado. Entretanto, são conceitos que acompanham a trajetória do pensamento filosófico desde a Grécia Clássica, onde o homem passa a ser visto como cidadão e, como tal, desempenha uma vida ativa participando da administração e dos destinos da *pólis*. Assim, ele passa a ser o fundamento do poder político e objeto das questões éticas. Como lembra Comparato (2006, p. 38-39):

[...] o homem torna-se, em si mesmo, o principal objeto de análise e reflexão. A tragédia grega, muitos séculos antes da psicanálise, representou a primeira grande introspecção, nos subterrâneos da alma humana, povoados de paixões, sentimentos e

⁶⁴ Conceito que aparece na elaboração dos estóicos juntamente com os de existência e substância que o Concílio de Nicéia, em 325, fez uso, ao formular o dogma da Santíssima Trindade e ao explicar a dupla personalidade de Jesus Cristo (COMPARATO, 2006, p.108-109).

emoções, de caráter irracional e incontrolável. O homem aparece, aos seus próprios olhos, como um problema, [...].

A colocação dos egressos leva-nos a perguntar novamente: o que é ser humano? Essa é uma indagação que não tem apenas implicações teóricas, mas passa pelo cotidiano em suas diferentes esferas: política; econômica; cultural; e educacional⁶⁵.

Retornemos ao problema das cotas e da justiça/injustiça, expresso nas categorias de *igualdade* (de direitos) e de *capacidade individual* usadas pelos egressos. Na opinião desse grupo, as cotas (quando se referem aos negros) são injustas, pois ferem o princípio da igualdade de direitos. Aparece entre os egressos, a consciência de que as pessoas, indiferentemente de sua condição de credo religioso, classe social ou cor da pele, são portadoras dos mesmos direitos. Contudo, percebemos que cada uma constitui sua individualidade a partir de projetos gestados sob condições reais de existência, nas quais o fator econômico, historicamente, desponta como um dos capitais de maior delimitação do acesso direto aos bens culturais, dentre eles, a educação.

⁶⁵ Que vista em uma perspectiva humanista, aparece como projeto de intervenção socializadora na vida dos alunos, a partir de uma concepção da natureza ou da essência humana. No pensamento Kantiano, a ideia humanista toma contornos à medida que define o que é ser humano pelo critério da racionalidade, e a educação tem papel imprescindível em sua busca por autonomia. O problema dessa concepção humanista, no dizer de Biesta (2013), é que todos os “outros” os quais não se encaixam nessa definição, são deixados em uma situação difícil, diríamos, de exclusão.

6 OS ENTRAVES SOCIOECONÔMICOS AO PROLONGAMENTO DA ESCOLARIDADE

Neste capítulo, trabalhamos com os dados socioeconômicos dos pais dos egressos: a profissão; o nível de escolaridade; e a posse de outros bens como casa, automóveis. Tais informações foram operacionalizadas utilizando conceitos de capital econômico, escolar e social. O objetivo era discutir o quanto esses capitais, sob a posse dos pais, interferem na vida escolar dos filhos que, de alguma maneira, acabam sendo herdeiros imediatos. Colocamos em destaque um levantamento dos horários de estudo dos egressos (tanto no ensino médio como no superior), que é um dos elementos determinantes na escolha do curso e da instituição de ensino superior.

6.1 ESTUDANTE-TRABALHADOR E TRABALHADOR-ESTUDANTE

O título acima retoma a discussão apresentada em outro momento, sobre a ideia de estudante-trabalhador e trabalhador-estudante. Os horários de estudo dos egressos (E1) no ensino médio apareceram nas seguintes disposições: matutino (39%); vespertino (4,7%); e noturno (56,2%). No que concerne aos horários de estudo dos egressos (E2) ficaram assim: matutino (28,3%); vespertino (11,3%); e noturno (60,4%). Vemos que o perfil dos egressos (E1 e E2), quanto ao horário de estudos no ensino médio é, em sua maioria, de estudantes do noturno.

Alguns dados em nível nacional possibilitam estabelecer uma comparação com a realidade local que estudamos. O segundo ciclo de avaliação do Enade (2007, 2008 e 2009) aponta para 44% dos estudantes do ensino superior que não trabalham, ou seja, são financiados por suas famílias. Logo, temos um percentual de 56% de estudantes que trabalham. É oportuno citar alguns cursos com maiores índices de estudantes do primeiro grupo (que não trabalham - financiados por suas famílias): Medicina (92%); Odontologia (85%); Medicina Veterinária (80%); Zootecnia (80%); Fonoaudiologia (73%); e outros. Também destacamos alguns cursos com os maiores índices de estudantes trabalhadores: Administração (82%); Ciências Contábeis (86%); Pedagogia (79%); Secretariado Executivo (79%); Computação e Informática (76%); Música

(77%); Matemática (77%); dentre outros. (CADERNOS GEA⁶⁶, 2012). A oferta de cursos de graduação no período noturno é um dos fatores que possibilita a uma grande parcela de estudantes, continuar trabalhando e mantendo-se no ensino superior, principalmente, é claro, no setor privado.

Quanto ao trabalho durante o ensino médio e superior, os dados que obtivemos dos dois grupos de egressos (E1 e E2) mostram que:

Egressos E1:

- durante o ensino médio - 83,9% trabalhavam - distribuídos da seguinte forma: 4h/dia (13,8%); 8h/d (46,6%); 9h/d (13,8%); 9h/d (13,8%); 6h/d (6,9%); 5h/d (1,7%); e 10h/d (3,45%); e
- durante o ensino superior - 98,3% declararam trabalhar – distribuídos da seguinte forma: 09h/dia (18%); 8h/d (58%); 12h/d (2%); 4h/d (16%); e 6h/dia(6%).

Egressos E2:

- durante o ensino médio - 84,3% trabalhavam - distribuídos das seguintes formas: 6h/d (6,1%); 8h/d (57,6%); 9h/d (33,3%); e 10h/d (3%).

Pelo visto, pode-se dizer que os dois grupos de egressos durante o ensino médio, compunham-se de trabalhadores-estudantes, ou seja, permaneciam em torno de 8 a 9 horas trabalhando.

6.2 O CAPITAL ESCOLAR E ECONÔMICO DOS PAIS E O PESO SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS FILHOS

Na compreensão de Romanelli (2010), o acesso à escola passa pelo planejamento da família que acaba beneficiando-se por meio do capital simbólico ou material, decorrentes do êxito escolar dos filhos. Perceber a escola como um investimento é uma ação estratégica dos pais, que também portam um nível de capital escolar. Nesse sentido, as categorias de capital simbólico, cultural e social, operacionalizadas por Bourdieu (1998) possibilitam-nos pensar o espaço da educação, além das tendências sociológicas que historicamente têm interpretado tal fenômeno, preponderantemente, a partir das determinações econômicas.

⁶⁶ Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Esse grupo realizou um estudo sobre os dois ciclos de avaliação do Enade dos anos 2004-2009, a partir do Questionário Socioeconômico enviado aos estudantes selecionados para a avaliação.

Em seus estudos, Bourdieu (1998) estabeleceu o conceito de capital cultural no intuito de:

[...] dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” (isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classes. Tal postura significa “uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeitos das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 9).

No âmbito escolar é possível perceber a força desse capital, que ao longo dos anos cria as predisposições em seus agentes para certa adequação aos valores e formas de agir socialmente aceitáveis. No processo civilizatório, a educação tem um papel imprescindível: socializar os que chegam, para que possam participar, de forma adequada, de um mundo que os precede e também os sucede. Na atualidade, parece-nos que há certa saturação do capital institucionalizado, ou seja, do diploma escolar. A crise torna-se mais complexa diante do processo de mercantilização do ensino universitário, constatada pelo crescimento das instituições privadas na modalidade presencial e a distância. Segundo dados do Inep (Tabela 8) em 2011, 88% das instituições de ensino superior eram privadas, diante de apenas 12% do setor público. Quanto às matrículas de graduação nas instituições privadas, encontramos 37,4% nas universidades, 18,3% em centros universitários e 44,3 nas faculdades.

O mercado de trabalho, cada vez mais, exige maior qualificação dos trabalhadores. Nesse sentido, os diplomas escolares passam a ser os mais notórios instrumentos de distinção social. Diante disso, seria de fato a escola mecanismo de mobilidade social ou espaço que continua a reproduzir, com muita eficiência, as desigualdades sociais? A pergunta parece contraditória, diante da temática em evidência nesta pesquisa e também pelo fato de que é ela mesma, a escola, quem emite tais certificados. Nossa indagação encontra amparo e reforço em Nogueira e Catani (1998, p. 13) que escrevem: “A escola segue pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os

setores escolares mais desvalorizados”. O que nos parece é que há certo distanciamento do diploma (em seu valor simbólico), em relação à escola (instituição que o emite). Quando se pede o certificado de conclusão de um curso, por exemplo, do ensino médio, não há preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem que desenrolaram em determinada instituição, entra em cena a crença no poder do certificado, pelo que ele representa simbolicamente: ideal de uma boa aprendizagem, da apropriação de competências e habilidades.

A partir dos dados da empiria, apresentaremos nas Tabelas 17 e 18 uma relação do capital escolar dos pais dos egressos (E1 e E2).

Tabela 17 - Escolaridade dos pais dos egressos E1 e E2

Pais dos egressos E1:	Pais dos egressos E2:
Ensino fundamental completo: 25%	Ensino fundamental completo: 28,6%
Ensino médio completo: 19,4%	Ensino médio completo: 10,2%
Ensino superior completo: 0	Ensino superior completo: 2%
Ensino fundamental incompleto: 47%	Ensino fundamental incompleto: 42,9%
Ensino médio incompleto: 8,3%	Ensino médio incompleto: 12,2%
Ensino superior incompleto: (não houve resposta)	Ensino superior incompleto: (não foi informado)
Técnico completo ⁶⁷	Técnico completo: 4%

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

⁶⁷ Esse tópico não apareceu na opção do questionário dos egressos E1.

Tabela 18 - Escolaridade das mães dos egressos (E1 e E2)

Mães dos egressos E1:	Mães dos egressos E2:
Ensino fundamental completo: 10,8%	Ensino fundamental completo: 34%
Ensino médio completo: 13,5%	Ensino médio completo: 15,1%
Ensino superior completo: 10,8%	Ensino superior completo: 5,7%
Ensino fundamental incompleto: 51,3%	Ensino fundamental incompleto: 34%
Ensino médio incompleto: (não foi respondido)	Ensino médio incompleto: 7,5%
Ensino superior incompleto: 13,5%	Ensino superior incompleto: 1,9%
Ensino Técnico ⁶⁸	Técnico completo: 1,9%

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

As informações disponibilizadas nas Tabelas 17 e 18 possibilitam compreender a posição que os pais dos egressos ocupam no espaço social onde estão localizados, assim como questionar sobre a influência que os capitais, por eles adquiridos, têm sobre a trajetória escolar dos seus filhos.

Como já vimos, a indústria calçadista de São João Batista é o setor principal da economia local. Por intermédio dos dados obtidos sobre os pais dos egressos (E1 e E2), foi possível identificar um contingente de trabalhadores portadores de um baixo capital escolar. A análise do nível de escolaridade dos pais, associada à função que desempenham no mercado local de produção, possibilitam-nos compreender, o quanto a posse do capital escolar determina a posição dos agentes no espaço social e a representação que eles têm do mundo. Os estudos de Pierre Bourdieu (1998) têm mostrado a relação dos capitais da família sobre a trajetória de seus filhos:

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

⁶⁸ Este tópico não apareceu na opção do questionário aos egressos E1

A hipótese que aqui poderíamos formular, sem pretensão de verificabilidade, ao menos no momento, é a de que “a extensão da importância que os pais dão aos estudos de seus filhos está diretamente ligada ao seu capital escolar que lhes possibilita específica leitura de mundo”, através das regras que constituem o espaço social. Almejando benefícios, a família faz uso de estratégias que oportunizam, aos seus filhos, acessarem níveis mais elaborados de escolaridade.

Saltam aos olhos os dados sobre os pais que não têm ensino fundamental completo, ficando acima dos 40% para os dois grupos. Entre as mães, há uma diferença significativa no que se refere ao capital escolar: 51,3% dos egressos (E1) declararam serem filhos de mães com ensino fundamental incompleto e 34% para as mães dos egressos (E2). Quando os egressos (E1) são interrogados sobre possíveis formas de acompanhamento da vida escolar pelos pais, verificamos que 74,1% responderam que seus pais os acompanhavam e 25,8% declararam que não. As formas de acompanhamento escolar pelos pais, informadas pelos egressos, davam-se quando: os pais perguntavam sobre as notas; participavam das reuniões na escola, cobrando boas notas; ajudando nas tarefas diárias e incentivando os filhos. Entre os egressos que responderam a questão: “Você tinha o hábito de leitura”?, apenas 44,3% responderam sim, indicando que eram leitores frequentes durante o ensino médio e para 17,5% era comum ganhar livros dos pais. Verificamos, também, que em âmbito econômico: 31 egressos (E1) indicaram que os pais têm casa própria; e 30 responderam que seus genitores têm, ao menos, um automóvel.

6.2.1 Profissão dos pais e mães dos egressos E1 e E2

O capital escolar institucionalizado (certificados) possibilita ao seu portador o acesso às profissões que têm significativo retorno econômico. Essa conversão de capital pode também significar certa mobilidade social. O que se observa, na lógica do mercado de empregos, é um processo cada vez maior de exigência de qualificação profissional. Portanto, pode-se dizer que há um rentável comércio de certificados propagandeado pelo setor privado. Tal proposição pode ser exemplificada com os anúncios de rádio, TV, *outdoors*, que divulgam e oferecem cursos de ensino superior a distância, em instituições privadas, sob o argumento de que seus certificados têm o mesmo valor que os presenciais.

Na relação das profissões dos pais e mães dos egressos que aparecem abaixo, não houve a preocupação em separar em dois grupos

(pais dos egressos E1 e E2), pois não foram encontradas diferenças significativas que pudessem ser colocadas em comparação. Ao contrário, há muito mais semelhanças (muitas profissões repetem-se), do que elementos discrepantes. São profissões que exigem um baixo capital escolar. Retomemos alguns dados fornecidos pelas Tabelas 17 e 18, nas quais pudemos constatar o percentual dos genitores dos egressos que tem ensino médio completo: 19,4% entre os pais e 13,5% entre as mães dos egressos (E1); e 10,2% entre os pais e 15,1% das mães dos egressos (E2). No que se refere aos que têm algum curso completo de ensino superior, encontramos: 10,8% entre as mães dos egressos (E1); e 2% dos pais e 5,7% das mães dos egressos (E2). Porém, chamou-nos a atenção, por ser elemento diferenciador, a existência de duas professoras (mães de egressos E1); duas assistentes sociais (mães de egressos E2); e sete empresários (pais de egressos E2), em meio a profissões que não estão vinculadas à posse de elevado capital escolar. Temos, a seguir, uma relação das profissões dos pais dos egressos (E1 e E2): sapateiro; representante comercial; pedreiro; latoeiro; autônomo; gerente de produção; empresário; marceneiro; construtor; pedreiro; pintor; faxineira; professor; telefonista; revisora; auxiliar de enfermagem; auxiliar administrativo; vendedora; merendeira; cozinheira; mecânico; balconista; representante; assistente social; costureira; lavador; diarista; motorista; técnico em impressão gráfica; gerente de produção; taxista; relojoeiro; enfermeiro; e encanador.

7 ENSINO SUPERIOR COMO PROJETO PESSOAL: TENSÃO ENTRE DESEJO E POSSIBILIDADES

O ato de estabelecer projeto é peculiar ao ser humano. A escola é, por excelência, local de semeadura de sonhos, desejos..., ela é portadora do poder de intervenção na vida dos alunos, capaz de deixar marcas indeléveis. Ao projetar, o ser humano almeja apropriar-se do futuro e, para isso, estabelece estratégias e caminhos para chegar aos objetivos (JACÓ, 2013).

Este é o capítulo no qual pudemos sondar as aspirações e sonhos os quais revelaram, mesmo que timidamente, projetos que os egressos tinham durante o ensino médio, tais como, ingressar em instituições públicas de ensino superior. Tal sondagem possibilitou-nos transitar pela temática: Projeto e Educação. Procuramos trabalhar a ideia de projeto circunscrita no espaço dos desejos, em tensão com reais condições de existência, as quais condicionam a realização dos propósitos pessoais e coletivos. Cada egresso, em suas aspirações, explicitou o curso e a instituição desejada durante o ensino médio. Diante disso, analisamos o quanto a realização do desejo (do sonho) foi possível. Foi muito frutuoso realizar uma retomada dos caminhos e descaminhos pelo ensino fundamental e médio, a partir das categorias aprovação e reprovação, destacando as disciplinas que mais retiveram durante essas etapas da trajetória escolar.

Os dados do INEP, no Senso da Educação Básica brasileira de 2012 indicam que:

Nos 192.676 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.545.050 alunos, sendo 42.222.831 (83,5%) em escolas públicas e 8.322.219 (16,5%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (45,9%), o equivalente a 23.224.479 alunos, seguida pela rede estadual, que atende 37% do total, 18.721.916 alunos. A rede federal, com 276.436 matrículas, participa com 0,5% do total (INEP, 2012, p. 14).

Sobre o ensino fundamental:

A tendência observada nos últimos anos na oferta do ensino fundamental se mantém, conforme análise feita anteriormente. O contingente de 29.702.498 matrículas em 2012 apresentou uma variação negativa de 2,2% em relação a 2011. Em termos absolutos, esse decréscimo corresponde a 656.142 matrículas. No ensino fundamental, a participação das redes municipais corresponde a 68,2% das matrículas dos anos iniciais, cabendo às redes estaduais 16,3%, enquanto as escolas privadas atendem 15,5%. Já nos anos finais, a distribuição entre as redes se inverte: a rede estadual detém a maior participação, com 47,3% das matrículas, a rede municipal 39,5% e a rede privada 13,1%. (INEP, 2012, p. 19).

Especificamente sobre o ensino médio, o mesmo Censo de 2012 demonstra uma visão panorâmica da distribuição das matrículas nas diversas redes, indicando que a oferta,

[...] no ensino médio em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011. Assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 85% das matrículas. A rede privada atende 12,7% e as redes federal e municipal atendem juntas pouco mais que 2%. Observando o tamanho da coorte adequada ao ensino médio (Tabela 12), conclui-se que há espaço para a expansão dessa etapa de ensino. Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio. (INEP, 2012, p. 24).

Os dados dos questionários apontaram-nos os números dos egressos (E1 e E2) que fizeram ensino fundamental:

- na rede pública municipal - egressos (E1) 37,1% e 51,9% egressos (E2);
- na rede pública estadual - egressos (E1) 61,3% e 48,1% egressos (E2); e
- na rede privada - egressos (E1) 1,6%.

A empiria mobilizada possibilitou apontar as pedras nos caminhos dos egressos que buscavam o ensino superior, dentre elas: a distância do município em relação às cidades onde têm instituições de ensino superior, fatores econômicos e outros.

7.1 ARTICULANDO PROJETO E EDUCAÇÃO

A ideia de projeto remete-nos, necessariamente, a duas situações de temporalidades em tensão constante: o presente, referindo-se ao que estamos-sendo (e suas potencialidades) e lugar de configurações das disposições individuais e coletivas (*habitus*⁶⁹) situadas em dadas condições materiais de existência; depois temos o futuro, campo das possibilidades de realização do que se pretende ser, expressão do desejo de “uma ambição do futuro”, (BOURDIEU, 1998, p. 88) ou de uma antecipação de um ainda-não que pode vir-a-ser (concretização das potencialidades). A tensão dialética que se estabelece entre presente e futuro é resultado de ato deliberado do indivíduo, por meio do exercício consciente e responsável da liberdade⁷⁰, ao realizar e dar sentidos às suas escolhas. “De fato, em sentido humano, a própria vida pode ser identificada como um contínuo pretender ser, uma tensão em busca de uma pretensão [...]” (MARÍAS, 1966 *apud* MACHADO, 2000, p. 1). Diante da afirmação acima, fica evidenciado que, na atitude de estabelecer projetos, estão implícitos os atos de eleger metas, valores, caminhos e estratégias de ação, visando às finalidades. Por isso, ética e projeto estão imbricados. Não dá para compreender ou gestar projetos desvinculados de princípios ou suportes axiológicos. No gestar projetos, há desafios de âmbito técnico e ético, pois tal ato implica questões teleológicas, ou seja, sobre os fins, também a respeito dos meios usados para atingi-los. Buscando compreender e explicar o sentido do vocábulo projeto, Machado (2000, p. 2) diz que:

⁶⁹ O conceito aparece como: “sequência de práticas estruturadas”; “disposições duráveis”; “disposições adquiridas segundo as condições sociais de aquisição” operacionalizados por Bourdieu (2002, p. 84-87) colocando-o como justificativa das estratégias dos agentes econômicos.

⁷⁰ É valiosa [a liberdade] por, pelo menos, duas razões diferentes: “dá mais oportunidade de buscar nossos objetivos – tudo aquilo que valorizamos e nos permite ter certeza de que não estamos sendo forçados a algo por causa de restrições impostas por outros”. (SEN, 2011, p. 262).

[...] a palavra projeto deriva do latim *projectus*, particípio passado de *projicere*, significando algo como um jato lançado para frente. Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida como um projeto.

Ainda no espaço da reflexão do autor acima, a citação anuncia três características que ajudam a compreender a ideia de projeto: referência ao futuro enquanto algo a ser feito; abertura ao novo, pois “aponta para o desconhecido, para o não determinado” (MACHADO, 2000, p. 6); e a marca de ser algo indelegável, ou seja, somente realizar-se-á pelo próprio sujeito, não pode ser transferido. Ao estabelecerem metas, os indivíduos percorrem caminhos e constroem trajetórias de vida individual e coletiva. Evidentemente, os projetos estabelecidos são sempre desenvolvidos dentro de espaços sociais e históricos em suas multiplicidades de expressão (econômico, político, cultural, ético, institucional, simbólica), que delimitam e configuram tais trajetos. Nesse jogo, cada qual elege suas estratégias em busca do fim estabelecido. Caso alguém pergunte se há algo anterior ao projeto, enquanto necessidade humana ou força propulsora do agir, Machado (2000) aponta para posicionamentos filosóficos, onde esse *algo* recebe nomes distintos: em São Paulo, grande divulgador da fé cristã, aparece como esperança⁷¹; em Henri Bergson (1859-1941) de *élan vital*; *vontade* em Arthur Schopenhauer (1788-1860) ou em Friedrich Nietzsche (1844-1900).

Ainda na trilha das proposições e reflexões de Machado (2000), encontramos a ideia de *ilusão* como elemento constitutivo do gestar projetos. Diz o autor, fazendo menção a Marias (1985 *apud* MACHADO, 2000), que ter ilusão (*ludos*) é entrar no jogo, é ter esperança, vontade, cultivar utopias. A educação é um desses projetos de âmbito individual (de um sujeito) e coletivo (social) realizado no hoje (presente) e movido por suas utopias. Aliás, quem não cultiva no mais recôndito do coração o desejo de uma sociedade mais justa e igualitária?

⁷¹ Bíblia Jerusalém. Carta de Paulo aos Romanos 5:5.

7.2 ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES – O SONHO COM O ENSINO SUPERIOR

No questionário (Cf. Anexo V – questão 2.2.4), aplicado aos dois grupos de egressos (E1 e E2) do ensino médio dos anos 2009 a 2012, da Escola de Educação Básica São João Batista, SC, foi elaborada a seguinte pergunta: “Durante o ensino médio pensava em fazer algum curso superior”? Esta questão remeteu-nos à desafios teórico-metodológicos ao situar-se no território do biografismo, por meio da reconstrução da memória⁷² de tais egressos. A noção de biografismo é compreendida por Silva (2009, p.152-153) como:

[...] as práticas narrativas que envolvem a seleção, descrição e análise de uma trajetória individual a partir de diversos enfoques e metodologias que permitem sua incorporação através do romance histórico, das memórias pessoais (autobiografias e testemunhos), da literatura escolar e das biografias propriamente ditas.

O egresso, ao responder à pergunta proposta no questionário, constrói uma narrativa a partir da evocação de uma memória pessoal, que transita em uma relação dialética do tempo, na aproximação simultânea entre presente e passado. Nesse sentido, parece-nos que a memória é uma narrativa de reconstrução do passado, realizada no tempo presente e que busca atualizar as experiências que justificam coerentemente o presente. A escolha metodológica da pesquisa (aplicação de questionários) trouxe-nos algumas questões, tais como: a) Quais as possibilidades e potencialidades dos questionários em captar experiências vividas, por meio da memória registrada pela objetivação da escrita em um espaço delimitado de papel; b) Quando o egresso reconstrói sua memória, a partir de seu contexto existencial atual, o faz livre de condicionamentos, necessidades e interesses?; e c) Na reconstrução da trajetória como se dá a relação de simultaneidade temporal (hoje – ontem/presente – passado? Há a superposição de um tempo sobre o outro?

⁷² Em relação à distinção entre a memória autobiográfica e a memória histórica, Halbwachs (1990, p. 55 *apud* SILVA, 2009, p. 159) as diferencia, atribuindo à primeira, uma relação de apoio com a segunda, pois toda história de vida faz parte da história em geral, mas adverte que se a segunda é mais ampla também é resumida e esquemática, enquanto que a primeira nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e denso.

Não se pode ignorar a relação de interesses que se estabelece entre o pesquisador que, ao elaborar a pergunta, o faz tendo em vista seus interesses em relação ao seu objeto de pesquisa e o pesquisado que pode ver no questionário, um espaço apologético de defesa e legitimação da condição, na qual encontra-se no momento presente. Em uma pesquisa dessa natureza metodológica é fundamental que seja questionada a forma pela qual o pesquisado se apropria da memória. Este, também, pode estabelecer uma ação de cortes, de retalhamento da memória narrada, buscando apenas aquilo que lhe tenha utilidade. A narrativa, no dizer de Silva (2009, p. 155), referindo-se aos heróis cívicos, “permite ao passado legitimar o presente, em um processo de construção da memória que na maioria das vezes se distancia da “vigilância crítica e fidelidade ao passado”. Muitos agentes, em seus relatos autobiográficos, podem ser conduzidos pelo desejo de uma narrativa coerente, que associe passado e presente, como em uma relação de causa e efeito. A referência que Silva (2009, p. 155) faz a Lévi-Strauss, possibilita ilustrar a problemática da tensão do uso do passado nas narrativas, para justificar posições sociais no presente:

Quando Lévi-Strauss lança algumas questões sobre a forma como mito e história se relacionam nas sociedades indígenas do Canadá, discutindo a organização interna da narrativa mítica, sua representatividade dentro de uma cultura com identidades diversas (famílias, clãs e tribos) ou a relação entre narrador, verdade e subjetivação, está oferecendo elementos para pensarmos nosso próprios mitos e a forma como nos apropriamos da memória – não é simples coincidência que, segundo o autor, os índios utilizam-se de uma reafirmação de seus mitos como forma de atingir determinados objetivos como a de que “sua língua e a sua mitologia sejam ensinadas na escola elementar” e “utilizar as tradições lendárias para fundamentar reivindicações” territoriais, políticas e outras, enquanto a memória histórica, apropriada diferentemente por diversos grupos, também pode responder por objetivos semelhantes ou correlatos (LEVI-STRAUSS, 1987, p. 51-54 *apud* SILVA, 2009, p. 155).

Tais questões, aqui anunciadas, fazem parte de um espaço de embates teórico-metodológicos de maior alcance, contudo, servem para

mostrar-nos, também, os limites e contornos da pesquisa mediante as escolhas metodológicas na coleta de dados. Ainda assim, a questão proposta no questionário possibilitou captar as ilusões e desilusões desses jovens, a partir de seus sonhos em prolongar, ou não, a escolaridade por meio do ensino superior. Foi possível sentir o quanto eles (e elas) pensam e lidam com o futuro, a partir de projetos antecédidos por desejos, vontades e esperanças de ingressar no ensino superior, que para alguns, é visto como possibilidade de ascensão (mobilidade) social. Também apareceram as expectativas que esses egressos tinham e têm em ingressar na UFSC e UDESC, vistas por eles como instituições que oferecem ensino de boa qualidade. No dizer de alguns egressos, referindo-se a UFSC: *“É uma instituição renomada; Tem nome e é bem conceituada; Ensino de muita qualidade e gratuito”*. A mesma questão solicitava aos egressos que apontassem os cursos pretendidos (sonhados) e onde desejavam fazê-los, justificando suas escolhas.

Vimos que em um total de 65 questionários aplicados aos egressos (E1), 85% responderam sim à pergunta: “Durante o ensino médio pensava em fazer algum curso superior”? Já entre os egressos (E2) de 60 questionários, os que tinham o desejo ou projeto de prolongar a escolaridade no ensino superior ficou em 76,7% e 23,2% para os que não sonhavam ou não projetavam a possibilidade de prolongamento escolar.

Os cursos pretendidos (desejados) pelos egressos (E1 e E2) quando organizados em grupos, de acordo com o número de vezes que foram citados nas respostas, aparecem da seguinte forma:

Entre os egressos E1:

- Direito - com 14,8% das preferências;
- Engenharia Civil e Ciências Contábeis - com 9,25% cada um;
- Jornalismo e Pedagogia - 7,4% cada um;
- Psicologia e Arquitetura - 5,5% cada um;
- Odontologia, Comunicação, Educação Física, Administração e Letras - com 3,7% cada um; e
- Música, Publicidade, Arquitetura e Urbanismo, Design, Design de Modas, Biologia, Matemática, Nutrição, Fotografia, Medicina Veterinária, Engenharia Química, Relações Internacionais - com 1,8% cada um.

Entre os egressos E2:

- Arquitetura, Publicidade, Administração, Processos Gerenciais, Logística, Técnico em Enfermagem, Relações

- Internacionais, História, Gastronomia, Sistemas de Informação - com 2,7% cada um;
- Ciências Contábeis, Nutrição, Educação Física, Engenharia Civil, Letras, Jornalismo, Administração - com 5,4% cada um;
- Medicina, Psicologia, Pedagogia - 8,1% cada opção; e
- Direito - com 10,8%;

Quando organizamos as justificativas (da pergunta: “Durante o ensino médio pensava em fazer algum curso superior?”), dadas pelos egressos (E1 e E2), elas aparecem referindo-se a distintos cursos. Vejamos:

- a) Ideias referentes às justificativas dadas pelos egressos (E1):
- gosto pela área do curso (09)⁷³ - Comunicação Social, Odontologia, Psicologia, Educação Física, Fotografia e Jornalismo;
 - identificação com o curso (7) - Direito, Psicologia, Música, Arquitetura, Ciências Contábeis, Pedagogia, Letras, Jornalismo e Administração;
 - recomendação de amigos (4) – Direito e Nutrição;
 - instituição renomada - referindo-se a UFSC por ser instituição de alto capital simbólico e social (03): Direito, Psicologia, Música, Design, Arquitetura, Odontologia, Jornalismo e Publicidade;
 - amplo mercado de trabalho (03) - Engenharia Civil, Administração, Ciências Contábeis;
 - gosto por matemática (03) - Contábeis, Matemática e Engenharia Civil;
 - qualidade do ensino (03) - Engenharia Civil, Pedagogia, Psicologia, Direito e Relações Internacionais;
 - sonho de infância (02) – Direito;
 - amor aos animais (02) - Biologia e Veterinária;
 - fator econômico – baixo valor das mensalidades (01) – Pedagogia;

⁷³ Quantidade das vezes que a expressão aparece no total das justificativas.

- bom retorno financeiro (02) - Contábeis e Engenharia Química.
- b) Ideias referentes às justificativas dadas pelos egressos (E2):
 - identificação com a área do curso (10) - Medicina; Psicologia; Letras; Técnico em Enfermagem; Jornalismo; Arquitetura;
 - possibilidade de autoconhecimento (01) – Psicologia;
 - influência da família (03) – Administração e Direito;
 - qualidade e gratuidade do curso (referindo-se a UFSC), “É de graça e com qualidade” (04) - Engenharia Civil; Educação Física; Nutrição; Gastronomia; e Direito;
 - altruísmo (02) – Medicina e Psicologia;
 - facilidade no processo seletivo (01) - Ciências Contábeis;
 - ser bem sucedido (02) - Processos Gerenciais e Administração;
 - questões financeiras (03) – Direito e Processos Gerenciais;
 - sonho de infância (03) - Logística; Direito; História; Engenharia Civil; Pedagogia; Letras; e Gastronomia; e
 - ampliação do capital escolar (04) - Relações Internacionais; Publicidade; Pedagogia; e Sistema de Informação.

7.3 A INSTITUIÇÃO DESEJADA – UM SONHO POSSÍVEL?

Ainda em relação à pergunta: “Durante o ensino médio pensava em fazer algum curso superior?”, de um total de 44 egressos (E1) que apontaram a instituição onde pretendiam (idealizavam) fazer os cursos, 72,7% demonstraram o desejo, o sonho (reportando ao tempo do ensino médio), de buscar uma instituição de ensino superior privada, já os que almejavam instituições públicas ficaram em 27,2%. No grupo dos egressos (E2)⁷⁴, em relação às instituições pretendidas para realização dos cursos temos: 43% de preferência para instituições privadas e 27% para as públicas. As referidas instituições privadas são: UNIFEBE (mais mencionada nas respostas), FAEL e UNIVALI (em segundo lugar). A única pública mencionada foi a UFSC.

Nas respostas dos egressos (E1), as instituições privadas que foram mencionadas são: UNIFEBE, UNIVALI, FURB, UNIasselvi/ASSEVIM e as públicas UFSC e UDESC, todas

⁷⁴ 30% não indicaram a categoria da instituição pretendida.

localizadas nos municípios próximos a São João Batista. A UNIFEFE (instituição privada) é mencionada 39,5% nas respostas dos egressos, contra 23,7% da UFSC (pública); a UNIVALI é apontada em 18,4% das vezes; a UNIASSELVI/ASSEVIM com 10,5%; FURB ficou com 5,26% das menções e UDESC (pública) com 2,6%. É relevante salientar que a média de estudantes brasileiros matriculados em instituições públicas de ensino superior é de 51% (CADERNOS GEA, 2012). Na Tabela 19 estão organizadas as justificativas que os egressos (E1) deram, ao apontar os cursos pretendidos e as instituições de ensino superior (pública e privada) onde gostariam de realizá-los.

Tabela 19 - Respostas dos egressos (E1) à pergunta: Durante o ensino médio pensava em fazer algum curso superior?

Dos que responderam Sim:				
Justificativa	% das vezes que a justificativa aparece em relação ao grupo de curso	Cursos mencionados pelos egressos em relação às justificativas	Instituição: (Onde pretendiam fazer)	
			Privada %	Pública %
Identificação com o curso	14,28%	Direito, Psicologia, Música, Arquitetura, C. Contábeis, Pedagogia, Letras, Jornalismo, Administração.	71,42%	28,57%
Instituição renomada	6,12%	Direito, Psicologia, Música, Design e Arquitetura, Odontologia, Jornalismo, Publicidade.	75,0%	25%
Sonho de infância	4,08%	Direito	100%	
Recomendação de terceiros:	8,16%	Direito, Nutrição	75%	25%
Gostava da área:	18,36%	Com. Social, Odontologia, Psicologia, Com. Social, Ed. Física, Fotografia, Jornalismo.	100%	
Campo amplo de trabalho:	6,12%	Eng. Civil, Administração, Contábeis.	66,7%	33,4%
Valor da mensalidade:	2,0%	Pedagogia	100%	
Por ser presencial:	2,0%	Pedagogia	100%	
Trabalhava na área:	2,0%		100%	
Atração durante o curso:	2,0%	Arquitetura e Urbanismo	100%	
Por causa das minhas habilidades:	2,0%	Engenharia Civil	100%	

A instituição tem boa seleção dos alunos:	2,0%	Design		100%
Decisão de última hora:	2,0%			
Amor aos animais:	4,08%	Biologia e Veterinária		100%
Gosto de cálculo/matemática:	6,12%	Contábeis, Matemática, Eng. Civil.	100%	
Curso interessante:	2,04%	Direito	100%	
Bom retorno financeiro:	2,04%	Contábeis, Eng. Química	66,6%	33,4%
Mais perto de casa:	2,04%	Educação física	100%	
Achava que iria gostar:	2,04%	Direito		
Qualidade do ensino:	6,12%	Eng. Civil, Pedagogia, Psicologia, Direito, Relações Internacionais.		100%
Para ter um futuro melhor:	2,04			
Gratuidade:	2,04%	Direito, Rel. Internacionais		100%
Total das vezes que as categorias aparecem nas respostas dos egressos em relação aos cursos pretendidos.	49			

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Enquanto sonho, ou projeto durante o ensino médio, fica evidente a preeminência das instituições privadas de ensino superior nas intenções dos egressos (E1 e E2). Tal situação poderia ser analisada, tendo como um dos fatores, a proximidade do município batistense às cidades onde as instituições estão localizadas. Dentre tantos desafios ao processo de democratização do ensino superior, destacamos o problema da expansão e distribuição geográfica das instituições (públicas e privadas) pelo território brasileiro.

Além da expansão, é fundamental pensar em uma igual distribuição das oportunidades de acesso ao ensino público. Os dados da empiria (referentes aos egressos E1) mostram que 91,1% estudam em instituições privadas de ensino superior e apenas 8,9% nas públicas.

Parece-nos que no campo das possibilidades é mais realizável (possível) pensar em uma sociedade menos injusta do que em estruturas perfeitas, do ponto de vista da justiça, como assinala Dubet (2008).

Todos os anos, as instituições UNIFEBE, ASSEVIM e UNIVALI, estrategicamente, promovem eventos (gincanas) em parceria com as escolas estaduais, possibilitando aos alunos certa proximidade institucional e informação sobre os cursos por elas oferecidos e seus processos de seleção. Como já foi dito, a secretaria municipal da educação oferece gratuitamente ônibus para o transporte coletivo às cidades de Brusque, Tijucas e Itajaí, onde estão localizadas essas três instituições. O processo seletivo oferecido por elas pode ser outro fator da preferência, pois 65,5% dos egressos (E1) acessaram o ensino superior por meio do histórico escolar; 5,2% pelo ENEM; e 25,9% via vestibular, no qual há maior exigência do capital escolar incorporado pelos egressos e as disputas são muito mais acirradas. A oferta de cursos no período noturno também é outro atrativo e estratégia que possibilita aos jovens continuar trabalhando, já que 92,6% dos egressos (E1) estudam no período noturno (no ensino superior); 3,7% no matutino; e 3,7% no vespertino. Segundo dados do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA, 2013), 56%⁷⁵ dos estudantes de ensino superior brasileiro de 2007 a 2008 trabalhavam e estudavam. Na oferta do ensino noturno presencial, do total de suas matrículas, as universidades públicas federais tinham, em 2010, participação minoritária que correspondia a 28,4%; as estaduais com 45,8%; a rede municipal com 76,2%; e a rede privada com 72,8% (GEA, 2013).

A UNIFEBE⁷⁶, instituição de ensino superior mais mencionada nas respostas, mantém um polo de ensino em São João Batista, na atualidade com uma turma do curso de Gestão Empresarial. A UFSC, objeto de desejo de muitos egressos, ocupa no imaginário coletivo, posição de instituição de alto capital simbólico e de ensino de qualidade. No campo dos desejos, referentes à perspectiva de prolongamento da escolaridade, a Universidade Federal de Santa Catarina é a segunda mais citada nas respostas dos egressos. Com 6,1% das vezes que aparece nas respostas, a categoria “*instituição renomada*” surge justificando a escolha dos egressos ao conjunto dos cursos: Direito; Psicologia; Música; Design; Arquitetura; Odontologia; Jornalismo; e Publicidade que tiveram 75% da intenção dos egressos em realizá-los em instituições privadas.

⁷⁵ Dados do Enade – avaliação do 2º ciclo: 2007; 2008; e 2009.

⁷⁶ Centro Universitário de Brusque – Localizado no Município de Brusque a 27 km de São João Batista.

7.4 REVENDO A TRAJETÓRIA ESCOLAR: O SONHO FOI POSSÍVEL?

A proposta de realizar uma pesquisa caracterizada metodologicamente como estudo de caso, a partir da análise de trajetórias, traz em seu bojo uma questão conflitante e clássica para a Sociologia: a relação indivíduo e sociedade que em algumas abordagens sociológicas aparece de forma dualista. Segundo Montagner (2007), é possível aproximar tal relação, indivíduo e sociedade, de três perspectivas teóricas. A primeira aproximação é com a de E. Durkheim (1858-1917), a partir do qual a força da estrutura social tem predominância sobre a subjetividade/indivíduo. A segunda é a de Max Weber (1864-1920), a quem “interessa compreender os sentidos e os valores engajados nas ações dos indivíduos” (MONTAGNER, 2007, p. 241). E, por último, a perspectiva de Karl Marx (1818-1883), ao representar a sociedade na relação dialética das estruturas e o indivíduo a partir de suas condições materiais.

No vasto campo de abordagens teóricas e metodológicas da sociologia, configurado por outras tantas dualidades, encontra-se, mais recentemente, o conceito de trajetórias, associado aos estudos biográficos, apontando o lugar que o indivíduo (subjetividade) passa a ocupar nas Ciências Sociais, a partir dos anos 1960-1980 do século XX. “Esta inflexão nomeada por muitos, *retorno do sujeito*, tem raízes muito profundas nas sociedades modernas ou pós-modernas para outros” (MONTAGNER, 2007, p. 242).

Em Frago (2008), ao abordar a escola e escolaridade como objetos históricos, o estudo das biografias passa a ter lugar de destaque no campo das Ciências Sociais, na segunda metade do século passado, a partir da mudança paradigmática que se deu da história social da educação, na qual se tinha uma valorização das estruturas educacionais (visando os aspectos externos à escola), para a história cultural (voltada agora para aspectos internos do espaço escolar). Tal virada representou uma mudança de direção dos holofotes no cenário historiográfico, onde as luzes passaram a ser direcionadas, também, sobre os sujeitos ou agentes escolares por meio de análises qualitativas. Aqui é inevitável a pergunta sobre as causas de tal mudança de paradigma, que colocou o indivíduo social e sua trajetória no centro das pesquisas históricas e sociológicas. No âmbito das críticas a esse posicionamento, destacamos a de Pierre Bourdieu, o qual chamou atenção para a *Ilusão biográfica* ao escrever que “a história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como

contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos” (BOURDIEU, 2002, p. 183).

O sentido de trajetória (individual ou coletiva) problematiza as fronteiras imaginárias e acadêmicas das Ciências Sociais, pois o sujeito social é também indivíduo delimitado nas múltiplas identidades plurais, filiações de diversas naturezas e em uma rede de relações societárias (SEN, 2011). Esse sujeito é, filosoficamente falando, um ser que não se pode apreender e compreender tão somente pelas categorias de análise da História, da Sociologia ou da Antropologia. O fenômeno humano é, em si mesmo, transgressor de toda e qualquer definição que a ciência, mesmo diante de sua pluralidade, possa dele fazer.

É pertinente perguntarmos: “Pode-se escrever a vida de uma pessoa”? (LEVI, 2002, p. 169). Tal questão é colocada no círculo das discussões dos estudos sobre biografia e, conseqüentemente, das análises de trajetórias. O desafio às Ciências Sociais é estabelecer uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar. Buscar compreender (dizer algo) de forma holística o ser humano, ou seja, ter o intuito de captar, não apenas os aspectos sociais da vida em seus condicionamentos estruturais (históricos e sociais), mas também, os motores (forças) propulsores da existência humana (vontade, desejo de poder, impulsos, potência etc.), que se encontram na *morada da interioridade*, ainda em muitos aspectos inaudita pelo campo científico que procurou pelos seus métodos, desde o século XVII, com o cartesianismo e seus “preceitos⁷⁷ lógicos [...], dirigir a reta razão” (COMPARATO, 2006, p. 18) e desvelar os fenômenos⁷⁸, a partir das categorias analíticas. Ainda assim, indagamo-nos com um tom de ceticismo se tal apreensão do fenômeno humano, por exemplo, não seria mais uma pretensão do discurso científico ou mesmo filosófico.

Montagner (2007) ao recordar a trajetória da sociologia, com o objetivo de situar o lugar que nela passam a ocupar as biografias, reporta aos anos do pós-guerra do século XX e aponta para a dominação norte-

⁷⁷ Os preceitos cartesianos eram: 1) jamais receber por verdadeiro o que o sujeito não percebe evidentemente como tal; 2) dividir cada uma das dificuldades a serem examinadas em tantas parcelas quanto forem possíveis e necessárias para melhor resolvê-las; 3) conduzir ordenadamente os pensamentos, a começar pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, a fim de elevar-se pouco a pouco, por graus sucessivos, até o conhecimento dos mais complexos; e 4) proceder a enumerações completas e revisões gerais, de modo a assegurar-se de que nada foi omitido nessa análise (COMPARATO, 2006, p.18-19).

⁷⁸ Aqui não é entendido como categoria dos discursos metafísicos.

americana pelo “triunvirato hegemônico Lazarsfeld-Parson-Merton” (MONTAGNER, 2007, p. 245). Pierre Bourdieu é colocado nesse cenário sociológico como personagem crítico dessas abordagens americanas acusadas de serem construídas em um certo distanciamento do mundo vivido (da prática, da experiência), ou seja, em um *ambiente de gabinete*. Bourdieu (2002), na posição de crítico, destaca a necessidade da “prática empírica de pesquisa”. Em tal emaranhado de conflitos epistemológicos e metodológicos, Montagner (2007, p. 247) aponta Wright Mills (1969) como um dos “poucos pesquisadores a manter uma visão crítica”, em relação aos conflitos teóricos, apresentando o que foi chamado de *Imaginação Sociológica*. Em Mills, a biografia aparece como objeto de estudo da sociologia, que passa a ser vista como um fenômeno inserido no espaço social, pois uma vida não se faz em um vazio histórico-social. Torna-se necessário reconstruir, analisar o contexto histórico e social no qual o sujeito encontra-se inserido. A trilogia: biografia, história e sociedade são norteadoras dos estudos do homem (MILLS, 1969 *apud* MONTAGNER, 2007). Poder-se-ia dizer que, em Mills, a análise sociológica de trajetórias biográficas requer uma profunda compreensão e contextualização, por meio da História e da Psicologia, dos processos humanos. Não basta um olhar multidisciplinar. É necessário um diálogo profundo entre os campos científicos (interdisciplinaridade), objetivando uma compreensão ampla dos fenômenos sociais que possibilite, assim, captar a vida e os sujeitos das experiências em suas mais diferentes manifestações.

Dos novos ventos trazidos pela virada paradigmática das Ciências Sociais surge também o nome de Daniel Bertaux (1939-), que coloca as experiências vividas como fonte inesgotável dos saberes sociológicos (MONTAGNER, 2007). Aludindo às análises de Bertaux, Montagner (2007) destaca a crítica feita por este à Sociologia, referindo-se à maneira pela qual ela tratava o mundo vivido e o sujeito da experiência, ao estabelecer suas teorias de forma arbitrária, sem ouvi-los. Ainda é possível ver muitas pesquisas que falam dos sujeitos, por meio das categorias de análise, sem sequer lhes dar vez e voz ou quando os interroga, busca-se ouvir somente aquilo que é de interesse do pesquisador. Bertaux atribui aos intelectuais uma função peculiar: reler criticamente o mundo vivido e dar a ele uma expressão escrita (BERTAUX *apud* MONTAGNER, 2007). Novamente, lembremo-nos das observações de Bourdieu sobre a *ilusão biográfica* e o papel imprescindível do sociólogo, mediante a *imaginação sociológica* de Mills e a “legibilidade do social,” pela vigilância epistemológica, quanto ao conhecimento imediato, aos métodos e aos aportes teóricos e filosóficos

(BACHELARD *apud* MONTAGNER, 2007, p. 251). Mesmo com todos esses alertas não se pode esquecer que o pesquisador não é um sujeito a-histórico, alienado do mundo. A pesquisa sociológica, em uma perspectiva crítica, não confere ao pesquisador, o poder de fuga do mundo social, no qual se constituiu, pelo contrário, ele nasce e vive com os pés no chão de sua cultura, do mundo sobre o qual ele mesmo se debruça com o desafio de decifrá-lo, descortiná-lo, ou correndo o risco, como no mito da esfinge⁷⁹, de ser devorado.

No campo da física, trajetória é o nome dado ao percurso realizado por um determinado corpo no espaço, com base em um sistema de coordenadas pré-definidas, que permite conhecer o percurso com antecedência. Todavia, na perspectiva das Ciências Sociais, especificamente falando da Sociologia, em uma abordagem *bourdieusiana*, a trajetória não é uma história com princípio, meio e fim, ou um caminho que se deva percorrer, onde fins preestabelecidos conduzem os passos do sujeito social mediante coordenadas, podendo sugerir a existência de coerência entre os pontos de partida e chegada (BOURDIEU, 2002).

O conceito de campo ocupa lugar central na ação sociológica, ao analisar as biografias e trajetórias. Nas palavras de Montagne (2007):

Precisando mais o conceito, Bourdieu aponta que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Essa objetivação resulta em uma trajetória, que diferentemente *das biografias comuns, descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário* (BOURDIEU, 1996b *apud*

⁷⁹ “[...] é, tradicionalmente, uma criatura mítica com o corpo de leão e a cabeça de um humano, um falcão, ou um gato. Na tradição grega, ela tem pernas de leão, asas de um pássaro grande e o rosto de uma mulher. São criaturas mistificadas como traiçoeiras e impiedosas. Aqueles que não podem responder seu enigma sofrem um destino bem típico dos contos e histórias mitológicas, sendo mortos e totalmente devorados por esses monstros vorazes. Diferente da esfinge grega, a egípcia é geralmente apresentada com um ser humano. Além disso, a esfinge egípcia era vista como benevolente, em contraste com sua versão malévola grega, sendo considerada como uma espécie de guardiã, muitas vezes representadas em enormes estátuas colocadas nas entradas dos templos”. (InfoEscola – disponível em: <<http://www.infoescola.com/mitologia/esfinge/>>.)

MONTAGNER, 2007, p. 254-255. Destaque do autor).

À leitura de trajetórias é fundamental a compreensão do espaço social e do jogo de forças que ali se dá. Por isso, nosso esforço no ato de tecer os fios desta pesquisa foi compreender a constituição do campo da educação básica (com foco principal no ensino médio), a partir do estudo da Escola de Educação Básica São João Batista, onde os egressos construíram boa parte de suas trajetórias escolares.

7.5 FRACASSO ESCOLAR: DE QUEM É A RESPONSABILIDADE?

Autorizamos-nos fazer uso da metáfora religiosa do “bode expiatório”, no intuito de pensar como os egressos lidam, ou mesmo, justificam os fracassos de seus pares que não conseguiram acessar o ensino superior por meio do vestibular. Aqui não há nenhuma intenção de abordagem do problema proposto pela via da moralidade. No entanto, sabemos que a figura (representação) do “bode expiatório” tem sido usada no cotidiano, como forma de estabelecer às pessoas, a responsabilidade (culpa) por determinada situação.

7.5.1 A justificativa do fracasso

O imaginário coletivo apropriou, incorporou e transformou em metáfora, a imagem religiosa do bode expiatório presente na tradição judaico-cristã, que aparece no livro de Levítico 16:1-2380. No âmbito da religião, o animal era levado até o templo e ofertado pelo sacerdote em expiação dos pecados coletivos (do povo). No relato bíblico, Deus surge dando a seguinte ordem a Moisés a respeito de Aarão:

É deste modo que Aarão entrará no santuário: oferecerá um bezerro como sacrifício expiatório e um carneiro em holocausto. Receberão da comunidade dos israelitas dois bodes para o sacrifício pelo pecado e um carneiro para o holocausto (Levítico, 16:3,5).

Nos atos religiosos, a vítima era um animal sacrificado e sobre o qual recairia toda culpa. Assim, as pessoas estariam isentas e justificadas

⁸⁰ *Bíblia Sagrada* – Tradução da CNBB, ed. 10.

após o rito da imolação. Na vida cotidiana, espaço do profano e lugar de manifestação do sagrado, há uma inversão no gesto do sacrifício: a culpa dá lugar à responsabilidade que agora recai sobre um indivíduo ou instituição. Há uma incansável busca em apontar o bode expiatório (responsável) pelos fracassos (pessoais ou coletivos) e conflitos sociais. Parece ser uma forma de aliviar a própria consciência e eximir-se da responsabilidade. Em outros momentos é uma forma de estratégia política, pois desvia o olhar das verdadeiras causas dos problemas sociais. Quando alguém quer eleger um culpado por determinada situação diz: “foi eleito o bode expiatório”, ou seja, sobre tal indivíduo recaiu a responsabilidade (culpa) do delito social. Eleger um “bode expiatório” é uma forma, consciente ou não, de eximir-se da responsabilidade que se tem diante da vida. Não se trata aqui de um moralismo qualquer, mas de afirmar que viver, estar na relação com outros sujeitos, é correr o risco de ser responsável e corresponsável.

Na questão 3.4 (Como você justifica o fato de muitos de seus colegas de escola pública não terem passado nos processos de seleção ao ensino superior?), do questionário, os egressos (E1) apontam os responsáveis pelos fracassos de seus pares diante da tentativa de ingresso no ensino superior: alunos e escola pública. Nas respostas fica evidente o apelo à ideia do mérito, quando 66,7% dos que responderam à pergunta, atribuem, aos próprios alunos, a responsabilidade por não conseguirem ingressar no ensino superior. Foram usadas expressões como: *“Falta de interesse e dedicação; Falta de vontade - quem quer consegue; Por colocar outros propósitos acima dos estudos; Não entra quem não quer, há muitas políticas públicas de acesso; Falta de motivação, falta de projeto; Falta de tempo para estudar; Falta de interesse; Falta de dedicação nos estudos”*. Em um segundo momento, a responsabilidade recai sobre a escola pública, apontada como uma instituição incapaz de responder às necessidades do mercado educacional (principalmente, às exigências para o ingresso ao ensino superior). Tal proposição aparece nas respostas de 33,3% dos egressos que usaram as seguintes expressões: *“A escola pública não fornece o que é cobrado no vestibular; A escola pública não prepara para disputar com os das escolas privadas; Ensino de má qualidade e falta de orientação dos professores aos alunos”*. No primeiro caso, há a evocação do mérito individual (decorrente do esforço e vontade), responsável pelo fracasso ou êxito na conquista de uma vaga no ensino superior. No segundo, o argumento recai novamente sobre a ideia de qualidade. O ensino público é visto como de baixa qualidade, o que inviabiliza, aos egressos, o êxito nas disputas por vagas no ensino superior. Todo esse cenário reflete o sinuoso caminho que os alunos

percorrem durante a educação básica e as peculiaridades referentes ao ensino médio, no qual percebemos trajetórias interrompidas por reprovações e desistências.

8 CAMINHOS PELO ENSINO MÉDIO

A escolarização de fluxo contínuo (sem reprovação ou abandono escolar), no ensino médio compreende uma jornada de três anos. Em nível nacional, a rede pública, em 2011 (Tabela 20), apresentou uma taxa de 75,2% de aprovação; 14,1% de reprovação; e 10,7% de abandono escolar no ensino médio. O percurso pelo ensino médio, dos egressos da escola em questão, demonstrou-se inscrito em um espaço de dilemas e desafios, no qual o tema da qualidade do ensino público apresentou-se central na discussão sobre o acesso ao ensino superior. Portanto, no emaranhado de proposições sobre a democratização da educação superior, neste capítulo, realizamos: um levantamento e análise do índice de reprovação de alunos (nas três séries) do ensino médio da E. E. B. São João Batista; apresentação das disciplinas apontadas pelos egressos que mais reprovaram durante o ensino médio; análise feita a partir das performances dos egressos pelas áreas do conhecimento curricular e uma visualização sobre a idade como componente de fluxo escolar.

8.1 ENTRE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO: DESAFIOS DA E. E. B. S. J. BATISTA

Os dados levantados, a partir dos questionários, indicam que entre os egressos (E2), 50% tiveram alguma reprovação e 16,1% entre os egressos (E1). Esses índices impelem-nos a presumir que houve um melhor desempenho escolar do segundo grupo de alunos, em relação ao primeiro. “O Censo Escolar de 2011 revelou um dado preocupante: A taxa de reprovação no ensino médio brasileiro atingiu 13,1%, maior número desde 1999”⁸¹. A Tabela 20 apresenta mais dados disponibilizados em 2011 pela rede pública de ensino.

⁸¹ Revista Escola Pública. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>. Acesso: 07 mar. 2014.

Tabela 20⁸² - Índice de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio da rede pública brasileira em 2011

Taxa	Série					
	Total	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total Não-Seriado
Aprovação	75,2%	67,7%	77,3%	83,8%	88%	77,5%
Reprovação	14,1%	19,1%	12,8%	8,2%	4,3%	10,7%
Abandono	10,7%	13,2%	9,9%	8%	7,7%	11,8%

Fonte: Inep (2011).

Comparando os dados do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries) da rede pública brasileira em 2011 (Tabela 20) com os da Escola de Educação Básica São João Batista (Tabela 2), observamos que: a) em relação às primeiras séries de 2011, o índice de reprovação da rede pública esteve em 19,1%, enquanto o da escola em 14% com -4,99%; b) nas segundas séries, também na categoria reprovação, a rede pública apresentou um índice de 12,8% e a escola 7%, ou seja, -5,8% em relação ao total da rede pública; c) as terceiras séries da rede pública alcançaram 8,2% de reprovação, significando um média de 1,2% a mais que os 7% da escola. Observamos, também, que nas três séries do ensino médio (Tabela 20), a primeira é onde encontramos o maior percentual de reprovação com 19,1% e o maior índice de aprovação nas terceiras séries com 83,8%. Referindo-nos aos dados da escola (Tabela 2), vemos que em 2011, o maior percentual de aprovações situa-se também nas terceiras séries (70%) e o mais elevado índice de reprovação nas primeiras (14%). No entanto, na rede pública, o abandono escolar foi maior nas primeiras séries com 13,2% e na unidade escolar, os desistentes chegaram a 28% nas primeiras séries (Tabela 2).

⁸² Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22949/no-ensino-medio-indice-de-reprovacao-bate-recorde-em-2011/>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

Tabela 21⁸³ - Taxa de reprovação e abandono no ensino médio público e privado brasileiro*

Ano	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
2011	13,1%	9,6%
2010	12,5%	10,3%
2009	12,6%	11,5%
2008	12,3%	12,8%
2007	12,7%	13,2%

Fonte: Inep/MEC.

*O rendimento dos estudantes é composto de quatro taxas: aprovação, reprovação, abandono e taxa de não-resposta (matrículas sem informação suficiente para que o Inep possa categorizá-las). Os dados sobre o rendimento dos estudantes são divididos em quatro categorias: taxa de aprovação; taxa de reprovação; taxa de abandono; e taxa de não-resposta (TNR), composta de matrículas que não se encaixam nas outras categorias por falta de informação nas escolas.

A maior taxa de reprovação no ensino médio (Tabela 21) situa-se no ano de 2011, com 13,1%, apontando um crescimento de 0,4% desde 2007 (12,7%). O abandono é maior em 2007 (13,2%), indicando um percentual de -3,6% em relação a 2011, que chegou a 9,6%.

Em Santa Catarina, a taxa de reprovação no ensino médio em 2011, segundo dados⁸⁴ do Inep/MEC, ficou em 7,5%; a rede pública com um índice de 7,9% e a rede privada com 4,6%.

Temos, a seguir, os percentuais de reprovação por disciplinas no ensino médio, apontados pelos egressos (E2):

- Matemática - 25,7%;
- Química - 17,1%;
- Física - 14,3%;
- Português - 11,4%;
- Biologia - 11,4%;
- História - 8,6%;
- Inglês - 5,7%;
- Geografia - 2,8%; e

⁸³ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/05/brasil-tem-maior-taxa-de-reprovacao-no-ensino-medio-desde-1999.html>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

⁸⁴ Disponíveis em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/05/brasil-tem-maior-taxa-de-reprovacao-no-ensino-medio-desde-1999.html>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

– Filosofia - 2,8.

Os dados da empiria (Tabelas 25, 26 e 27 constantes dos anexos) permitem-nos uma visão panorâmica do fenômeno da reprovação entre alunos(as) do ensino médio das primeiras, segundas e terceiras séries da E. E. B. S. João Batista. Como já foi anunciado em outros momentos, o desafio da democratização do acesso e permanência no ensino superior está intrinsecamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem, que se dão no âmbito escolar, principalmente no que tange à qualidade e ao rendimento⁸⁵ dos alunos na Educação Básica. Aqui detivemo-nos, especificamente, sobre um recorte temporal dos anos de 2011, com uma amostra de 23 turmas (primeiras, segundas e terceiras séries) e 2012 a partir de 18 turmas (primeiras, segundas e terceiras séries). Do ano de 2011 (das três séries e dos três turnos) temos um total de 627 alunos(as) e em 2012 (das três séries e dos três turnos) 436 alunos(as).

A seguir, apresentamos, por série, as quatro disciplinas com os números mais elevados de reprovação no ensino médio da E. E. B. São João Batista em 2011:

a) nas primeiras séries:

- matutino - Biologia (22)⁸⁶; Matemática (19); Física (15); Química (13); e Filosofia (15);
- vespertino - Física (11); Química (08); Biologia (07); e Matemática (07); e
- noturno - Biologia (15); Matemática (12); Geografia (10); e Física (10).

b) nas segundas séries:

- matutino - Química (09); Inglês/LEI (05); Geografia (05); e Matemática (07);
- vespertino - (na amostra não aparece nenhum reprovado nos relatórios); e
- noturno - Biologia (13); Matemática (11); Geografia (14); e Química (14).

⁸⁵ Termo usado no Censo Escolar de 2011 (Inep, 2011) para indicar o rendimento dos estudantes que é composto de quatro taxas: aprovação, reprovação, abandono e taxa de não-resposta.

⁸⁶ A numeração entre parênteses é a quantidade de alunos reprovados em cada disciplina.

c) nas terceiras séries:

- Matutino - Matemática (02); Português (02); Química (03); e Biologia (01);
- vespertino - (Na amostra não havia turmas de terceiras séries nesse horário); e
- noturno - Química (09); Português (09); Biologia (08); e Matemática (05).

A seguir veremos as quatro disciplinas por série que apresentaram os maiores números de reprovação em 2012, na E. E. B. S. João Batista:

a) nas primeiras séries:

- matutino - (não aparece nos relatórios nenhum aluno/a reprovado/a);
- vespertino - (não aparece nos relatórios nenhum aluno/a reprovado/a); e
- noturno - Biologia (16); Matemática (08); História (08); e Física (07).

b) nas segundas séries:

- Matutino - Matemática (07); Química (06); Geografia (02); e Português (02);
- Vespertino - (não aparece nos relatórios nenhum aluno/a reprovado/a); e
- Noturno - Biologia (08); Matemática (15); Sociologia (08); e Química (16).

c) nas terceiras séries:

- matutino - Biologia/Sociologia e Filosofia (02); Matemática (03); Inglês/LEI (03); e Química (04);
- vespertino - (na amostra não aparece turma no período vespertino); e
- noturno - (na amostra não aparece nenhum aluno/a reprovado/a nos relatórios).

Observa-se que as disciplinas das áreas das Ciências da natureza: Biologia, Matemática, Física e Química são constantes nas reprovações dos alunos (as), em todas as séries, turnos e anos. Comparando com os dados fornecidos pelos egressos (E2) (através dos questionários) com os

das Tabelas⁸⁷ 25, 26 e 27 (Constante dos anexos), percebemos que são as mesmas disciplinas que comandam os índices mais elevados de reprovação nos dois casos.

Comparando os turnos matutino e noturno nas primeiras séries de 2011 (Tabela 20) nota-se que:

- a) o maior número de reprovações ocorreu no período matutino;
- b) as disciplinas nas quais ocorreram os mais elevados números de reprovação no matutino foram - biologia (22), matemática (19), física (15), filosofia (15) e química (13); e
- c) as disciplinas que mais reprovaram no noturno foram - biologia (15), matemática (12), geografia (10) e física (10).

Nota-se que, em 2012, as primeiras séries tiveram um movimento atípico em relação a 2011, pois no período matutino não houve nenhuma reprovação.

No que se refere aos segundos anos (Tabela 21) notamos que:

- a) em 2011, o período noturno foi o responsável pelo maior número de reprovações nas seguintes disciplinas - biologia (13), matemática (11), geografia (14), química (14), português (09);
- b) em 2012, o período noturno esteve na frente em relação ao número de reprovações - química (16), matemática (15), biologia (08), sociologia (08), história e filosofia (05 cada uma); e
- c) a disciplina na qual houve maior número de reprovação foi química.

Nas terceiras séries (Tabela 22) é possível verificar que:

- a) em 2011, no período noturno foi onde encontramos o maior número de reprovações - português e química (09 cada uma), biologia (08), matemática (05);
- b) em 2012, no período noturno não houve nenhuma reprovação.

⁸⁷ Foram construídas a partir de uma amostra de turmas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) – Cf. quantidade de turmas e alunos em anexo.

8.2 PERFORMANCE INDIVIDUAL NAS ÁREAS⁸⁸ DO CONHECIMENTO

Na análise de trajetórias, pensamos ser relevante destacar as áreas do conhecimento com as melhores notas (desempenho) e as disciplinas que os egressos mais gostavam, pois é possível dizer, sem nenhuma pretensão de regra, que tal fator pode ser um, dentre tantos outros, que influenciaram na escolha e elaboração dos projetos individuais, quanto ao ingresso no ensino superior. Procuramos analisar o desempenho (performance) dos egressos (E1 e E2) pelas áreas de conhecimento durante o ensino fundamental e médio. No dizer de Dubet (2008, p. 11):

[...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de *desempenho* escolar.

- a) áreas de melhor desempenho (notas) dos egressos:
 - egressos E1 - no ensino fundamental - Ciências da Natureza com 41,9%; 37,2% em Ciências Humanas; e 20,9% em Linguagens;
 - egressos E2 – no ensino fundamental - Ciências da Natureza com 34,9%; 42,9% nas Ciências Humanas; e 22,2% em Linguagens;
 - egressos E1 – no ensino médio - Ciências da Natureza com 35%; 40% em Ciências Humanas; e 24,2% em Linguagens;
 - egressos E2 – no ensino médio - Ciências da Natureza com 34%; 39,6% em Ciências Humanas; e 26,4% em Linguagens.
- b) disciplina que os egressos mais gostavam:
 - egressos E1 – no ensino fundamental – Português, 20,31%; História, 9,37%; Artes, 3,12%; Matemática, 42,18%;

⁸⁸ Expressão usada nos Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem três grandes áreas que compõem o currículo escolar: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

- Inglês, 4,68%; Geografia, 3,12%; Ed. Física, 6,25%; Biologia, 1,56%; Filosofia, 4, 68%; Religião, 1,56%; e Ciências, 3,12%;
- egressos E2 – no ensino fundamental – Ciências, 11,6%; Ed. Física, 1,4%; Matemática, 23,2%; Português, 27,7%; Filosofia, 5,8%; História, 18,8%; Inglês, 4,3%; Geografia, 5,8%; Artes, 4,3%; e Biologia 2,9%;
 - egressos E1 – no ensino médio – Português, 16,12%; História, 6,45%; Artes, 3,22%; Matemática, 25,80%; Inglês, 1,61%; Geografia, 1,61%; Ed. Física, 3,22%; Biologia, 4,83%; Filosofia, 12,50%; Sociologia, 6,45%; Química, 11,29%; Direito, 3,22%; e Física 3,22%;
 - egressos E2 – no ensino médio - Ed. Física, 5,17%; Matemática, 20,7%; História, 13,8%; Biologia, 6,9%; Direito, 3,4%; Inglês, 8,6%; Português, 17,2%; Sociologia, 3,4%; Filosofia, 6,9%; Química, 8,6%; e Física, 5,17%.

8.3 A IDADE COMO UM COMPONENTE DO FLUXO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Ao destacarmos a idade escolar dos egressos (E1e E2), interessamos perceber de que forma se dá o fluxo escolar nas trajetórias em estudo, pois já vimos acima que a reprovação é um dos elementos que dificulta uma trajetória escolar linear e de fluência⁸⁹, pois é causa de defasagens⁹⁰ entre idade/série e também fator de evasão escolar.

Na amostra de nossa pesquisa, dividida em dois grupos, egressos E1 e E2, constatamos que no primeiro caso (E1), quanto à idade de finalização do ensino médio, 11,1% (06) terminaram aos 16 anos; 51,8% (28) aos 17anos; 20,4% (11) aos 18 anos; 14,8% (08) aos 19 anos; e 1,8% (1) aos 20 anos. Entre os egressos (E1), 83,3% terminaram em idade prevista (de fluxo previsto) o ensino médio e 16,6% fora da idade (prevista). Já entre os egressos (E2), 84% terminaram em idade prevista. Tais afirmações partem dos pressupostos de que a entrada na série inicial

⁸⁹ Expressão usada no livro de Nogueira, Romanelli e Zago (2010, p. 128).

⁹⁰ Sobre esse tema encontramos informação indicando que pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) mostra que apenas 4,7 em cada dez jovens terminam o ensino médio em idade correta (Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/metade-dos-estudantes-termina-o-ensino-medio-na-idade-errada-20111130.html>>). Acesso: 02 abr. 2014.

da Educação Básica se dava⁹¹ aos sete anos de idade e o percurso era de, no mínimo, 11 anos de escolaridade para uma trajetória sem interrupções de fluxo. A média de idade para o término de uma trajetória sem interrupção (prevista) na educação básica era por volta dos 17-18 anos. No segundo grupo (E2), as idades com as quais os egressos terminaram o ensino médio ficaram distribuídas assim: 4% aos 16 anos de idade; 44% aos 17; 36% aos 18; 8% aos 19; 2% aos 20; 2% aos 21; 2% aos 22; e 2% aos 24. O índice de diferença quanto ao término do ensino médio na idade prevista, entre os dois grupos de egressos, é pequeno, portanto, não é possível afirmar que os índices representam melhor performance ou desempenho de um grupo em relação ao outro.

⁹¹ Pois na atualidade o ingresso das crianças dá-se aos 06 anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental.

9 CAMINHOS E DESCAMINHOS PELO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, nossa pretensão foi retomar a trajetória que os egressos fizeram pelo ensino médio, destacando elementos que dificultaram o acesso ao ensino superior; comparação dos cursos e instituições que os egressos, durante o ensino médio, sonhavam em frequentar com o que de fato estão frequentando no momento; a busca das razões e sentidos que justificam a demanda na procura pelas instituições e cursos mais frequentados pelos egressos (E1); uma reflexão sobre a “cor” dos cursos nas instituições de ensino superior, a partir de indicadores da avaliação do Enade; e a referência ao discurso dos egressos sobre a qualidade do ensino médio público em relação ao privado.

9.1 AS PEDRAS AO LONGO DO CAMINHO

Qualquer projeto realiza-se a partir das condições concretas de existência, ou seja, em posse dos meios necessários para efetivação de tais desejos, ou, no dizer de Marx: “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, as que encontramos já prontas, como também aquelas que nasceram de sua própria ação.” (IANNI, 1996, p. 45). A vida cotidiana exige arte, saber viver, fazer das pedras no caminho, motivo a mais para superar os obstáculos. Drummond (1902-1987) ajuda-nos poeticamente a retomar a dura realidade das dificuldades no dia a dia:

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei de que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra⁹².

⁹² Disponível em: <<http://www.revistabula.com/391-os-dez-melhores-poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: dez. 2013.

Ao analisar os questionários, indagamo-nos sobre as possíveis pedras no meio ou à beira do caminho (e dos sonhos) de cada egresso. Talvez, para alguns, essas pedras tenham sido de âmbito econômico, temporal, cultural, intelectual etc. O fato é que muitas delas acabaram impedindo a realização do sonho de prolongamento da escolaridade no ensino superior.

Nas respostas dos egressos (E1), sobre os elementos que dificultaram o acesso e a permanência no ensino superior, são constantes, em ambos os casos, fatores de ordem:

- a) econômica - quando se referem ao valor das mensalidades dos cursos; muitos desses jovens pagam integralmente as mensalidades sem ajuda financeira da família;
- b) geográfica - a distância do município em relação às cidades onde estão situadas as instituições de ensino superior;
- c) temporal - a falta de tempo para estudar, devido à jornada de trabalho e o percurso a ser feito de ônibus até as cidades vizinhas; e
- d) cultural - destacam a falta de preparação adequada no ensino médio – alusão à questão da qualidade do ensino.

Os elementos nesse grupo de egressos (E1), que facilitaram o acesso e a permanência no ensino superior são:

- a) forma de ingresso no ensino superior - 65,5% entraram pelo histórico escolar (não tiveram que passar pelo processo de seleção do vestibular);
- b) bolsa e financiamento de estudo - dos 19 que disseram ter bolsa de estudos, 13 se enquadram no art. 170 da Constituição Estadual e 5 têm os cursos financiados pelo Fies⁹³;
- c) incentivo e apoio dos familiares e amigos;
- d) estar trabalhando na área do curso escolhido;

⁹³ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento, os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Em 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido, ao estudante, solicitar o financiamento em qualquer período do ano. (Portal do MEC. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em :24 mar. 2014).

- e) vontade e dedicação - esforço individual; e
- f) credibilidade na instituição - aposta na qualidade de ensino da instituição escolhida.

Entre os egressos (E2), sobre o tempo de parada dos estudos, após o ensino médio, foram apresentaram diversas justificativas, tais como:

- de ordem pessoal - *“Falta de força de vontade minha”; “Quando saí do ensino médio não sabia o que fazer e com o passar do tempo não me preparei para ingressar em um curso superior e fiquei assim até hoje”; “Quero ter certeza primeiro do que fazer”; “Por indecisão resolvi parar de estudar”; “Por indecisão resolvi parar de estudar”; “Falta de certeza no que fazer”;*
- de ordem econômica - *“Pensei em trabalhar um pouco mais e voltar a estudar um ano depois”; “Primeiro preciso trabalhar muito e juntar dinheiro para ir até o ensino superior”; “Vi que não era a disciplina que queria fazer e pela dificuldade financeira – preciso juntar um pouco mais de dinheiro”;*
- de ordem temporal - *“Estava sobrecarregada⁹⁴ com os estudos e o trabalho – o que estava me prejudicando e deixando a desejar”;*
- de ordem afetiva - *“Pela situação da família”; “Falta de interesse”;* e
- de ordem vocacional - *“Parei esse período para fazer outro”; “Tinha outra prioridade”; “Tranquei um curso para realizar outro que realmente gostasse”; “Decidi deixar mais pra frente”.*

Como vemos, uma trajetória escolar pode ser interrompida, momentânea ou definitivamente por vários fatores de diversas ordens. Um projeto não se realiza apenas pelo desejo do indivíduo, mas encontra-se, também, condicionado às condições sociais, políticas, econômicas, históricas.

9.2 REVISITANDO O PROJETO: O QUE DO SONHO FOI POSSÍVEL?

⁹⁴ Fala de quem estava estudando no ensino superior e desistiu.

Os dados obtidos mostram que entre os egressos (E1) (dos que responderam a questão 2.2.4 – “Durante o Ensino Médio pensava em fazer algum curso?”) – 39,62% estão matriculados em cursos diferentes do pretendido ou sonhados durante o ensino médio. Fizemos uma lista (cada número é um egresso) dos cursos e das instituições pretendidas pelos egressos (no ensino médio) e, ao lado, o curso e a instituição que estão frequentando atualmente no ensino superior. Vejamos:

Tabela 22 - Comparação dos cursos e instituições pretendidas pelos egressos (E1) com os cursos em andamento

CURSO SUPERIOR QUE PRETENDIA FAZER	CURSO SUPERIOR QUE ESTÁ FAZENDO
1. Engenharia Civil (UNIFEBE)	1. Direito (UNIFEBE)
2. Administração (UNIFEBE)	2. Tecnologia em Processos Gerenciais (UNIFEBE)
3. Arquitetura (UNIVALI)	3. Design (IBDI)
4. Psicologia (UNIFEBE)	4. Direito (UNIVALI)
5. Design	5. Processos Gerenciais (UNC)
6. Direito (UNIVALI)	6. Administração (UNIVALI)
7. SENAI (curso técnico)	7. Engenharia Civil (UNIFEBE)
8. Engenharia Civil (UNIVALI)	8. Ciências Contábeis (UNIVALI)
9. Medicina Veterinária (UFSC)	9. Ciências Contábeis (UNIVALI)
10. Fotografia	10. Tecnologia em Logística
11. Biologia	11. Tecnologia em Processos Gerenciais (UNIFEBE)
12. Nutrição (UNIVALI)	12. Educação Física (UNIFEBE)
13. Veterinária	13. Educação Física (UNIFEBE)
14. Jornalismo (FURB)	14. Educação Física (UNIFEBE)
15. Administração (UNIFEBE)	15. Pedagogia (FAEL)
16. Jornalismo	16. Nutrição (UNIVALI)
17. Odontologia	17. Administração (UNIFEBE)
18. Direito (UNIFEBE)	18. Contábeis (UNIFEBE)
19. Comunicação Social (FURB)	19. Contábeis (UNIVALI)
20. Odontologia /jornalismo /publicidade (UNIVALI)	20. Design gráfico (UNIFEBE)
21. Moda	21. Engenharia Civil (ASSEVIM/UNIASSELVI)

Fonte: Questionário aplicado aos egressos de 2009 a 2012 da Escola de Educação Básica São João Batista e pertencente ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Dos que estão fazendo os cursos que desejavam durante o ensino médio, temos um índice de 60,4%, assim dividido: 30,18% estão realizando os cursos que desejavam e nas instituições pretendidas; 18,86% nos cursos que desejavam, mas em instituições que não constavam em suas expectativas no ensino médio; 11,32% nos cursos que desejavam no ensino médio, no entanto, na resposta dos questionários não apresentaram a instituição pretendida. Os cursos com maior número de egressos (E1) que mantiveram uma coerência entre o desejado e sua efetivação são: Direito; Pedagogia; Ciências Contábeis; e Arquitetura. A seguir temos a relação dos cursos, dos que estão fazendo exatamente aquilo que desejavam durante o ensino médio e, entre parênteses, o número de egressos que optaram por tais cursos:

- a) Direito (7);
- b) Letras (01);
- c) Ciências Contábeis (05);
- d) Arquitetura (4);
- e) Pedagogia (6);
- f) Engenharia civil (02);
- g) Design (2);
- h) Comunicação Social: Publicidade e propaganda (01);
- i) Engenharia de produção (01);
- j) Administração (01); e
- k) Educação Física (2).

Dos egressos (E2), 13,46% responderam não ter o desejo ou o projeto de prolongar a escolaridade pelo ensino superior. O ensino médio foi o ponto final na trajetória escolar, para outros 86,53%, o sonho ou desejo de ampliar a escolaridade pelo ensino superior continua, mesmo que temporariamente distante. O tempo de parada após o ensino médio, para estes, pode ter sido apenas uma estratégia, na tentativa de enfrentar dificuldades de ordem econômica, familiar, cultural. Há nesses jovens, desejos e motivações de diversas ordens, no que se referem às possibilidades de prolongamento da escolaridade. Dos que pensavam em ingressar no ensino superior, seus desejos (intenções) apontam para diversos cursos e instituições. Vejamos:

- a) Publicidade e propaganda – UNIFEBE;
- b) Arquitetura – (não indicada a instituição);
- c) Direito – UNIFEBE, UNIVALI;
- d) Engenharia civil – UNIFEBE;
- e) História – UNIASSELVI;
- f) Administração – UFSC, ASSEVIN, UNIVALI;

- g) Psicologia – UNIVALI;
- h) Medicina – UFSC;
- i) Letras – UNIVALI;
- j) Contábeis – UNIVALI, UFSC;
- k) Logística – UNIFEFE; e
- l) Engenharia civil – FURB.

Os cursos de Direito, Administração, Psicologia, Medicina e Contábeis, apareceram mais de uma vez na opção destes egressos. Diante dos desejos (sonhos), impulso essencial para consolidação de projetos, os egressos (E2) também indicaram fatores que dificultaram o acesso (e permanências⁹⁵) ao ensino superior.

9.3 E DAÍ! A COR DA PELE FAZ DIFERENÇA?

Destacamos que 87,5% dos egressos (E1) declararam-se brancos, 9,4% pardos, 1,6% amarelo e 1,6% negros. O estudo do GEA⁹⁶ (2012) aponta para a forma de segregação entre estudantes de graduação nas instituições brasileiras de ensino superior, evidenciando que “os cursos que possuem estudantes com pais de nível superior de escolaridade, são também, os que possuem estudantes mais brancos, mais ricos e oriundos de escolas privadas de ensino médio” (GEA, 2012). Outro dado significativo, trazido pelo GEA, e que pode ser colocado em comparação com o estudo de caso aqui abordado, é sobre a “cor” dos cursos encontrada nas universidades brasileiras: os mais brancos e os menos brancos. Lembramos que, segundo o IBGE, temos uma população de 48% que, em 2010, se declarou branca. Nos cursos mencionados a seguir (Tabela 23⁹⁷), observamos que mais de 70% se declararam de cor branca (GEA, 2013). Na tabela 24 encontramos os cursos com o menor índice de estudantes brancos, que chegou a 50%. Como se pode ver, os cursos de graduação no Brasil têm a predominância da cor branca. A pergunta está

⁹⁵ Pois alguns iniciaram o curso e interromperam os estudos devido às dificuldades elencadas acima e no momento da aplicação dos questionários não estavam estudando.

⁹⁶ Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Esse grupo realizou um estudo sobre os dois ciclos de avaliação do Enade dos anos 2004-2009, a partir do Questionário Socioeconômico enviado aos estudantes selecionados para a avaliação.

⁹⁷ Colocamos a Tabela 24 na íntegra, a fim de possibilitar melhor visualização e análise da realidade dos graduandos em IES pelo Brasil.

colocada: Quais os espaços ocupados nas instituições de ensino superior pelos estudantes de cor preta (negros)?

Tabela 23 - Cursos de graduação com mais estudantes brancos

CURSOS	BRANCOS (1º CICLO)	BRANCOS (2º CICLO)	DIFERENÇA
Agronomia	73%	71%	-2%
Arquitetura e Urbanismo	79%	77%	-2%
Biomedicina	72%	70%	-2%
Design	77%	74%	-3%
Engenharia (grupo II)	71%	72%	1%
Engenharia (grupo III)	77%	75%	-2%
Engenharia (grupo IV)	76%	74%	
Engenharia (grupo V)	79%	75%	-2%
Engenharia (grupo VI)	75%	71%	-4%
Engenharia (grupo VII)	78%	71%	-7%
Farmácia	77%	73%	-4%
Medicina	80%	76%	-4%
Medicina Veterinária	81%	78%	-3%
Nutrição	78%	72%	-6%
Odontologia	80%	74%	-6%

Fonte: MEC/Inep. (Caderno do GEA, 2013, p.10).

Observamos acima (Tabela 23), os cursos com os maiores índices de estudantes brancos que apresentaram diminuição no segundo ciclo, em relação ao primeiro, na avaliação do Enade:

- a) com -2% - Agronomia, Arquitetura, Urbanismo, Biomedicina, Engenharias (grupos III, IV, V);
- b) com -3% - Design, Medicina Veterinária;
- c) com -4% - Engenharia (grupo VI), Farmácia, Medicina;

- d) com -6% - Nutrição, Odontologia; e
- e) com -7% - Engenharia (grupo VII).

Diante de todo esse panorama, o único curso que teve um aumento de 1% no segundo ciclo de avaliação do Enade foi o de Engenharia (grupo II). Ressalta-se que os três cursos (no primeiro ciclo), com maior número de graduandos brancos são Medicina (80%), Medicina Veterinária (81%) e Odontologia (80%). A liderança muda no segundo ciclo de avaliação, ficando Medicina (76%), Arquitetura e Urbanismo (77%) e Medicina Veterinária (78%). Seria oportuno perguntar se a diminuição de brancos nesses cursos significaria um processo de inclusão dos outros segmentos étnicos. Pelos dados em evidência, há um sistema de *apartheid* dentro das instituições de ensino superior, nas quais certos cursos já estão “predestinados” a serem frequentados, em sua maioria, por brancos, criando necessariamente divisões étnicas dentro dos *campi*.

Tabela 24 - Cursos da graduação com menores índices de brancos (ciclo 1º e 2º do ENADE)

CURSOS	BRANCOS (1º CICLO)	BRANCOS (2º CICLO)	DIFERENÇA
Arquivologia	51%	53%	2%
Biblioteconomia	54%	50%	-4%
Ciências Sociais	56%	55%	-1%
Filosofia	64%	60%	-4%
Física	62%	56%	-6%
Geografia	56%	53%	-3%
História	57%	54%	-3%
Letras	60%	58%	-2%
Música	66%	57%	-9%
Matemática	62%	58%	-4%
Pedagogia	59%	57%	-2%
Secretariado Executivo	62%	59%	-3%
Serviço Social	59%	55%	-4%

Fonte: MEC/Inep. (Caderno do GEA, 2013, p.10)

É interessante notarmos que mesmo os cursos com os menores índices de brancos (Tabela 24) oscilam entre 51% a 66% nos dois ciclos de avaliação do ENADE. No primeiro ciclo, os cinco cursos com os números mais elevados de alunos brancos foram Música (66%), Matemática, Secretariado Executivo, Física (62% cada um) e Filosofia (64%). Desses, não há nenhum da área da saúde, diferentemente dos

dados analisados a partir da Tabela 23. Há uma diminuição significativa da presença de brancos nos *campi*, o que pode apontar para uma maior presença de pretos e pardos. Os maiores índices de queda da presença de brancos estão na Música (-9%), Física (-6), Matemática, Serviço Social, Biblioteconomia e Filosofia (-4% cada um). O que se vê, reforça a questão histórica do preconceito racial no Brasil e demonstra como a cor da pele é, sim, elemento de distinção social e que interfere no acesso a certos cursos do ensino superior.

9.4 O DISCURSO E A REFERÊNCIA À QUALIDADE COMO EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE E JUSTIFICATIVA DAS POSIÇÕES.

Dos inúmeros discursos no campo da educação é constante a referência à qualidade do ensino, tanto na educação básica como superior. Afinal, o que é qualidade no espaço educacional? Parece-nos que esse conceito está diretamente relacionado aos aspectos quantitativos do capital escolar, adquirido ou acumulado, pelos alunos e mensurado a partir de avaliações (provas) aplicadas pelos professores e instituições. A avaliação, por um lado, pode ser vista como mecanismo de segregação no campo da educação, pois separa e constrói alguns dualismos no espaço escolar e fora dele, tais como: os que sabem x os que não sabem; os que podem continuar x os que serão retidos; os ditos inteligentes x os de pouca inteligência; escolas de boa qualidade x escolas de baixa qualidade. Nesse caso, a avaliação⁹⁸ aparece como instrumento de seleção e hierarquização de posições no campo social e no espaço escolar. Também perguntamo-nos se seria possível um sistema educacional sem avaliação, pois ela é elemento constitutivo dos projetos sociais, possibilitando verificar a qualidade⁹⁹ dos processos que se dão nesses espaços, sondar se os propósitos ou objetivos educacionais foram alcançados e, também, prever e prover futuras intervenções no processo.

Nas questões 3.1, 3.2 e 3.3 do questionário aos egressos (E1), o sentimento de justiça aparece associado à ideia de qualidade. Os egressos, por meio dessa categoria (qualidade), argumentam sobre a disputa que se dá no acesso ao ensino superior entre alunos de escolas públicas e privadas, mediante cotas ou pelo vestibular. Dizem que tal disputa não é justa, pois as escolas privadas de ensino médio têm mais qualidade que as

⁹⁸ Pode ser estudada a partir de Philippe Perrenoud (1999).

⁹⁹ Que pode ser vista pelo volume de saberes acumulados e convertidos em habilidades e competências.

públicas, fato que colocaria os egressos oriundos da primeira em uma posição de vantagem em relação aos da segunda. Nessa questão, estão implícitas as noções de liberdade e igualdade como princípios indissociáveis de justiça. As respostas induzem à compreensão de qualidade relacionada ao volume de conteúdos passados aos alunos e medidos (mensurados), através de avaliações/provas aplicadas pelos professores. A ideia de qualidade, associada ao volume de capital escolar acumulado (conhecimento ou informação), aparece também em Frago¹⁰⁰ (1999) que discute em seu texto, a concepção neoliberal de qualidade no ensino (a partir da análise que fez de discursos públicos nos anos 80 e 90 do século XX), diante de políticas que procuravam implantar reformas educacionais na Espanha. O autor aponta para o caráter polissêmico e ambíguo da noção de qualidade e suas conotações positivas. Pois, quem não a quer na educação? A ideia da qualidade é um apelo que comove e chama a atenção em tempos de eleição e aparece sob dois aspectos: primeiro - como satisfação do cliente na qual é preciso o marketing e publicidade; segundo - como rendimento acadêmico, resultado do nível de conhecimento mensurado pelas avaliações. É justamente essa última concepção que vai orientar, e mesmo justificar, uma ordem ou hierarquia das posições das escolas públicas e privadas, também referendar decisões governamentais na distribuição dos recursos públicos. A lógica seria dar mais aos que têm os melhores resultados (FRAGO, 1999). Poderíamos chamar de tendência meritocrática? Na Espanha, a noção de qualidade, associada ao rendimento escolar, apareceu como tese que justificaria até mesmo uma intervenção do governo nas questões curriculares. Pensamos ser possível observar tal prática também no Brasil, por meio dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes. A ideia de qualidade aparece como justificativa de existência dos Parâmetros Curriculares e associada à formação e exercício da cidadania das crianças. O discurso do ex-ministro da educação (BRASIL, 1997), Paulo Renato Souza (1945-2011), foi veemente ao afirmar que:

[...] o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo,

¹⁰⁰ Que parte da análise do discurso de Esperanza Aguirre, Ministra da Educação e Cultura, que abre a I Jornada sobre “Ensino público e gestão de qualidade”, em 1997.

reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997).

Como vemos, a noção de qualidade é um dos elementos mais relevantes na referência e classificação entre escolas e sistemas/rede de ensino e, é claro, está no cerne da discussão sobre acesso (da democratização) ao ensino superior e das políticas educacionais. A própria LDB nº 9.394/96, prevê a garantia de padrão de qualidade na educação.

A qualidade é um elemento de distinção e sobrevivência institucional, basta ver as expectativas quanto às avaliações de cursos de graduação realizadas pelo MEC e publicada pelo INEP¹⁰¹. Tal conceito está também presente no imaginário coletivo dos egressos quando dizem: *“As escolas privadas têm maior qualidade que as públicas”*, procurando justificar maior êxito dos egressos das escolas particulares no ingresso em instituições de ensino superior, principalmente nas públicas.

A referência à qualidade aparece em outros momentos, por exemplo, nas respostas à questão 3.1: *“Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas em relação aos egressos, também, das escolas públicas?”* Vejamos: Em primeiro lugar, com 28,6% das respostas, justificando o posicionamento dos egressos favoráveis às cotas,

¹⁰¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou, no Diário Oficial da União, dados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) das instituições de educação superior referentes ao ano de 2012. De acordo com os dados do CPC, que avalia o rendimento dos estudantes, a infraestrutura da instituição, a organização didático-pedagógica e o corpo docente, 71,6% dos cursos apresentaram desempenho satisfatório, com os conceitos 3, 4 e 5. Foram avaliados 8.184 cursos de 1.762 instituições nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, além dos eixos tecnológicos de gestão e negócios, apoio escolar, hospitalidade e lazer, produção cultural e design. Os cursos representam 38,7% do total de matrículas da educação superior no país. Os conceitos 4 e 5 foram apresentados na maioria por instituições públicas, 33,7% do total. As escolas particulares somaram 21,5%. Na comparação com os resultados gerais de 2009, houve melhoria significativa em todas as faixas. Os conceitos satisfatórios (3, 4 e 5), que totalizavam 51,5% em 2009, chegaram a 71,6% em 2012, aumento de 20,1 pontos percentuais. Os conceitos insatisfatórios (1 e 2) caíram para menos da metade, de 27% para 12%. Os cursos sem conceito, que não atenderam critérios mínimos de participação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), diminuíram de 21,6% para 16,3%. (INEP, 2012). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/visualizar/>>. Acesso em: dez. 2013.

aparece a ideia de que “*A qualidade do ensino público é inferior ao ensino privado*”. Já na questão 3.2: “*Você considera justo os vestibulares como forma de seleção ao ensino superior*”?, a perspectiva da qualidade surge nas seguintes expressões dos egressos que consideram o vestibular justo (enquanto forma de seleção): *Para ter maior qualidade no ensino superior*, com 2,7% (das vezes que aparece nas respostas); *Verificar a qualidade, o nível de conhecimento do aluno que vem do ensino médio*, com 37,83%; *Avaliar se o aluno é qualificado para aquela instituição*, com 2,7%. Na questão 3.3: “*Acha justa a disputa nos vestibulares entre egressos de escolas públicas com os das privadas?*” As referências à noção de qualidade são explícitas nas justificativas dos que responderam sim: *A escola pública deveria ter o mesmo padrão de ensino (qualidade¹⁰²) e o aluno ter o mesmo esforço e vontade*, com 4,8% das respostas. Entre os que disseram “não” nas justificativas, temos afirmações como: “*Há grandes diferenças na qualidade do ensino público e privado; Deveria ter um nivelamento das redes de ensino pública e privada*”. Observamos que o elemento (ou categoria) *qualidade* é presença constante nas justificativas das desigualdades de acesso ao ensino superior e nas argumentações favoráveis às políticas de ações afirmativas, bem como ao considerar o vestibular injusto.

9.5 ENTRE POR QUE E PORQUÊS: A BUSCA DE UM CURSO SUPERIOR

O agir humano é movido por um fim, o qual é expressão do valor que se coloca como fonte de sentido na trajetória existencial e social de cada indivíduo. Assim expressa Viktor Frankl (1991, p. 92):

A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, e não uma “racionalização secundária” de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprida somente por aquela determinada pessoa.

Perguntamo-nos sobre os sentidos e o valor que o ensino superior tem para cada egresso. Verificamos que há uma multiplicidade de justificativas, as quais denotam significados diversos, aos quais os

¹⁰² Acréscimo do autor.

egressos atribuem à busca de cursos no ensino superior. São motivações de âmbito econômico, humanitário, político, profissional.

A procura de um curso no ensino superior, para muitos, traz consigo, o desejo de apropriação de capital escolar (institucionalizado) que pode ser reconvertido em outros bens (capitais): econômico; *status*; vantagens; posição; prestígio, o que nem sempre significa fator de mobilidade social. Pois os agentes podem converter um capital e permanecer na mesma posição dentro de um determinado espaço social, indicando apenas um deslocamento dentro do mesmo. Sobre as estratégias de reprodução, Bourdieu (2011), em *Distinção*, destaca que elas constituem um sistema que está na dependência dos estados do próprio sistema, dos capitais a serem reproduzidos e de seu volume. A reconversão de um capital, como estratégia de reprodução, pode visar um capital mais rentável e acessível, e “tende a determinar uma transformação das estruturas patrimoniais” (BOURDIEU, 2011, p. 122). Quanto às percepções das ideias de mobilidade que podem trazer alguns equívocos, Bourdieu (2011, p. 122) escreve:

As reconversões traduzem-se por outros tantos deslocamentos em um espaço que nada tem de comum com o espaço, a um só tempo, irreal e ingenuamente realista dos estudos rotulados de “mobilidade social”. A mesma ingenuidade positiva que leva a descrever como “mobilidade ascendente” os efeitos das transformações morfológicas das diferentes classes ou frações de classe conduz a ignorar que a reprodução da estrutura social pode, em determinadas condições, exigir uma “hereditariedade profissional” bastante baixa: esse é o caso sempre que, para manter sua posição na estrutura social e as propriedades ordinais que lhe estão associadas, os agentes são obrigados a proceder a uma translação acompanhada por uma mudança de condição – tal como a passagem da condição de pequeno artesão para a condição de empregado de escritório ou de comércio.

O imaginário social indica a busca de diploma no ensino superior como possibilidade de mobilidade social ascendente. Para isso, o agente precisa realizar a reconversão desse capital em outros capitais. A mobilidade social pode acontecer de duas formas: deslocamentos

verticais (ascendentes ou descendentes) os quais acontecem no mesmo espaço. Por exemplo, “um professor primário que se torna docente em um grau mais elevado de ensino [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 122-123); em segundo, temos os deslocamentos transversais, os quais se dão na passagem de um campo para outro “que podem operar-se seja no mesmo plano horizontal”, por exemplo, quando “um professor primário torna-se pequeno comerciante” (BOURDIEU, 2011, p. 123).

Bourdieu (2011) destaca que, com mais frequência, acontecem os deslocamentos verticais, caracterizados, dentro do mesmo campo, pela mudança de volume do capital que é de patrimônio; já nos deslocamentos transversais acontece mudança de um campo para outro, aí se tem, de fato, uma reconversão de capital, por exemplo:

Da propriedade de terras para um capital industrial, ou de uma cultura literária ou histórica para uma cultura econômica -, portanto, uma transformação de estrutura patrimonial que é a condição da salvaguarda do volume global do capital e da manutenção da posição na dimensão vertical do espaço social (BOURDIEU, 2011, p. 123).

Realizamos análise dos dados dos questionários, procurando entender os *porquês*, ou seja, os sentidos e valores que os egressos (E1 e E2) atribuem às suas escolhas de cursos (ou que estão cursando) no ensino superior e as possibilidades de mobilidade social, mediante a posse de certificado escolar. As perguntas destinadas aos egressos (E1) foram: “Qual é o curso que está fazendo no ensino superior?” e “Por que escolheu esse curso”?

Entre os egressos E1, em relação aos que optaram pelo curso de Direito (em diversas instituições), que corresponde a 16,7%, apareceram expressões que denotam motivações (sentidos) de âmbito:

- afetivo - “*identifiquei-me com a área*¹⁰³”, “*sempre gostei de português*”; “*Identificação com o curso por trabalhar na área*”; e
- profissional (de oportunidade de emprego) - “*escolhi o curso por ter mais opção de trabalho*”.

¹⁰³ Expressão que mais aparece para essa opção de curso.

Aos que optaram por Ciências Contábeis, que é um dos dois cursos mais procurados pelos egressos, as justificativas indicam expressões com sentido de âmbito:

- subjetivo - expressando gosto - “*gosto da área*”; “*gosto de matemática*”¹⁰⁴ e “*minha mãe tem supermercado*”;
- de oportunidade de emprego - “*bom mercado de trabalho*”¹⁰⁵; “*amplo mercado de trabalho*”; e
- profissional - “*trabalho na área*”; “*afinidade com a profissão*”.

Aos que optaram pelo curso de Engenharia Civil, que aparece com 18,7% (9), as justificativas da escolha trazem expressões indicando:

- habilidade e competência pessoal - “*Por ter habilidade no campo das exatas*”;
- sentimento de gosto - “*gostei da área*”¹⁰⁶; “*identifiquei-me*”¹⁰⁷;
- influência e herança familiar - “*tenho gente da família no ramo*”; “*influência familiar*”; e
- mercado de trabalho - “*por ter amplo mercado de trabalho*”¹⁰⁸.

Aos que optaram pelo curso de Pedagogia, que corresponde a 10,4% (5), das opções, as justificativas expressam sentidos:

- de desejo - “*eu desejava*”; “*sempre quis ser professor*”; e
- de gosto - “*Sempre me identifiquei*”¹⁰⁹ com crianças”.

Aos que optaram pelo curso de Administração, que corresponde a 8,3% (4) das escolhas, as justificativas apontam para sentidos de:

- mercado de trabalho - “*amplo mercado de emprego*”;
- estar inserido na área - “*trabalho na área*”; “*área onde já atuo*”;
- estratégia - “*opção pela bolsa*”; e
- identificação - “*identifico-me com o curso*”.

¹⁰⁴ Justificativa que se repete para essa opção de curso.

¹⁰⁵ Expressão que mais aparece para essa opção de curso.

¹⁰⁶ Expressão que se repete nessa opção de curso.

¹⁰⁷ Expressão que se repete na opção desse curso.

¹⁰⁸ Justificativa que se repete nessa opção de curso.

¹⁰⁹ Expressão que se repete na opção pelo curso.

Aos que optaram pelo curso de Design, que corresponde a 6,25% (3), as justificativas apontam para noção:

- de habilidade - “*tenho aptidão...*”;
- de gosto - “*gosto da área*”;
- estar inserido na área - “*já trabalho na área*”; e
- de projeto pessoal - “*Pretendo seguir na área*”.

Aos que optaram pelo curso de Arquitetura e Urbanismo, que corresponde a 4,2% (2), as justificativas apontam para noção de:

- estética - “*gostei sempre de criar*”; e
- de gosto - “*simpatizei com a área*”.

Aos que optaram pelo curso de Educação Física, que corresponde a 4,17% (2), as justificativas apontam para sentido de:

- identificação - “*Tenho afinidade*”; “*identifico com a área*”.

Aos que optaram pelos cursos de Processos gerenciais, Publicidade, Engenharia de Produção, Letras e Nutrição, que correspondem cada um a 2,1% (1) das opções de curso, as respectivas justificativas apontam para sentidos: a) afetivos; b) responsabilidade social; c) profissional; d) identificação com a área; e) de gosto; e f) interesse pessoal.

É importante ressaltar que em todas as opções pelos distintos cursos, as justificativas as quais aparecem com mais constância são as que expressam sentido de identificação e gosto pela (com a) área do curso em andamento, demonstrando que as motivações das buscas e escolhas pelos cursos, não podem ser explicadas apenas por fatores de ordem exclusivamente econômica.

10 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este tópico da dissertação não pretende desempenhar a função de página final ou de síntese da pesquisa, como se a tarefa de investigação estivesse terminada. Longe disso! O problema, no sentido filosófico do termo, da democratização do acesso ao ensino superior, abordado neste estudo de caso, instiga-nos a continuar, em outro tempo, a desvelar as tramas do objeto em questão. O tema em estudo apontou outras questões, também, fundamentais, as quais têm assumido lugar preeminente no cenário dos estudos sociológicos sobre o ensino superior. No entanto, trouxemos algumas considerações que julgamos ser relevantes e urgentes nesse processo. Estamos cômicos de que nossas proposições abrem ocasião para férteis contra argumentações e criativos debates, já que o campo que nos propusemos percorrer, constitui-se por uma pluralidade de posicionamentos teóricos e práticos.

Nossa pesquisa teve seu início no extenso levantamento realizado em 2012 dos alunos do ensino médio (2004-2012): aprovados, reprovados, transferidos e desistentes; os dados obtidos possibilitaram levantar questões referentes à escola e vê-la sob outra ótica, antes não percebida. Caracterizada como estudo de caso, a investigação foi organizada tendo como objetivo central: analisar mecanismos que possibilitaram, ou não, o prolongamento da escolaridade de egressos do ensino médio público na educação superior. A pesquisa, em seu processo de elaboração e desenvolvimento, foi norteadada por outros objetivos mais específicos que buscaram: conhecer possíveis estratégias usadas pelos egressos em suas trajetórias escolares; saber se entre os egressos (E2), durante o ensino médio, havia o sonho, ou projeto, de ingressar no ensino superior, por isso buscamos discutir o tema “Projeto”, que esbarra na ideia de trajetória, além do mais, percebemos a existência de uma tensão dialética entre projeto alimentado por desejos individuais em confronto com as condições reais de existência dos indivíduos; os usos de estratégias como forma de transposição de barreiras, sejam elas, como vimos: econômicas, culturais, físicas, sociais etc.; conhecer como os egressos lidam ou representam a justiça, associando questões como o vestibular, cotas raciais, escola pública e privada; analisar o quanto o capital cultural (escolar) dos pais interferiu, ou não, na trajetória de seus filhos; e desvelar razões de âmbito meritocrático nas justificativas dos egressos.

Diante da tarefa de desenvolver uma pesquisa, tendo como objeto o estudo de trajetórias, deparamo-nos com a pergunta proposta por Levi (2002, p. 169): “Pode-se escrever a vida de uma pessoa?” Esta é uma

questão exposta no campo dos estudos biográficos e, conseqüentemente, das análises de trajetórias que acenam alguns limites das ciências sociais. Pois, quem está percorrendo e construindo caminhos, articulando projetos, estabelecendo estratégias, acumulando saberes, é sempre uma pessoa, um ser humano movido por desejos, vontade, impulsos e potenciais. A vida de uma pessoa é sempre mais que categorias de análise. Portanto, latente em todo e qualquer problema social, está sempre o fenômeno humano, ainda inaudito em toda sua amplitude pelo campo científico. A ideia da objetividade é sempre um ideal e um bom desafio, pois exigiu-nos o exercício do distanciamento pelo fato de ser professor nesta unidade escolar há mais de quinze anos.

Orientados pelos objetivos que nos propusemos, buscamos nos nove capítulos que estruturaram esta dissertação: explicitar as regras do jogo da investigação sociológica, apresentando possibilidades e limites da pesquisa científica; justificar nossas opções teóricas que configuram apenas um ponto de vista dentre tantos outros, pois o objetivo foi explicitar o lugar de onde falamos; situar, identificar e levantar questões conflitantes na estrutura da unidade escolar, *locus* de nossa investigação e lugar onde as trajetórias dos 120 egressos foram constituídas até chegar (ou não) ao ensino superior; e resgatar aspectos da trajetória do ensino superior brasileiro, pois, à análise sociológica faz-se imprescindível uma releitura histórica do fato social.

Em um primeiro momento, ressaltamos alguns aspectos do vasto e conflitante cenário histórico da educação superior, no qual situamos o objeto em estudo. Vimos que o campo educacional brasileiro tem suas raízes em projetos de cunho religioso, na figura dos jesuítas, que buscaram, por meio de suas escolas de ler e escrever, propagar valores de uma cristandade europeia (em suas estruturas de poder) abalada pela Reforma Religiosa do século XV; pelo advento cultural do Renascimento e pelas boas-novas da Expansão Marítima. A constituição do Ensino Superior e tardiamente, no século XIX, a criação de universidades, têm lastros nos projetos de formação cultural das elites brasileiras que historicamente tiveram privilégios no acesso a esse nível de ensino, fato este que perdura até os dias atuais.

A educação sempre foi vista como um espaço de grande potencialidade e possibilidades na implementação de projetos políticos, culturais, religiosos e ideológicos; portanto, constituiu-se como campo de disputas entre segmentos sociais de diversas nuances; ela desempenha papel estratégico e singular no projeto da modernidade (já chamada de pós-modernidade ou de modernidade líquida), que a partir do século XVII, aborda o homem por uma racionalidade que passa a vê-lo como

portador de direitos naturais, dentre eles, a igualdade e a liberdade celebradas pelas perspectivas contratualistas e ponto de partida para teorias filosóficas contemporâneas como a de John Rawls, o qual aborda a justiça como equidade. Aliás, o tema do acesso ao ensino superior, pensado em uma ordem social, identificada como democrática, necessariamente, evoca a questão da justiça que, nesta pesquisa, foi inspirada por perspectivas teóricas de Rawls, Walzer, Sen, Dubet e outros. É bom salientar que nossa aproximação e utilização dos autores citados, aconteceram a partir de leituras pontuais (de partes) de suas obras, pelo visto, constituídas de amplas e diversas matizes teóricas que têm contribuído para um espaço de profícuo debate sobre o tema.

A leitura de Rawls possibilitou-nos resgatar, transitar e problematizar conceitos como igualdade, liberdade e pensar o papel desempenhado pela educação, na constituição de uma sociedade justa, ou, o menos injusta possível. Oportunizou-nos, também, juntamente com Dubet, problematizar as relações que se dão nos âmbitos escolares, no intuito de refletir sobre a possibilidade de uma escola justa. Pelo visto, escola, justiça e democracia são impensáveis sem a via da igualdade, que desde o século XVIII, com o Iluminismo, surge no cenário do mundo moderno, juntamente com a liberdade, como direitos reivindicados a todos.

O argumento que os dois grupos de egressos (E1 e E2) evocam para justificar o posicionamento contrário às cotas nas instituições públicas de ensino superior é de que “*Todos são iguais e não precisam ser tratados diferentes*”; portanto, não seria justo dar oportunidade de acesso apenas para alguns devido à condição da cor. Nessa proposição pode estar, também, um princípio de injustiça: tratar os desiguais de forma igual. Há circunstâncias, nas quais, faz-se necessário distribuir os *bens* de forma desigual, objetivando participação mais ampla e equânime aos que encontram-se em situação de desvantagem. O reconhecimento do mérito individual não seria uma forma de ser justo e evitar a injustiça do igualitarismo social? Alguém poderia responder, situando a pergunta no campo das teorias da justiça em destaque: Seria, se todos tivessem acesso ao mesmo padrão de qualidade escolar e mais, evocando o pressuposto de Rawls, se no ponto de partida houvesse igualdade de acesso e oportunidade para todos. Aqui caberia lembrar a noção de igualdade meritocrática das oportunidades de Dubet (2008) que justificaria a ideia de desigualdade justa. Este posicionamento expressa as contradições, controvérsias e ausência de consenso presentes nos mais variados cenários, nos quais são emergentes as discussões a respeito da inclusão e participação social.

A temática da democratização do acesso ao ensino superior tem aspectos de âmbito ético que dizem respeito ao pensar a justiça partindo de princípios valorativos (axiológicos), remetendo-nos à igualdade e à liberdade, condições fundamentais à democracia e que nos colocam, inevitavelmente, diante de uma alteridade, do *Outro*, igualmente portador destes direitos. Na ótica de Kriele (1983, p. 55), aludindo-se à liberdade:

[...] homens livres sempre são desiguais, porquanto fazem uso diverso de sua liberdade, conforme as possibilidades para o livre desenvolvimento de sua personalidade levando na devida consideração o direito igual de qualquer outro.

A democratização do acesso ao ensino superior, aqui entendida como “o processo de igualação das oportunidades escolares **dos estudantes**¹¹⁰ procedentes das diferentes categorias sociais” (BOURDIEU, 2010, p. 259), tem sido discutido e propalado pelas vias da justiça, nas quais a ideia de igualdade é preeminente. Desta forma, democracia, justiça e igualdade constituem a tríade da problemática do acesso ao ensino superior.

A ideia de Rawls (2008) de uma justiça perfeita, portanto ideal, criticada por Sen (2011), torna-se fértil no campo das necessidades imediatas presentes no cotidiano do mundo vivido e desfigurado por inúmeras formas de injustiça. Caso não seja possível instituir uma sociedade fundamentada em instituições completamente justas, talvez, esteja ao nosso alcance, ampliar as experiências de justiça e minimizar as injustas. Assim sendo, é preciso dizer que neste espaço fértil de proposições sobre a justiça, há uma tensão inevitável que se constitui da relação do campo das teorizações x o mundo vivido. O primeiro situa-se no plano do ideal, da abstração, das especulações intelectuais, da racionalidade e se pretende apresentar como modelo daquilo que pode *vir-a-ser*, estabelecendo princípios norteadores. O segundo, é o mundo das urgências, o cotidiano, aquilo que necessita de respostas e soluções imediatas. John Rawls, por exemplo, desenvolve uma teoria da justiça, partindo de recursos racionais, como é o caso da posição original, por ele dita “hipotética” (RAWLS, 2008, p. 26). Seu modelo teórico, ao imaginar a igual condição dos indivíduos no momento original, torna-se paradigmático, pois nos permite conjecturar uma escola mais justa e repensar o papel do mérito que, a nosso ver, seria um critério de justiça

¹¹⁰ Grifo do autor. No texto a expressão usada é “das crianças”.

aceitável quando se tem igualdade de oportunidade, onde todos partem do mesmo ponto e quando é distribuída educação de qualidade, igualmente, para todos, ou seja, igualdade distributiva na partida da trajetória escolar. O que se observa é o contrário: uma distribuição desigual da educação mediante mecanismos distributivos socialmente legitimados, como o vestibular, no qual o mérito individual é celebrado.

À sociedade brasileira, em sua trajetória, ao buscar constituir-se politicamente pelo processo da redemocratização de suas instituições a partir dos anos de 1980, tem se levantado o desafio de efetivação da justiça como um dos pilares das instâncias de poder, na garantia de direitos fundamentais como: a promoção da dignidade humana e do exercício da cidadania. A educação de qualidade, distribuída de forma mais equitativa, em todos os níveis, é um desses instrumentos legítimos que contribuem na promoção de uma sociedade menos injusta.

No embalo destas proposições, foi possível perceber como os egressos representam o vestibular sob duas circunstâncias:

- a) quando ele é visto como espaço de teste do capital escolar adquirido ao longo da educação básica, principalmente, na trajetória do aluno pelo ensino médio. Observamos que 92,53% dos egressos (E1) e 78,26% dos egressos (E2), consideraram-no justo, nesta condição. Parece-nos haver uma coerência interna entre as categorias (qualidade, mérito, teste, seleção) construídas a partir das justificativas dos que responderam sim: o vestibular, para os egressos, funciona como sistema que testa (e avalia) os saberes adquiridos durante a trajetória escolar. O teste supõe a existência de um padrão de qualidade previamente estabelecido. O mecanismo de seleção (vestibular), portanto, como vimos, é visto como justo, pois estaria, supostamente, apenas recompensando aqueles que mais se dedicaram ao longo da trajetória escolar. É momento de celebração do sucesso dos “melhores”. Quando os egressos atribuem aos seus pares, a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso no acesso ao ensino superior, é possível perceber como funciona a lógica de um sistema educacional injusto que perpetua as desigualdades, mediante a eleição do mérito como mecanismo de seleção. Os egressos parecem convencidos de que o vestibular é justo pela forma como seleciona: os vencedores (merecedores de uma vaga) dos derrotados (os que não se dedicaram o suficiente); e
- b) quando aparece como mecanismo de acesso ao ensino superior e lugar de disputa entre egressos das escolas privadas e

públicas. O resultado entre os egressos (E1) indica que 41,17% o consideram justos e 58,82% injusto. Pelo visto, há entre os dois grupos uma clara percepção da desigualdade que existe em relação à qualidade dos ensinos público (por eles frequentado) e privado (os adversários no vestibular) e, portanto, a posição de desvantagem que ocupam diante de um sistema de valorização das performances individuais.

Como vimos, os dois grupos de egressos (E1 e E2) têm uma compreensão extremamente meritocrática sobre o vestibular, entendido como mecanismo de teste e disputa, também de suposta qualificação das instituições universitárias, nas quais apenas os melhores entram.

Sobre o mérito, arriscaríamos em dizer que ele está arraigado nos discursos e práticas seletivas das mais variadas instâncias do cotidiano. Isso não significa estabelecer nenhum juízo moral sobre o mesmo. A questão é perceber, discernir e trazer à tona para o espaço público das discussões, as condições sociais nas quais ele é celebrado, utilizado; pois quando desempenha papel de único critério de avaliação, pode reforçar as injustiças já instituídas no campo em que se aplica. Por exemplo, no espaço educacional ele verifica apenas o desempenho (a performance) de um estudante, mensurado em notas (pela aplicação de provas) e, conseqüentemente, classifica mediante hierarquização decorrente dos resultados. A opinião de Marco Antônio Zago, reitor da USP, é provocadora e reflete, também, nossas considerações:

[...] o que seria um critério meritocrático para a seleção de alunos para a universidade? Estamos acostumados a responder que é a avaliação do seu desempenho no vestibular. Só que o vestibular não revela os melhores talentos, apenas os mais preparados para ele. Para um aluno da rede pública, a chance de bom desempenho é reduzida. Isso não denota falta de talento, mas de oportunidade. Por isso, sou favorável a examinar a seleção para a universidade com base em mais de um critério, de forma que outros talentos, além do treino para o vestibular, possam ser avaliados de modo mais justo e eficaz (VEJA, 2014, p.15)¹¹¹.

¹¹¹ Resposta da entrevista de Marco Antônio Zago, reitor da USP, à Revista Veja.

A educação superior tem historicamente, seus contornos configurados pela expansão do número de instituições deste nível de ensino pelo território nacional, formando um índice majoritário no setor privado que chegou, em 2011, a 88% e as públicas minoritariamente ficaram em 12% (MEC/Inep, 2013). É oportuno chamar a atenção para o paradoxo estabelecido: à medida que constata-se a expansão da oferta do ensino superior público, torna-se evidente que há, nestas instituições, um número minoritário de alunos egressos desta rede de ensino. A democratização do acesso ao ensino superior, também, implica em oportunizar aos egressos do ensino médio das escolas públicas, o acesso e permanência em instituições de ensino superior, igualmente, públicas e de qualidade. Foi possível perceber, como instituição universitária pública, por exemplo, a UFSC, tem alto conceito no imaginário dos egressos, vista como instituição de excelente qualidade. Por isso, acessá-la está relacionado com possibilidades de mobilidade social e melhores condições de vida.

Partindo de nossa empiria, vimos que dos sessenta (60) egressos (E1): 95% (57) estão matriculados em instituições privadas de ensino superior, apenas um (1,66%) é aluno de instituição pública. Portanto, ampliação de vagas não significa, necessariamente, democratização das oportunidades de acesso, permanência e nem de resultados. Não se pode pensar a democratização do acesso ao ensino superior apenas pela constatação da ampliação das instituições e das vagas oferecidas, pois há historicamente, arraigados em tais estruturas, mecanismos de seleção e, portanto, de exclusão, que geram inúmeras injustiças neste campo escolar dicotomizado e dualizado entre ensino público e privado.

Os discursos sobre a democratização do ensino superior apontam para algumas urgências: a primeira implica em uma distribuição mais equitativa do capital escolar de qualidade, possibilitando aos agentes apropriarem-se desse bem legítimo de cidadania e melhor se instrumentalizar para participar do jogo social. A segunda está em romper com o monopólio de certos segmentos sociais em alguns cursos de graduação:

[...] dos cursos que historicamente constituem a elite da educação superior brasileira, visto que o modelo da cultura estabelecida durante tal período perdura, de certa maneira, até a atualidade, pois esses cursos são altamente seletivos no acesso e conferem os títulos de maior distinção profissional no Brasil. Tal seletividade é traduzida na

concorrência e nota de corte, sobretudo no que concerne aos vestibulares das universidades públicas. Os referidos cursos dão passaporte a profissões que carregam um poder simbólico, haja vista que perduram no imaginário social como profissões bem-sucedidas, posto que suas vagas durante séculos destinaram-se a uma elite social (MARTINS, 2013, p.14).

A terceira urgência refere-se à necessidade de ampliação das políticas públicas de acesso ao ensino superior, desarticulando a (ainda) hegemonia do vestibular como processo seletivo.

A partir dos questionários aplicados aos 120 egressos é possível acenar para as seguintes questões pertinentes à Escola de E. B. S. J. Batista:

- a) não há uma ação coletiva na unidade escolar objetivando elaborar um currículo que dê conta de desenvolver competências e habilidades nos estudantes, que lhes possibilite disputar, em pé de igualdade com os egressos das escolas privadas, alguma vaga, via vestibular, em instituições públicas de ensino superior;
- b) a implementação da gestão democrática na escola está diretamente condicionada a uma efetiva política de organização dos seus agentes, por meio dos conselhos (órgãos) de representatividade escolar (professores, pais, alunos);
- c) a escola tem papel determinante na constituição dos sonhos e projetos dos alunos (no que se refere ao prolongamento da escolaridade no ensino superior), assumindo o papel de incentivadora na construção de projetos pessoais que busquem ampliação do capital escolar. Assim sendo, é relevante e estratégico que seja discutida, no coletivo, a cultura escolar que ali tem se constituído;
- d) a questão da qualidade do ensino (fundamental e médio) apareceu como problema central nas respostas dos egressos, no que se refere à disputa por vagas, por meio do vestibular;
- e) os índices de reprovação e desistência no ensino médio são alarmantes. Parece-nos que há certa indiferença aos que ficam pelo caminho da trajetória escolar e sobre eles acaba-se atribuindo a responsabilidade (culpa) pelo fracasso. Saltou-nos aos olhos, os dados referentes à reprovação nas primeiras séries. Os índices destacaram que em 2007 ela chegou a 17%;

em 2008 com 15%; 2009 com 26%; 2010 com 20%; 2011 com 14%; e 2012 com 8%; e

- f) prolongar a escolaridade no ensino superior não é um projeto de todos os estudantes, diante disso, indagamo-nos sobre a função social que o ensino médio desempenha, diante de estudantes que trazem consigo diferentes projetos de vida.

Há uma representação, no imaginário coletivo, que atribui ao setor privado da educação básica, o *status* de excelência na qualidade do ensino e o público é tido como sendo de baixa qualidade; mas quando alude-se à educação superior, os papéis são invertidos – as instituições públicas são portadoras das melhores referências na qualidade, por isso para os egressos E1 e E2, acessar uma universidade pública (como a UFSC, UDESC), é algo tido como recompensa pelo esforço individual, pois os que acessam são visto como os melhores.

Vimos o espaço, as relações e contradições que existem no ato de constituir projeto, o que evidencia a problemática na compreensão do conceito de trajetórias nos estudos biográficos, como bem lembrou Bourdieu (2002): passou a fazer lentamente parte do universo científico. O espaço educacional é sempre lugar de tensões: entre desejos e possibilidades, mesmo diante de trajetórias previsíveis (prováveis), condicionadas por fatores de ordem econômica, cultural e temporal.

A proposição de que as boas performances ou bons desempenhos (resultados) do processo pedagógico estão direta e, necessariamente, relacionados a fatores motivacionais (por exemplo: gostar de uma disciplina), é relativa. Há outros fatores, além do da motivação (subjetivo), que interferem nos bons ou maus resultados mensurados pelas várias formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos:

- a) entre os egressos E1 - a área de melhor desempenho no ensino fundamental é a de Ciências da Natureza, apontada por 41,9% dos que responderam e a disciplina que mais gostavam é Matemática, destacada por 42,18%; a área de melhor desempenho no ensino médio é a de Ciências Humanas, indicada por 40% dos egressos e a disciplina que mais gostavam é a de Matemática com 25,80%; e
- b) entre os egressos E2 - a área de melhor desempenho, no ensino fundamental e médio, é a de Ciências Humanas e a disciplina que os egressos mais gostavam no ensino fundamental é Português com 27,7%, já no ensino médio é Matemática com 20,7%.

A (re) distribuição geográfica das instituições públicas de ensino superior é um dos desafios às políticas públicas, desta forma, possibilitando o acesso àqueles que vivem em regiões distantes dos polos onde estão concentradas. A distância é um dos elementos apontados pelos egressos, como fator inibidor da procura por tais instituições. Por isso, a busca pelas instituições privadas próximas ao município batistense é uma estratégia, juntamente com a opção de acesso pelo histórico escolar, apontada por 65,5% dos egressos (E1), fato este que pode indicar a posse de baixo capital escolar por parte dos estudantes. Para as instituições, o histórico escolar é também uma estratégia de facilitação do acesso aos cursos oferecidos. Um atrativo aos alunos da rede pública. Uma alternativa diante da concorrência do vestibular. Além do mais, estar matriculado em determinada instituição, para alguns, parece-nos não ser resultado do desejo constituído em projeto, mas o que restou mediante suas condições e possibilidades reais de existência: econômica, cultural, social etc. Dos que estão fazendo os cursos que desejavam durante o ensino médio, o índice é 60,4%, assim dividido: 30,18% estão realizando os cursos que desejavam e nas instituições pretendidas; 18,86% nos cursos que desejavam, mas em instituições que não constavam em suas expectativas no ensino médio; 11,32% nos cursos que desejavam no ensino médio, no entanto, na resposta dos questionários não apresentaram a instituição pretendida. Os cursos com os maiores índices de egressos (E1) que mantiveram uma coerência entre o desejado e sua efetivação são: Direito; Pedagogia; Ciências Contábeis; e Arquitetura. Tal constatação aponta-nos o desafio de, posteriormente, verificar a qualidade destes cursos nas instituições referidas ao longo da pesquisa. Aliás, a democratização do acesso ao ensino superior supõem instituições que ofereçam cursos de qualidade.

São consideráveis as políticas públicas de financiamento de estudantes em instituições privadas de ensino superior, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Visto que segundo dados do GEA (2013), o segundo ciclo de avaliação do Enade (2007, 2008 e 2009) aponta para 44% dos estudantes do ensino superior brasileiro que não trabalham, ou seja, são financiados por suas famílias. Logo, temos um percentual de 56% de estudantes que trabalham. “Destes: 27% recebem ajuda da família para se sustentarem; 10% dizem que se sustentam com seu trabalho; 13,5% dizem que se sustentam e contribuem com o sustento da família; e 5,5% dizem ser o principal responsável pelo sustento da família” (CADERNO GEA, 2013, p. 17). Dos egressos (E1) que estão cursando ensino superior, 98,3% declararam trabalhar, são trabalhadores-

estudantes e 95% matriculados em instituições privadas de ensino superior.

O tema das políticas de ações afirmativas (cotas raciais como forma de seleção ao ensino superior) mostrou-se divergente entre os que responderam os questionários, dos quais 42,85% dos egressos (E1) demonstraram contrários e 51,21% dos egressos (E2) favoráveis. Vimos que, segundo dados do GEA (2012), o *campi* universitário brasileiro é hegemonicamente branco, em um país de 48% da população, em 2010, autodeclarada branca. Isto é somente mais um dos elementos que corrobora a tese da existência de um *apartheid* no ensino superior que não tem, historicamente, possibilitado aos negros, o acesso aos cursos de maior visibilidade social (Medicina, Direito, Engenharia etc.) e que têm, há décadas, sido ocupados pelas elites econômicas e culturais. Como já fizemos referência anteriormente, o argumento mais usado pelos dois grupos de egressos, justificando seus posicionamentos às cotas, evoca as categorias de igualdade: *“Todos têm a mesma capacidade de aprender; Todos têm direitos iguais; Ensino superior (universidade) deveria ser para todos”*, e de mérito: *“Tudo depende do esforço pessoal. Basta ter vontade”*. A ideia de igualdade, nesse contexto, refere-se à condição genética, chamada de “capacidade” (inata) e ao estado político do indivíduo (cidadania) portador de direitos juridicamente reconhecidos. Lembramos que dos egressos que responderam os questionários 87,5% declararam-se brancos; 9,37% pardos; 1,56% amarelo; e 1,56 % negro. Toda discussão sobre justiça, na esfera da democratização da educação, tem como um de seus desdobramentos, a tensa questão da igualdade que emerge em uma sociedade profundamente desigual e plural.

Os desafios pertinentes à pesquisa ganharam outros tons quando situados e enfrentados dentro do grupo Memória Docente e Justiça Escolar, no qual encontramos amparo e referência em parceiros que já haviam dado os primeiros passos em seus estudos sociológicos. O caminho se faz passo a passo, no compasso de outros parceiros. Sozinho? Jamais!

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

BETO, Frei. Por que escrevo? In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama e Texto: leitura criativa*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* v.22, n.82. Rio de Janeiro, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2014.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BORGES, Liliam Faria Portos. *Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995 – 2002)*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009. Coleção Thésis.

BOURDIEU, Pierre. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. *A economia das trocas linguísticas; o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *O poder simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. A causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *A produção da crença; contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 2. ed., São Paulo: ZOUK, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Escritos da educação*. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Prefácio Sergio Miceli, 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. *Homo academicus*. Tradução. Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

_____. Ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

_____. ; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2000.

CADERNOS GEA. n.4 (jul./dez.2013). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

CALVINO, Italo. *Palomar*. Tradução Ivo Barroso, 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escritos da educação*. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CATANI, Denice Bárbara; CARPENTIER, C. *Justiça, Êxito e Fracasso na Escola: o impacto sobre os processos de socialização e de construção das identidades profissionais dos professores (Brasil-França, 1950-2005)*. São Paulo, 2005 (mimeo).

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. 16. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

COMPARATO. Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Farias; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAROS, Maria das Dores; SILVA, Vera Lucia Gaspar; VALLE, Ione Ribeiro. *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: NUP, 2010.

DUBET, François. *Injustiças*. Título original: *Injustices*. L'expérience des inégalités au travail. Tradução: Valle, Ione Ribeiro. Paris: Éditions du Seuil, 2006. (no prelo).

_____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Trad.: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. (Coleção Textos Fundamentais de Educação) - 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Tradução: Boeira, Nelson. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000, v.1, 188p.

FOUCAULT, Michael. *O que é um autor?* Lisboa: Veja/Passagens, 1992.p.29-88

FRAGO, Antonio Viñao. *Historia de la educación y historia cultural*. Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1995 N ° 0.

_____. Revista Eletrônica ESCUELA PÚBLICA, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP), v1(n2). [Disponível em <http://www.amydep.com/revista/numero2/v1n2a1.htm>]. 1999.

_____. *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, Maio/Ago. 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GOERGEN, Pedro. De Homero e Hesíodo ou das origens da filosofia e da educação. *Pro-Posições*. v.17. n. 3(51) – set/dez. 2006

IANNI, Octavio (Org.). *Marx Sociologia*. 8. ed. São Paulo: ática, 1996. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

INEP-Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

JACÓ, Paulo César de Carvalho. *Implantação do Ensino Médio Inovador na E. E. B. S.J. Batista, SC: uma discussão sobre democracia e participação na escola*. 2013. TCC (Especialização em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

JAEGGER, Werner Wilhelm. *Paidéia – A formação do Homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KRIELE, Martin. *Libertação e Iluminismo Político: uma defesa da dignidade do homem*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In: BIESTA, Gert (Org.). *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LEI nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/1968, Lei nº 5.692/1971, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 11.096/2005, Lei nº 10.861/2004. Legislação Educacional MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

MACHADO, Nílson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é Preciso – O princípio da Pesquisa*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

_____. *Escrever e preciso: o princípio da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARTINS. Francini Scheid. *Quando os “degredados” se tornam favoritos!* Um estudo de trajetórias de estudantes do pré-vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAURICI, Darci de Brito. *São João Batista do Alto Tijucas Grande: 1834 – Do Alto do Arraial do Capitão Amorim à capital catarinense do calçado*. Blumenau: Odorizzi, 2008.

MEC/INEP. *Censo da educação superior: 2011* – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MEC/INEP. *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica – conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdiesiana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MOURA, Maria Lucia Seild de; FERREIRA, Maria Cristina. *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. Análise da eficiência da lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005 Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/20/art08_20.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Escritos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce. *Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade*. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/52.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.

ORTEGA, Y.; GASSET, J. *Meditações do Quixote*. São Paulo: Ibero americana, 1967.

PERRENOUD, Philippe Perrenoud. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica São João Batista, 2000. Documento sem paginação.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Uma teoria da justiça*. Tradução: Simões, Jussara. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulinas, 1990.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Vilson Ribeiro. O homem e sua circunstância: introdução à filosofia de Ortega y Gasset. *Metavnoia*, São João del - Rei, n. 1, p. 61-64, jul. 1998/1999. *Revista Eletrônica Print by FUNREI*. Disponível em: <<http://www.funrei.br/revistas/filosofia>>. Acesso em: 31 out. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. *Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina*. 2011. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Tradução: Bottmann, Denise e Mendes, Ricardo Doninelli. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SILVA, William Duarte da. *A Emancipação de São João Batista: um testemunho documentado*. Florianópolis, SC: LEDIX, 2010

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Biografias: Construção e Reconstrução da Memória. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 151-166, jul./dez. 2009.

TARNAS, Richard. *A epopeia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo*. Tradução de Beatriz Sidou. 9ª. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

VALLE, Ione Ribeiro. *Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

_____. Pierre Bourdieu: A pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio, MEKSENAS, Paulo (orgs.). *A Trama do Conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. - Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. *Ler Homo academicus*. In: BORDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Tradução. Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

_____. ; BARRICHELLO, F.A.; TOMASI, J.; *Seleção meritocrática versus desigualdade social: quem são os ingressos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998 – 2007)? Linhas Críticas*, Brasília, DF, UnB, v.16, n.31, p.391-418, jul./dez.2010.ISSN 1516 – 4896.

_____. ; SATO, S.R.S. L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil: L'épuisement du vestibular comme modèle de sélection. In: *Congrès international 2011 de l'AFIRSE. La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche*. Paris: UNESCO, 2011, p. 86-91.

_____. ; SCHVAAB, C. I; SCHNEIDER, J. O Direito à Escolarização Média. In: *Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências*/ Ione Ribeiro Valle, Norberto Dallabrida (orgs.) Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VEJA: *Especial Copa*. São Paulo: Abril, v. 26, 25 jun. 2014. Semanal.

WALZER, M. *Esferas da justiça*. Uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

_____; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A T. *Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G. *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G. *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANEXOS

ANEXO I - Tabela 25 - Relatório de reprovação por disciplina 2011-2012 das primeiras séries do ensino médio da E. E. B. S. J. Batista

PERÍODO/ANO	Disciplinas												
	BIOL.	MAT.	GEO.	HIST.	E.FÍS.	PORT.	LEE	LEI	SOC.	FÍS.	QUL.	FL.	ART
2011													
Matutino	22	19	8	3	0	1	0	5	1	15	13	15	1
Vespertino	7	7	4	1	0	1	0	0	0	11	8	1	0
Noturno	15	12	10	4	0	3	0	2	0	10	5	8	0
2012													
Matutino	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vespertino	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noturno	16	8	5	8	0	5	0	1	0	7	3	0	0

Fonte: Relatório final usado para último conselho de classe 2011-2012 (arquivo da secretaria da E. E. B. S. J. Batista).

ANEXO II - Tabela 26 - Relatório de reprovação por disciplina 2011-2012 das segundas séries do ensino médio da E. E. B. S. J. Batista

PERÍODO/ANO	Disciplinas												
	BIOL.	MAT.	GEO.	HIST.	E.FÍS.	PORT.	LEE	LEI	SOC.	FÍS.	QUL.	FIL.	ART
2011													
Matutino	4	7	5	1	0	4	0	5	0	3	9	0	0
Vespertino	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noturno	13	11	14	0	0	9	0	8	0	3	14	1	0
2012													
Matutino	1	7	2	0	0	2	0	0	1	0	6	1	0
Vespertino	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noturno	8	15	1	5	0	3	0	5	8	3	16	5	0

Fonte: Relatório final usado para último conselho de classe 2011-2012 (arquivo da secretaria da E. E. B. S. J. Batista).

Anexo III - Tabela: 27 - Relatório de reprovação por disciplina 2011-2012 das terceiras séries do ensino médio da E. E. B. S. J. Batista

PERÍODO/ANO	Disciplinas													
	BIOL.	MAT.	GEO.	HIST.	E.FÍS.	PORT.	LEE	LE 1	SOC.	FÍS.	QUI.	FL.	ART	
2011														
Matutino	1	2	0	0	0	2	0	1	0	0	3	0	0	
Vespertino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Noturno	8	5	3	0	0	9	0	5	0	0	9	0	0	
2012														
Matutino	2	3	1	0	0	0	0	3	2	1	4	2	0	
Vespertino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Noturno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Fonte: Relatório final usado para último conselho de classe 2011-2012 (arquivo da secretaria da E. E. B. S. J. Batista). *Não havia turma de terceira série no período vespertino em 2011 e nem em 2012

ANEXO IV - Dados a partir dos quais foram organizadas as tabelas 20, 21, 22 :

- Quanto ao número de turmas de 2011
- Primeiras séries: 05 noturnas, 04 matutinas e 02 vespertinas = 11
- Segundas séries: 03 noturnas, 03 matutinas e 01 vespertina = 07
- Terceiras séries: 03 noturnas, 02 matutinas = 05
- Quanto ao número de turmas de 2012
- Primeiras séries: 03 noturnas, 02 matutinas e 01 vespertina = 06
- Segundas séries: 04 noturnas, 04 matutinas = 08
- Terceiras séries: 01 noturna, 03 matutinas = 04
- Quanto ao número de alunos por série em 2011
- Primeiras séries: 96 noturno; 43 vespertino; 135 matutino = 274
- Segundas séries: 89 noturno; 24 vespertino; 98 matutino = 211
- Terceiras séries: 86 noturno; 56matutino =142
- Quanto ao número de alunos por série em 2012
- Primeiras séries: 51 noturnos; 52 matutino; 20 vespertino = 123
- Segundas séries: 89 noturno; 23 vespertino; 89 matutino; 201
- Terceiras séries: 26 noturno; 86 matutino; 112

ANEXO V - Questionário de pesquisa aplicado aos egressos (E1) dos anos de 2009 – 2012 da E. E. B. São João Batista, SC.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
- UFSC

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO

LINHA: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

Mestrando: Paulo César de Carvalho Jacó

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle

Co-orientação: Lucídio Bianchetti

Tema: Democratização do ensino superior.

Título: Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da Escola de Educação Básica São João Batista, SC, 2009 a 2012.

1.1 Nome:
1.2 Data de nascimento:
1.3 Idade:
1.4 Sexo: F() M()
1.5 Etnia (cor da pele):
1.6 Local de nascimento:
1.7 Telefone:
1.8 E-Mail
1.9 Endereço:
Bairro:

2.1.1 Onde fez o ensino fundamental? • Escola pública () • Escola particular ()
2.1.2 Caso tenha feito em escola pública o ensino fundamental marque a opção: • Em escola da rede municipal () / Em escola da rede estadual ()
2.1.3 Em qual área tinha as melhores notas durante o ensino fundamental? • Ciências da natureza (matemática, física...) () • Ciências Humanas (Filosofia, história...) () • Linguagens (Português, inglês...) ()
2.1.4 Durante o ensino fundamental qual disciplina mais gostava?
2.1.5 Ano que iniciou o ensino médio:
2.1.6 Ano que terminou o ensino médio:
2.1.7 Com que idade terminou o ensino médio:
2.1.8 Qual a área que tinha as melhores notas no ensino médio? • Ciências da natureza () • Ciências Sociais () • Linguagens ()
2.1.9 Durante o ensino médio qual a disciplina que mais gostava?
2.2.1 No ensino médio em que turno estudava? • Matutino () • Vespertino () • Noturno ()
2.2.2 No ensino médio reprovou em alguma série? SIM () NÃO ()
2.2.3 Em que (quais) série(s) reprovou no ensino médio? • 1ª () • 2ª () • 3ª ()
2.2.4 Durante o ensino médio pensava em fazer algum curso superior? • Sim () • Não () • Qual? • Onde?

2.2.5 Ano em que iniciou o ensino superior:
2.2.6 Ano em que terminou o ensino superior:
2.2.7 Fez algum curso preparatório para processo seletivo ao ensino superior? • Sim () Não () • Qual? _____ Quanto tempo? _____ • Onde? _____
2.2.8 Por qual processo seletivo você entrou no ensino superior? • Vestibular () • Histórico escolar () • ENEM ()
2.2.9 Qual curso superior frequenta ou concluiu?
2.3.1 Por que escolheu esse curso superior?
2.3.2 Nome da instituição de ensino superior que frequenta ou frequentou:
2.3.3 A instituição de ensino superior que frequenta ou frequentou é: • Pública () • Particular ()
2.3.45 A modalidade da instituição de ensino superior que frequenta ou frequentou é: • Presencial () • Ensino a distância ()
2.3.6 Por que escolheu essa instituição de ensino superior (pública ou privada)?
2.3.7 Por que escolheu essa modalidade de ensino superior (presencial ou ensino a distância)?
2.3.8 Qual o horário de seu curso no ensino superior? • Matutino () • Vespertino () • Noturno ()
2.3.9 Qual(ais) o motivo(s) da escolha do horário do curso no ensino superior?

3.0 O sentimento de justiça:

3.1 Você acha justo o sistema de cotas adotado pelas universidades públicas em relação aos alunos vindos de escolas públicas? • Sim () • Não () • Justifique:
3.2 Você Considera justo os vestibulares como forma de seleção ao ensino superior? • Sim () • Não () • Justifique:
3.3 Acha justa a disputa por uma vaga no ensino superior entre alunos vindos de escolas públicas com os do ensino privado? • Sim () • Não () • Justifique:
3.4 Como você justifica o fato de muitos de seus colegas de escola pública não terem passado nos processos de seleção ao ensino superior?
3.5 Acha justo o sistema de cotas para negros em universidades públicas? • Sim () • Não () • Justifique:

4.0 Dados socioeconômicos dos pais:

4.1 Grau de escolaridade:	
4.1.1Pai:	
• Ensino fundamental completo ()	Ensino fundamental incompleto ()
• Ensino médio completo ()	Ensino médio incompleto ()
• Ensino superior completo ()	Ensino superior incompleto ()
4.1.2Mãe:	
• Ensino fundamental completo ()	Ensino fundamental incompleto ()
• Ensino médio completo ()	Ensino médio incompleto ()
• Ensino superior completo ()	Ensino superior incompleto ()
4.2 Profissão dos pais:	
4.2.1Pai: _____	
4.2.2Mãe: _____	
4.3 Seus pais têm casa própria?	
• Sim ()	Não()
4.4 Seus pais têm algum automóvel?	
• Sim()	Não()
Quantos? _____	
4.5 Você tem algum irmão(a)?	
• Sim ()	Não ()
• Quantos? _____	
• Estudam? Sim() / Não ()	
• Seus irmão estão cursando:	
• Educação infantil ()	
• Ensino fundamental ()	
• Ensino médio ()	
• Ensino superior ()	

5. Durante o ensino médio:

5.1 Costumava ganhar livros de seus pais? • Sim () - Não() • Tipo de literatura:
5.2 Trabalhava durante o ensino médio? • Sim () • Não ()
5.3 Quantas horas diárias trabalhava?
5.4 Você tinha o hábito de leitura? • Sim () • Não ()
5.5 Que tipo de leitura fazia durante o ensino médio?
5.5.6 Seus pais acompanhavam sua vida escolar? • Sim () • Não () • Como?

6. Durante o ensino superior:

6.1 Você trabalha (ou trabalhava)?

- Sim ()
- Não ()
- Onde: _____
- Função: _____

7 Passagens:

7.1 O que faltou em sua formação do ensino médio para a entrada no ensino superior?
7.2 Caso pudesse mudar algo no ensino médio tendo em vista o ensino superior – o que mudaria?
7.3 A situação econômica e cultural de seus pais interferiu (influenciou) no ingresso ao ensino superior? • Sim () • Não () • Como?
7.4 Em que o ensino médio que você fez teve maior importância, “utilidade” em seu processo seletivo de ingresso ao ensino superior?
7.5 O ensino médio lhe preparou para o ingresso ao ensino superior? • Sim () • Não ()

ANEXO VI - Questionário de pesquisa aplicado aos egressos (E2) dos anos de 2009 – 2012 da E. E. B. São João Batista, SC.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Paulo César de Carvalho Jacó

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle

Co-orientação: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Tema: “Democratização do ensino superior”.

Título: “DO ENSINO MÉDIO AO SUPERIOR: CAMINHOS E DESCAMINHOS. ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS DE ALUNOS EGRESSOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA, SC, DOS ANOS 2009 A 2012”. Data: São João Batista, 2013

1.0 Dados pessoais:

1.1.1 Nome:		
1.1.2 Data de nascimento:		
1.1.3 Idade:		
1.1.4 Sexo: F() M()		
1.1.5 Etnia (cor da pele):		
1.1.6 Local de nascimento:		
1.1.7 Telefone:		
1.1.8 E-mail:		
1.1.9 Endereço:		
1.2.1 Bairro:	Rua:	Nº
1.2.2 Religião:		

2.O ensino Fundamental e médio:

2.1 onde fez o ensino fundamental?	
a) Escola Pública ()	
b) Escola Particular ()	
2.1.2 Caso tenha feito em escola pública o ensino fundamental marque a opção:	
• Em escola da rede municipal () / • Em escola da rede estadual ()	
2.1.3 Em qual área tinha as melhores notas durante o ensino fundamental?	
• Ciência da natureza (matemática, Física...) () • Ciências Humanas (Filosofia, História...) () • Linguagens (Português, Inglês...) ()	
2.1.4 Durante o ensino fundamental qual disciplina mais gostava?	
2.1.5 Ano que iniciou o ensino médio?	2.1.6 Ano que terminou o ensino médio:
2.1.7 Com que idade terminou o ensino médio?	
2.1.8 Qual a área que tinha as melhores notas no ensino médio	
• Ciências da natureza () • Ciências Naturais () • Linguagens ()	
2.1.9 Durante o ensino médio qual a disciplina que mais gostava?	
2.2.0 No ensino médio em que turno (período) estudava?	
a) Matutino ()	
b) Vespertino ()	
c) Noturno ()	
2.2.1 Fez algum curso preparatório para processo seletivo ao ensino superior?	
• Sim () • Não () • Qual _____ Quanto tempo • Onde? • Em que cidade? • Matutino () • Vespertino () • Noturno ()	
2.2.2 No ensino médio reprovou em alguma série?	
• Sim () • Não () • Em quais disciplinas?	

2.2.3 Em que (quais) série(s) reprovou no ensino médio? • 1ª () • 2ª () • 3ª ()
2.2.4 Tentou alguma vez fazer processo seletivo para ingressar no ensino superior? • Sim () • Não () • Para que curso? • Em qual instituição?
2.3.1 Não ter um diploma de curso superior interferiu em seu trabalho ou na sua profissão? • Sim () • Não () • Em que interferiu?
2.3.2 Você tem o desejo ou projeto de ingressar no ensino superior? • Sim () • Não () • Em que instituição pretende ingressar?
2.3.3 Você acha que necessariamente todos que terminam o ensino médio têm que fazer algum curso superior? • Sim () • Não () • Por que
2.3.4 Você acha (in) justo o sistema de cotas (tanto para alunos vindos de escolas públicas como para negros destinados às instituições públicas de ensino superior? • Sim () • Não () • Por que?
2.3.5 Você considera justos os vestibulares como forma de seleção ao ensino superior? • Sim • Não • Justifique:
2.3.6 Você considera justa a disputa por vaga nos processos seletivos (vestibulares, Históricos, escolar...) entre alunos egressos de escolas públicas com os das escolas privadas? • Sim • Não • Justifique:

2.3.7 Como você justifica o fato de muitos alunos de escolas públicas não conseguirem ingressar no ensino superior, principalmente nas instituições publicas?
2.3.8 Acha justo o sistema de cotas para o ingresso de negros em universidades públicas?
• Sim • Não • Justifique:

3.0 Dados socioeconômicos dos pais:

3.1.0 Grau de escolaridade:
3.1.1 Pai: • Ensino fundamental completo () • Ensino médio completo () • Ensino superior completo () • Curso técnico completo () 3.1.2 Mãe: ▪ Ensino fundamental incompleto () ▪ Ensino médio incompleto () • Ensino superior o () • Curso técnico incompleto ()
3.1.3 profissão dos pais:
• Pai • Mãe
3.1.4 Seus pais têm casa própria?
• Sim () • Não ()
3.1.5 A renda Fixa de sua família é de quantos salários mínimos?
3.1.6 Seus pais têm algum automóvel?
• Sim () • Não () • Quantos
3.1.7 Você tem algum irmão (a)?
• Sim () • Não () • Quantos • Estuda (m)? Sim () Não () • Seu(s) irmão (s) está (ão) cursando: • Educação infantil () • Ensino Fundamental () • Ensino médio () • Ensino superior ()

3.1.8 quantas pessoas na família tem diploma de curso superior?
• Quais pessoas? Identifique-os
3.1.9 Quais cursos fizeram ?

4.1.0 Você e casado (a)?	4.1.1 Tem filho(a)? Sim () Não ()
• Sim () Não ()	• Há quanto tempo é casado (a) ?
	• Quantos filhos(as)?
4.1.3 Em que empresa você trabalha?	
• Há quanto tempo?	
4.1.4 Qual sua função nessa empresa?	
4.1.5 Qual sua profissão?	
4.1.6 Qual sua renda mensal?	
4.1.7 Tem algum automóvel?	
• Sim () Não ()	

5.0 Durante o ensino médio:

5.1.1 Costumava ganhar livros de seus pais?
• Sim () Não ()
• Tipo de leitura:
5.1.2 Você tinha o hábito de leitura durante o ensino fundamental e médio?
• Sim () Não ()
5.1.3 Trabalhava durante o ensino médio?
• Sim () Não ()
• Onde?
• Quantas horas diárias?
5.1.4 Que tipo de leitura fazia?
5.1.5 Seus pais acompanhavam sua vida escolar
• Sim ()
• Não ()
• Como?
5.1.6 A escola era um lugar prazeroso?
• Sim ()
• Não ()
• Por que?
5.1.7 Havia algum tipo de estímulo por parte da escola para que ingressasse no ensino superior?
• Sim () Não ()

6. Passagens:

6.1.1 Não dar continuidade à escolaridade no ensino superior foi uma opção? • Sim () Não () • Por que
6.1.2 Caso pudesse mudar algo no ensino médio, tendo em vista o ensino superior, o que mudaria?
6.1.3 A situação econômica e cultural de seus pais interferiu (influenciou) na continuidade dos estudo no ensino superior? • Sim () Não() • Como?
6.1.4 Cite três principais razões por não ter dado prolongamento (continuidade) à escolaridade no ensino superior. • • •
6.1.5 Você pensa em fazer algum curso de ensino superior? • Sim • Não • Qual • Em que instituição (onde)? • Com que finalidade?
6.1.6 O ensino médio lhe preparou para disputar uma vaga no ensino superior? • Sim () • Não () • Por que?
6.1.7 Apresente três fatores que dificultaram seu acesso ao ensino superior: 1º 2º 3º
6.1.8 Ter o diploma de conclusão do ensino médio ou outro qualquer, deu a você melhores oportunidades de (salários, função de melhor remuneração.). • Sim () • Não () • Por que ()

6.1.9 A ponte as principais dificuldades para não ter dado continuidade aos estudos no ensino superior:

1º dificuldade de conciliação dos estudos com o trabalho ()

2º dificuldades de ordem econômica ()

3º dificuldade de ordem intelectual, cultural ()

4º dificuldade de transporte devido a distância da instituição de ensino superior ()

5º dificuldade de ordem temporal ()

6.2.1 Apresente outras dificuldades que não foram contempladas na pergunta acima: