

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA NASCIMENTO DA SILVA

**Do ensino básico ao superior:  
A ideologia como um dos obstáculos à  
democratização do acesso ao ensino superior público  
paulista.**

São Paulo  
2013



PAULA NASCIMENTO DA SILVA

**Do ensino básico ao superior:  
A ideologia como um dos obstáculos à  
democratização do acesso ao ensino superior público  
paulista.**

Tese apresentada a Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título  
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Cortez  
Christiano de Souza

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA TRABALHO,  
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E  
PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

---

378.24 Silva, Paula Nascimento da

S586d Do ensino básico ao superior: a ideologia como um dos obstáculos à  
democratização do acesso ao ensino superior público paulista/ Paula  
Nascimento da Silva; orientação Maria Cecília Cortez Christiano de Souza.  
São Paulo: s.n., 2013.

231 p. tabs.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de  
Concentração: Psicologia da Educação) - - Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo.

1. Ensino superior 2. Vestibular 3. Ensino médio 4. Desigualdades  
sociais 5. Psicologia da educação 6. Ideologia I. Souza, Maria Cecília Cortez  
Christiano de, orient.

---

**Nome:** SILVA, Paula Nascimento da

**Título:** **Do ensino básico ao superior: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Aprovado em:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Banca Examinadora**

**Prof(a). Dr(a).** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof(a). Dr(a).** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof(a). Dr(a).** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof(a). Dr(a).** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof(a). Dr(a).** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_



*Aos meus pais e aos meus tios pela generosidade e à memória dos meus avós.*



## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa concedida à esta pesquisa e à toda a equipe de funcionários da Pós-graduação da FEUSP.

Aos professores e alunos que participaram desta pesquisa, pelo tempo que me concederam e pela oportunidade de conhecer suas histórias, seus sonhos e seus projetos de futuro.

Ao meu irmão Vinícius, pelas leituras e pelos debates entusiasmados ao longo de todo processo de pesquisa.

À minha amiga Cristiane Grando, por seu apoio fundamental com a revisão cuidadosa da tese, mesmo com o seu tempo escasso. Mais uma vez pude contar com a sua valiosa contribuição.

Aos meus amigos da FEUSP, IPUSP e FFLCH, Ariel Finguerut, Carlos Ramos, Daniela Kowalewski, João Pacheco, Joy Nunes, Maria da Glória Calado, Mayra Saito, Manuela Monti, Patrícia Horta, Priscila Silva, por terem me ajudado em tantos momentos, que tenho certeza que este trabalho seria impossível sem a contribuição de cada um deles. Agradeço também por terem tornado este trabalho menos solitário.

Aos professores José Leon Crochik e Manuela Terrasêca, não apenas pelas contribuições no exame de qualificação, mas, principalmente, pelo aprendizado que me proporcionaram nos cursos de pós-graduação e que foi base e fonte de inspiração para este trabalho.

Finalmente, à Profa. Maria Cecília, que me orientou com muita generosidade desde a licenciatura. Por ser o meu maior exemplo de sabedoria e de respeito; e pelo seu carinho comigo e com o meu trabalho durante todos esses anos.



***Sobre A Violência***

*A corrente impetuosa é chamada de violenta  
Mas o leito do rio que a contem  
Ninguém chama de violento.*

*A tempestade que faz dobrar as bétulas  
É tida como violenta  
E a tempestade que faz dobrar  
Os dorsos dos operários na rua?"*

Bertolt Brecht



## **Resumo**

SILVA, Paula Nascimento da. Do ensino básico ao superior: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista. 2013. p. 231. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Diante da preocupação generalizada em relação à qualidade da educação pública básica e às dificuldades de acesso ao ensino superior público em São Paulo, a presente pesquisa se propõe a analisar as condições educacionais que inibem os estudantes das escolas públicas a terem as universidades públicas como possibilidade ou meta ao prestar o vestibular. Defende-se, nesse trabalho, que a ausência de perspectiva em relação ao ensino superior, por parte dos estudantes, é mais do que a simples falta de informação do aluno frente ao vestibular. Trata-se antes de um dos efeitos das ideologias envolvidas na constituição e desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. É necessário sublinhar também que a escola pública está se habituando à redução das possibilidades de acesso de seus estudantes ao ensino superior. Para tanto, explorou-se a bibliografia sobre o tema, procurando aprofundar uma discussão teórica e analisar dados estatísticos disponíveis sobre o ingresso nos vestibulares de universidades públicas paulistas. Essa pesquisa permitiu apreender efeitos das políticas públicas até agora empreendidas para o acesso ao ensino superior, tanto aquelas adotadas pelos órgãos governamentais como aquelas geradas pelas próprias universidades públicas. Como meio de aprofundar os significados abertos pela palavra dos sujeitos-alvos dessas políticas e vítimas dessa exclusão, entrevistamos jovens estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública paulista a respeito das suas ambições escolares e das suas expectativas de ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: Desigualdade Social; Ensino Superior, Ensino Médio, Ideologia, Vestibular; Psicologia da Educação.



## **Abstract**

SILVA, Paula Nascimento da. On the elementary school: Ideology as an obstacle to access higher education in São Paulo. 2013. p. 231. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Considering widespread concerns about the quality of the public elementary educational system and about the difficulties to access higher education in São Paulo, this research intends to analyze the educational conditions that inhibit students of public schools from seeing public universities as their goal when trying to access higher education. This research defends that the student's absence of perspectives relating to higher education is more than a simple result of the lack of information about the selective process that leads to the public university. We believe it is only one of the many effects of the ideologies involved in the constitution and development of the Brazilian educational system. It is also important to underline that the public school is becoming used to the idea that its students will not have the opportunity to access public higher education. To defend these arguments, we have explored the relevant bibliography on the issue, trying to deepen the theoretical discussion and to analyze statistical data available about admission in selective processes to public universities in São Paulo. This research allowed us to apprehend the effects of public policies developed by governmental institutions and by public universities regarding the access to higher educational system. Trying to deeply understand the meanings involved in the discourse of those to whom these policies were created and who are the victims of this process of exclusion, we have interviewed young students of a public school in São Paulo about their educational ambitions and their expectations of accessing higher education.

**Keywords:** Social Inequality, Higher Education, Secondary Education, Ideology, Access to Higher Education, Educational Psychology.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio em São Paulo (1980-2010).....	91
Tabela 2 – Matrículas no ensino superior em São Paulo (1995-2007).....	92
Tabela 3 – População com idade entre 18 e 24 anos, segundo o nível de escolaridade - Brasil, 2009 .	93
Tabela 4 - Evolução do número de inscritos no Enem Brasil – 1998-2012 .....	97
Tabela 5 – Onde cursou o ensino fundamental?.....	101
Tabela 6 – Período de Estudo.....	101
Tabela 7 – Qual é a faixa de renda familiar? (Valor do Salário Mínimo – s.m.) .....	101
Tabela 8 – Nível de instrução mais alto do pai .....	101
Tabela 9 – Nível de instrução mais alto da mãe.....	101
Tabela 10 – Por que você fez a inscrição no PASUSP?.....	101
Tabela 11 – Você está se preparando em cursinho pré-vestibular?.....	102
Tabela 12 – Onde você está estudando?.....	102
Tabela 13 – Na sua escola existem programas voltados para a discussão das carreiras/cursos oferecidos pela USP.....	102
Tabela 14 – Como você tomou conhecimento do PASUSP .....	102
Tabela 15. Onde os inscritos no vestibular da Fuvest realizaram seus estudos de ensino médio .....	103
Tabela 16 – Inscrições nos cursos da USP-Leste (2005, 2006 e 2012).....	104
Tabela 17 - Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Fuvest.....	105
Tabela 18 - Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Fuvest.....	106
Tabela 19 – Renda familiar mensal (em reais) dos inscritos no vestibular da Fuvest (1) .....	106
Tabela 20 – Renda familiar mensal (em salários mínimos) dos inscritos no vestibular da Fuvest (2)	107
Tabela 21 – Alunos que foram bonificados pelo PAAIS .....	109
Tabela 22 – Onde os inscritos no vestibular da Unicamp realizaram seus estudos de ensino médio .	109
Tabela 23 – Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Unicamp .....	111
Tabela 24 - Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Unicamp.....	112
Tabela 25 – Renda familiar mensal (em salários mínimos – s.m.) dos alunos inscritos no vestibular da Unicamp (1) .....	112

Tabela 26 – Renda familiar mensal (em salários mínimos – s.m.) dos alunos inscritos no vestibular da Unicamp (2).....	113
Tabela 27. Onde os inscritos no vestibular da Unesp realizaram seus estudos de ensino médio .....	114
Tabela 28 - Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Unesp .....	114
Tabela 29 - Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Unesp .....	115
Tabela 30. Renda familiar mensal (em salários mínimos – s.m.) dos alunos inscritos no vestibular da Unesp.....	115
Tabela 31. Onde os inscritos no vestibular da Unifesp realizaram seus estudos de ensino médio.....	117
Tabela 32. Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Unifesp .....	117
Tabela 33 – Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Unifesp .....	118
Tabela 34 - Renda familiar mensal (em salários mínimos) dos alunos inscritos no vestibular da Unifesp .....	119
Tabela 35 – Categorias de ocupação .....	142
Tabela 36 – Local onde mora x ocupação da mãe.....	143
Tabela 37 – local onde mora x ocupação do pai.....	143
Tabela 38 – local onde mora x formação da mãe .....	144
Tabela 39 – Local onde mora x formação do pai .....	144
Tabela 40 – Local onde mora x participação nos processos seletivos para as universidades/vestibular .....	146
Tabela 41 – Com quem e com quantas pessoas mora .....	148
Tabela 42 – Mora com o pai ou não .....	149
Tabela 43 – Ocupação dos entrevistados.....	150
Tabela 44 - Ocupação das mães dos estudantes entrevistados .....	151
Tabela 45 – Ocupação dos pais dos estudantes entrevistados .....	152
Tabela 46 – Avaliação dos entrevistados sobre o cotidiano escolar.....	153
Tabela 47 - Opinião sobre as avaliações .....	156
Tabela 48 – Planos para o ano seguinte à conclusão do ensino médio.....	159
Tabela 49 – Escolha da carreira e da universidade.....	161
Tabela 50 – quem mas incentiva no prosseguimento dos estudos.....	166



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

Comvest – Comissão Permanente para os Vestibulares.

DCE – Diretório Central dos Estudantes

EGT – Escola de Educação Total

EJA – Escola de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC – Escolas Técnicas

ETF – Escola Técnica Federal

FATEC – Faculdade de Tecnologia

FCMSC-SP – Faculdade de Ciências Médicas Santa Casa de São Paulo

FGV – Faculdade Getúlio Vargas

Fies – Fundo de Investimento Estudantil

FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas

FOC – Faculdades Oswaldo Cruz

Funcamp – Fundação Unicamp

Fuvest – Fundação para o Vestibular

GG – Grandes Grupos (Dentro do CBO)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MIT – Massachusetts Institute of Technology

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OFAs – Ocupante de Função Atividade

PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social

Pasusp – Programa de Avaliação Seriada da USP

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Pisa – Sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNB – Produto Nacional Bruto

Profis – Programa de Formação Interdisciplinar Superior

Prouni – Programa Universidade Para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SAT – *Scholastic Aptitude Test*

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UASD – Universidade Autônoma de Santo Domingo

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UMC – Universidade Mogi das Cruzes

Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations

Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Unib – Universidade Ibirapuera

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unifesp – Universidade Federal Paulista

Uninove – Universidade Nove de Julho

Unip – Universidade Paulista

USAID – United States Agency for International Development

Unisa – Universidade Santo Amaro

USP – Universidade de São Paulo

Vunesp – Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista



## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>23</b>
Estrutura da tese .....	29
Fundamentos teóricos.....	30
Pseudocultura.....	32
Ideologia da racionalidade técnica.....	41
Origens da ideologia .....	42
Ideologias.....	46
<b>O acesso ao ensino superior no Brasil e a construção de desigualdades.....</b>	<b>53</b>
Princípio da instrução pública no Brasil.....	53
A escola brasileira na ideologia do desenvolvimento .....	61
A escola no contexto da redemocratização .....	67
Considerações.....	75
<b>As avaliações e os <i>rankings</i> na construção da imagem da escola pública .....</b>	<b>79</b>
O Enem.....	82
Quem se beneficia com os <i>rankings</i> na educação? .....	87
<b>Dados de acesso ao ensino superior e ações afirmativas.....</b>	<b>91</b>
Enem.....	95
Universidade de São Paulo (USP).....	98
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).....	107
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).....	113
Universidade Federal Paulista (Unifesp).....	116
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do ABC (UFABC) .....	120
Considerações sobre as inscrições nas universidades públicas paulistas .....	120

O acesso ao ensino superior em âmbito internacional .....	121
<b>A fala dos estudantes – um estudo de caso .....</b>	<b>129</b>
Materiais e Métodos.....	129
Relatos de pesquisa de campo .....	130
Impressões gerais sobre as turmas .....	131
Questionário para um primeiro levantamento de informações .....	135
Entrevistas.....	138
Moradia .....	140
Com quem mora.....	147
Trabalho .....	149
A ocupação e a escolaridade dos pais, irmãos ou outros que moram na casa.....	150
Avaliação dos alunos sobre a escola, amizades e convívio social .....	153
Importância dos resultados das avaliações educacionais .....	156
Colégios públicos x colégios privados .....	157
Objetivos para o ano seguinte à conclusão no ensino médio .....	159
Apoio dos pais.....	164
Incentivo dos professores .....	165
Incentivos ao prosseguimento nos estudos e barreiras.....	166
Entrevista com a professora .....	169
Algumas considerações sobre as entrevistas .....	175
<b>Considerações finais .....</b>	<b>179</b>
<b>Referências bibliográficas (livros, relatórios e artigos publicados em revistas acadêmicas) .....</b>	<b>189</b>
<b>Artigos e notícias em portais na mídia virtual e impressa.....</b>	<b>196</b>
<b>Fontes (Websites de pesquisa e bancos de dados).....</b>	<b>200</b>
APÊNDICE A - Acesso ao Ensino superior em Portugal: o que dizem professores e especialistas. ....	203
O Ensino Secundário .....	203

O ambiente escolar .....	205
Escolas públicas x Escolas Privadas. ....	205
Acesso ao ensino superior .....	207
A preparação para o Ensino Superior.....	208
Considerações: Brasil e Portugal.....	210
APÊNDICE B - Carta de autorização .....	213
APÊNDICE C - Quadro com as respostas ao questionário .....	215
APÊNDICE D – Roteiro entrevista com alunos – Roteiro .....	219
APÊNDICE E – Codificação dos temas das entrevistas.....	221
APÊNDICE F – Tabela com as respostas dos entrevistados (resumo).....	225





## Introdução

Os dados atuais sobre a educação brasileira são apresentados quase sempre como alarmantes. Tanto nos documentos acadêmicos, quanto nos documentos oficiais e em especial nos jornais e revistas, essa preocupação tem como base dados estatísticos tidos como irrefutáveis. Como exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (Idesp) – construído a partir da nota dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) – mostrou que, em uma escala de 0 a 10, a rede de escolas estaduais paulista teve a nota média de 2,57 para o 9º ano do ensino fundamental e de 1,78 para o 3º ano do ensino médio<sup>1</sup>. Além disso, o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em âmbito nacional, e o PISA (sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em âmbito internacional – referências para mensurar a qualidade do ensino no Brasil<sup>2</sup> – denunciam a incapacidade da escola pública brasileira de garantir aos seus estudantes a formação escolar e a continuidade dos seus estudos nas Instituições de Ensino Superior.

As avaliações externas, se aprofundadas e discutidas em seus limites e possibilidades, podem ser instrumentos importantes para aqueles que administram os sistemas escolares. Contudo, quando esses dados são deslocados para a mídia, principalmente, eles mudam o sentido e têm efeitos inesperados. O mesmo se pode falar sobre as estatísticas da correlação entre pobreza e fracasso escolar. Os indicadores do fracasso, tais como a reprovação e a evasão escolar, que foram relacionados às condições sociais dos estudantes, adquiriram “um valor em si” e estigmatizaram os estudantes. Os sociólogos, ao discorrerem sobre fracasso escolar, trabalham com o conceito adequado à sua posição ideológica, à teoria e à metodologia de pesquisa, contudo, quando suas teses são transpostas para a relação concreta entre instituição escolar/professores e alunos, podem ter consequências indesejáveis como, por exemplo, o

---

<sup>1</sup> BÔNUS..., 2011.

<sup>2</sup> Em 2006, os mais de 2,7 milhões de estudantes brasileiros que fizeram a prova do Enem obtiveram em média notas iguais a 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala que vai de 0 a 100. Em São Paulo, as médias foram 38,86 na parte objetiva e 51,30 na redação. Entre os jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar frequentando o ensino médio em São Paulo, apenas 66,3% encontravam-se em tal situação em 2004. Na média nacional, a taxa de escolarização líquida no ensino médio é ainda inferior: 44,3%. Na comparação com os dados e avaliações de outros países, a deficiência do nosso sistema de ensino fica ainda mais evidente. (Fonte: INEP, 2006). Em 2006, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou os resultados do PISA, em que o Brasil figurou na 53ª posição em matemática (entre 57 países) e na 48ª em leitura (entre 56 países) (BRASIL..., 2007).

discurso de impotência apoiado num determinismo sociofamiliar que foi dominante na década de 1980.<sup>3</sup>

Bernard Charlot (2005) analisa aspectos subjetivos ligados à sensação de exclusão escolar por parte dos estudantes e às dificuldades que estes enfrentam, alijados dos caminhos que levam à universidade. Mesmo quando alguns poucos têm êxito em cursar uma universidade de prestígio, são tomados por uma sensação de que pisam em uma terra estranha. Esse sentimento de inadequação foi descrito por Bourdieu em sua autobiografia (2005), quando falava de sua timidez, de seu sentimento permanente de deslocamento e de inadequação quando se comparava aos que ele chamava de “herdeiros”, ou seja, dos filhos de famílias que “nadavam de braçadas” em conteúdos que, para ele, eram penosa e desajeitadamente decifrados.

O risco que a atividade intelectual envolve tende a ser sentido pelos estudantes de classe alta como uma aventura e pelos de classe baixa como uma possibilidade de humilhação e vergonha. Essa tensão pode ser considerada ainda mais forte, segundo Bernard Charlot, porque “[...] a imagem da escola como via de inserção profissional e social apagou a idéia da escola como lugar de sentido e de prazer [...]”<sup>4</sup>. A pressão para o aumento do nível de escolarização justifica-se pela evolução do mercado de trabalho, cada vez mais exigente – ao menos no que concerne às exigências de certificação. Derouet (2002) alerta, porém, que apesar de incontestável, esse argumento é pouco mobilizador para o aluno, “[...] pois pede aos jovens que consintam em fazer maiores sacrifícios para conseguir posições que as gerações anteriores haviam conseguido com menores esforços [...]”<sup>5</sup>.

Luiz Carlos de Freitas (2002), ao descrever o processo de ampliação da educação pública no Brasil, assinala características que se constituem como agravantes no imaginário social negativo relacionado à escola pública. De acordo com o autor, houve uma mudança no “metabolismo escolar” na medida em que as políticas públicas dissimularam a exclusão do sistema educacional, como a repetência e a evasão, transformando-as em atos de responsabilidade do próprio aluno através de “[...] um processo de autoexclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do

---

<sup>3</sup> CHARTIER, 1995:18.

<sup>4</sup> CHARLOT, 2002:440.

<sup>5</sup> DEROUET, 2002:7.

sistema escolar [...]”<sup>6</sup>. Na relação professor-aluno, os estereótipos ganham maior importância, uma vez que a avaliação no nível formal (notas e aprovação) perde importância, dando lugar a uma avaliação que se dá no nível informal (juízos de valor). As representações e os juízos interferem nas estratégias de ensino na sala de aula e, como argumenta Freitas, é nesse plano informal da regulação da autoestima que se define o sucesso ou o fracasso do aluno.

O processo de democratização da educação pública foi também um processo amplo de privatização do ensino para as camadas da população que podem pagar – semelhante ao que ocorreu em relação à saúde e à segurança pública. No lugar de reivindicar um serviço público de qualidade, fazendo valer os seus impostos, as classes média e alta passam ainda a ter esses serviços privados como um sinal de *status*, de distinção social<sup>7</sup>.

Fora do sistema escolar, as expectativas em relação às populações pobres não são melhores. A participação de jovens na criminalidade tem sido destaque na mídia, principalmente a partir da década de 1990, quando o uso e o tráfico de drogas expandiram-se nas grandes cidades brasileiras e atingiram as juventudes das periferias<sup>8</sup>. Desde então, a opinião pública, de forma geral, desconhecendo as condições e os sujeitos nessa situação, é levada a associar a figura do jovem pobre dos grandes centros urbanos à condição de delinquente ou de potencial delinquente. As instâncias governamentais, por sua vez, reforçam essa representação ao se empenhar em políticas que consideram esse jovem pobre como sujeito cujo tempo livre deve ser administrado ou que deve ser objeto de projetos e de intervenções governamentais apenas quando se encontram em situação de risco, ou seja, quando se encontram à beira da delinquência. Tais considerações nos levaram a pensar que as razões do fracasso escolar transcendem a relação do aluno com o saber e avançam nos preconceitos dos atores envolvidos no processo educativo e da sociedade em geral.

Em meio às possibilidades de ter uma vida com maior bem-estar em nossa sociedade, os jovens estudantes das camadas populares encontram-se sempre frente a restrições. Habitados às limitações, esses sujeitos são levados a uma espécie de “autodomínio esclarecido”, antecipando uma exclusão que lhe parece como dada. A realidade, diz Adorno, “[...] se tornou

---

<sup>6</sup> FREITAS, 2002:310.

<sup>7</sup> Teresa Pires do Rio Caldeira, no livro “Enclaves fortificados” (1997), mostra como no município de São Paulo, uma das cidades com a pior distribuição de renda do mundo, o isolamento se tornou um valor para as elites econômicas. O texto de Carlos Rodrigues Brandão, intitulado “O que é educação” (1995), traz também fundamentos para pensar como a escola faz parte de um mecanismo de distinção de classes.

<sup>8</sup> SOUZA, 2002.

tão poderosa que se impõe desde o início aos homens – de forma que esse processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático [...]”. A adaptação é imposta socialmente com tamanha força, que os “[...] sujeitos precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor [...]”<sup>9</sup>.

Ao analisar o acesso ao ensino superior no Brasil, Antônio Sérgio Guimarães (1998) argumenta que os grupos que experienciaram uma posição subalterna por um longo período de tempo sofrem com problemas relacionados a uma preparação insuficiente, além de pouca persistência ou motivação para chegar ao ensino superior. Ao lado disso, o autor apresenta dados que mostram como o caráter competitivo e tenso dos vestibulares prejudica mais o desempenho de membros de grupos subalternos do que membros dos grupos dominantes.

Os estudantes das escolas públicas brasileiras têm acesso, por meio da mídia, ao que é dito sobre a situação do sistema escolar em que estudam. Muitos deles enfrentam a discriminação daqueles que partem do pressuposto de estarem lidando com alunos “difíceis” ou “desinteressados”, agindo com descaso<sup>10</sup>. Cria-se a ideia de que a escola pública é sinônimo de escola ruim e de que os seus estudantes são vistos, indiscriminadamente, como menos aptos ao sucesso escolar. Como nos chama a atenção Jean-Yves Bourdin (1996), “[...] a interiorização, pelos pobres, do desprezo de classe dos ricos é um dos principais obstáculos para que nossos alunos aprendam [...]”<sup>11</sup>. Muitos desses estudantes acabam se convencendo de que são culpados pelas dificuldades que enfrentam na escola e questionam-se, afinal, “[...] de que adianta estudar, se não somos capazes de aprender? [...]”<sup>12</sup>.

Movimentos sociais e parte da opinião pública têm pressionado as universidades públicas a abrirem suas portas aos estudantes mais pobres. Na última década, desenvolveram-se políticas diversas nesse sentido: isenção de taxas de vestibulares, criação de cursinhos populares, adoção do Enem como critério para os processos seletivos, sistemas de cotas, avaliações

---

<sup>9</sup> ADORNO, 1995:145.

<sup>10</sup> A relação dos professores com alunos considerados “difíceis” ou “especiais” é ilustrada de maneira muito interessante nos relatos de pesquisa de Patto (1990; 1997). A autora fala de uma visão preconceituosa em relação à pobreza que se observa entre os professores e os técnicos escolares: “[...] submetidos a más condições de trabalho, os professores costumam procurar bodes expiatórios para a incompetência pedagógica da escola [...] formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar (engendrados e divulgados desde o começo do século pelo movimento escolanovista), segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais.” (PATTO, 1997: s/n)

<sup>11</sup> Ibid., s/n.

<sup>12</sup> Ibid., s/n.

seriadas, sistemas de bônus, entre outros. Tem-se verificado, contudo, que essa mudança nas políticas não significou uma mudança correspondente nos padrões sociais e culturais. Apesar do aumento expressivo do índice de concluintes nas escolas públicas, a proporção de estudantes dessa rede que tentam uma vaga na USP não se alterou significativamente de 1995 a 2011<sup>13</sup>, permanecendo em torno de 35% de estudantes que frequentaram somente a rede pública de ensino. Por um lado, esse fenômeno pode ser explicado pelo aumento do número de vagas em outras instituições públicas no Estado de São Paulo e pela possibilidade do estudo gratuito via Prouni<sup>14</sup>. Por outro lado, porém, o que explicaria o fato de que, mesmo diante de incentivos crescentes, o número de alunos da escola pública que se inscrevem no vestibular das universidades estaduais paulistas – sendo essas gratuitas e mais prestigiadas – permanece muito menor do que o número de alunos da escola privada?

Em 2004, a Pró-Reitoria de Pesquisa da USP divulgou que 40% dos inscritos na FUVEST eram estudantes formados por escolas públicas, ainda que cerca de 87% das matrículas no ensino médio naquele ano tenha sido da rede pública. A principal hipótese apresentada pela Pró-Reitoria de Graduação da USP foi a autoexclusão, ou seja, que os alunos não se sentiam capazes de ingressar nas universidades públicas ou que não tinham condições financeiras de se manter no curso e que, por isso, não se inscreviam para os vestibulares nessas instituições<sup>15</sup>. Em 2006, a procura pelo vestibular da Unicamp também diminuiu, em especial pelos alunos de escolas públicas, e a autoexclusão também foi a explicação dada pelo coordenador de pesquisas do vestibular dessa universidade, que afirmou ser este o maior obstáculo à entrada do aluno carente no vestibular”, além da falta de conhecimento sobre os apoios dados pela Unicamp aos estudantes mais pobres para a sua manutenção na Universidade. Chama a atenção um dado divulgado pela Unicamp: mesmo com o bônus do vestibular, das 95 escolas da rede estadual de Campinas, 66 nunca haviam inscrito um aluno no vestibular da Unicamp antes do seu programa<sup>16</sup>.

As declarações sobre a diminuição do interesse pelo vestibular das universidades públicas paulistas deram destaque ainda a ideias de que os estudantes “acham que a universidade não é

---

<sup>13</sup> Fonte: FUVEST.

<sup>14</sup> Criado pelo Governo Federal em 2004, o Prouni (Programa Universidade para Todos) tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Em contrapartida, o programa oferece isenção de tributos às instituições que aderem. Texto informado pelo Ministério da Educação. Fonte: MEC.

<sup>15</sup> USP..., 2004.

<sup>16</sup> SEM COTAS..., 2012.

para eles”, que os “estudantes têm baixa autoestima” ou que “há uma cultura da autoexclusão”, entre outras. Outra explicação da baixa procura pelo vestibular era a dificuldade em pagar a taxa de inscrição do vestibular, o que foi contrariado pela baixa procura de isenções na USP e pelo baixo comparecimento de alunos da rede pública que se inscreveram no vestibular da Unicamp com a isenção, mas que não compareceram no vestibular<sup>17</sup>.

Para Soares e Júdice (2003), o senso comum de que, no Brasil, as escolas privadas são melhores do que as escolas públicas, levaria à autoexclusão. Isto se os estudantes não confiam que a escola em que estuda – por ser pública – poderia lhe preparar para um vestibular mais concorrido.

Assim, diante da preocupação generalizada em relação à qualidade da educação pública básica e às dificuldades de acesso ao ensino superior público em São Paulo, questionamos se a autoexclusão é a maior barreira para que os estudantes da rede estadual paulista de ensino entrem nas melhores universidades do Estado e nos propomos a analisar as condições educacionais que inibem os estudantes das escolas públicas a terem as universidades públicas como alternativas. Defende-se, neste trabalho, que a ausência de perspectiva em relação ao ensino superior por parte dos estudantes é mais do que a simples falta de informação do aluno frente ao vestibular; trata-se antes de um dos efeitos das ideologias envolvidas na constituição e desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Ideologias que fazem da existência de dois sistemas de ensino paralelos, o sistema público e o privado, um entrave ao ingresso no ensino superior público, que no Brasil é gratuito e de prestígio. Para alguns estudantes de escolas privadas, entrar no ensino superior público lhes parece a continuidade natural de seus estudos.

É necessário sublinhar também que a escola pública está se habituando à redução das possibilidades de acesso de seus estudantes ao ensino superior. Para tanto, explorou-se a bibliografia sobre o tema, procurando aprofundar uma discussão teórica e analisar dados estatísticos disponíveis sobre o ingresso nos vestibulares de universidades públicas paulistas. Essa pesquisa permitiu apreender efeitos das políticas públicas até agora empreendidas para o acesso ao ensino superior, tanto aquelas adotadas pelos órgãos governamentais como aquelas geradas pelas próprias universidades públicas. Ainda que brevemente, analisou-se formas de

---

<sup>17</sup> INCLUSÃO..., 2011.

acesso ao ensino superior em outros países para fins de comparação. Como meio de aprofundar os significados abertos pela palavra dos sujeitos-alvos dessas políticas e vítimas dessa exclusão, entrevistamos jovens estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública paulista a respeito das suas ambições escolares e das suas expectativas de ingresso no ensino superior.

### *Estrutura da tese*

Para a realização desse trabalho, examinaremos com mais detalhes alguns aspectos da ideologia que ao mesmo tempo atraem e dificultam que alunos da escola pública tenham acesso às universidades públicas, principalmente porque no Brasil estes alunos são identificados com as camadas mais pobres. No primeiro capítulo, tentaremos esboçar historicamente como o problema desse acesso foi colocado, construído, manejado, mantido e revestido de diferentes argumentações ao longo, principalmente, da história brasileira dos últimos 60 anos. Esse esboço permite tornar perceptível que certos impasses se constituíram a partir de opções políticas que depois foram naturalizadas como desigualdades escolares inevitáveis.

Ainda no primeiro capítulo, **Acesso ao ensino superior no Brasil e a construção de desigualdades**, é possível perceber como cada geração e cada momento histórico recebeu o problema educacional como legado do passado brasileiro ao qual não podiam fugir. Tais problemas restringiram e moldaram a forma de perceber o problema educacional, embora muitas vezes tenham tido uma ilusão de que começavam do zero. Tal esboço também permite, ainda que não em detalhe, mostrar como no Brasil certos problemas assumiram uma forma própria de surgimento, de regulamentação através de leis, de influências e de conflitos políticos.

Outro aspecto da ideologia educacional é discutido no segundo capítulo, **As avaliações e os rankings na construção da imagem da escola pública**. Nele analisamos o sistema de avaliação e de ranqueamento que progressivamente foi imposto no Brasil a partir da década de 2000 e que é um dos componentes mais fortes das ideologias que envolvem o pensamento e as decisões políticas sobre a educação.

No terceiro capítulo, **Dados de acesso ao ensino superior e ações afirmativas**, destaca-se um aspecto dominante nos trabalhos de educação que é representado pelas políticas públicas

de remediação, trabalhos ilusoriamente vistos como soluções para a inclusão de alunos pobres nas universidades. Esse pensamento também se reveste de um aspecto ideológico – tanto por reduzir a desigualdade à filantropia, como por ensejar uma discussão infinita sobre a questão da qualidade e do mérito. Mostra como apesar de flagrantes iniquidades do ponto de partida, a ideologia meritocrática se faz presente. Ainda neste capítulo, para destacar a especificidade do caso brasileiro, confrontamos as suas formas de acesso ao ensino superior com exemplos de outros países.

Por último, apresentaremos o que foi nosso ponto de partida: **A fala dos estudantes – uma pesquisa piloto**, que trata da pesquisa realizada com o terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da capital paulista. Estas falas permitem abordar a forma como essa ideologia é apreendida por sujeitos por ela subjugados e formados – e como ela repercute nas suas perspectivas de futuro, angústias, formas de perceber suas limitações e dificuldades, antecipando o desejo, as restrições, a sensação de impotência e de culpa que lhes foram impostos no momento de se ter acesso à universidade.

Como afirmamos anteriormente, contra a ideia de autoexclusão, nossa hipótese é que há uma montagem ideológica – configuração ideológica que tem base na realidade objetiva. Assim, antes de proceder ao desenvolvimento desse plano, duas questões merecem ser tratadas: a primeira é discernir as bases teóricas pelas quais o conceito de ideologia será usado e, intimamente ligada a ela, a forma como a estrutura do ensino está montada sobre promessas que não se concretizam, ou seja, a emancipação e a formação. A proposta é examinar se haveria uma contradição intrínseca aos sistemas educacionais modernos que ensejariam por si mesmos o falimento da promessa contida no acesso à educação superior pública. Para tanto, examinaremos, a seguir, concepções da teoria crítica a respeito da educação.

### ***Fundamentos teóricos***

Analisando teoricamente, os pressupostos da teoria crítica da sociedade e do marxismo fornecem algumas indicações norteadoras da pesquisa, uma vez que defendem que a realidade social deve ser entendida, principalmente, a partir das condições objetivas, ou seja, de que atitudes individuais e de grupos sociais estão fortemente ligadas às condições materiais de produção da existência social. Esse pressuposto parece salutar, uma vez que o ganho de crescente complexidade das teorias derivadas do marxismo e o peso adquirido pelas determinações simbólicas não devem nos fazer esquecer que as condições objetivas devem ser

levadas em conta. Consideramos de boa regra metodológica assinalá-las, mesmo sem desconsiderar que fatores como crenças, linguagem, desconhecimento do funcionamento do sistema escolar etc., possam estar implicados nos obstáculos que se ergueram contra o acesso dos alunos de escolas públicas às universidades também públicas. O teor remediativo de políticas públicas tais como cotas, cursinhos populares etc. tem afastado os estudos daquilo que poderíamos chamar de condições objetivas, materiais e sobretudo ideológicas. É importante a prescrição de Horkheimer e Adorno que aproxima a teoria crítica do marxismo ao divergir, por exemplo, da crença dos ideólogos no princípio de que a consciência é o que determina o ser<sup>18</sup>.

Sem dúvida, essas condições objetivas (o que o marxismo denomina como real) e sua relação com a maneira de ver o mundo são problemas clássicos que ultrapassam os limites desse trabalho. No entanto, Marilena Chauí ajuda a clarificar essa questão ao explicar que, na teoria marxista

[...] O real não é um dado sensível nem um dado intelectual, mas é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e das suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essas relações entre os homens e deles com a natureza constituem as relações sociais como algo produzido pelos próprios homens, ainda que não tenham consciência de serem os seus únicos autores.<sup>19</sup>

Ainda que as representações sociais fossem importantes para a análise, não seriam elas que determinariam a realidade; são as condições objetivas que determinam a forma e o conteúdo do mundo e do pensamento. Contudo, as condições materiais e as relações sociais não se apresentam de forma clara e, por isso, não são percebidas em sua superfície. Deste modo, a teoria teria o papel de revelar os processos objetivos que levam à exploração e à dominação.

Nesse sentido, a análise sobre as dificuldades que se colocam para os estudantes das escolas públicas paulistas no acesso ao ensino superior público serão analisadas, principalmente, no que diz respeito a alguns de seus problemas de formação e de possibilidade acesso, a partir da relação destes problemas com as condições objetivas vividas por esses estudantes. Assim, aspectos como o imaginário social ou os estereótipos construídos sobre as escolas públicas paulistas serão analisados a partir de sua materialidade nas relações sociais que lhes deram origem.

---

<sup>18</sup> MARX; ENGELS, 1984.

<sup>19</sup> CHAÚÍ, 1980:19.

Em um momento em que a crise do sistema escolar ganha destaque e em que se buscam formas de superá-la, medidas vão sendo propostas: reformas nos currículos escolares, aumento do tempo de permanência na escola, novas formas de avaliação do desempenho dos estudantes e das instituições, entre outras. Na urgência que se coloca para a expansão do ensino em seus diversos níveis e para resultados favoráveis de desempenho nos índices educacionais, pouco se reflete sobre o sentido que a escolarização tem se direcionado e a sua relação com a realidade da produção da existência social.

Indo ao encontro da opção metodológica de privilegiar a análise das questões educacionais tratadas nessa pesquisa em sua relação com as condições objetivas, o conceito de pseudocultura discutido por Adorno (1971) contribui para a reflexão sobre o real alcance das políticas educacionais no sentido último daquilo que ela busca (des)favorecer: a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

## **Pseudocultura**

É importante, antes de tudo, uma breve apresentação da ideia de *Bildung*, palavra do idioma alemão que dá origem ao conceito de pseudocultura (*Halbbildung*). *Bildung* pode ser entendida, conforme Antoine Berman, como uma variação erudita da palavra *Kultur*. E, de acordo com ele, “[...] para a família lexical a qual pertence, esse termo [*Bildung*] significa muito mais e se aplica em muitos outros registros [...]”<sup>20</sup>. *Bildung* designa processo e também resultado de uma formação cultural tanto de um indivíduo como de uma sociedade, o que assinala, assim, o seu sentido pedagógico.

O que é então a *Bildung*? Ao mesmo tempo um processo e o seu resultado. Pela *Bildung*, um indivíduo, um povo, uma nação, mas também uma língua, uma literatura, uma obra de arte em geral se formam e adquirem assim uma forma, uma *Bild*. A *Bildung* é sempre um movimento em direção a uma forma que é uma *forma própria*.<sup>21</sup>

Entre as formas de realização da *Bildung*, destacam-se algumas que estão presentes na discussão sobre pseudoformação por Adorno. O processo da *Bildung*, ou formação cultural, se dá por meio do trabalho, entendido como a ação prática de transformação das coisas. A formação cultural se dá ainda pela experiência de alteridade, em uma imersão em lugares e realidades antes desconhecidas, em que no início se experiencia uma alteridade radical e, num

---

<sup>20</sup> BERMAN, 2002:80

<sup>21</sup> Ibid.

momento posterior, se relativiza tal alteridade e se experiencia uma espécie de unificação com o que era estranho.

Aqui se faz importante destacar o conceito de experiência:

É provável que o conceito mais elevado que o pensamento alemão da época tenha criado para interpretar esse processo seja o da experiência, que Hegel arrancou da estreiteza de sentido que Kant lhe havia conferido. Pois a experiência é a única noção que pode abarcar todas as outras. Ela é alargamento e infinitização, passagem do particular ao universal, prova de cisão, do finito, do condicionado [...]”<sup>22</sup>

*Bildung* foi uma ideia muito valorizada pelos alemães do século XVIII, como o espírito que determina como uma época histórica “articula a sua compreensão de mundo”. Destaca Berman: “Não seria exagero afirmar que esse conceito resume a concepção que a cultura alemã da época tem de si mesma, a maneira pela qual ela interpreta seu modo de desdobramento [...]”<sup>23</sup>. Conceito que, como explica Rosana Suarez (2005), foi se esvaziando de conteúdo a partir do século XIX. Tal decadência do conceito, diz a autora, foi atestada por Friedrich Nietzsche em sua obra *Considerações extemporâneas*, que se relaciona com o que explica Norbert Elias em *Os Alemães*,

[...] o medo da violência e da subversão revolucionária começou a cair como uma sombra sobre o pensamento dos europeus e a obscurecer suas esperanças de um melhor futuro, tal como voltaria a ocorrer no século XX sob a influência das violentas convulsões de novas revoluções<sup>24</sup>.

Para Adorno, a formação (*Bildung*), partindo desses pressupostos, deveria se orientar à emancipação, ou seja, a dar condições aos indivíduos para que pudessem, seguindo a velha máxima kantiana, “servir-se do próprio entendimento sem a orientação de outrem”. Tal emancipação se faz essencial nas sociedades democráticas, uma vez que os cidadãos devem ser capazes de identificarem as suas próprias necessidades e vontades, além de serem capazes de identificar conflitos e de negociar os seus interesses. Desse modo, a educação, como parte da formação cultural, deveria se voltar não à modelagem de pessoas a partir de critérios impostos exteriormente e nem à simples transmissão de conhecimento, e sim à “produção de uma consciência verdadeira”<sup>25</sup>. Consciência que não deve ser entendida apenas como “capacidade formal de pensar”, mas como a “capacidade de fazer experiências”<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> Ibid., 81.

<sup>23</sup> Ibid., 80.

<sup>24</sup> ELIAS, 1997:120.

<sup>25</sup> ADORNO, 1971: 141-142.

<sup>26</sup> Ibid., 151.

Em *Teoría de la seudocultura* (1971), escrito na década de 1960, Adorno desenvolveu uma argumentação em torno dos limites da formação dos sujeitos em condições objetivas das sociedades capitalistas de sua época. Neste texto, o autor defendeu que os problemas da formação deveriam ser vistos não só pelos aspectos internos à instituição escolar, mas também nas relações cruciais que a instituição escolar mantém dentro do contexto social.

De acordo com Adorno, a formação havia se tornado uma categoria fixa, desvinculada da realidade, o que constituía um entrave para a sua realização. Como esclarece o autor, a formação tornou-se reificada, uma entidade imutável e fixa com a crescente hegemonia do pensamento burguês, quando esse pensamento elegeu modelos típicos ideais como modelos de formação:

Su idea se emancipó con la burguesía: caracteres o tipos sociales del feudalismo, tales como el *gentilhomme* y el *gentleman*, pero especialmente la antigua erudición teológica, se desprendieron de su ser tradicional y de sus determinaciones específicas y se independizaron frente a las unidades vitales en que hasta entonces habían estado embebidos; se hicieron objeto de reflexión y conscientes de sí mismos, y fueron cedidos a los hombres a secas: su realización habría de corresponder a una sociedad burguesa de seres libres e iguales.<sup>27</sup>

Nesse trecho, o autor aponta ainda que tais modelos, como o homem erudito, o teólogo ligado à Igreja e o cavalheiro (*gentil-homem*) por estarem desvinculados da cultura que lhes originou (o feudalismo) e que, ao menos em parte, sustentava suas condições de existência, ficaram sem sustentação na cultura burguesa que de modo algum poderiam formar sujeitos que compartilhavam uma realidade diversa: o burguês não era um nobre que detinha obrigações feudais, mas vivia da mais-valia de uma grande maioria de trabalhadores que se ocupavam, essencialmente, da sua autoconservação, em função da exploração que marca a sociedade capitalista.

Tais figuras feudais tidas como ideais de formação pela burguesia contradiziam os princípios iluministas de educação e de democracia da escola pública, laica e gratuita, como proposta pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa e apresentada por Condorcet em 1792<sup>28</sup> – como um marco dos princípios da Revolução Francesa. Nos planos de organização da educação pública da assembleia, que se propunha formar o povo, criando um “homem novo” que levasse adiante os princípios da Revolução de uma sociedade verdadeiramente democrática. Prometia-se, para tanto, a igualdade de acesso ao ensino, a

---

<sup>27</sup> Ibid., 146.

<sup>28</sup> BOTO, 2003.

superação da minoridade conforme pensada por Kant, a diminuição das clivagens sociais contra o despotismo e os privilégios, ainda que houvesse, já entre os enciclopedistas, aqueles que se preocupavam com a possibilidade da formação desviar os trabalhadores da produção, prejudicando a economia pública – o que os fazia temer uma educação igual para todos.

Desta forma, nota-se que não há vínculos objetivos entre o modo de produção e a formação cultural do sujeito promovida pelos sistemas educacionais e, como defende Adorno, uma formação que se restringe ao mundo das ideias, que não é mobilizada no dia-a-dia dos sujeitos, não é formação.

A objetivação dos sujeitos resultante desse sistema de produção negou aos trabalhadores e também aos poderosos as condições para uma verdadeira formação, ou seja, aquela que se apropria de uma cultura viva, conectada com a vida objetiva dos homens e que leva à experiência e à emancipação. Isto se relaciona ao processo de divisão do trabalho que se torna cada vez mais sofisticado e que, no sistema capitalista, pressupõe a separação entre o trabalhador e os meios de produção. Foram se desenvolvendo dois tipos de “homens livres modernos”: o burguês, que detém os meios de produção, e o trabalhador, que é liberado da servidão, mas que é destituído dos meios de trabalho e conseqüentemente da sua liberdade, uma vez que é coagido à busca pela sua sobrevivência. Assim, tais personagens típicos descritos por Adorno, o gentil-homem burguês e o erudito burguês, são resultantes desta dicotomia que divide, de um lado, “[...] o trabalho como expressão de uma vontade livre e dotada de fins próprios, e, de outro lado, o trabalho como relação da máquina corporal com as máquinas sem vida, isto é, com as coisas naturais e fabricadas [...]”<sup>29</sup> Daí a conseqüente divisão entre aqueles que se ocupam da atividade intelectual e aqueles que se ocupam da prática, o que tornou ambos os grupos incapazes de refletir sobre a realidade – uns porque refletem sobre aquilo que não experienciam e outros porque são embrutecidos pelo trabalho e não lhes cabe a atividade de pensar. Seguindo esse pensamento, uma produção que se “espiritualiza” desvinculando-se da práxis, torna-se impotente quando entregue à realidade dos homens. Essa separação é o que produz uma consciência “progressivamente dissociada”, o que, no limite, assinala o autor, se materializou na relação dos homens com a cultura na Alemanha nazista: um alto nível cultural artístico que não evitou o genocídio<sup>30</sup>. Assim, para solucionar a crise na formação, é preciso uma teoria que trate de forma ampla a cultura em

---

<sup>29</sup> CHAÚÍ, 1980:15-16.

<sup>30</sup> ADORNO, 1971:235.

seu movimento e não como algo “sacralizado”, como um valor em si mesmo. Para Adorno a cultura não deve ser nem sacralizada e nem eliminada, pois ela, apesar de constituída mediante as condições objetivas, não se reduz a elas e é uma das únicas formas de transcender tais condições.

[...] pero tal cosa requiere que no solamente se quebrante la absolutización de la cultura, sino asimismo que no se hipostasíe, que no se coagule en una tesis adialética su interpretación como algo no independiente, como mera función de la *praxis* y mero remitir a ella. La inteligencia de que lo que se ha originado no se reduce a su origen [...] <sup>31</sup>.

Nesse texto de Adorno, critica-se a crença generalizada de que a escolarização ou a formação acadêmica, independente do seu sentido, poderia cumprir o que promete, ou seja, proporcionar ascensão social ou ao menos a reflexão sobre formas de vida mais dignas. Contudo, a formação ou a educação não pode, segundo ele, proporcionar por si mesma as condições objetivas que a sociedade não oferece. Sustentar essa crença tem como resultado provocar nos sujeitos a sensação de impotência.

[...] El conocimiento de los abusos sociales de la seudoformación confirma que no es posible cambiar aisladamente cuanto es producido y reproducido por estados de cosas objetivos que mantengan impotente la esfera de la conciencia [...] <sup>32</sup>.

Adorno aponta para contradições importantes intrinsecamente ligadas ao processo de universalização da educação escolar e da massificação da cultura, como parte de uma ideologia da integração. Para Adorno (1971), nos primeiros tempos da Revolução Industrial, o proletariado era objeto das relações de produção e só era considerado sujeito na condição de produtor; o autor assinala que, com a integração do proletariado no mercado consumidor, as barreiras sociais foram se tornando cada vez mais fluidas para a consciência, não obstante as relações de produção não terem se alterado significativamente. É possível concluir que Adorno aponta aqui uma contradição de base: grande parte da população não está preparada para experienciar a educação escolar e a cultura vinculada aos modelos burgueses, pois as suas condições objetivas de vida impossibilitam esse tipo de experiência. No limite, também essa escolarização para o burguês redundaria na absorção de uma cultura esvaziada de sua potência criativa.

No entender de Adorno, essas contradições só tenderiam a se tornar mais agudas na fase atual do capitalismo. Se compararmos, diz ele, as possibilidades de formação dadas pelo sistema de

---

<sup>31</sup> Ibid., 173.

<sup>32</sup> Ibid., 171.

produção atual àquelas idealizadas pelo liberalismo, percebe-se uma regressão do ideal de formação do sujeito. No início do capitalismo, em sua fase liberal, o livre mercado favorecia a ampliação das possibilidades de formas de produção e, assim, a ampliação do pensamento. Com a consolidação do capitalismo de monopólio, tais possibilidades foram se restringindo.

Na falta de outro modelo em vista do empobrecimento cultural que percebia, Adorno considerou importante pensar as alterações sofridas pela sociedade no Liberalismo, pois, originalmente, segundo ele, esta sociedade permitia pensar além do existente e, em um determinado momento – mesmo que breve, restrito a uma parcela da população e dependente do trabalho do outro –, correspondia às condições objetivas dos sujeitos que se formavam: sujeitos que possuíam o tempo livre e os recursos materiais e culturais suficientes.

Posteriormente, o processo de massificação da educação ofuscou as reivindicações pelo acesso à verdadeira formação. Embora tenha tido a vantagem de abarcar a todos, tal massificação levou a uma formação que não encontra correspondência na vida objetiva. E tal desvinculação não se restringe à classe trabalhadora, pois como já mencionamos, tornada fixa e sem mobilizar a experiência, a formação não é possível mesmo para os burgueses.

Uma significação alegórica dessa questão é a famosa interpretação de Horkheimer e Adorno (1985) na *Dialética do Esclarecimento*, quando analisa o encontro de Ulisses com as sereias, relatado no canto XII da *Odisseia*. Entre as diversas renúncias de Ulisses para completar a sua jornada e voltar à sua família, está a renúncia a se deixar levar pelo prazer do canto das sereias que estão em seu caminho e o condenariam ao naufrágio. Sua estratégia para ouvir o canto mas se manter no rumo é ser amarrado no mastro do navio que lhe transporta enquanto os remadores, submetidos a ele, têm seus ouvidos tapados com cera. Ulisses ouve sem poder agir enquanto os remadores agem porque não podem ouvir. Uma das interpretações desse canto é que ele representa tanto o processo de dominação dos homens, daqueles que são submetidos pelos poderosos que lhes impedem de ter acesso à fruição, quanto o processo de dominação dos próprios senhores que impõem a repressão a si mesmos para poder manter a dominação atuante.<sup>33</sup>

O esclarecimento – o que será aprofundado no próximo item – produziu um avanço tecnológico capaz de elevar a produção de bens a um nível que seria suficiente para satisfazer as necessidades dos homens com um mínimo de trabalho. No século XIX já havia uma

---

<sup>33</sup> HORKHEIMER; ADORNO, 1985.

sociedade da abundância, o que poderia garantir a sobrevivência de todos se os recursos fossem produzidos e fabricados com esse propósito. Não obstante, os avanços que poderiam libertar os homens da esfera da produção, como a automação da produção, por exemplo, não impediram que os homens fossem aprisionados através de novas formas de controle social. Os componentes da indústria cultural, como um sistema coeso que abarca os meios de comunicação e que transforma a cultura em mercadoria, exercem o controle social de um modo sutil, porém eficiente, incitando o desejo pelo consumo e moldando os sujeitos de acordo com modelos adaptados aos interesses do sistema capitalista. O tempo livre é ocupado pelos bens culturais que imitam a rapidez da esfera da produção, impedindo que o sujeito se desacostume do ritmo das máquinas. O capitalismo transforma o mundo em *mundo do trabalho* e a possibilidade do consumo faz que os homens aceitem essa submissão.

A partir dessa perspectiva, Adorno não defende a adequação da formação à precariedade das condições da população, mas sim a elevação dos padrões de vida e de formação a níveis que já seriam possíveis tendo em vista a riqueza já produzida em sua época, e, como já se pensava na época da Revolução Francesa:

[...] todos deveriam receber igualmente o máximo de instrução que a sociedade pudesse comportar naquelas circunstâncias historicamente dadas de modo que, progressivamente, o conhecimento fosse espreado, com cada vez maior intensidade, para um conjunto mais amplo de pessoas [...]<sup>34</sup>.

Essa mesma riqueza, segundo ele, poderia libertar os sujeitos de uma condição de exploração, de insegurança e de competição no mercado de trabalho, bem como poderia criar condições para o ócio e o tempo realmente livre, essencial para a formação. Nesse sentido, Adorno nomeia como pseudoformação (falsa formação), uma formação desenvolvida num sentido contrário à verdadeira formação ou muito aquém daquela que seria possível.

A pseudoformação é, também, “[...] o espírito aprisionado pelo caráter de fetiche da mercadoria [...]”<sup>35</sup>. Esse conhecimento é apresentado ao sujeito como inalterável e sem conexão com o mundo material. Assim, nega-se ao indivíduo a experiência com o conhecimento. A experiência – compreendida por Adorno como a continuidade da consciência que permanece no presente e em que o exercício e a associação se fundem com a tradição no indivíduo singular – foi substituída por um estado informativo pontual, desordenado, intercambiável e efêmero. A pseudoformação apresenta, portanto, uma

---

<sup>34</sup> BOTO, 2003: 744.

<sup>35</sup> ADORNO, 1971:169.

debilidade no que se refere ao tempo e à recordação.

Os indivíduos “pseudocompreendidos” e “pseudoexperimentados” não se encontram num nível elementar da formação, mas a sua própria formação é prejudicada: “[...] Y la alegre y despreocupada expansión de la formación cultural en las condiciones vigentes es, de modo inmediato, una y la misma cosa que su aniquilación [...]”<sup>36</sup>.

Tal argumentação coloca em xeque o processo de universalização da educação escolar e da cultura que foi empreendida globalmente. Com o aumento dos níveis materiais de vida, principalmente a partir do pós-guerra, se passou a reivindicar uma educação escolar extensa para todos, ao mesmo tempo que as condições objetivas, como o mercado de trabalho, por exemplo, criaram a necessidade de um determinado tipo de formação – a formação como mercadoria. Num contexto de uma educação dissociada do mundo real, Adorno identifica um narcisismo coletivo em que se almeja uma formação cultural que, apesar de falsa, conforta a consciência dos homens e das sociedades. Como chama a atenção José Leon Crochík: “[...] essa é uma discussão importante para nós, brasileiros, que, em geral, julgamos ser melhor uma educação precária a nenhuma, pois para Adorno uma falsa formação nos leva a pensar que conhecemos o que não conhecemos [...]”<sup>37</sup>.

Sem querer aprofundar o assunto neste momento, mas à guisa de comentário, pode-se dizer que no Brasil observamos a reprodução irrefletida de conteúdo visando ao vestibular, ou tentativas frustradas de instaurar um “aprender a aprender” trazidas de teorias da pedagogia escolanovista que, na prática, diz pouco a professores e alunos. Antes que grande parte da população tivesse acesso à escola, no final da década de 1950, os meios de comunicação como a rádio e a televisão se disseminaram trazendo seus modelos de sucesso e toda uma tecnologia para apreender a atenção de todos, inclusive das crianças. Os professores, por sua vez, passaram a ser pressionados a tornarem-se algo como “animadores de auditório”, para que tenham alguma chance de concorrer com a televisão<sup>38</sup>. Os problemas educacionais passaram a ser tratados a partir da lógica econômica que rege o mercado, na tentativa de produzir os melhores resultados quantificáveis com o menor uso possível de recursos. Em relação às grandes avaliações educacionais, o contexto em que elas foram criadas, além do uso que é feito dos seus resultados, diz mais sobre elas do que sobre a sua proposta divulgada

---

<sup>36</sup> Ibid., 162.

<sup>37</sup> CROCHÍK, 2009:21.

<sup>38</sup> SOUZA, 2008.

de aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

As grandes avaliações educacionais foram concebidas em um ambiente de controle social diferente do controle exercido pelos Estados autoritários. Nos Estados democráticos, o controle social se dá na cultura e na ideologia da integração. Não obstante a aparência libertária dos governos e das sociedades democráticas, os Estados mantêm seu controle sobre os indivíduos vigiando, contabilizando e responsabilizando.

[...] Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas [...] cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, escolher a categoria dos produtos de massa fabricados para o seu tipo [...] <sup>39</sup>.

Não obstante o contexto brasileiro tenha suas especificidades, como se pretende mostrar ao longo desse trabalho, as reflexões de Adorno nos alertam para problemas existentes nas atuais políticas educacionais: formação e práxis dissociadas; educação escolar, assim como outras instituições sociais, pautada pela racionalidade técnica do pensamento administrativo; e a escola que tem se tornado uma empresa que visa quase que simplesmente à expansão ou a uma estatística positiva.

É fundamental que se pense a formação relacionada ao contexto em que ela se insere. Nesse sentido, diante de condições objetivas que limitam uma verdadeira formação e se se considera que a formação seja algo importante para a realização do sujeito, é preciso pensar a superação dessas condições. A atuação do indivíduo é limitada, mas a ação política tem um poder de transformação, ainda mais quando já se possui meios de produção que poderiam libertar todos do problema da escassez.

Mesmo considerando os limites das propostas de conscientização que, em geral, são demasiado simplistas, trazer o indivíduo à reflexão é ainda válido. No texto *Tabus acerca do magistério* (1995), encontramos caminhos para pensar o papel da escola como aspecto dinamizador, pois não se deve esquecer, alerta Adorno, “[...] que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola [...]”<sup>40</sup>. A escola, assim como a cultura, não é apenas objeto, e pondera: “Enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso”, mas, por outro lado, “[...] a desbarbarização da humanidade é pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o

---

<sup>39</sup> ADORNO, 1971:101-102.

<sup>40</sup> Id., 1995:116-117.

objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades [...]”<sup>41</sup>.

### **Ideologia da racionalidade técnica**

Como foi discutido anteriormente com base em obras de Horkheimer e Adorno, as riquezas produzidas pelas sociedades contemporâneas seriam suficientes para garantir a sobrevivência de todos, liberando os sujeitos da obrigação de ocuparem a maior parte do seu tempo trabalhando de modo alienado para garantir a sua sobrevivência. A Economia que trata da questão da escassez se mantém como paradigma, ainda que a escassez não seja mais o problema social principal. A produção é mais do que suficiente, mas é mal distribuída – não só entre as pessoas, mas quanto às suas finalidades. Esta questão se resolveria pela política, com a defesa do uso da riqueza que garanta uma vida digna para todos. De acordo com os autores, tal defesa, que deveria se constituir como a finalidade social, tem sido preterida em favor dos meios: a técnica. Isso é possível porque as sociedades têm alimentado ilusões, como a crença de que somente com o progresso material, alcançado através da tecnologia e da dominação da natureza, as questões sociais serão resolvidas.

A racionalidade técnica tem sido hegemônica na sociedade contemporânea, seja nas empresas, seja na administração dos Estados, seja na política. Longe de ser uma verdade absoluta, a racionalidade técnica é a própria ideologia que justifica a sua necessidade. Mas vale lembrar que somente dentro da lógica da racionalidade técnica é que esta racionalidade se coloca como a melhor maneira de tratar as questões contemporâneas.

Antes de discutir a ideologia da racionalidade técnica, faz-se necessário esclarecer como a ideologia é concebida pela Teoria Crítica da Sociedade, que tem como base, principalmente, as obras de Marx e de Engels. Nessa visão, a ideologia não é um conceito pronto e acabado, que pode ser transposto a qualquer momento histórico e a qualquer configuração social. Como afirma Adorno, “[...] se não a substância, pelo menos a função do conceito de ideologia foi modificado historicamente [...]”<sup>42</sup> Se é assim, a proposta desta discussão sobre a ideologia é trazer exemplos de como ela vem se configurando ao longo do tempo.

---

<sup>41</sup> Ibid., 116-117.

<sup>42</sup> HORKHEIMER; ADORNO, 1973:185.

## Origens da ideologia

Embora se caia no risco de cair em um marxismo repetitivo, esboça-se, a seguir, uma apresentação da concepção de ideologia, para esclarecer como esse conceito é tratado no presente trabalho.

A ideologia está relacionada à divisão social do trabalho, em especial, à separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; e à relação que foi se estabelecendo entre os homens a partir dessa divisão:

[...] É deste modo que se desenvolve a divisão do trabalho que primitivamente não passava de divisão de funções no ato sexual e, mais tarde, de uma divisão “natural” do trabalho consoante os dotes físicos (o vigor corporal, por exemplo), as necessidades, o acaso, etc. A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual [...]<sup>43</sup>

As relações sociais que se constroem com base na divisão do trabalho determinam a formação das classes sociais com interesses distintos e a separação entre as instituições sociais. Deste modo,

Os vários estádios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade; por outras palavras, cada novo estádio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho<sup>44</sup>.

A condição de proprietário ou não proprietário dos meios de produção determinam a condição de trabalho de cada sujeito: os que serão exploradores e os que serão explorados. Consolidada a divisão do trabalho, essas relações acabam sendo vistas apenas em sua superfície, como algo natural ou como engendradas por um poder fora do controle dos sujeitos. As desigualdades entre os indivíduos e as classes sociais aparentam ter origem nessa força superior e não são vistas claramente como construídas pelos homens. A forma imediata da consciência sobre as relações sociais de produção são vistas de maneira invertida, alienada. É assim que nasce a ideologia, como ideias que são construídas de modo afastado das relações sociais efetivas e anteriores à práxis.

A divisão social do trabalho torna-se completa quando o trabalho material e o trabalho espiritual se separam. Só assim é que se pode conceber a divisão entre uma consciência fora da práxis e uma consciência da práxis representando ideias diferentes sobre a realidade. É

---

<sup>43</sup> MARX; ENGELS, 1984:44-45.

<sup>44</sup> MARX; ENGELS, 1984: 29.

com a separação entre pensadores e trabalhadores que a ideologia se origina e se torna necessária, uma vez que a compreensão da realidade é tarefa apenas dos primeiros.

O trabalho intelectual transfere a sua autonomia aparente àqueles que “produzem” as ideias – ideias que, longe da prática, acabam por expressar seu descolamento do mundo real. Deste modo, a ideologia é um sistema ordenado de ideias e de representações que se constitui como algo separado e independente das condições materiais, visto que os seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material. E, vale enfatizar: “[...] as idéias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados – aqueles que estão fora da produção material direta – mas como entidades autônomas descobertas por tais homens [...]”<sup>45</sup>.

Na divisão entre trabalho material e trabalho espiritual, o segundo é destinado às classes proprietárias dominantes; assim, a produção de ideias se restringe quase que somente às ideias das classes dominantes. Por sua posição, são essas mesmas classes que dominam as instituições que serão distribuidoras de suas ideias: escolas, igrejas, partidos políticos, meio de comunicação, entre outros.

As ideias das classes dominantes não se apresentam como ideias das classes dominantes, mas como ideias autônomas, “[...] de tal modo que a dominação de homens sobre homens não seja percebida porque aparece como dominação das idéias sobre todos os homens [...]”<sup>46</sup>. Deste modo, a ideologia é um instrumento de dominação de classe originada na divisão da sociedade em classes antagônicas – uma vez que como exploradores e explorados seus interesses são necessariamente conflitantes.

O conflito entre as classes não se restringe aos embates diretos como os confrontos armados, mas permeia todas as esferas sociais e as suas instituições. A luta de classes é o cotidiano da sociedade civil, ainda que tal luta não se expresse de maneira aberta. A sociedade civil, de acordo com a teoria marxista, pode ser entendida como o sistema de relações sociais que se organizam na produção econômica e na constituição e reposição das condições materiais de existência, através das instituições sociais e políticas.

As ideias dominantes, aparentemente autônomas, são apresentadas na sociedade civil como ideias que correspondem aos interesses de todos os indivíduos. A classe que domina no plano

---

<sup>45</sup> CHAÚÍ, 1980: 62-63.

<sup>46</sup> Ibid., 102.

material e que tomou para si a tarefa de pensar sobre o mundo, também domina no plano espiritual – o que lhe facilita a construção de ideologias como meios de legitimação da dominação.

Porém, por mais que as ideias expressas nas ideologias possam parecer estar em contradição com as relações sociais e com o mundo material, não são elas que estão em contradição. Esta aparente contradição apenas reflete o fato de que o mundo social é contraditório, pois há contradições entre as relações de produção, as forças produtivas e as relações sociais. Contradições que derivam de uma contradição fundamental entre os produtores, ou seja, aqueles que produzem a riqueza material e cultural com o seu trabalho, e os capitalistas, em outras palavras, aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores.

[...] porque, com a *divisão do trabalho*, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada [...]<sup>47</sup>

Nas sociedades em que há proprietários e não proprietários dos meios de produção, não há interesses coletivos, mas apenas interesses particulares. Ainda assim, a contradição entre esses interesses dá origem ao Estado, que aparece como representante dos interesses coletivos. Porém, o Estado se constitui apartado tanto dos interesses particulares quanto dos interesses gerais. Isto porque está fundado em relações de dominação, em que a classe mais forte exercerá mais influência sobre ele e, além disso, os conflitos de interesse não se dão somente entre as classes, mas também internamente a elas.

Como o Estado não pode se expressar como realmente é, ou seja, instituição que defende os interesses da classe proprietária, ele se coloca como uma instituição impessoal ou anônima e se afirma a partir das leis. Deste modo, a direção estatal parece acontecer além do poder dos homens e além da história social efetiva, como se o Estado tivesse a sua própria história.<sup>48</sup> O Direito é o principal instrumento do Estado para assegurar os interesses dos proprietários. As leis são criadas dentro de uma sociedade regida pelas ideias da sua classe dominante, o que impede que as leis sejam neutras. Contudo, para que as leis sejam aceitas e seguidas por todos, a dominação que ela representa não pode ser percebida. A ideologia teria então o papel de ocultar essa dominação e fazer que “[...] o legal apareça para os homens como legítimo,

---

<sup>47</sup> MARX; ENGELS, 1984:45-46.

<sup>48</sup> CHAUI, 1980:70.

isto é, como justo e bom [...]”.

É ainda com as leis que as sociedades podem garantir a dominação mesmo daqueles que não sejam convencidos pela ideologia, uma vez que controlam o poder de coerção que pode ser usado contra os insatisfeitos. Deste modo, no limite, os interesses das classes dominantes se impõem pela força, que não se sujeita à razão.

A partir da teoria marxista, argumenta-se ainda que a universalidade da ideologia é abstrata, pois no mundo material existem ideias particulares de cada classe. Como abstração, a ideologia constrói “[...] uma rede imaginária de ideias e de valores que possuem base real (a divisão social), mas de tal modo que essa base seja reconstruída de modo invertido e imaginário [...]”<sup>49</sup>. A ideologia se constitui então como abstração (aparência da realidade ocultando a sua produção) e inversão (tomando o resultado do processo como a sua causa) necessária à dominação de classe, o que não quer dizer que seja uma “invenção gratuita e arbitrária” e o que levaria a supor a existência de ideologias falsas e verdadeiras, como exemplifica Chauí (1980):

Assim, por exemplo, quando os homens admitem que são desiguais porque Deus ou a Natureza os fez desiguais, estão tomando a desigualdade como causa de sua situação social e não como tendo sido produzida pelas relações sociais e, portanto, por eles próprios, sem que o desejassem e sem que o soubessem [...]”<sup>50</sup>

A aparência social não é algo falso ou equivocado, mas é a visão superficial de relações que possuem uma base real. A relação da consciência com os objetos se constitui como uma práxis social, ou seja, “uma atividade social que produz os objetos e o sentido dos objetos” e não apenas uma experiência sensível. Assim, a ideologia é uma das formas da práxis social: “[...] aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de idéias ou representações sobre a realidade [...]”<sup>51</sup>.

Adorno argumenta que a ideologia é falsa consciência e, entretanto, não só falsa pois está relacionada ao real:

[...] A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria liberdade. Elas podem ser verdadeiras “em si”, como o são as idéias de liberdade,

---

<sup>49</sup> Ibid., 103.

<sup>50</sup> Ibid., 104.

<sup>51</sup> Ibid., 106.

humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas [...]<sup>52</sup>

O ideologia é ainda a conservação de uma universalidade que já foi real num certo momento. Quando uma classe ascende a partir da luta de classes representando os interesses dos dominados, tais ideias correspondem às suas necessidades reais enquanto dominados, mas a partir do momento que se torna dominante, tal classe representa apenas os seus interesses particulares, em especial, de se manter como classe dominante. Ainda assim, a ideologia da classe emergente se mantém, mesmo que as ideias defendidas por elas sejam negadas pela realidade da nova dominação. Portanto:

[...] mesmo que a classe dominante seja percebida como tal pelos dominados, mesmo que estes percebam que tal classe defende interesses que são exclusivamente dela, essa percepção não afeta a aceitação das idéias e valores dos dominantes, pois a tarefa da ideologia consiste justamente em separar os indivíduos dominantes e as idéias dominantes, fazendo com que apareçam como independentes uns dos outros.<sup>53</sup>

A ideologia apresenta lacunas que nunca poderão ser preenchidas, uma vez que a sua coerência depende de tais lacunas. Lacunas que são, principalmente, aquelas sobre a falta de necessidade de dominação para a autoconservação da humanidade, ou ainda da cisão entre a forma pela qual os homens se organizam e como organizam as suas necessidades.<sup>54</sup>

Após essa breve caracterização da ideologia, a partir da teoria marxista que fundamenta a Teoria Crítica da Sociedade, é possível discutir o tema com exemplos de como a ideologia se manifesta. Para tanto nos basearemos no histórico de transformações do conceito de ideologia discutido por Horkheimer e Adorno nos *Temas Básicos da Sociologia* (1973).

## **Ideologias**

Originado da luta da burguesia para superar os entraves da ordem feudal para o livre desenvolvimento da economia, dizem Horkheimer e Adorno que o liberalismo tornou-se uma ideologia importante na vida política, econômica e social dos Estados modernos. Para que a burguesia pudesse ascender ao poder, era fundamental que os Estados limitassem o seu poder estatal em benefício das iniciativas privadas. Com base em teorias racionalistas e empiristas do Iluminismo e na expansão econômica, fruto da industrialização, os autores afirmam que o

---

<sup>52</sup> HORKHEIMER; ADORNO, 1973: 199.

<sup>53</sup> CHAUI, 1980: 109.

<sup>54</sup> CROCHIK, 2006.

liberalismo se constituiu, desde o final do século XVIII, como a ideologia da burguesia.

A ideologia liberal traz a ideia de que a desigualdade dos homens não seria determinada pela tradição ou pela condição de nascimento, mas pelo talento e pelo esforço de cada um. Entretanto, Horkheimer e Adorno assinalam que, com a cristalização dessa ideia, esconde-se a realidade de que as oportunidades são distribuídas de modo desigual, dado que os trabalhadores não são livres no exercício do seu trabalho, pois dependem daqueles que detêm os meios de produção. Encobre igualmente que, mesmo os homens sendo iguais perante a lei e perante o Estado, a lei e o Estado se construíram como instrumentos da burguesia.

A ideologia burguesa, acrescentam Horkheimer e Adorno, explica a história através da ideia de progresso como domínio da natureza e da produção material. A dominação da natureza e, conseqüentemente, a dominação dos homens através da técnica e da ciência são assumidas pela burguesia não como a sua característica própria de progresso, mas como se todo o real e o desejado se explicasse em termos deste mesmo progresso. Progresso que traz em si a ideia de uma finalidade dada de antemão, ou seja, já se sabe para onde se caminha: desenvolvimento tecnológico para produzir mais, melhor e mais rápido, em que os homens seriam peças necessárias para a realização desses fins.

Para Marx e Engels (1984), ao lado da ideia de progresso, há também a ideia de ordem, como é comum aos teóricos do Positivismo. Ordem que deveria ser aplicada na organização social para potencializar as perspectivas de progresso. Mas o fundamental seria a ordem no plano da consciência, através da ciência e das leis. Entretanto, por trás da ideia de ordem, está a omissão na distribuição de recursos que seriam necessários para atender os objetivos que a burguesia defendeu na Revolução Francesa: a igualdade, a liberdade e a fraternidade.

[...] pôr a consciência em ordem para que a sociedade fique ordenada. É por essa lógica que muitas questões sociais são tratadas sob a ideologia burguesa: igualdade formal como promessa de igualdade real, quanto cada indivíduo buscando o seu próprio interesse contribuiria para um suposto interesse geral. Nega, contudo, as condições materiais e sociais que permitiriam a realização desse ideal – mantendo assim as coisas como estão.<sup>55</sup>

Nas sociedades, há sempre mais do que uma ideologia e cada uma delas se transforma como resultado das transformações nas relações sociais de produção. Como mostra Chauí (1980), a ideologia burguesa, por exemplo, tem se modificado:

---

<sup>55</sup> HORKHEIMER; ADORNO, 1973:191.

No período da livre concorrência, que definia as relações econômicas e sociais pelas relações de contrato no mercado e pela liberdade de empresa, a ideologia burguesa assumirá a forma do liberalismo, enquanto atualmente, com o fim da livre concorrência, com o advento do capitalismo monopolista de Estado ou dos oligopólios, a ideologia burguesa assume a forma da ideologia da Organização, do Planejamento e da Administração [...]<sup>56</sup>

A ideologia tecnicista, ou melhor, a ideologia da racionalidade técnica, corresponde à realidade da sociedade industrial como sociedade administrada, em que a razão se reduz ao pensamento técnico. Por um lado, ela mostra “a verdade da ideologia liberal do século XIX, que combatia a intervenção individual na política” e, por outro lado, ilude com a “esperança de que os homens são necessários para a produção” ou de que o homem se realiza no seu trabalho. Ora, o trabalho alienado é, pelo contrário, a negação do indivíduo. A luta pela sobrevivência coloca os indivíduos em competição uns contra os outros, torna-os desamparados e frios. Mesmo aqueles que ocupam uma posição aparentemente privilegiada não se sentem e não estão seguros. A ideologia encobre, deste modo, que já se poderia libertar os homens das formas opressivas de dominação que lhes impedem de desenvolver a sua própria individualidade.

A frieza, componente necessário para suportarmos os resultados dos conflitos sociais – expressos no contingente expressivo de miseráveis, na negação do alívio da dor para muitos que não têm acesso à saúde, na contínua eliminação da dignidade humana que deve ser ofertada a preço de mercado, na resignação a uma vida cujo sentido é continuamente expropriado pelos meios de comunicação de massa, na humilhação cotidiana de ser continuamente enganado – evita a angústia de termos de nos identificar com os que são excluídos, angústia devida tanto à má consciência de sermos parte responsáveis por tudo isso, quanto à possibilidade de esses excluídos nos refletirem: de nós, a cada momento, sermos passíveis de ser também excluídos, mesmo porque não somos suficientemente diferentes nem daqueles que excluem, nem daqueles que são as suas vítimas<sup>57</sup>.

Deste modo, Crochík (2006) chama a atenção para o fato de que a sociedade administrada representa uma determinada visão de mundo – da racionalidade tecnológica – e, sob a sua aparente neutralidade, persistem a luta de classes e a contradição. Deixada de lado a busca pela felicidade dos homens e fazendo que a vida social funcione para a manutenção da produção, a sociedade torna-se irracional. Ainda que inconscientemente os indivíduos percebam tal irracionalidade, os que tentam se desviar dela são tratados como desajustados e são readaptados a sociedade através de todos os ajustes técnicos que perpassam as esferas sociais – que vão do Direito à psicoterapia. No limite, a luta pela sobrevivência e a ameaça realinham o indivíduo nos propósitos da produção.

---

<sup>56</sup> CHAUI, 1980:119.

<sup>57</sup> CROCHÍK, 2006:53.

A crítica à ideologia, apresentada por Adorno como “o confronto da ideologia com a sua verdade mais íntima”<sup>58</sup>, só é possível quando a ideologia tiver alguma racionalidade. No capitalismo concorrencial a ideologia continha algum elemento racional a ser criticado, uma vez que as condições objetivas justificavam, de certa forma, as relações de trabalho – em especial a necessidade de trabalho ou do aumento da produção. A ideologia nacional-socialista, por sua vez, não era passível de crítica, uma vez que eram teorias sem fundamentos, sustentadas apenas por ameaças:

[...] quem se dispusesse a criticar dessa maneira a chamada ideologia do nacional-socialismo, acabaria sendo vítima da sua desapontadora ingenuidade. Não só o nível literário de escritores como Hitler e Rosenberg está abaixo de toda a crítica, mas a sua trivialidade, sobre a qual é muito fácil triunfar, é sintomática de uma situação que já não se aduz validamente da definição de ideologia como falsa consciência que a si própria se basta [...] Havia aí sempre uma insinuação de recursos à força bruta: tenta fazer uso da tua razão e não tardarás a ver o que acontece [...]”<sup>59</sup>

Adorno afirma que a ideologia é o estado de consciência e de não consciência, e que a ideologia só existe onde as relações de dominação estão encobertas. Entretanto, “a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente”<sup>60</sup>. Na sociedade capitalista, em que o trabalho se torna mercadoria, as relações sociais de trabalho aparecem como relações sociais entre coisas. Destituídos de sua liberdade, pois a sua sobrevivência dependente de um trabalho alienado, e destituídos também das condições necessárias para a sua subjetivação, os homens são transformados em coisas, enquanto o fetichismo envolve as mercadorias. As relações que eram ocultadas vão se tornando transparentes e a aparência social acaba por refletir a realidade social: “no modo de produção capitalista os homens realmente são transformados em coisas e as coisas são realmente transformadas em ‘gente’”<sup>61</sup>.

A ideologia contemporânea não se caracteriza mais pelo seu conteúdo, mas sim por sua forma. Há pouca distinção entre o consciente e o inconsciente, pois o consciente quase não se refere mais a conteúdos racionais que permitiriam desenvolver uma visão crítica da realidade; refere-se a desejos que são suscitados nos indivíduos pela indústria cultural.

A contradição nas relações sociais de produção vai se tornando cada vez mais visível e a fé na ideologia vai se perdendo. Entretanto, tais relações sociais são limitadoras das ações

<sup>58</sup> HORKHEIMER; ADORNO, 1973:191.

<sup>59</sup> Ibid., 191.

<sup>60</sup> Ibid., 193.

<sup>61</sup> CHAÚÍ, 1980:58.

individuais, e a descrença na ideologia não livra os homens da necessidade de se adequar a ela para a garantia de sobrevivência: “quanto menos fé, mais ela [a ideologia] é necessária e o indivíduo vai contra os seus [próprios] interesses”. Como explica Horkheimer e Adorno (1973): “[...]Com a crise da sociedade burguesa, também o conceito tradicional de ideologia parece ter perdido o seu objeto [...]”<sup>62</sup>. As ideologias foram se esvaziando de conteúdo e tornando-se transparentes, sem abandonar, contudo, o controle social que adapta e fixa os sujeitos. O controle social, por sua vez, vem se tornando mais sutil, mas não menos poderoso, pois conta com a indústria cultural e com a sedução pelo consumo:

Se esta herança da ideologia for entendida como totalidade dos produtos espirituais que hoje enchem, em grande parte, a consciência dos homens, então essa totalidade manifestar-se-á, sobretudo como um conjunto de objetos confeccionados para atrair as massas em sua condição de consumidoras e, se é possível, para adaptar e fixar o seu estado de consciência e não tanto como espírito autônomo inconsciente das próprias implicações societárias. A falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social, pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade. Essa adaptação realiza-se mediante os produtos da indústria cultural [...]<sup>63</sup>

Nesse quadro, pouco importa o conteúdo que se transmite ou que se deseja transmitir através dos meios de comunicação de massa ou mesmo da sociologia e da psicoterapia, também permeadas pelas ideologias das classes dominantes, uma vez que as ideologias têm se apresentado como mentiras manifestas:

O que conta não são, de fato, os elementos constitutivos, nem sequer a persistência das características primitivas na atual cultura de massa, através de extensas épocas de imaturidade da humanidade, mas o fato de que todos esses elementos e caracteres estão hoje subordinados, em seu conjunto, a uma direção orgânica que converteu o todo num sistema coeso.<sup>64</sup>

Para tanto, os produtores contam com as pesquisas de mercado, na busca de adequar os consumidores aos seus interesses. As imagens transmitidas através dos meios de comunicação de massa reproduzem a aparência das relações sociais de uma forma exata e fiel, o que Adorno denomina como um pseudorealismo, que impede, segundo ele, que os consumidores se deem conta de que os objetos oferecidos pela indústria cultural sejam construídos para fins de controle social. Quanto mais os homens têm uma sensação de realidade nos bens culturais que lhes são mostrados, menos eles percebem o controle exercido por esses mesmos bens culturais. Um exemplo atual são os ideais de felicidade expressos por personagens fictícios de

---

<sup>62</sup> HORKHEIMER; ADORNO, 1973:200.

<sup>63</sup> Ibid., 200.

<sup>64</sup> Ibid., 201.

filmes e novelas, fazendo-os parecerem reais e desejáveis para os espectadores, o que acaba fazendo que os homens acreditem que esse ideal é o único possível e desejável e que a indústria cultural ocupe o lugar da tradição na formação e no autoconhecimento.

Portanto, a ideologia da cultura de massa – ligada à cultura da sociedade administrada, funciona como reafirmação da realidade tal como a cultura de massa a apresenta, ou seja, assegurando que ela seria a única realidade possível e que as coisas não poderiam ser diferentes do que são, deixando assim os sujeitos sem alternativas a não ser seguir o que lhes parece predestinado.

A ideologia já não é mais um envoltório, mas a própria imagem ameaçadora do mundo. Não só pelas suas interligações com a propaganda, mas também pela sua própria configuração, converte-se em terror. Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Ibid., 203.



## **O acesso ao ensino superior no Brasil e a construção de desigualdades**

Objetivamos nesse capítulo destacar a especificidade com que se revestiu a ideologia da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Para tanto, buscamos trazer elementos para a compreensão dos projetos de expansão e de diferenciação do sistema de ensino brasileiro em sua relação com o sistema econômico e os interesses de classe, através de uma breve retrospectiva das políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir da década de 1960, quando se iniciou a expansão do ensino público para as camadas mais pobres da população. É nesse período em que se observa o início, no Brasil, de uma visão da Educação como parte de um projeto econômico desenvolvimentista.

Mesmo sendo uma breve introdução, o recurso à história não é, ao nosso ver, descartável, ou seja, capaz de transformar as páginas seguintes no famoso “capítulo morto” de algumas teses acadêmicas. Nesse sentido, convém alertar para uma pendência metodológica pertinente ao tema desse trabalho: estamos nos referindo ao emprego de categorias abstratas, como “sistema de ensino”, “democratização do ensino” ou “acesso ao ensino superior” para compreender algumas questões em nível diacrônico. Sabemos não só que tais noções foram tecidas a partir de significados historicamente precisos, mas também que muitos sociólogos e historiadores generalizam conceitos para fins teóricos ou políticos, para mais além do contexto em que foram efetivamente usados. Ao analisar os fatos desta forma, temos consciência de que corremos o risco de cair em anacronismo histórico (ao imputar sentidos e significados indevidamente ao passado), mas não fazê-lo significa privar a análise da compreensão e da transformação do significado cultural dessa questão. A omissão, no limite, nos expõe igualmente, pois revela ter em mente uma ideia totalitária, a pretensão de reconstruir mentalmente épocas mortas tal como se deram, “ressuscitar o passado”, aquilo que os historiadores há muito tempo demonstram ser impossível. Pois bem, é percorrendo em voo de pássaro esse fio estreito que separa o anacronismo do relativismo que nos moveremos nas páginas a seguir.

### ***Princípio da instrução pública no Brasil***

A obrigatoriedade da instrução escolar é antiga. Alguns eruditos citam o historiador Deodoro da Sicília, que disse, no século VIII a.C., a propósito das leis de Charondas, em Taurus, na

Magna Grécia: "Nos termos dessa lei, todos os filhos dos cidadãos devem aprender a ler e será a cidade que pagará seus mestres". Outros destacam a iniciativa de 1612, quando o ducado de Weimar, situado onde hoje é a Alemanha, instituiu que toda criança entre 6 e 12 anos deveria estar na escola<sup>66</sup>. O ideal de instituição de um ensino público e gratuito surgia em alguns países da Europa. A Revolução Francesa reforçou esse ideal e colocou a escola na posição de pressuposto indispensável para a liberdade do povo e para a sua felicidade. De qualquer forma, seja na Grécia Antiga, seja na Revolução Francesa, a difusão da escola esteve associada quase sempre à democratização, constituindo, no dizer de autores como Olgária Mattos, no grande projeto político do ocidente a partir da modernidade.

Até a década de 1930, não se pode dizer que o Brasil tenha construído um sistema de ensino. Como colônia portuguesa e mesmo com uma independência conciliatória em que predominou o iluminismo conservador da Universidade de Coimbra, tais ideais da Revolução Francesa pouco faziam sentido.

Como é sabido, o início da instrução escolar no Brasil foi empreendido pelos jesuítas. Tinha como objetivo principal a catequização dos índios e a educação dos colonos. Além disso, os jesuítas criaram seminários, colégios e ensinaram as primeiras letras a uma população livre até o século XVII, quando foram expulsos do país.

Com a expulsão dos jesuítas, a colônia foi deixada à sua própria sorte em matéria de instrução. Por parte da Metrópole, o interesse na instrução pública era mínimo; de fato, livros eram proibidos, bem como a imprensa, que só foi liberada depois da vinda da família real. Enquanto a primeira universidade da América espanhola foi criada em São Domingo em 1538, a *Universidad Autónoma de Santo Domingo* (UASD), no Brasil foi proibida a abertura de universidades até o início do século XIX e o acesso ao conhecimento era restrito:

[...] Rigorosamente proibidas pela administração portuguesa, a importação dos livros e a circulação das ideias dependerão, por muito tempo, do contrabando e da organização de "sociedades secretas" [...]<sup>67</sup>

A primeira faculdade brasileira foi instituída somente em 1808, a Faculdade de Medicina da Bahia (hoje Universidade Federal da Bahia – UFBA) e a primeira universidade só foi criada

---

<sup>66</sup> CASTRO, 2005:X.

<sup>67</sup> BEISIEGEL, 1979:83.

em 1909, a Universidade de Manáos (hoje Universidade Federal do Amazonas – UFAM)<sup>68</sup>. Foi principalmente após a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808 que se deu mais atenção à formação e foram instituídas escolas técnicas e militares, quando foram necessários funcionários técnicos e administrativos preparados para trabalhar nas instituições que foram criadas em terras brasileiras ou transferidas de Portugal ao Brasil, em especial na capital federal daquele então, o Rio de Janeiro<sup>69</sup>.

A Independência do Brasil não trouxe grandes transformações para o ensino no país nem uma maior participação da população nas questões nacionais, assim como não trouxe grandes transformações em geral pelo modo como se deu essa a transição da Colônia para o Império:

[...] segundo observam os historiadores, a crescente afirmação da Inglaterra como centro das decisões da vida econômica e política de Portugal e de suas colônias, as “guerras napoleônicas”, a transferência da Corte Portuguesa, a situação única da colônia enquanto sede do governo português, enfim, todos esses acontecimentos que configura a denominada “conjuntura” da época, que fizeram da independência do Brasil um fenômeno singular no processo mais amplo de liberação política das colônias ibero-americanas e que explicam a transição quase tranquila da colônia à nação independente, explicam também a ausência de participação dos segmentos “populares” nas decisões políticas mais significativas [...]<sup>70</sup>

No Período Imperial (1822-1889), é possível identificar um movimento de “intelectuais ilustrados” identificados com o Liberalismo dos países europeus, na defesa da universalização da escolaridade primária, de ensino laico, gratuito e obrigatório, mantida pelo Estado – ainda que tais ideias não encontrassem bases objetivas para sua realização, uma vez que se tratava de uma sociedade escravocrata e de economia colonial.<sup>71</sup>

A composição de uma Assembleia Constituinte no ano de 1823 ampliou o debate sobre as instituições no país. Outras ideias progressistas foram inspiradas com as possibilidades trazidas pela independência – inclusive a de subverter a monarquia. Contudo, diante dessa ameaça, a Constituição Brasileira de 1824 foi outorgada e, pelo seu artigo 179, parágrafo 32, o estado garantiria a educação a todos os cidadãos, ou seja, excluindo os escravos e as

---

<sup>68</sup> No entanto, havia a necessidade de proteger as fronteiras da Colônia e manter o controle da população, e assim, antes disso, foram criados institutos de ensino superior de caráter militar como a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho em 1792 – que deu origem à Escola Politécnica da (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) UERJ – e que é considerada pioneira do ensino superior militar e de engenharia no Brasil, e até mesmo no continente americano.

<sup>69</sup> Entretanto, as iniciativas de D. João VI restringiram-se às necessidades imediatas da Corte e, assim, se manteve abandonado o ensino primário e secundário. (FREITAG, 1986)

<sup>70</sup> BEISIEGEL, 1979:83.

<sup>71</sup> Ibid., 1979:84.

mulheres<sup>72</sup>.

Não havia estrutura para a instrução pública. Em São Paulo, por exemplo, não houve prédios escolares durante todo o Império. Em grande parte, ficava a cargo dos professores alugarem salas para as aulas, fazendo de sua casa uma escola. Esses mesmos professores ganhavam pouco e desfrutavam de prestígio social mínimo. Viviam parcamente daquilo que seus alunos, pobres e ricos, lhes pagavam pelas aulas. Praticavam o ensino individualizado e a palmatória era uma prática comum nos espaços escolares para manter a disciplina e incentivar os estudos. Com a falta de escolas, as famílias mais abastadas tinham preceptores particulares para a educação dos filhos. Ou ainda, as próprias famílias, quando alfabetizadas, ensinavam as primeiras letras às crianças.

Vale ressaltar, afirma Beisiegel (1979), que se tratava de uma população cuja vida social, na sua maioria, não gerava a busca de instrução. No modo de produção escravista, não há especialização do trabalho empreendida pela instrução escolar, nem possibilidades de ascensão social significativas por meio do conhecimento. O início da instrução pública para os mais pobres foi compulsória, o que evidencia o “caráter antecipatório dessas iniciativas”.<sup>73</sup>

Famílias mais abastadas enviavam alguns de seus filhos para estudar em Portugal, na Universidade de Coimbra, ou em outras universidades da Europa. Em 1827 foram estabelecidos os primeiros cursos jurídicos no Brasil: o de São Paulo e o de Olinda, que tinham como objetivo a formação de quadros para o provimento dos cargos superiores administrativos no Império. Para a admissão nesses cursos exigia-se: “[...] Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvaçõ da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria”<sup>74</sup>. Os estudantes cursavam essas matérias nos cursos preparatórios criados ao lado das duas faculdades.

Em São Paulo, uma lei provincial de 1846 autorizou a abertura de escolas particulares:

As comissões inspectoras, havendo-as, e na falta d'ellas as camaras municipais, permittirão a abertura de escolas primarias particulares, em que se ensinem as

---

<sup>72</sup> Fonte: CÂMARA DOS DEPUTADOS.

<sup>73</sup> BEISIEGEL, 1979:84.

<sup>74</sup> Fonte: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2013.

materias, dos artigos primeiro, segundo, e quarto, ou mais, apresentando o impetrante documento legal, com que comprove ter bons costumes [...]<sup>75</sup>

Como não havia ensino público disponível e adequado, multiplicaram-se rapidamente os Colégios privados. Houve ainda tentativas de criar estabelecimentos de ensino profissionalizante, contudo, teve pouca aceitação, uma vez que para a sociedade brasileira da época, trabalhar era função dos escravos.

Os primeiros anos da República não trouxeram mudanças efetivas no sistema escolar brasileiro, que continuou fragmentado. No que se refere à esfera econômica, do início do século XIX até a década de 1930, a produção de café era o ramo mais desenvolvido no Brasil. Nesse período, o Estado servia, principalmente, aos interesses dos grandes proprietários de terra. Com a crise de 1929, que provocou um grande abalo no comércio exterior, o Estado brasileiro passou a atuar na promoção de formas de substituição das importações ao mesmo tempo em que os cafeicultores foram perdendo seus poderes políticos e econômicos. Nesse contexto, surgem grupos sociais chamados, por alguns autores como Caio Prado Jr., de burguesia urbano-industrial, assim como se expande a necessidade de mão de obra diferenciada daquela que servia às zonas rurais. Surge, desse modo, a necessidade de formar trabalhadores para atender a essa nova demanda do mercado.

Na cultura, o período foi marcado pela Semana de Arte Moderna de 1922 e pelo Movimento Modernista, nos quais intelectuais e artistas buscavam, por um lado, recuperar o atraso cultural brasileiro em relação às nações consideradas mais desenvolvidas e, por outro lado, queriam descobrir e/ou inventar a própria identidade brasileira, o que consideravam necessário para que a modernização do país fosse possível. A educação, por sua vez, era também uma bandeira desse movimento. Simon Schwartzman (2000) mostra que a preocupação com a educação básica, de meados da década de 1920 até o início da década de 1940, era ainda impulsionada por outros fatores, como, por exemplo, o tema da construção de uma nacionalidade em um país composto, em grande parte, por populações imigrantes, com culturas e idiomas diversos. Nesse contexto, o sistema de educação viria com o propósito de “homogeneizar” a população e criar um sentimento de orgulho nacional.

O autor apresenta também movimentos que tiveram grande influência na organização da educação básica na época: o movimento tenentista, por exemplo, que trouxe ideias liberais e

---

<sup>75</sup> Fonte: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO, 2013.

positivistas, em sua confiança de que a técnica e a ciência poderiam trazer formas ideais de organização de vida e de ação social<sup>76</sup>. A Igreja Católica, por sua vez, buscava a sua revitalização a partir também da sua participação no sistema educacional, com o ensino religioso como parte do currículo escolar e com o estabelecimento de escolas confessionais. As forças armadas também apostavam no sistema educacional como um meio de concretizar um Estado Nacional forte. Entre setores da Igreja Católica e uma parte das forças armadas, a educação teve um papel central também no projeto de inspiração fascista que objetivava a “[...] unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional [...]”<sup>77</sup>. Em um caminho diverso a esse movimento, havia ainda, por parte do movimento da Escola Nova, a reivindicação pela educação laica, pública e gratuita, a fim de formar cidadãos livres e conscientes.

A educação aparecia assim como uma aposta para a consolidação desses diversos movimentos:

O que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação<sup>78</sup>.

A partir da Revolução de 1930, o Governo Central ampliou a sua atuação na educação nacional, introduzindo a ideia de planos da educação e a criação do Ministério da Educação e Saúde. Francisco Campos (1891-1968), o primeiro Ministro da Educação do Brasil, “[...] fez aprovar, em 1931, uma Reforma Educacional através da qual se procurava organizar a educação nacional com caráter de sistema [...]”<sup>79</sup>. Assim foram possíveis mudanças significativas no ensino secundário: encerraram-se os exames parcelados e foi estabelecido um curso ginásial público em São Paulo em um formato mais próximo do que temos hoje: com séries, exames internos e frequência obrigatória.

Porém, em 1930 não havia ainda formação específica do professor para o ensino no nível secundário. Em 1933 foi criada a primeira Escola Normal em nível superior. A Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, teria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como

---

<sup>76</sup> SCHWARTZMAN, 2000:s/n.

<sup>77</sup> Ibid., s/n.

<sup>78</sup> Ibid., s/n.

<sup>79</sup> SAVIANI, 1999:133.

centro de formação de professores para o magistério secundário e normal<sup>80</sup>. Na Constituição de 1934 foi abordada, pela primeira vez, a necessidade de instituir um Plano Nacional de Educação e tornou-se obrigatório e gratuito o ensino primário. Os decretos de 1931 e de 1934 reorganizavam o ensino secundário, passando a exigir frequência obrigatória e a estabelecer dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos. Pela primeira vez se exigiu a conclusão do curso secundário para o ingresso no ensino superior, o que de um lado limitava, mas de outro oferecia um caminho de estudos longos que podia ser associado à ascensão social<sup>81</sup>.

Tal sistema, de certa forma, relacionava as modalidades de ensino oferecidas à divisão econômica e social do trabalho: o secundário acadêmico para estudantes que desejavam e possuíam as condições necessárias para prosseguir os estudos em nível superior; o ensino técnico, conduzido pelo Ministério do Trabalho e pela Federação das Indústrias, para a formação dos trabalhadores nas modalidades profissionais que se consideravam necessárias ao desenvolvimento do país – como, por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) e as antigas Escolas Normais surgidas no final do Império e no início da República, que formavam os professores primários e os quadros profissionais de nível médio – geralmente uma população que não podia ter maiores ambições acadêmicas, uma vez que o curso não habilitava para o ingresso ao ensino superior e era formado em geral por alunos das classes populares e das classes médias, principalmente mulheres.

Aqui, identifica-se uma divisão quanto ao acesso ao ensino superior: enquanto a elite se escolarizava no ensino privado com vistas à formação no ensino superior, as escolas técnicas instauradas pelos governos eram destinadas à classe trabalhadora (ainda que uma pequena parcela desta) e não habilitava o ingresso ao ensino superior. Como analisa Freitag, “[...] as chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para “os menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio, mas, na verdade criavam as condições para extrair parcela

---

<sup>80</sup> “[...] tendo como centro uma escola de Ciências – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – que se propunha desenvolver pesquisas e formar professores para a rede estadual de ensino secundário. O projeto da USP, todavia, não partiu predominantemente dos cientistas, mas de um grupo de intelectuais locais e setores da elite política e econômica do governo estadual, que viam numa universidade de primeira linha, importante elemento em seu propósito de assumir um papel central na política nacional. Todos os professores foram trazidos do exterior e, apesar de muitas dificuldades, essa foi a fonte de algumas das mais importantes tradições de pesquisa existentes até hoje no Brasil [...]” (SCHWARTZMAN, 2000:26)

<sup>81</sup> Houve ainda a introdução do ensino profissionalizante direcionado à classe trabalhadora que, em parte, deveria ser oferecido por empresas aos filhos de seus funcionários. No que se refere ao aspecto ideológico, o Estado instituiu a disciplina Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino e buscou tirar o lugar da igreja na formação das classes menos privilegiadas.

maior de mais-valia dos trabalhadores mais treinados [...]”<sup>82</sup>. Por outro lado, como argumenta Souza (2004) sobre as escolas técnicas:

Destinada ao povo, esta escola não foi uma escola de relegação social porque formou parte da elite operária, técnicos especializados, contramestres e, frequentemente, lideranças sindicais. Embora situada em lugar inferior ao ensino secundário acadêmico, conferia ainda assim algum prestígio. Porque a grande maioria das crianças do povo, dos brasileiros mais pobres, que vieram nas ondas de migração interna e externa em direção às cidades, se formavam no caminho de aprendizagem em empregos pouco qualificados e parcamente remunerados<sup>83</sup>.

Há ainda de se ressaltar o fato de que as escolas secundárias públicas, embora tivessem aumentado em número, eram ainda insuficientes para atender à demanda por vagas nesse nível de ensino. Assim como não eram suficientes as vagas no Ginásio, que correspondia ao atual Ensino Fundamental II. A seleção de estudantes para o Ginásio público e privado era feita por um exame de admissão, que ficou conhecido como “massacre dos inocentes”<sup>84</sup> por seu grau de dificuldade e devido à pouca idade dos alunos que se submetiam a ele (entre 10 e 12 anos). Aqueles que conseguiam superar essa barreira eram em sua maioria estudantes de classe média e alta, cuja cultura letrada já era compartilhada no âmbito familiar, além de uma pequena parcela dos melhores estudantes das classes populares. Nesse contexto se observava uma “[...] relativa harmonia entre o corpo docente e os alunos dessas escolas, em termos de cultura e recrutamento social, as classes altas e médias beneficiadas [...]”<sup>85</sup>.

Em 1945 chega ao fim o Estado Novo no Brasil. Com a deposição de Getúlio pelos generais do seu ministério, uma nova Constituição foi promulgada, abrindo um período democrático e liberal no país<sup>86</sup>.

Na primeira proposta de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1948, havia um projeto de ampliação do ensino primário e do secundário obrigatório para oito anos, e de tornar todos os cursos de nível médio aptos a habilitar seus estudantes para o ensino superior, o que permitiria às classes trabalhadoras, por meio do ensino profissionalizante, tentar ascender ao ensino

---

<sup>82</sup> FREITAG, 1986:53-54.

<sup>83</sup> SOUZA, 2004:s/n.

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Ibid.

<sup>86</sup> Quanto à economia, até o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a indústria brasileira atendia à necessidade de substituição de importações, mas quando a guerra acabou, a posição de dependência do país foi sendo reestabelecida. Contudo, depois de 1945 ainda restava uma tentativa de substituição das importações e de diversificação da produção, buscando atender a uma configuração diferenciada da população, que passou a ter participação política com o fim do Estado Novo e que almejava a sua participação econômica a partir do acesso aos bens de consumo.

superior. Porém, esse projeto foi “engavetado” e retomado somente em 1957. Observa-se que na época houve uma ampliação do ensino superior: o número de universidades passou de quatro em 1937 para 15 em 1953<sup>87</sup>. Com a expansão do ensino secundário e do curso normal, houve uma proliferação de faculdades de Filosofia e de Educação em São Paulo, após a década de 1950. Apesar de aumentar a proporção de professores com nível universitário nas escolas, muitas universidades que foram sendo criadas não tinham a estrutura necessária para fornecer a formação adequada aos professores<sup>88</sup>.

### *A escola brasileira na ideologia do desenvolvimento*

Desde o final da Segunda Guerra Mundial em 1945, quando se inicia a disputa estratégica conhecida como Guerra Fria, os Estados Unidos, ante a possibilidade de adesão de países latino-americanos no bloco socialista, comprometeram-se em auxiliar no desenvolvimento econômico e social desses países. Para tanto, a intervenção veio por meio, principalmente, de apoio técnico e material a partir de 1964: a *United States Agency for International Development* (Usaid), por exemplo, a partir de acordos com o MEC, financiou reformas nos níveis de ensino primário e secundário.

O sistema educacional passou, assim, a ser fortemente influenciado pelos interesses políticos no sentido de minorar as tensões sociais. As medidas de inspiração do MEC-USAID atenderam a interesses, ao mesmo tempo, elitistas e antielitistas. Manteve, por um lado, a dualidade do ensino e, por outro, estabeleceu a equiparação dos diversos ramos do Ensino Médio que, pelo menos formalmente, dava chances àqueles que estudavam nos cursos profissionalizantes de ascenderem ao ensino superior. Houve, novamente, uma grande ampliação na rede pública de ensino de 1º grau, que passou a atender cerca de 90% das crianças matriculadas. No 2º grau, apesar da expansão, o ensino público detinha apenas 50% das vagas oferecidas.

Após 13 anos de discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino aprovada em 1961,<sup>89</sup> a distribuição de matrículas entre escola pública e privada no 2º grau se alterou em favor do ensino público e com isso mais alunos concluíam o ensino secundário. E ainda com a equiparação desses cursos na LDB de 1961, aumentou a pressão por vagas nas universidades

---

<sup>87</sup> MARCÍLIO, 2005:145.

<sup>88</sup> Ibid., 305-306.

<sup>89</sup> FREITAG, 1986.

que passaram a ser a grande barreira à ascensão educacional e social<sup>90</sup>. Nesse período, destaca-se o Substitutivo Lacerda<sup>91</sup> (1961), na contramão do processo de fortalecimento do sistema público de ensino, ao defender a escola como instituição privada<sup>92</sup>. O que se reivindicava, na verdade, era que o Estado financiasse o ensino privado para atender a uma “liberdade de ensino” entendida como “livre iniciativa na área educacional”. A educação deveria ser vista como um direito da família e que cabia aos pais optarem pelo ensino público ou privado e, para isso, o Estado precisaria “garantir a existência das duas iniciativas”, por meio de financiamento e sem o direito à fiscalização. Contudo, tal proposta teve como reação o “Manifesto dos Educadores”:

Nos anos de 1950, os interlocutores tradicionais participantes do embate ganharam mais adeptos, pois aos poucos se juntaram a eles os defensores dos interesses dos proprietários de escolas privadas, confessionais ou não, o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes, professores de universidades públicas e diversos órgãos da imprensa (cf. Buffa, 1979; Saviani, 1975; Sanfelice, 1986; Fávero, 2001; Paiva, 1973). Vários matizes ideológicos e razões muito diferentes teciam todos aqueles envolvimento que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica). Mas o conflito, de fato, era muito mais profundo, pois opunha uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela.<sup>93</sup>

A LDB (4.024) trouxe como resultado desse embate a manutenção do ensino público, mas a gratuidade integral e pública do ensino, instituída em 1946, não foi reafirmada na nova lei, mantendo a possibilidade do ensino privado que continuou sendo pago pela família do estudante, mas que, em alguns casos, poderia ser subvencionado pelo governo. Como mostra Luiz Antônio Cunha (2003), os empresários da educação tinham forte influência nessas decisões:

Durante as duas décadas de ditadura (1964/1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram o caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pelas demandas de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas

---

<sup>90</sup> Id., 1987.

<sup>91</sup> Carlos Lacerda, redator deste substitutivo, foi um personagem controverso na política brasileira: jovem militante comunista, grande opositor de Getúlio Vargas, terminou sua carreira política como Governador da Guanabara, época em que foi acusado de instruir policiais a assassinar mendigos que viviam nas ruas.

<sup>92</sup> De acordo com Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho (2007), Carlos Lacerda, nesse momento de sua carreira (1961), era um dos parlamentares que combatiam o monopólio estatal da educação, mesmo sem que esse monopólio existisse.

<sup>93</sup> SANFELICE, 2007.

de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram em número e cresceram em tamanho [...]”<sup>94</sup>

O ensino público e o ensino privado no nível secundário atendiam, em geral, estudantes de condições socioeconômicas distintas: o ensino público regular, considerado de “qualidade”, para a elite; e o ensino privado para as classes trabalhadoras. Tal inversão na disposição do ensino se deve ao fato de que nos colégios públicos os cursos ocorriam no período diurno, atendendo jovens que não precisavam trabalhar, além das exigências de estudo e o exame de admissão ao ginásio dificultarem o ingresso do jovem trabalhador. Já o ensino privado profissionalizante era ministrado no período noturno e poderia ser frequentado por alunos da classe trabalhadora. Nesse contexto, a equiparação, que a princípio poderia beneficiar os estudantes mais pobres, acabou sendo uma medida quase que meramente formal nas chances de acesso ao ensino superior. Por mais que as duas modalidades de Ensino Médio habilitassem os alunos a concorrerem ao Ensino Superior, os alunos dos cursos profissionais noturnos não tinham condições de serem aprovados nos exames exigidos para ingressar nas universidades. Persistia, então, uma grande seletividade do ensino primário ao ensino universitário, além da própria seletividade na entrada ao sistema de ensino – em 1964 apenas 2/3 das crianças estavam matriculadas. De acordo com Freitag (1986), de 1000 estudantes que iniciaram seus estudos em 1960, apenas 56 deles entraram em um curso superior em 1973. A autora atribui tamanha seletividade não aos exames admissionais, mas a currículos inadequados, professores mal qualificados, equipamentos deficientes, falta de transporte escolar, grandes distâncias que os alunos precisavam percorrer para chegar nas escolas, famílias sem condições de dar suporte aos seus filhos nos gastos do estudo, falta de materiais e até mesmo a má alimentação dos estudantes. Assim, somente àqueles que tinham suporte para enfrentar todas essas adversidades era possível o acesso ao ensino superior. Foi também nessa época que surgiram os cursinhos pré-vestibulares, criando um novo mercado, favorecido pelas tentativas governamentais de unificar os exames de seleção para o ensino superior. Aqueles que podiam pagar por esses cursos obtinham mais uma vantagem na competição pelas vagas nas universidades.

Em geral, os alunos mais bem preparados nas escolas públicas tinham acesso às vagas mais valorizadas no ensino superior, enquanto os alunos mais pobres formados no ensino privado noturno dificilmente conseguiam um desempenho satisfatório no vestibular e, quando

---

<sup>94</sup> CUNHA, 2003:802.

conseguiam, era em cursos menos valorizados e que normalmente lhes rendiam pouco materialmente. Sendo o ensino secundário privado a principal via que os estudantes das classes subalternas tinham de ascender ao ensino superior, os cursos que a princípio seriam profissionalizantes, acabaram se tornando, extraoficialmente, propedêuticos. Dessa forma, o sistema educacional pouco contribuía para a formação da mão de obra, que acabava sendo feita no local de trabalho, o que, de acordo com Freitag (1986), não era um problema para o governo, pois a reprodução da força de trabalho nesse nível não era claramente um objetivo.

Com o passar dos anos, as mudanças no sistema de ensino não estavam surtindo os efeitos esperados. Por parte das classes trabalhadoras, passou-se a reivindicar chances reais de acesso à educação e aos estudos universitários. Já as classes altas sentiram-se ameaçadas com a possibilidade de ascensão das classes populares, mesmo permanecendo nas posições mais valorizadas no sistema de ensino. E, finalmente, os empresários passaram a reivindicar uma preparação de fato da mão de obra.

Com a reforma do ensino superior em 1968, buscou-se solucionar a crise universitária decorrente da pressão pelo acesso a esse nível de ensino: o número de alunos inscritos para o vestibular em relação ao número de vagas cresceu 212% entre 1964 e 1968<sup>95</sup>. Decidiu-se então ampliar de fato a entrada dos alunos nas Universidades e instituir novas formas de seleção durante o curso, como o jubramento por desempenho acadêmico insatisfatório ou pelo envolvimento em atividades subversivas. Na análise de Freitag, essa foi a forma que o Estado brasileiro encontrou para calar as vozes descontentes com mais uma medida governamental ambígua, atuando de maneira autoritária para implantar uma lei aparentemente democrática.

Foi-se criando um impasse no sistema educacional brasileiro. A instituição do ensino fundamental obrigatório levou, conseqüentemente, a uma maior pressão pelo ensino secundário e superior, mas por parte do governo não havia interesse na expansão das universidades públicas. A reforma do ensino superior de 1968 não foi suficiente para conter a pressão popular, e duas outras iniciativas posteriores tentaram solucionar o impasse: a obrigatoriedade do ensino secundário profissionalizante em 1971 por parte do Estado e a multiplicação acelerada de instituições de ensino superior privado.

---

<sup>95</sup> FREITAG, 1986.

Com a LDB de 1971, foram integrados num único curso, com o nome de ensino de 1º. grau, os antigos cursos primário e ginásial de oito anos, previstos para crianças de 7 a 14 anos. Eliminou-se assim o exame admissional que havia anteriormente, favorecendo a continuidade dos estudos por mais tempo. O colegial, com o nome de 2º grau, e com duração de três anos, seria para os jovens de 15 a 17 anos.

Com a profissionalização do ensino secundário, o governo buscava, por um lado, atender aos interesses mais imediatos do mercado na formação de “capital humano” e, por outro, amenizar a pressão dos concluintes do segundo grau pelas vagas nas universidades públicas. É importante ressaltar que, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, o conhecimento que tem valor, que dá a contrapartida ao financiamento, é o conhecimento para o aumento da produção; desta forma, o nível técnico poderia, na época, ser suficiente para atingir tal objetivo. Entretanto, a profissionalização do ensino secundário não se efetivou, pois a obrigatoriedade não foi acompanhada por um investimento na adaptação das escolas e dos professores para que a formação profissional fosse possível. Além disso, “[...] a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes média e alta da sociedade brasileira [...] porque o trabalho manual, desde a escravatura, ficou sendo a tarefa do oprimido [...]”<sup>96</sup>.

De acordo com Marcílio (2005), a partir da profissionalização do 2º grau, o mercado dos cursos técnicos foi bastante explorado pela iniciativa privada e, muitas vezes, desviando do que havia sido estabelecido na lei:

[...] houve uma desorganização generalizada do ensino médio. Mantinha-se o ensino propedêutico e acadêmico usando para isso de vários expedientes, burlando-se assim a lei. Implantaram-se, por exemplo, habilitações de muito baixo custo, como a de técnico de contabilidade, de secretariado, de datilografia [...]”<sup>97</sup>.

E os problemas não se restringiram ao setor privado:

A LDB de 1971 transformou de forma indiscriminada o ensino de 2º grau em profissionalizante. “A decisão de transformar todo o 2º grau em profissionalizante esvaziou o então colegial público de formação geral, inexpressivo quantitativamente, mas de boa qualidade acadêmica [...]. Com isso o setor público perdeu qualidade [...]”<sup>98</sup>

Tal insucesso levou ao fim da obrigatoriedade formal do ensino profissionalizante com a Lei

---

<sup>96</sup> FREITAG, 1986:41-42.

<sup>97</sup> MARCÍLIO, 2005:289.

<sup>98</sup> Ibid., 284.

7.044/82. Ainda assim, muitos jovens insistiram na ascensão ao ensino superior – inclusive os das classes mais pobres – e encontraram uma nova oportunidade na ampliação das vagas de ensino superior privado.

Estabeleceu-se uma nova configuração da população que ocupava as vagas do ensino superior público e privado, assemelhando-se ao processo que ocorreu no ensino secundário na década de 1960. As universidades públicas – consideradas de boa qualidade e mais exigentes – foram se elitizando na medida em que a população avançava na escolaridade, elevava o nível de concorrência e sem que houvesse um aumento significativo das vagas. O setor privado de ensino superior, por sua vez, foi se expandindo e se tornando mais acessível (financeira e academicamente) às classes populares e, assim, acabou proporcionando maiores chances para que os jovens trabalhadores pudessem ter uma formação acadêmica. Freitag descreve a dimensão dessa mudança que, a princípio, parecia estar desconectada das ações governamentais: “[...] Durante a década de 70, a relação entre ensino universitário privado e público se inverte [...]. Enquanto o ensino superior público se elitizava, o privado se proletarizava”<sup>99</sup>.

Como analisa a autora, a abertura do ensino superior à iniciativa privada assumiu duas funções importantes: absorver os estudantes que não tinham condições de ascender às universidades públicas pelos motivos apresentados anteriormente, e “preservar a área de humanidades”, mas de forma a “esvaziá-las de seu cunho crítico”<sup>100</sup>. Pode-se considerar que todo o ensino, seja público ou privado, seja das áreas de humanidades ou de exatas, passa a se voltar para o mercado. Sendo a área profissional das humanidades menos valorizada e sem função para o sistema econômico, os cursos nessa área poderiam se desenvolver de uma forma rasa e barata. Assim, os cursos das universidades privadas foram produzindo profissionais adequados para o sistema, além de “consumidores” de cursos.

[...] O ensino privado de 3º grau exerceu, pois, claramente, a função de represar a força de trabalho, de qualificá-lo parcialmente, deixando-a “semidisponível” para qualquer emergência. Em contrapartida, o ensino superior público formou e treinou diretamente os futuros dirigentes de empresas (estatais ou privadas), as lideranças políticas e intelectuais da sociedade brasileira. Enquanto o título oferecido por uma universidade pública se tornou um requisito formal para competir no mercado de trabalho pelos melhores cargos (do setor dinâmico da sociedade), os cursos superiores privados constituíram um mero apêndice de relações de trabalho

---

<sup>99</sup> FREITAG, 1987:36.

<sup>100</sup> Ibid., 38.

previamente estabelecidas. Um bancário que faz um curso noturno de economia depois de formado não deixa de ser bancário – sobe dois pontos na hierarquia salarial, mas permanece no mesmo emprego –, não competindo assim, com os egressos da rede pública pelos cargos livres.<sup>101</sup>

A partir das décadas de 1970 e de 1980, as famílias de classe média foram abandonando as escolas públicas que acabaram sofrendo uma grande precarização, uma vez que o governo procurou atender à sua grande demanda sem realizar os investimentos necessários. Em São Paulo, por exemplo, as escolas vocacionais públicas, que eram referência de qualidade, foram reformuladas se igualando à precarização que vinha ocorrendo com o restante do ensino. Conforme relatório da Unesco, “[...] nesse contexto cresce o movimento das famílias de classe média de enviar as suas crianças para escolas particulares, iniciando uma forte associação entre escola pública e ensino para pobres [...]”<sup>102</sup>.

### *A escola no contexto da redemocratização*

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela crise econômica e pela hiperinflação. Foi também o momento de transição democrática. Houve maior atenção às populações mais pobres e as principais intervenções estatais se deram por meio de políticas econômicas. As políticas sociais, em segundo plano, compreenderam ações de habitação, educação e saúde, entre outras<sup>103</sup>. Contudo, as conquistas da Assembleia Nacional Constituinte de 1988 foram importantes fatores de possíveis mudanças no sentido de uma maior equidade e justiça social, devido à instituição do ensino fundamental gratuito e obrigatório para uma maior extensão da população, à instituição do ensino infantil e à da educação de adultos, além da garantia de percentuais de impostos para o desenvolvimento e manutenção do sistema educacional.<sup>104</sup>

No contexto da cidade de São Paulo, o crescimento demográfico foi um agravante na resolução dos problemas do sistema de ensino. De uma população de 31.385 em 1872, o município de São Paulo contava com 11.320.329 habitantes em 2010. Os problemas não se restringiam à dificuldade de oferecer vagas nas escolas para a população que crescia de modo acelerado. O crescimento desordenado criou ainda uma situação precária de infraestrutura e de habitação. Embora a rede escolar da cidade estivesse atendendo até as áreas mais pobres e afastadas, suas condições eram precárias:

---

<sup>101</sup> Ibid., 38-39.

<sup>102</sup> CASTRO; RAGATTIERI, 2010:25.

<sup>103</sup> FREITAG, 1987:29-30.

<sup>104</sup> CASTRO; RAGATTIERI, 2010.

[...] Os gargalos materiais estavam na falta de prédios escolares, em número e em qualidade; na falta ou precariedade dos equipamentos didáticos, como laboratórios, bibliotecas bem organizadas e abastecidas, material didático, livro didático, etc. A escola pública fundamental da cidade de São Paulo entrava na década de 1990 com vários turnos, classes superlotadas, evasão escolar e repetências elevadas, desânimo, rotina nos métodos de ensino nas salas de aulas, salários baixos dos professores e do pessoal da escola [...]<sup>105</sup>.

Com o plano de estabilização monetária, a partir de 1994, conseguiu-se, praticamente, acabar com o problema da inflação. Ainda assim, a situação social continuou crítica e o desemprego destacou-se, entre outras dificuldades. Em 1989, por exemplo, o município de São Paulo tinha 2,9% da população de desempregados e em 2000 o desemprego chegou a 21,8%<sup>106</sup>.

Voltando à questão do sistema escolar/democratização, nesse período observa-se uma grande expansão no ensino médio: entre 1991 e 2000 as matrículas passaram de 3,8 milhões para 8,2 milhões de alunos, o que representa um aumento de 80,6%. Ainda assim, o país atendeu a demanda de apenas 32% da população na faixa etária entre 15 e 17. Além disso, o ensino médio tinha um taxa elevada de evasão: em 1998, apenas 18% dos jovens de 17 a 24 anos concluíram esse nível de ensino<sup>107</sup>.

Se por um lado havia a necessidade de continuidade da expansão escolar, sobretudo no ensino médio, por outro lado, logo foram sentidos os efeitos negativos da expansão acelerada, que apresentou resultados visivelmente insatisfatórios. Até a década de 1990, o ensino médio público brasileiro era considerado de boa qualidade, uma vez que atendia principalmente as classes média e alta. Com a expansão, o ensino médio passou a atender uma população que teve uma formação escolar precária – precariedade que teria continuidade nos colégios secundários públicos.

Nesse contexto, o debate em torno de uma educação crítica e democrática que acompanhou o processo de redemocratização no Brasil muito rapidamente foi substituído pelo discurso da qualidade. Esse discurso não tratou apenas de qualidade no sentido do nosso vocabulário corrente – como propriedade (positiva) inerente ou adquirida de um objeto ou um ser<sup>108</sup> – mas, principalmente, “[...] da transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo empresarial para o campo das políticas educativas e para a

---

<sup>105</sup> MARCÍLIO, 2005:333.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p.340

<sup>107</sup> *Ibid.*, p.396.

<sup>108</sup> QUALIDADE, 2013.

análise dos processos pedagógicos [...]”<sup>109</sup>. O conceito de qualidade no campo econômico está relacionado à produtividade e à eficiência e é uma nova estratégia competitiva em mercados que estão cada vez mais diversificados. Trata-se de um acompanhamento da produção para a economia de recursos e da agilidade no processo que supõe instrumentos de avaliação – o que fica claro nas políticas educacionais de expansão das vagas, sem aumentar de modo satisfatório os recursos, e na “avaliocracia” como parte da ideologia da racionalidade técnica que rege o sistema educacional brasileiro, como discutiremos no capítulo seguinte.

A partir daí, Gentilli explica como ocorreu a “transição do nada para o nada (ou como se ‘dês-democratizou’ a democratização)”, o que concorda com a tese de outros intelectuais brasileiros, como Paulo Sérgio Pinheiro, por exemplo, de que os governos pós-ditatoriais latino-americanos, em sua maioria, eram a continuidade dos regimes autoritários que os precederam. Estes governos pós-ditadura reproduziam a proteção às empresas capitalistas em detrimento dos interesses da população em geral.

Criaram-se assim as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada, uma democracia da derrota ou, mais paradoxalmente, uma democracia “não democrática”, cuja base material imbricava em duas ou mais claras conquistas pós-ditatoriais: a traumatização subjetiva e a transformação objetiva da sociedade<sup>110</sup>.

E afirma ainda:

Demandas por democratização resultaram em uma democracia delegativa – mais favorável a um ajuste neoconservador do que para o desenvolvimento de vocações democratizantes – com a profunda desigualdade social, essa seria a única democracia possível – na política, os países latino americanos avançaram em questão de método, mas pouco avançaram no desenvolvimento de suas dimensões de forma e conteúdo, ou seja, sem a construção de espaços públicos – como a questão central que remete à forma democrática – e sem um conteúdo radicalmente democrático que “preenche” e dá sentido ao caráter mesmo da democracia [...]”<sup>111</sup>

A democracia “dês-democratizada” é também resultado de um contexto internacional de “despolitização do capitalismo” e enfraquecimento dos Estados Nacionais. Os governos Thatcher e Reagan – do final da década de 1970 até o final da década de 1980 – trouxeram um novo paradigma de governo que, de acordo com Thomaz Tadeu da Silva (1995), pode ser caracterizado como:

[...] A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento, a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada

---

<sup>109</sup> GENTILLI, 1995.

<sup>110</sup> Ibid., p.118.

<sup>111</sup> Ibid., p.120.

em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor. São todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global [...]”<sup>112</sup>

Nesse sentido, os problemas sociais, inclusive a educação, são vistos como problemas de gestão, e o que observamos é a privatização como a solução recorrente. O termo “democratização” passou a ser utilizado “como recurso discursivo e falsa promessa eleitoreira”. A luta pela democratização da escolarização no Brasil foi perdendo o entusiasmo de intelectuais porque, de acordo com Gentilli, tal intencionalidade foi se assemelhando cada vez mais à dos setores dominantes. Sem o interesse real em investir na melhoria da educação, o Estado parece combinar o discurso democrático da participação e o discurso do uso “racional” de recursos, eximindo-se de tomar as medidas necessárias para criar as condições de melhoria da escolarização no país. O Projeto Educação Para Todos – Caminho para a Mudança pode ser um exemplo disso. Este projeto, de acordo com documento do Ministério da Educação de 1985, era um “[...] plano voltado para a universalização da educação, atentando-se para a universalidade do ensino e para a mobilização e participação da sociedade [...]”<sup>113</sup> – plano que previa o uso intenso dos meios de comunicação de massa aos quais se atribui a capacidade de mobilizar os agentes políticos, além de funcionar como recurso educador moderno. Acompanhando a mesma linha de movimentos anteriores, esta política traz uma desresponsabilização do Estado na resolução das questões educacionais, ao afirmar a necessidade de sensibilização da população em relação a essa questão.

Nos anos 1990, a nova retórica da qualidade fortaleceu-se no campo da educação. Gentilli exemplifica com o modelo da Escola de Educação Total (EGT), que foi instituída no Brasil pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao MEC. Foi uma tentativa, mesmo que de pouca expressão, de aplicar princípios das novas estratégias empresariais de qualidade no sistema educacional. Entre esses princípios estão aqueles de participação e motivação dos atores envolvidos no processo de produção, no caso da escola, e também na apresentação de resultados mensuráveis e quantificáveis. A responsabilidade vai recaindo nos trabalhadores da escola: os professores. É como se os problemas das escolas pudessem ser resolvidos ou minimizados por meio do otimismo contagiante da função redentora dentro da escola, ou seja, através da boa vontade dos atores escolares, desconsiderando o contexto

---

<sup>112</sup> SILVA, 1995:14-15.

<sup>113</sup> MEC *apud*. FREITAG, 1987:72.

político e, mais do que isso, tentando tornar-se imune a ele<sup>114</sup>. Não por coincidência, as avaliações ganharam tamanha importância na questão educacional. Numa perspectiva histórica, Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso Araújo (2005) falam das dificuldades de se estabelecer um consenso sobre o que seja a qualidade no ensino. Relatam que no Brasil se concebeu a qualidade da educação a partir de três critérios relacionados ao seu contexto histórico: 1) em relação à oferta de vagas; 2) em relação à repetência; 3) em relação ao desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Afirmam ainda que nunca houve um debate consistente sobre a qualidade de ensino no país. Os administradores de empresa sabem que apenas mensurar e incentivar a participação dos atores envolvidos não é suficiente. “[...] Todos reconhecem (de um modo ou de outro) que se trata de criar certas condições estruturais que garantem a qualidade e, conseqüentemente, que tornem atrativa a sua medição [...]”<sup>115</sup>. Mas, diferente dos administradores, cujos interesses em geral estão vinculados ao bom andamento dos processos produtivos, é claro, pode-se perguntar se os governos optam por essas políticas para lhes trazer um resultado mais satisfatório ou por serem a solução mais barata. Tadeu Thomaz da Silva (1995) vai além e afirma que:

O Projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico – capitalista – mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista [...]”<sup>116</sup>.

Adotando esse discurso do universo da economia, por exemplo, dificilmente se questiona a afirmação de que não há recursos para mais investimento ou que a solução se restrinja a uma melhor utilização do que já é investido. Como vimos ao estudar períodos anteriores, não houve época em que o governo houvesse feito um investimento massivo no sistema educacional:

Desde os tempos coloniais investiu-se muito pouco em educação no Brasil. Pior: investiu-se mal. Em 1996, o Brasil investia menos do que a Venezuela, apenas 3,7% de seu PNB (O Canadá, no mesmo ano aplicava 7,1% do seu PNB). [...]”<sup>117</sup>

Principalmente nos períodos de maior expansão do ensino público, as escolas tiveram que

---

<sup>114</sup> GENTILLI, 1995.

<sup>115</sup> Ibid., p.152.

<sup>116</sup> SILVA, 1995:14.

<sup>117</sup> MARCÍLIO, 2005:435.

atender a demandas que ultrapassam as expectativas, muitas vezes, sem que tivessem recebido mais recursos para tal. O imaginário do Estado ineficiente e a lógica do mercado se combinam para perpetuar a condição do sistema escolar, dando pouca margem a alternativas.

A universalização do ensino fundamental foi finalmente alcançada na década de 1990, o que pode ser interpretado como uma grande conquista para a população pobre no Brasil. Mas como problematizamos anteriormente, a expansão do ensino por si só pode não representar um avanço. É importante ressaltar que o atendimento total da população foi possível, em grande parte, por mais uma mudança controversa no sistema de ensino: a progressão continuada ou o sistema de ciclos – em que os alunos não podem ser reprovados por série, mas somente no final de um ciclo que varia de dois a quatro anos<sup>118</sup>.

Na LDB de 1996, passaram a vigorar no ensino médio importantes alterações que estão em vigor até hoje. Alterou-se fundamentalmente a concepção de ensino médio e de ensino técnico. O ensino médio continuou com três anos, com um currículo de disciplinas tradicionais (História, Geografia, Português, Matemática etc.). A partir da LDB, aqueles que optam pelo ensino técnico devem obrigatoriamente cursar o ensino médio e fazer a complementação técnica, concomitante ou posteriormente, mediante a escolha de disciplinas da área técnica escolhida e a realização de um estágio – o que corresponde a mais um ano e meio de estudo.

---

<sup>118</sup> Para alguns autores, essa mudança fez parte das imposições do Banco Mundial para que o Brasil continuasse a receber empréstimos (FREITAS 2002). Ia ainda ao encontro da indignação veiculada pela imprensa e opinião pública frente aos altos índices de repetência e evasão em todas as séries do ensino fundamental, uma vez que a reprovação era vista como expressão de preconceitos em relação às populações mais pobres e humilhação dos alunos repetentes. Além disso, impressionavam as pesquisas que mostravam ser o Brasil o país latino-americano que mais reprovava. Nesse quadro, “as análises faziam depender da implantação da progressão continuada a própria democratização do ensino” (SOUZA, 2009:s/n). A adoção da progressão continuada seguiu o que foi habitual nas políticas educacionais brasileiras – não foi fruto de uma discussão pública, não se ouviu os atores escolares e a medida não foi acompanhada de mais recursos para que as escolas implantassem as mudanças necessárias, como o reforço escolar e o acompanhamento mais individualizado da progressão dos estudantes. O que se efetivou foi a chamada “promoção automática”. Luiz Carlos Freitas, no artigo “A internalização da exclusão” (2002), argumenta que a promoção automática foi uma das formas dissimuladas das políticas públicas neoliberais com a intenção de reduzir não só os custos econômicos, mas também sociais e políticos das formas de exclusão objetivas como a repetência e a evasão, sem alterar fundamentalmente a seletividade da escola. Isto, pois, dentro da escola se criava um “campo de exclusão subjetiva”, no qual a responsabilidade de exclusão recai sobre o próprio excluído. Estar na escola não necessariamente indica que o aluno esteja aprendendo, mas garante, porém, que o Estado possa dizer que cumpre a sua obrigação de colocar os alunos na escola. O Censo Escolar de 1999 mostrou que 12,7 milhões de alunos tinham mais de 14 anos de ensino fundamental ou 17 anos no ensino médio. O país destinou em 1999 cerca de R\$4,5 bilhões para custear o estudo de alunos com 15 anos ou mais no ensino fundamental. É um desperdício, afirma Paulo Renato Souza, pois sem repetência, esse dinheiro poderia servir para melhorar a qualidade do ensino, ou financiar programas de nível médio, por exemplo. (MARCÍLIO, 2005:333).

As escolas técnicas públicas merecem ser destacadas aqui pela relação que mantêm com o ensino superior público, especialmente no caso paulista. Na cidade de São Paulo há uma escola técnica federal (ETF São Paulo) e escolas técnicas estaduais (ETECs) administradas pelo Centro Paula Souza<sup>119</sup>. Trata-se de escolas administradas de maneira diversa às do ensino médio estadual, quanto à contratação de professores, política salarial, financiamento etc. O fato de terem mantido uma reputação de escolas de boa qualidade gerou crescente demanda de matrículas, contudo suas vagas ainda são insuficientes para atender às necessidades da população, o que faz que esses colégios sejam muito disputados<sup>120</sup>.

As escolas técnicas federais, pelo seu elevado padrão, passaram a ser, *grosso modo*, no caso de São Paulo, uma das principais alternativas de ensino público gratuito que, por sua qualidade, permitia o acesso às universidades estaduais de maior prestígio, o que de certo modo contrariava seus objetivos explícitos. Uma pesquisa do Centro Paula Souza mostrou que mais da metade dos alunos que concluíam as escolas técnicas iam para o ensino superior, não indo trabalhar na área em que se formaram.

Quanto ao ensino superior, pode-se afirmar que o diploma universitário continuou a ser um “bem escasso”, não obstante sua expansão no Brasil dos últimos anos. De acordo com Luiz Antônio Cunha, havia cerca de 20 mil estudantes matriculados nas duas ou três universidades do Brasil em 1931; em 2002 esse número chegou a 3,5 milhões de estudantes de graduação em mais de 1.500 instituições de ensino superior. Como vimos, o número de matrículas teve um grande aumento, principalmente com a expansão do ensino privado. Cunha (2004) afirma que no Governo Fernando Henrique as Universidades Federais padeceram com a falta de investimentos, enquanto as universidades privadas foram “brindadas” com novas vantagens

---

<sup>119</sup> Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, o Centro Paula Souza administra 209 Escolas Técnicas (Etecs) e 56 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais em 159 municípios paulistas. As Etecs atendem cerca de 220 mil estudantes nos Ensinos Técnico e Médio. Atualmente, são oferecidos 120 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui três cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 20 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já nas Fatecs, mais de 61 mil alunos estão matriculados nos 62 cursos de graduação tecnológica.

<sup>120</sup> Como forma de seleção de seus alunos, há um exame que é chamado de “vestibulinho”. São escolas muito valorizadas e consideradas de ótima qualidade. Estão sempre bem colocadas nos *rankings* do Enem e seus alunos têm bom aproveitamento nos vestibulares. Tal condição acabou por subverter em parte a sua própria função, uma vez que os estudantes egressos desses colégios muitas vezes entram logo em seguida na universidade e não atuam na área técnica que foram formados.

como o credenciamento acadêmico, o crédito financeiro e a imunidade fiscal<sup>121</sup>. De acordo com Haddad e Graciano (2004), a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso beneficiou o mercado ao focalizar os investimentos no ensino fundamental regular apenas para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos, apoiando a expansão do ensino particular em alguns setores, em que se destaca o ensino superior:

A focalização dos recursos no ensino fundamental é uma orientação que atende duplamente às necessidades do mercado. De um lado, permite que a população mais pobre tenha acesso a um mínimo de conhecimento para se inserir no mercado de trabalho e, de outro, deixa um vasto campo (mercado) a ser explorado pela iniciativa privada, nos ensinos técnico e superior.<sup>122</sup>

Após o início do Governo Lula (2002-2010), observa-se um projeto de expansão do setor público no ensino superior, dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2007. Este programa visa, além da expansão das vagas nas universidades federais, a inovações organizacionais e pedagógicas – como a instituição dos ciclos básicos, o combate à evasão e o auxílio na manutenção dos alunos por meio de bolsas de estudo. O programa resultou em aumento do número de campi e de vagas nas universidades federais que aderiram a ele já no ano seguinte à sua implantação<sup>123</sup>. Ao lado disso, houve também um grande impulso à iniciativa privada no Governo Lula com a ampliação do financiamento estudantil e com a criação do Programa Universidade Para Todos (Prouni) que, desde 2004, concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de instituições privadas de ensino superior. Em contrapartida, o programa oferece ou reafirma a isenção de tributos às instituições que aderem ao projeto. Esse projeto, como outros, foi e é alvo de polêmicas. Embora possa ser considerado como uma medida que caminha no sentido da inclusão das populações mais pobres no acesso ao ensino superior, a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições participantes neste programa – assim como o ensino superior privado em sua maioria, como ressaltamos anteriormente –, tem sido amplamente questionada. Para Baroni (2010), o Prouni seria uma nova forma de favorecimento das instituições privadas. O autor argumenta que “o programa não avança no sentido da ampliação do acesso ao ensino superior público de qualidade. É antes um ‘remendo’ encontrado justamente porque não se construíram

---

<sup>121</sup> CUNHA, 2004:803.

<sup>122</sup> HADDAD; GRACIANO, 2004.

<sup>123</sup> Contudo, tal expansão levou à certa precarização das condições dos alunos nos novos campi.

alternativas satisfatórias disso acontecer até ao presente momento”<sup>124</sup>. E na avaliação de Nascimento (2009), “[...] as políticas implementadas pelo governo brasileiro podem ser configuradas como estratégias de atendimento às recomendações neoliberais ao favorecer, em sua maioria, o setor privado e não atender as reais condições financeiras da população [...]”<sup>125</sup>. Além disso, tal expansão de um ensino superior considerado de baixa qualidade acelera a corrida por diplomas no ensino superior que cada vez mais são exigidos como forma de seleção de funcionários do que como atendimento da necessidade de cargos e funções exigentes de nível superior específico<sup>126</sup>. Os estudantes beneficiados, por sua vez, são geralmente os primeiros membros de suas famílias a entrarem no ensino superior. Ainda que em condições precárias, isto tem uma importância simbólica muito grande para as famílias e, se não permite uma formação intelectual e profissional consistente ou a ascensão social, garante certa “sobrevivência” no mercado de trabalho formal.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que analisaremos no capítulo seguinte, foi criado no final da década de 1990 no Governo Fernando Henrique Cardoso, mas aparece como peça chave somente no Governo Lula e no atual Governo de Dilma Rousseff no que diz respeito aos projetos de ensino médio e superior que propõem para o país. Neste momento, cabe destacar, porém, as medidas tomadas pelos dois últimos presidentes no que se refere às universidades federais no país. Há um aumento considerável do ensino superior público federal. A recente aprovação de 50% das vagas nas universidades federais para alunos da escola pública é um exemplo disso.

### *Considerações*

As considerações de autores que se debruçaram sobre as políticas educacionais dos últimos anos foram diversas, mas, em geral, são convergentes em algumas conclusões que associam a democratização do ensino à massificação. Na tentativa de responder às pressões sociais e às exigências e padrões instituídos pelos organismos econômicos internacionais, os governos brasileiros “produziram números”, mas diminuíram muito a confiança no seu sistema educativo. As opções governamentais para incluir os mais pobres tomaram a forma de decretos ou de leis, mas geralmente foram desacompanhados de recursos necessários para

---

<sup>124</sup> BARONI, 2010:30.

<sup>125</sup> NASCIMENTO, 2009:28.

<sup>126</sup> DORE, 1976.

uma inserção satisfatória dessa população.

Como afirma Freitag, retomando a questão da pseudocultura por Adorno, abordada anteriormente,

A massificação do ensino e a deterioração da qualidade da educação no Brasil decorreram do fato de ter sido negligenciada toda e qualquer inovação e abandonados, simultaneamente, os níveis de exigência de qualidade do ensino tradicional, que na época dos Pioneiros da Educação Nova (1930) e do debate em torno da LDB de 1961 tinham atingido, para o Brasil moderno, apreciáveis padrões de excelência. Daí a “democratização” entre aspas. Plenamente consistente com a análise de Adorno, essa democratização permitiu a proliferação do não-saber, com a arrogância da semicultura sem cultura e da semi-educação sem formação intelectual [...]<sup>127</sup>

Como é possível depreender do conceito marxista de ideologia, os homens tendem a ver a realidade como produto de forças externas às ações humanas. Ao nos determos nas escolhas feitas por grupos dominantes e/ou governantes em relação à educação no Brasil, fica claro que a deterioração da confiança no sistema educacional brasileiro e da sua capacidade de formação – não são produtos de forças transcendentais, mas sim produtos das escolhas desses grupos. A cada momento em que se tratou a população mais pobre como mero instrumento de produção ou como objeto de controle, as desigualdades foram criadas e intensificadas. O Estado brasileiro não só intensificou desigualdades sociais, mas também fez que a população assumisse a culpa pela sua falta de êxito. Isto porque o Estado se omitiu em relação às desigualdades existentes em relação às condições sociais da população e também partiu “[...] do princípio de que a sociedade brasileira se caracteriza pela igualdade de chances então ela [a escola] não se coloca como corretivo das desigualdades [...]”<sup>128</sup>. Assim, se a equiparação do ensino secundário no passado foi apenas formal quanto às chances de acesso ao ensino superior, tal equiparação, porém, teve um efeito importante na ideologia da igualdade de oportunidades. Deste modo, uma chance formal de acesso acabou por justificar mais uma das desigualdades reais que foram se aprofundando no sistema educacional brasileiro.

A abertura do ensino médio à iniciativa privada instituída pela lei, que parecia uma forma das empresas cooptarem os estudantes da elite de forma a terem mais vantagens na concorrência, acabou sendo direcionada às classes populares que não conseguiam seguir adiante no ensino público. Nesse caso, a sociedade vendeu uma ilusão de ascensão social para os mais pobres.

---

<sup>127</sup> FREITAG, 1986:77.

<sup>128</sup> Ibid., 68.

Aqueles que a compraram, acabaram se deparando com a realidade da seleção para o ensino superior sem ter consciência de que as universidades não tinham como objetivo proporcionar formação para a população, mas sim formar uma elite profissional suficiente para atender às demandas dos ramos mais sofisticados do mercado.

Hoje as políticas de acesso ao ensino superior indicam uma vontade política de inserção da população mais pobre nesse nível de ensino, seja em instituições públicas, seja em instituições privadas. Entretanto, é possível que isso ocorra de modo a garantir novamente uma inserção formal sem o acompanhamento dos recursos suficientes para a sua efetivação. Focalizando as políticas educacionais mais atuais, discutiremos a seguir o tema das avaliações e dos *rankings* da educação que têm se consolidado como paradigmáticos nas questões sobre o tema.



## As avaliações e os *rankings* na construção da imagem da escola pública

Diversos autores que se debruçaram sobre a questão da avaliação destacam que avaliar é uma prática trivial. Como explica Guy Berger e Manuela Terrasêca (2011), por exemplo:

De um modo mais geral, avaliar, apreciar um objecto, um acto, um projecto, uma organização, uma situação, é uma actividade explícita ou implícita de qualquer indivíduo, de qualquer grupo, de qualquer sociedade. Não podemos viver sem termos os meios de distinguir o que preferimos ou rejeitamos, o que é bom para nós ou o que nos ameaça e nos é nefasto. Mesmo o conhecimento é, antes de mais, uma avaliação já que ele supõe operações de discriminação. Não esqueçamos que «saber» vem de *sapere*: provar, apreciar o sabor de alguma coisa.<sup>129</sup>

A avaliação que interessa do ponto de vista educacional é principalmente a prática social de atribuição de valor a determinadas atividades, testes, comportamentos etc., que é instituída entre direção escolar, professores e alunos, ou aquelas elaboradas e aplicadas externamente às escolas, como o Enem ou a Prova Brasil. De acordo com Berger e Terrasêca (2011), o debate sobre a avaliação na educação tem se restringido às avaliações externas às escolas ou aos sistemas de ensino e tem deixado de considerar as avaliações feitas pelos sujeitos que estão dentro da escola de acordo com os seus próprios critérios.

Tal tema se faz importante, pois, no momento em que escola pública passou a ser vista como um serviço e que se multiplicaram as escolas privadas, a educação escolar foi representada como um investimento e passou-se a atribuir às avaliações externas um papel central. Tal processo, cujos marcos são o relatório Coleman de 1966<sup>130</sup> e a publicação da “A nation at risk” de 1983<sup>131</sup>, trouxe à educação padrões mais “vigorosos e mensuráveis” que, aliados ao discurso neoliberal do governo estadunidense da época, tiveram um potencial essencialmente conservador<sup>132</sup>. Como consequência, afirmam Sousa e Oliveira (2003), “[...] generalizaram-se as avaliações sistêmicas como critério de validação de qualquer iniciativa educacional [...]”<sup>133</sup>, o que, nos termos da teoria crítica, marcou de forma nítida a razão instrumental.

A aplicação sistemática de avaliações vem sendo utilizada para justificar a aferição de

<sup>129</sup> TERRASÊCA; BERGER, 2011:12.

<sup>130</sup> COLEMAN, 1966.

<sup>131</sup> UNITED STATES, 1983.

<sup>132</sup> Cf. SOUSA; OLIVEIRA, 2003:877.

<sup>133</sup> SOUSA; OLIVEIRA, 2003:877.

qualidade da educação. Contudo, quando se fala em educação, qualidade é algo complexo de se definir, uma vez que depende da própria concepção de educação e dos seus objetivos, o que está longe de ser um consenso. Não há um padrão de qualidade da educação que abranja tal complexidade. Ainda assim, o discurso sobre a qualidade ganhou força e favoreceu uma “ideologia da avaliação” e uma visão homogeneizante dos objetivos da educação escolar, que se assemelham cada vez mais às concepções adotadas pelas grandes agências internacionais (Unesco<sup>134</sup>, OCDE<sup>135</sup>, Banco Mundial etc.). Quanto a isso, há pouca resistência, pois nem mesmo o controle estatal tem forças num contexto de crítica ao Estado intervencionista e de perda de legitimidade dos Estados Nacionais<sup>136</sup>.

Sob uma lógica empresarial em que prevalecem a competição e a pressão por produtividade, essas “avaliações” servem como uma espécie de inspeção de qualidade de produtos, em que se elimina aqueles que não estão de acordo com determinado padrão, sem se questionar o próprio padrão. Voltando aos termos da educação, observa-se então que as ações priorizam a seleção e a classificação. Os rankings das escolas, por sua vez, são uma expressão significativa da comparação e da competitividade que caracterizam as políticas de controle.

Tentando resumir um problema extenso e complexo, é importante pontuar que uma educação escolar, aproximada à concepção de Adorno (1971) sobre a formação, poderia ser aquela que direciona à emancipação, à autonomia do pensamento. Partindo dessa concepção, é possível dizer que atualmente grande parte das políticas para a educação escolar não seria desejável porque se dedica a universalizar o acesso à educação escolar sem dar a atenção devida ao que se oferece, além de manter uma população sob vigilância institucional e ter como objetivo produzir bons resultados diante de comparações nacionais e internacionais.

É preciso considerar que autores como Jacques Ardoino e Guy Berger (1989) fazem uma importante distinção entre avaliação e controle<sup>137</sup>. Quando se fala nas grandes avaliações nacionais, como o Enem e o Saeb<sup>138</sup> no Brasil ou os indicadores internacionais como o PISA, percebe-se que se trata de ações que esses autores consideram muito mais próximas ao

---

<sup>134</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations.

<sup>135</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>136</sup> BEECH, 2009.

<sup>137</sup> Na bibliografia de referência, a palavra utilizada é *controle*, pois está escrito em português de Portugal.

<sup>138</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC).

controle ou à verificação de aprendizagens do que propriamente à avaliação.

De acordo com Jacques Ardoino e Guy Berger (1989), os procedimentos de controle têm seu eixo na coerência e na homogeneidade e têm como objetivo “[...] comparar o grau de conformidade, senão de identidade, entre um modelo de referência, e fenômenos circunstanciais ou ocorrentes [...]”<sup>139</sup>, o que difere fundamentalmente da avaliação em que o modelo de referência não é dado de antemão, mas na verdade, o objetivo é pensar as referências existentes e selecionar aquelas que são consideradas adequadas ao quadro avaliado.

Esses autores consideram que na educação ambos são necessários, mas a avaliação é prioritária, pois a relação de ensino e aprendizagem se constrói na relação entre subjetividades, e não como uma relação entre objetos cujas propriedades permitem que sejam mensurados e comparados. A avaliação faz parte do próprio processo cognitivo e traz a interrogação sobre os valores do conhecimento a que se aspira. Ainda que nessa concepção a avaliação tenha também um aspecto de controle, uma vez que ela não deixa de implicar em escolhas e sanções que irão interferir ou mesmo moldar o comportamento dos indivíduos avaliados, os autores utilizam avaliação e controle como universos diferentes para fins de análise.

A respeito da aproximação entre controle e avaliação, Ardoino e Berger (1989) argumentam ainda que essa indistinção entre avaliação e controle, presente na mídia e inclusive em trabalhos acadêmicos, não é puro equívoco:

O universo da avaliação, o do implicado e do sentido, tem pouco a ver com o do controle, mundo do rigo e do explicado, muito mais ainda do que do explicitado e do elucidado. E é precisamente para fugir à questão do sentido que a sociedade tecnocrática atual se encripta em perspectivas de controle<sup>140</sup>.

Como foi afirmado acima, os mecanismos de controle são importantes, especialmente em um contexto em que os sistemas educacionais vêm se transformando rapidamente na maioria dos países. Ainda que tais transformações sejam da ordem da gestão e não dos conteúdos e das finalidades, como afirma Terrasêca e Berger (2011), os mecanismos de controle dão visibilidade a essas transformações que, de outra maneira, passariam despercebidas em meio à rapidez das mudanças e à complexidade dos sistemas de educação.

---

<sup>139</sup> ARDOINO; BERGER, 1989:1.

<sup>140</sup> Ibid., 1989:2

Como exemplo desses mecanismos de controle, passaremos a discutir o Enem, que tem se tornado importante instrumento de classificação dos estudantes para o ensino superior público e privado, além de ser um dos principais “termômetros” da educação no Brasil.

### ***O Enem***

Criado em 1998, o Enem tinha como objetivos, a princípio, avaliar o desempenho dos estudantes no fim do ensino médio, além de direcionar políticas públicas para esse nível de ensino. Posteriormente, já em 1999, o Enem foi adotado como critério de seleção para os estudantes participantes do Prouni e como bônus para o processo seletivo em algumas universidades públicas. Em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), propôs que ele fosse utilizado como uma das etapas ou como etapa única para o processo seletivo no ensino superior federal brasileiro e sugeriu ainda que a partir de 2010 ele fosse requisito parcial obrigatório para a obtenção do diploma de ensino médio (INEP, 2009), o que ainda não se efetivou.

Em que se pesem esses efeitos, os objetivos iniciais do Enem se mantiveram. Trazendo a discussão conceitual sobre a avaliação (controle) para o contexto brasileiro, segundo autores como Sandra Zákia Sousa (2003), a avaliação é uma forma de dar “[...] visibilidade e controle público aos produtos ou resultados educacionais, disponibilizando aos usuários elementos para a escolha de serviços ou para a pressão sobre as instituições ofertantes [...]”<sup>141</sup>. A autora diz que essa concepção manifesta o processo de redefinição do papel do Estado na gestão de políticas públicas nas últimas décadas do século XX. Na ideologia neoliberal de “enxugar o Estado”, os governos neoconservadores e neoliberais dos países centrais passaram de “executores” ou responsáveis pela educação a “avaliadores”. Observa-se na educação a adoção de um *ethos* competitivo e a introdução, no domínio público, de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados. Assim, a produção não é mais importante, mas sim o controle sobre ela e aos sermos controlados, aprendemos a controlar.

Por meio dos seus resultados educativos, o Enem pode responsabilizar tanto os alunos, a partir da sua nota individual, quanto a instituição de ensino, a partir dos dados estatísticos que auferem. Contudo, em uma cultura em que o individualismo prevalece, a responsabilização

---

<sup>141</sup> SOUSA, 2003:177.

pelos resultados no Enem tende a incidir mais sobre o aluno – mais do que sobre o Saesp, por exemplo, que não atribui nota individual, mas apenas institucional. De certa forma, o Enem exime os órgãos governamentais de sua responsabilidade pela educação, pois a nota individual faz que seja feita a abstração dos fatores econômicos, sociais e do papel da instituição escolar. Incita ainda nos estudantes a busca individualista por resultados. O Enem se apresenta, assim, como uma medida de “resultado final”, pois, interpretado em uma perspectiva individualizada, não leva em conta as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos<sup>142</sup>.

É bem verdade que a divulgação dos resultados do Enem estimula também a competição entre as instituições educacionais. Essa é uma consequência planejada, uma vez que, seguindo a lógica do mercado, a concorrência é vista como essencial para a melhoria da qualidade do produto. É possível observar no ensino privado, por exemplo, a competição acirrada entre as escolas. A classe média, cujo poder econômico lhe dá liberdade de escolha, se prende aos *rankings* das escolas, que são baseados nas notas de seus alunos. A obsessão pelas listas move o imaginário dos pais que, como consumidores, acreditam estar adquirindo conhecimentos para seus filhos ou reservando para eles uma vaga nas melhores universidades quando fazem a matrícula em uma escola. Os estabelecimentos escolares, por sua vez, precisam de notas altas para manter o seu prestígio. As escolas privadas possuem diversas estratégias e subterfúgios destinados a elevar seu *score* nesse índice: vestibulinhos para a entrada no colégio ou mesmo a prática de dispensar da escola o aluno potencialmente fracassado antes do 3º ano, entre muitos outros.

Outra implicação importante do Enem é a sua força homogeneizante para o ensino médio e superior (no setor privado, principalmente). O exame deveria ter como parâmetro aquilo que foi ensinado ao aluno ou, no caso das avaliações seletivas, os conhecimentos considerados importantes para o curso ao qual o aluno concorre. Mas, na prática, é o próprio exame que tem servido como parâmetro para a definição dos conteúdos a serem ministrados nas instituições de ensino, dada a importância do exame em relação à entrada no ensino superior público (pelo Sisu) ou no ensino superior privado com a possibilidade de isenção total ou parcial das taxas escolares (pelo Prouni e pelo Fundo de Financiamento Estudantil – Fies).

Dore (1976), em *Doença do Diploma*, explica como os certificados tornam-se cada vez mais

---

<sup>142</sup> Ibid.

importantes para garantir oportunidades de formação e carreira futuras. Tornam-se também mais importantes os exames de seleção dentro do sistema educacional, uma vez que as vagas nos cursos que conferem diplomas valorizados no mercado de trabalho são escassas. Por sua importância crucial, os exames de seleção passam a dominar os currículos educacionais, o que traz certamente benefícios para uma minoria aprovada, mas torna o investimento da maioria reprovada desperdiçado.

Regina Magalhães de Souza (2003), sobre o contexto brasileiro, afirma que “[...] de maneira geral, o grande requisito exigido para o emprego tem sido o certificado de escolaridade (em níveis cada vez mais altos) e não os conhecimentos que lhes correspondam [...], como indicativo de uma socialização para o respeito à hierarquia e às normas organizacionais da instituição<sup>143</sup>.

Há certo tempo também que a prova aplicada pela Fundação para o Vestibular (Fuvest), que seleciona para as vagas na USP e na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSC-SP), é parâmetro para a seleção do conteúdo ministrado no ensino médio nas escolas privadas. Mais recentemente, a rede estadual de ensino em São Paulo passou a utilizar-se de apostilas como recurso didático<sup>144</sup>, numa linguagem que aproxima a escola pública dos cursinhos pré-vestibulares. Esses são indícios de uma possível adaptação dos currículos aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que tem valor.

Individualmente, pouco se pode fazer para fugir da engrenagem desse sistema. Como já foi dito, a sociedade regida pela racionalidade técnica e sob o poder da indústria cultural adapta-se à realidade que se faz acreditar ser única e imutável. Segundo explica Crochík (2009), sofremos de uma adaptação hiper-realista que limita a imaginação, e, segundo ele, sem imaginação não há pensamento. O desencantamento do mundo e a perda de imagens e de caminhos alternativos resultaram em uma exaustão espiritual do sujeito/época, e hoje um sistema educacional regido por índices não revela mais caminhos novos de formação.

Os meios de comunicação, que produzem, reproduzem e alardeiam índices, notas e listas de

---

<sup>143</sup> SOUZAa, 2004:179.

<sup>144</sup> CUNHA (2011) fala da disseminação do uso dos sistemas apostilados de ensino no estado de São Paulo e discute os interesses envolvidos – uma vez que esse sistema é comprado de grandes empresas –, além de discutir os impactos do uso de apostilas no processo educativo.

classificação, mantêm o assunto numa esfera superficial. Não se atenta, em geral, ao fato de que indústria cultural é pseudoformadora. Numa sociedade em que o modo de pensar tende a se adaptar aos objetivos da indústria cultural e em um contexto no qual instituições como a família têm perdido a sua força, a escola se inclina a acompanhar a racionalidade que rege a indústria cultural:

Como, em um contexto competitivo, quase toda a educação se volta para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho, e como cada vez mais a racionalidade ligada àquele se expande para outras esferas da vida, sobretudo a do lazer (progressivamente mais e mais organizado), é cada vez menor a probabilidade de a dúvida surgir e, portanto, da reflexão emergir; quando essa surge é por meio de alternativas de ação ligadas à mesma racionalidade que a impede. Por exemplo, quando temos de decidir sobre qual marca de objeto comprar, ou qual profissão escolher, utilizamos o comportamento economicamente racional calcado na fórmula custos/benefícios, mas não nos perguntamos se necessitamos de tal objeto [...]<sup>145</sup>

A razão ainda é limitada pelo pensamento em clichês, ou a mentalidade do *ticket*:

... a indústria cultural dá os clichês que permitem ao indivíduo não ter de enfrentar a ansiedade presente na reflexão e na experiência. Assim, aquilo que se discute não provém imediatamente dos indivíduos, mas da experiência já categorizada e previamente valorizada. O pensamento por meio de clichês – que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil provém da própria realidade que se organiza de forma binária, classificatória, esquemática, ou seja, da mesma forma que o funcionamento dos processos de produção. Se o ideal de indivíduo no Iluminismo incluía a autonomia da razão, ou seja, a possibilidade de se pensar por si mesmo, hoje, o pensamento se reduz à constatação de fatos pré-moldados e à escolha do mal menor.<sup>146</sup>

Diante desses argumentos, somos levados a perceber uma debilidade da imaginação e da reflexão pela falta de uso. A acomodação dos sujeitos a condições de vida precárias se dá em parte por essa debilidade que os torna incapazes de imaginar outros cenários.

Por essas questões, os sujeitos têm poucas condições de seguir um caminho diferente daquele que lhes parece predestinado. Os estudantes e as suas famílias dificilmente conseguem traçar um caminho para a universidade pública alternativo àquele oferecido pelo mercado. Nem mesmo os alunos das escolas privadas, inclusive das mais caras, se sentem capazes de se prepararem para o vestibular, e muitas vezes contam com ajuda extra das escolas ou frequentam cursinhos, muitas vezes caros.

A consigna de diversos autores e educadores de que os professores ou de que a escola deve se aproximar da cultura juvenil, e de que os professores devem buscar significados de seus

---

<sup>145</sup> CROCHIK, 2006: 23.

<sup>146</sup> Ibid., 24.

conteúdos no cotidiano do aluno, pode reafirmar essa tendência ao reforço da realidade. No lugar de uma instituição e de professores que lhes possibilitem pensar sobre o que nunca pensaram, ou que possam inseri-los em conhecimentos que não teriam fora da escola, se preza, muitas vezes, um tipo de aproximação que traga o conforto do conhecido e da identidade. A instituição escolar e os professores, por sua vez, desejam alunos que se adaptem à situação já dada<sup>147</sup>, reforçando também a realidade tal como ela é, o que implica somente mais esforço do professor, e não de investimento financeiro por parte do Governo e/ou das escolas públicas e privadas.

Crochík (2009) afirma que:

[...] um dos elementos do fascismo é o combate ao que seja intelectual, percebido como frágil, não prático, sem serventia para a auto conservação. Esse ódio ao intelectual, paradoxalmente desenvolvido também na escola, é gerado como forma de atacar o que é desejado, mas julgado impossível de se obter [...]<sup>148</sup>.

Ao aproximar o fascismo ao nivelamento dos sujeitos por baixo, o autor permite associar certos aspectos da democratização do ensino à massificação totalitária ao reproduzir a pseudocultura e negar ao sujeito a possibilidade de uma formação que permita ir além da realidade imediata. Nesse contexto, os sujeitos são conduzidos a não pensar para além da lógica do consumo, influenciados por meios de comunicação a serviço dos empresários, que os levam a consumir cursos, mas não a pensar por si próprios.

No que diz respeito à política educacional de avaliação – mencionada aqui ainda em alguns aspectos–, observamos que as ações do Estado para promover a educação podem ter efeitos contrários. Se, por um lado, as avaliações por si mesmas não trazem os benefícios que anunciam – nesse caso, a melhora da qualidade do ensino, pois dificilmente corrigem ou minimizam os problemas diagnosticados –, elas são responsáveis, por outro lado, por aumentar a angústia dos alunos que são responsabilizados por algo de que não podem dar conta.

Os resultados de exames como o Enem têm sido instrumentalizados pelo mercado para além de seus objetivos. Um dos efeitos mais perversos das grandes avaliações educacionais está no ranqueamento das escolas, exatamente aquilo que o sistema encara positivamente como

---

<sup>147</sup> SOUZAa, 2003.

<sup>148</sup> CROCHÍK, 2009:19.

competição capaz de levar à melhoria. Assim, é oportuno discutir uma possível relação entre o ranqueamento das escolas baseado nas avaliações e a desvalorização da imagem da escola pública. Tal relação pode parecer a princípio excessiva, uma vez que são múltiplos os fatores que compõem a imagem de uma instituição. Contudo, como afirmam autores de referência nesse tema (ARDOINO e BERGER; CORRÊA; TERRASÊCA; OLIVEIRA e ARAÚJO), as formas de avaliação não são apenas aspectos importantes para pensar a educação hoje, mas são a própria expressão e a causa das políticas contemporâneas na área.

### *Quem se beneficia com os rankings na educação?*

O discurso sobre a educação vem se assemelhando aos discursos característicos da gestão de empresas e é possível observar hoje a lógica do mundo da produção na forma de organizar o sistema educacional. A economia como ideologia mais importante do capitalismo tem sido a referência principal e a linguagem sob a qual a educação tem sido pensada. Como afirmam diversos autores (APPLE, 1995; CUNHA, 2011), as Ciências Econômicas têm uma grande influência nas questões educacionais, o que podemos conjecturar quando notamos que é um órgão da Economia o responsável pelo desenvolvimento e aplicação do maior instrumento contemporâneo para avaliar a Educação: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os rankings das escolas no Brasil com base no Ideb e no Enem são divulgados como expressão da democracia. Contudo, em nome de procedimentos considerados “democráticos”, a própria democracia pode ser prejudicada no que se refere à representação do interesse da maioria, uma vez que tais políticas vêm trazendo problemas sérios às instituições educacionais, sejam públicas, sejam privadas.

Segundo Lisete Arelaro, com a opção na LDB por um sistema nacional de avaliação, em lugar de um sistema nacional de educação, os governos brasileiros passaram a adotar um sistema centralizado de avaliações (controle) que se tornaram “[...] indicadores de competência docente, escolar e dos sistemas educacionais [...]”<sup>149</sup>. Nesse quadro em que a atenção aos pressupostos e ao processo é substituída pela atenção ao resultado, podemos questionar, como fazem diversos autores, que, ao deixar de lado o que os atores sociais envolvidos sabem e ao

---

<sup>149</sup> ARELARO, 2005:1056.

nos enganar com números (resultados das estatísticas), se cria uma alternativa às escolas privadas de obter mais lucros no mercado escolar.

O teor perverso dessas avaliações tem sido detectado em pesquisas acadêmicas<sup>150</sup>. Mas as notícias veiculadas por meios de comunicação, principalmente pelos meios televisivos, são superficiais e se deve considerar que, em grande parte, é através desses meios que os alunos das escolas públicas recebem a apreciação sobre a qualidade da sua formação. Em São Paulo, por exemplo, lia-se: “a pior escola particular avaliada, superou em 75% a melhor escola estadual. A melhor escola estadual aparece em 336º lugar, desconsiderando aqui escolas técnicas ou vinculadas a instituições e universidades”<sup>151</sup>. Ou que no Brasil, em 2009, “só 8% das escolas “tops” do Enem são públicas”<sup>152</sup>. Entre os 1.917 colégios brasileiros mais bem avaliados no Enem (o que representa 10% do total de colégios), apenas 151 escolas são públicas (83 federais) e, considerando as escolas públicas convencionais (aquelas que não são profissionalizantes, que não são ligadas a universidades e que não fazem seleção de seus alunos), a melhor unidade escolar da rede pública ficou na posição 1.935 do ranking. Com base em notícias como essas, pode-se conjecturar que os estudantes das escolas públicas sentem-se, de antemão, em desvantagem em comparação aos estudantes das escolas privadas.

Além de divulgar rankings que estigmatizam as escolas quanto às suas condições acadêmicas, a mídia tem destacado informações que as desvalorizam ainda mais: violência, ineficiência, desequilíbrio mental dos professores e dos diretores etc. Em um breve rastreamento do problema, pudemos observar no *Jornal Nacional*, da Rede Globo, noticiário com a maior audiência no Brasil, as seguintes notícias que tiveram destaque nos meses de maio e abril de 2010 e que podem ser tomadas como exemplo: “Estudante de 12 anos agride diretora de escola no Rio de Janeiro”<sup>153</sup>; “Estudantes de Sergipe sofrem para ir à escola”<sup>154</sup>; “Livros são

---

<sup>150</sup> Às condições de trabalho insatisfatórias (baixos salários, muitas horas de trabalho, muitos alunos etc.), somam-se as pressões por resultados para os professores. Resultados que tendem a ser sempre insatisfatórios, pois como argumenta Dubet sobre a França, por exemplo, verifica-se sempre um hiato entre os alunos das classes desfavorecidas e os alunos procedentes das classes hegemônicas. Quando o nível dos primeiros cresce, o nível dos segundos cresce também, uma vez que os segundos seriam coagidos a se mostrar como os melhores, seguindo a lógica da concorrência. Com a escola pública apresentando um baixo desempenho, os alunos das escolas privadas brasileiras também não apresentam resultados satisfatórios em relação aos estudantes com as mesmas condições, se comparamos com outros países avaliados, como mostra Franco (2008).

<sup>151</sup> AS 10 MELHORES..., 2008.

<sup>152</sup> SÓ 8% DAS ESCOLAS..., 2009.

<sup>153</sup> ALUNO DE 12..., 2010.

<sup>154</sup> ESTUDANTES DE SERGIPE..., 2010.

encontrados em lixões em Goiás”<sup>155</sup>; “Sobram sete mil vagas nas universidades públicas após o Sisu”<sup>156</sup>. Como explica In Van Dijk (2008), o preconceito contra determinados grupos não se apresenta de forma aberta na mídia, mas se encontra de uma forma “embutida” em ideias e notícias que associam a escola pública ao crime e à violência<sup>157</sup>.

Na mídia impressa pode-se observar o mesmo tom de denúncia sobre a escola pública. Em maio de 2010, por exemplo, em menos de uma semana, as principais notícias no *jornal Folha de São Paulo* sobre a escola pública no Brasil tinham os seguintes títulos: “A cada dia um professor se licencia por dois anos”<sup>158</sup>, “São Paulo abandona a exigência para contratar professor”<sup>159</sup>, “60% dos dirigentes das escolas municipais de SP tem doença psicológica, diz estudo”<sup>160</sup> e “Professora é afastada após suspeita de atirar apagador em aluno de 8 anos”<sup>161</sup>. Na mesma semana, o jornal em questão publicou uma matéria de capa no seu encarte de educação sobre a reforma escolar em Nova York em que, entre as suas medidas estão: autonomia para o uso do dinheiro e para a contratação de professores; avaliação cujos resultados podem resultar em bônus em caso positivo ou em fechamento da escola em casos negativos; administração de escolas pelo setor privado; e, finalmente, abertura de 84 escolas geridas por organizações que recebem dinheiro público. Notícias que, independente dos interesses envolvidos, trazem elementos para o processo de privatização da educação escolar pública.

Terrasêca<sup>162</sup> faz um quadro comparativo em que mostra que os argumentos a favor dos *rankings* são defendidos tanto por correntes “lógico técnico-cognitivas”, democráticas ou neoliberais, que trazem argumentos como transparência e liberdade de escolha, entre outros, que são difíceis de refutar sem parecer “antidemocrático”. A autora argumenta também que as avaliações (controle) apresentam uma pretensa objetividade: “Avaliar é, hoje, uma prática

---

<sup>155</sup> 12 MIL LIVROS..., 2010.

<sup>156</sup> SOBRAM SETE MIL..., 2010.

<sup>157</sup> Patto (2007) argumenta também que o discurso que coloca a educação como saída para a violência está implícito um preconceito das elites de que os pobres “são menos capazes”, “mais ignorantes”, “mais propensos à delinquência” – “[...] seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista [...]”. Que os mais pobres estariam “voltados para o mal”, seriam “portadores de hábitos viciosos”, predispostos ao crime e à loucura.

<sup>158</sup> A CADA DIA..., 2010.

<sup>159</sup> SÃO PAULO ABANDONA..., 2010.

<sup>160</sup> 60% DOS DIRIGENTES DAS..., 2010.

<sup>161</sup> PROFESSORA É AFASTADA..., 2010.

<sup>162</sup> TERRASÊCA, 2002:335-336.

social que, para se legitimar, passa por ser uma prática científica, sem nunca o ser”<sup>163</sup>. As grandes avaliações educacionais e, particularmente, os rankings que são feitos a partir delas, podem indicar certos aspectos das escolas, mas nunca toda a sua realidade.

Como foi discutido anteriormente ao tratar questões vinculadas à ideologia, o pensamento hegemônico – que se identifica com o pensamento da classe dominante – limita as possibilidades de pensamentos alternativos a ele. Se hoje o pensamento hegemônico se identifica, principalmente, com a racionalidade técnica, a forma como as avaliações (controle) se apresentam tendem a ter muita aceitação. Tais avaliações se apoiam ainda na ideia do mérito, que apesar de ser mais democrática do que a condição de nascimento, acaba por ser utilizada para legitimar as desigualdades, como se o sucesso fosse resultado puramente do esforço individual.

As avaliações (controle) representam as escolas como instituições homogêneas e seus sujeitos como atores homogêneos, com perspectivas e capacidades homogêneas, pois, em um contexto no qual predomina a racionalidade técnica, as pessoas tendem a ser vistas como parte dos dados estatísticos. Para que essas avaliações se aproximassem da concepção de educação como emancipação, seria preciso pensar em formas alternativas de realização que contribuíssem para isto. Fora da ideologia dominante, poder-se-ia questionar: se há capacidade de criar sistemas de controle tão eficazes, por que não há também capacidade de avaliar não apenas para acirrar a competição, mas para promover a integração de todos pensando em oferecer, sem distinção, melhores condições de ensino?

---

<sup>163</sup> BERGER; TERRASSÊCA, 2011:7.

## Dados de acesso ao ensino superior e ações afirmativas

Passaremos agora a discutir alguns dados estatísticos, principalmente socioeconômicos, nos casos de estudantes que se inscrevem nos vestibulares das universidades públicas em São Paulo, a fim de contextualizar o tema do acesso ao ensino superior. Em nossa análise, a inserção desses dados se faz necessária para identificar eventuais mudanças no perfil dos jovens estudantes que se inscreveram nestes vestibulares após a adoção de medidas pontuais de inclusão.

Um primeiro dado importante é o acesso ao ensino médio. Em 2011, um estudo do IBGE revelou que apenas 51,8% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estavam matriculados nessa etapa da educação básica. Apesar de ser uma situação ainda distante da universalização do ensino médio, essa porcentagem representa um avanço de cerca de 40% de matriculados em relação a 2001<sup>164</sup>.

Entre os estudantes do ensino médio, cerca de 90% no Brasil, e 86% especificamente no estado de São Paulo, frequentam a rede pública de ensino<sup>165</sup>. Em 2011, segundo dados do INEP, havia no Brasil 8.265.860 estudantes matriculados no ensino médio regular. Em 1991, o número de matrículas no ensino médio correspondia a menos da metade: 3.772.689. No estado de São Paulo, em particular, a expansão é também considerável: em 1990 havia 1.001.397 matrículas e em 2010 havia 1.839.535 matrículas, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 84%<sup>166</sup>.

**Tabela 1 – Matrículas no ensino médio em São Paulo (1980-2010)**

1980	1990	2000	2010
730.665	1.001.397	2.079.141	1.839.535

Fonte: Seade, 2012 – Tabela adaptada.

<sup>164</sup> Fonte: IBGE.

<sup>165</sup> Fonte: IBGE.

<sup>166</sup> A escolha do ano de 1991 para comparação deve-se ao fato de ser o censo escolar mais antigo divulgado pelo INEP.

Paralelamente, o crescimento é ainda maior no ensino superior. De 1998 a 2008, dobrou a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos cursando esse nível de ensino no Brasil: de 6,9% para 13,9%<sup>167</sup>. Em São Paulo, de 1997 a 2007<sup>168</sup>, o número de alunos matriculados no ensino superior presencial passou de 616.531 para 1.346.621, o que corresponde a um crescimento de 118% do número de matrículas. A porcentagem de jovens nessa faixa etária que se matriculou no ensino superior passou de 13% para 27% nesse mesmo período.

**Tabela 2 – Matrículas no ensino superior em São Paulo (1995-2007)**

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
578.908	608.085	616.531	678.706	740.113	818.304	898.643	988.696	1.050.054	1.109.693	1.185.028	1.268.976	1.346.621

Fonte: Seade – Tabela adaptada.

Embora tenha havido crescimento, se considerarmos a população entre 15 e 17 anos, constata-se que o ensino médio está ainda longe de atender a maioria desses jovens. Como mostra a pesquisa de Cibele Yahn de Andrade, em 2009 praticamente a metade dos jovens não possuíam os requisitos educacionais formais para ingressar no ensino superior (**Tabela 3**). A autora analisa ainda a desigualdade no acesso ao ensino superior em função da renda familiar e da cor da pele autodeclarada, constatando que a maioria dos jovens das famílias mais ricas ingressam no ensino superior e que enquanto há três milhões de estudantes brancos na universidade, apenas 1,3 milhão de jovens não brancos estão nesse mesmo nível de ensino.

<sup>167</sup> Crescimento considerável, mas que nos mantém ainda distantes de países europeus, cuja proporção é superior a 50% e até mesmo do Chile com 52% (APÓS DEZ ANOS..., 2009).

<sup>168</sup> Optamos por analisar questões do ensino superior referente ao período entre 1997 e 2007, pois os dados do Seade sobre as matrículas na graduação só estão disponíveis até 2007.

**Tabela 3 – População com idade entre 18 e 24 anos, segundo o nível de escolaridade - Brasil, 2009<sup>169</sup>**

Situação escolar	% de jovens
Não concluiu o ensino fundamental	21
Concluiu apenas o ensino fundamental	27
Concluiu o ensino médio	33
Tiveram acesso ao ensino superior	19
Total	100

Fonte: ANDRADE, 2012 – Tabela adaptada.

Como foi discutido anteriormente, as grandes avaliações educacionais são instrumentos muito limitados para avaliar escolas e redes de ensino. No entanto, são elas que têm sido utilizadas como referência para as análises das questões educacionais e que têm fundamentado o imaginário sobre as escolas públicas no Brasil. E o que as avaliações têm mostrado, de modo geral, são resultados insatisfatórios e uma desigualdade considerável entre escolas públicas e privadas. Em 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio, que reúne os conceitos do fluxo escolar e das médias de desempenho dos alunos nas avaliações, verificou uma nota média de 3,4 nas escolas públicas, em uma escala que vai de 0 a 10, enquanto a nota média das escolas privadas é de 5,7<sup>170</sup>.

Com mais estudantes concluindo o ensino médio na rede pública, torna-se mais acentuada, porque numericamente mais visível, a crítica ao fato do acesso ao ensino superior público no Brasil ter se restringido, em grande parte, a uma elite econômica. Nesse sentido, as universidades estaduais e federais em São Paulo vêm desenvolvendo políticas afirmativas com o intuito de aumentar a proporção de estudantes de escola pública no seu corpo discente. Para atender tal demanda, cada universidade elaborou políticas distintas de inclusão, a maioria delas incorporando a nota do Enem em seus vestibulares, mas com uma grande preocupação

<sup>169</sup> ANDRADE, 2012.

<sup>170</sup> Fonte: IDEB.

em não interferir na “qualidade” do ensino, uma vez que, sem a seletividade do vestibular, as universidades passariam a atender alunos considerados menos preparados.

As universidades preocupam-se também em não perder a sua autonomia para a realização de tais políticas e, assim, a Unicamp, a Unesp e a UFSCar, junto a outras universidades públicas do país, assinaram, em 2008, um manifesto contra o projeto de lei 73/1999<sup>171</sup> – aprovado em 2012 – que prevê a implantação de cotas de 50% das vagas nas universidades estaduais e federais brasileiras destinadas a estudantes egressos do ensino público, negros e indígenas. Nesse ponto é importante destacar que antes da aprovação das cotas, as 59 universidades federais brasileiras tinham, em média, 45% de estudantes egressos do ensino público. Ainda que o impacto das cotas pareça pequeno, é preciso avaliar as desigualdades regionais quanto ao acesso dos alunos da rede pública no ensino superior: enquanto na região Norte corresponde a 71,5% do corpo discente, no Sudeste é de apenas 37%<sup>172</sup>. Deve-se considerar ainda que há desigualdade entre os cursos, pois, em geral, quanto mais prestigiada a carreira, menos alunos das escolas públicas conseguem vagas.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos dados pesquisados sobre o Enem e sobre as inscrições nos vestibulares de universidades públicas em São Paulo. São dados dos vestibulares realizados pelas universidades estaduais (USP, Unicamp e Unesp) e informações sobre o vestibular das universidades federais. Não foi possível padronizar os dados para uma melhor comparação, pois as universidades divulgam de formas diferentes e em períodos diferentes os resultados dos questionários socioeconômicos aplicados aos inscritos. Buscamos então atender a alguns questionamentos fundamentais para ter uma ideia mais geral sobre a origem socioeconômica dos estudantes que se inscreveram nos vestibulares: *onde cursou o ensino médio, cor/raça, grau de escolaridade da mãe*<sup>173</sup> e *renda familiar*<sup>174</sup>. Incluímos também algumas informações gerais sobre as políticas afirmativas.

Além disso, analisamos algumas estratégias adotadas pelas universidades federais em nível

---

<sup>171</sup> MANIFESTO CONTRA AS COTAS..., 2009.

<sup>172</sup> ENSINO..., 2012.

<sup>173</sup> Alguns pesquisadores consideram que o grau de escolaridade da mãe é um aspecto de influência importante na vida escolar. Não só no aspecto econômico, uma vez que há uma correlação entre o grau de escolaridade e rendimento, mas porque é a mãe quem acompanha mais de perto a vida escolar do filho. (CHARLOT, s/d)

<sup>174</sup> Os dados apresentados não são suficientes para traçar um perfil socioeconômico desses alunos. Para tanto, seria necessário abordar todas as questões colocadas nos questionários socioeconômicos que foram pensadas justamente para construir esse perfil.

mais amplo e, posteriormente, algumas estratégias específicas das universidades paulistas.

### *Enem*

Como foi apresentado anteriormente, criado em 1998, o Enem teve como objetivo inicial avaliar o desempenho dos estudantes nas disciplinas do ensino médio no final da escolaridade básica. Em 2004, o Enem passou a ser utilizado também como critério de seleção para os estudantes que pretendiam concorrer a uma bolsa no Prouni e, progressivamente, universidades privadas e públicas passaram a utilizar o resultado do exame como critério, ou parte do critério, do seu processo seletivo.

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Enem e a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Foram apresentados como objetivos dessa reformulação, “[...] democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio [...]”<sup>175</sup>. De acordo com o secretário do ensino superior do MEC, Luiz Cláudio Costa, o Enem democratiza o ensino superior ao dar mais opções aos estudantes para ingressar nas universidades públicas por meio do Sisu, e nas universidades privadas, por meio do Prouni e do Fies<sup>176</sup>. Contudo, estas afirmações parecem ocultar o fato de que o Enem é apenas o instrumento de seleção para as universidades e que ele não interfere, ao menos não diretamente, na preparação do aluno para esse nível de ensino. Há ainda uma questão importante levantada por Ocimar Alavarse: a de que tendo o Enem como exame único para universidades de todo o Brasil, estudantes de estados e cidades em que o nível socioeconômico é maior podem fazer diminuir as chances de estudantes dos locais mais pobres conseguirem uma vaga nas universidades federais que lhes são próximas<sup>177</sup>.

Até 2008, o Enem era uma prova com 63 questões interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos disciplinares estudados no ensino médio. Sua configuração não havia sido pensada para permitir a comparação das notas de um ano para outro, ou seja, se a média dos alunos fosse mais elevada em um ano seguinte, isso não indicaria, necessariamente que houve uma melhora. Mas desde 2008 o exame pode ser comparável ao longo dos anos e passa

---

<sup>175</sup> Fonte: ENEM.

<sup>176</sup> Ibid.

<sup>177</sup> Ibid.

também a abordar diretamente o currículo do ensino médio. Outro diferencial do novo Enem – a partir de 2008 – é que as notas não levam em conta somente o número de acertos, pois usam uma metodologia chamada Teoria de Resposta ao Item (TRI), em que as perguntas do exame têm graus variados de dificuldade e há itens que valem mais que outros. O objetivo dessa metodologia é atribuir valor maior às questões mais difíceis e evitar pontuar as respostas dadas ao acaso, os chamados “chutes”. Com o uso da TRI, é possível ainda comparar os resultados das provas ao longo dos anos, como consta na explicação divulgada pelo MEC sobre a metodologia:

[...] Entre as vantagens metodológicas da TRI está a possibilidade de elaboração de provas diferentes para o mesmo exame. Essas provas podem ser aplicadas em qualquer período do ano com grau de dificuldade semelhante e permitem a comparabilidade no tempo [...] <sup>178</sup>.

Em 2011 e 2012, houve respectivamente 5.366.780 e 5.791.290 inscrições confirmadas para o Enem, o que representa um aumento significativo em relação ao número de inscritos no ano de 2010: 4.611.505, o maior salto no número de inscritos no Enem desde 2005, como podemos verificar na **tabela 4**. Tal aumento pode ser atribuído ao maior número de universidades que têm aderido ao Sisu (Sistema de Seleção Unificada), que contou, em 2012, com 108.552 vagas distribuídas em 95 universidades e instituições de ensino superior de todo o país. Este sistema, que funciona apenas através da internet, é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para gerir a disputa de vagas nas universidades federais participantes <sup>179</sup>.

As notas de corte dos cursos disputados através do Sisu são variáveis e determinadas por dois fatores principais: a nota de corte estipulada pelas Universidades para cada um de seus cursos e a concorrência entre os alunos, pois quanto mais alunos concorrerem a uma determinada vaga e quanto mais altas as suas notas, maiores são as nota de corte <sup>180</sup>.

Um recurso para aumentar as chances do aluno conseguir uma vaga é a organização do sistema em três etapas, o que confere ao aluno três chances de concorrer. O aluno se inscreve para dois cursos (com ordem de preferência) e, caso a nota não seja suficiente ou ele queira tentar outros cursos, o aluno pode se inscrever novamente na etapa seguinte. Quem se

---

<sup>178</sup> Fonte: MEC.

<sup>179</sup> Fonte: SISU.

<sup>180</sup> Ibid.

inscrever para a primeira etapa do Sisu e não se inscrever para a segunda etapa, por exemplo, não concorre na segunda etapa. Na última etapa do Sisu, os alunos podem ainda se inscrever para uma lista de espera<sup>181</sup>.

O Sisu pode ser uma possibilidade de melhor distribuição das vagas do superior público, pois esse tipo de organização permite diminuir o número de vagas ociosas. Isto porque as vagas menos valorizadas podem ser escolhidas como segundas ou terceiras opções. Contudo, ainda é cedo para analisar os impactos desse sistema na evasão de alunos – que podem ficar insatisfeitos por não estarem cursando a sua primeira opção de curso – e da maior dificuldade de alunos das regiões mais pobres para conseguirem uma vaga nas universidades federais mais próximas, como discutimos anteriormente.

**Tabela 4 - Evolução do número de inscritos no Enem Brasil – 1998-2012**

Ano	Número de inscritos
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.146
2007	3.584.569
2008	4.018.070
2009	4.147.527
2010	4.611.441
2011	5.366.780
2012	5.791.290

Fonte: MEC/Inep, 2013 – Tabela adaptada.

De acordo com o Portal EBC, com base nas respostas ao questionário socioeconômico dos estudantes que se inscreveram no Enem, 59% dos inscritos eram do sexo feminino e 26% estariam concluindo o Ensino Médio naquele ano. Quanto à cor declarada dos candidatos, observou-se a seguinte proporção: 53% negros, 41% brancos, 2,2% orientais, 0,6% indígenas

<sup>181</sup> Ibid.

e 1,8% não declarou cor. Os estados que mais apresentaram inscrições foram: São Paulo (932.493), Minas Gerais (653.034) e Bahia (421.731). E os estados que apresentaram menor número de inscrições foram: Roraima (15.050), Amapá (25.773) e Tocantins (39.803), ressaltando, contudo, que o número de inscritos se mantém entre 2 e 4% em relação à população de cada estado e que São Paulo, com o maior número de inscritos, apresenta a menor proporção (2,2% de inscritos em relação à população total do estado)<sup>182</sup>. O Portal não apresenta uma análise sobre esses dados, mas pode-se conjecturar que os alunos de São Paulo se inscrevem proporcionalmente menos no Enem por terem mais opções de cursos superiores privados e estaduais.

### *Universidade de São Paulo (USP)*

Passaremos agora a analisar algumas estratégias pontuais de democratização por parte de algumas das universidades públicas paulistas. A Universidade de São Paulo (USP), cujo vestibular é administrado pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), adota políticas de inclusão de alunos de famílias de baixa renda desde 2000. A primeira medida foi a isenção da taxa de inscrição dos vestibulares aos estudantes de baixa renda, com a proposta de estender as isenções ao longo dos anos (passando o número de isenções de taxa de inscrição para 15 mil em 2003, 20 mil em 2004; 60 mil em 2005; 65 mil em 2006) e a incorporação, em 2001, da nota do Enem na nota da primeira fase.

Nos últimos anos, porém, a nota do Enem não tem sido utilizada para compor a nota do vestibulando na Fuvest. Os responsáveis dessa fundação justificam que o período de divulgação das notas do Enem não se dão em tempo hábil para serem incorporadas nas notas dos inscritos da Fuvest. As metas de isenções de taxas para os vestibulandos também não vêm sendo alcançadas. Para o vestibular 2012, em que seriam oferecidas até 65 mil isenções totais ou parciais, foram concedidas cerca de 8.400, sendo que foram feitos apenas cerca de 10.000 pedidos. Esse é um indício de que a isenção das taxas tem pouco apelo para os estudantes de escolas públicas. Parece haver ainda certa timidez dos propositores ao supor que a taxa de inscrição era um dos principais impedimentos para a inscrição no vestibular destes estudantes.

---

<sup>182</sup> Relação entre o número de inscritos e a população total desses estados em 2012: São Paulo (2,22%); Minas Gerais (3,28%); Bahia (2,97); Roraima (3,20%); Amapá (3,68%); Tocantins (2,80%). (VEJA O PERFIL..., 2013).

Considerando a heterogeneidade dos estudantes das escolas públicas, podemos considerar também que a parcela de estudantes que a Fuvest busca beneficiar não é o público que se inscreve em maior número no vestibular: os estudantes que sejam autossuficientes ou que a renda familiar *per capita* corresponda a até R\$ 708,00, o que permite isenção total da taxa de inscrição no vestibular, e a até o máximo de R\$ 1.362,00, o que permite isenção de 50% de redução na taxa de inscrição<sup>183</sup>.

Desde 2006, os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública passaram a receber um acréscimo de 3% na pontuação obtida na prova da Fuvest e, em 2007, deu-se início ao Programa de Avaliação Seriada da USP (Pasusp), Uma prova realizada pelos estudantes de escolas públicas antes das provas da Fuvest e em que o desempenho dos alunos pode ser convertido em bônus de até 8% na primeira fase do seu processo seletivo. Uma vez que o estudante seja aprovado em um dos cursos da universidade, o programa prevê que ele pode concorrer a uma série de bolsas de apoio a moradia, alimentação, transporte, ajuda financeira, entre outros benefícios. A esse conjunto de programas foi dado o nome de Inclusp, que tem como objetivo geral, dar maiores condições de acesso e permanência a egressos da escola pública na USP.

Em 2010, 9.717 estudantes se inscreveram no Pasusp. Em 2011, as inscrições chegaram a 21.016, sendo que 6.446 são alunos de segundo ano do ensino médio e 14.570 são alunos de terceiro ano.

O questionário socioeconômico aplicado aos participantes do Pasusp em 2012 e divulgado pelo site da Pró-Reitoria de Graduação da USP<sup>184</sup> nos traz informações importantes. Esses estudantes são, em sua maioria, do período diurno, cujas famílias têm renda mensal de até três salários mínimos. Eles não estão, também em sua maioria, matriculados em um curso pré-vestibular e não contam com um espaço para a discussão de carreiras e cursos oferecidos pela USP em sua escola. Tomaram conhecimento do Pasusp através dos professores e dos colegas; a mídia tem uma participação pequena na divulgação desse programa.

Chama a atenção a proporção dos alunos das escolas técnicas participantes do programa. De acordo com os dados do site da Pró-Reitoria de Graduação da USP, entre os dez colégios da

---

<sup>183</sup> Fonte: FUVEST.

<sup>184</sup> Mais informações e outros gráficos sobre o Pasusp. Website da Pró-Reitoria de Pós-Graduação: <<http://www.prg.usp.br>>. Acesso em set. 2011.

Grande São Paulo com maior participação de estudantes no Pasusp, cinco são escolas técnicas federais e estaduais.

**Tabela 5 – Onde cursou o ensino fundamental?**

Integralmente em escola pública	21016
Parcialmente em escola pública	0
Integralmente em escola particular	0

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação

**Tabela 6 – Período de Estudo**

Manhã	15545
Tarde	2559
Noite	2602
Integral	310

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 7 – Qual é a faixa de renda familiar? (Valor do Salário Mínimo – s.m.)**

1 a 3 SM	12531
3 a 5 SM	6319
5 a 7 SM	1505
7 a 10 SM	532
Acima de 10 SM	129

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 8 – Nível de instrução mais alto do pai**

Não Estudou	942
Ensino Fundamental	8943
Ensino Médio	8946
Universitário	2100
Mestrado ou Doutorado	85

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 9 – Nível de instrução mais alto da mãe**

Não Estudou	551
Ensino Fundamental	7972
Ensino Médio	9641
Universitário	2772
Mestrado ou Doutorado	80

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 10 – Por que você fez a inscrição no PASUSP?**

Para ter um bom emprego / saber se estou preparado para o futuro profissional	2240
Para entrar na faculdade ou conseguir pontos no vestibular	17722
Para testar meus conhecimentos e minha capacidade de raciocínio	785
Outros Motivos	269

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 11 – Você está se preparando em cursinho pré-vestibular?**

Sim	4162
Não	16854

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 12 – Onde você está estudando?**

Escola Pública Estadual	15737
Escola Pública Municipal	912
Escola Técnica Estadual	3919
Escola Técnica Federal	96
Escola mantida por universidade Estadual	110
Escola Pública para Jovens e Adultos	57
Outro tipo de escola	185

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 13 – Na sua escola existem programas voltados para a discussão das carreiras/cursos oferecidos pela USP**

Não	16436
Sim, existem alguns	4402
Sim, existem vários	178

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 14 – Como você tomou conhecimento do PASUSP**

Pelos professores	6853
Por cartazes na escola	3651
Pelos colegas	5732
Pela imprensa	1079
Outra maneira	3701

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012 – Tabela adaptada.

Não obstante as medidas afirmativas adotadas, podemos perceber, na tabela a seguir, que o perfil dos aspirantes a uma vaga na USP pouco se alterou (**Tabela 15**). Permanecem constante, no geral, a presença de estudantes de escolas privadas.

**Tabela 15. Onde os inscritos no vestibular da Fuvest realizaram seus estudos de ensino médio**

Ano	Só em escola pública (%)	Só em escola particular (%)	Maior parte em escola pública (%)	Maior parte em escola particular (%)	Metade em escola pública e metade em escola particular (%)	Supletivo ou madureza (%)	No exterior (%)	Respondentes (%)
1995	34,4	53,4	5,0	4,9	1,4	1,1	-	74,0
1996	33,6	55,3	4,2	4,9	1,1	0,8	-	66,0
1997	31,1	58,8	3,3	4,2	1,3	1,0	0,2	97,9
1998	31,5	59,5	2,8	3,8	1,3	1,0	0,2	96,7
1999	30,9	60,2	2,9	3,6	1,2	0,9	0,2	98,9
2000	31,9	59,3	2,8	3,5	1,1	1,2	0,2	98,8
2001	34,0	57,0	3,0	3,4	1,0	1,1	0,1	98,1
2002	34,9	56,4	3,0	3,4	1,0	1,2	0,2	98,7
2003	36,0	55,3	2,8	3,3	1,0	1,3	0,2	99,0
2004	36,0	56,1	2,6	3,2	0,7	1,2	0,2	98,8
2005	39,8	53,1	2,3	2,8	0,6	1,3	0,1	99,3
2006	42,9	50,5	2,1	2,6	0,6	1,2	0,1	99,2
2007	36,0	57,9	1,9	2,6	0,4	0,8	0,3	99,2
2008	31,3	60,8	1,8	3,2	0,6	-	0,5	99,2
2009	31,7	62,4	1,8	3,1	0,5	-	0,6	99,1
2010	28,1	65,6	1,7	3,8	0,5	-	0,3	100,0
2011	28,4	65,7	1,6	3,6	0,5	-	0,3	100,0
2012	33,4	61,1	1,5	3,3	0,5	-	0,2	100,0

Fonte: Fuvest, 2012 – Tabela adaptada.

Algumas pequenas alterações podem ser observadas nos anos de 2005 e 2006 em relação ao número de inscritos que vieram de escolas públicas. Esse período coincide com a abertura de cursos na USP-Leste – um novo campus da USP localizado no distrito de Ermelino Matarazzo, ao lado do Parque Ecológico do Tietê. Por ser uma região periférica e por não oferecer cursos de grande prestígio – como Medicina, Engenharia etc. – a maioria de inscritos, no ano de sua criação, eram de estudantes da rede pública de ensino. Nos anos seguintes, contudo, a concorrência nos cursos oferecidos nesse campus aumentou. Já em 2012, o número de inscrições nos cursos da USP-Leste diminuíram em geral e, em especial, dos estudantes e egressos de escolas públicas.

**Tabela 16 – Inscrições nos cursos da USP-Leste (2005, 2006 e 2012)**

Curso	2005		2006		2012	
	No. total de inscritos	Somente em escola pública (%)	No total de inscritos	Somente em escola pública (%)	No total de inscritos	Somente em escola pública (%)
Arte e Tecnologia *	455	57,1	451	47,6	-	-
Gestão Ambiental	540	58,5	1358	52,5	<b>499</b>	<b>52,7</b>
Gestão de Políticas Públicas	441	60,8	1405	53,7	<b>511</b>	<b>54,6</b>
Lazer e Turismo	892	65,9	1625	60,6	<b>507</b>	<b>54,7</b>
Marketing	921	50,8	1107	45,9	<b>1209</b>	<b>34,2</b>
Ciências da Atividade Física	158	70,3	518	60,7	<b>158</b>	<b>35,4</b>
Gerontologia	194	57,7%	567	56,0	<b>187</b>	<b>33,1</b>
Obstetrícia	428	65,9	473	56,4	<b>210</b>	<b>49,5</b>
Ciências da Natureza	264	75,3	798	75,3		
Sistemas de Informação**	1721	69,8	2767	70,6	-	-

\* O curso de Arte e Tecnologia passou a se chamar Têxtil e Moda a partir de 2009.

\*\* O curso de Sistemas da Informação faz parte, desde a Fuvest 2012, da carreira Computação, de que também faz parte o curso de Ciência da Computação no Campus Butantã.

Fonte: FUVEST, 2013 – Tabela adaptada.

A queda no número total de inscritos e, principalmente, de egressos da rede pública, deve ser pesquisada mais a fundo, mas pode indicar, à primeira vista, que as dificuldades de acesso ao campus da USP-Leste e o menor prestígio dos cursos que oferece em relação aos cursos dos demais campi aparecem como entraves para que este campus se torne mais procurado. Pode indicar ainda que somente construir prédios universitários próximos não contribuirá para aumentar o número de estudantes na universidade em determinada região.

As demais tabelas mostram que os inscritos para a Fuvest apresentam, em sua maioria, boas condições socioeconômicas. Além disso, com o passar dos anos, os dados se tornam ainda mais positivos com o aumento das condições de vida da população em geral. De acordo com uma série de estudos baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - IBGE<sup>185</sup>, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) analisou que, no Brasil, houve redução da desigualdade e crescimento de renda, principalmente entre a camada mais pobre

<sup>185</sup> POR DENTRO DO IPEA, 2013.

da população – o que resultou em uma diminuição de 15% no Coeficiente de Gini<sup>186</sup>, que passou de 0,60 para 0,51 entre 1995 e 2012. Em particular, no estado de São Paulo, o índice passou de 0,56 para 0,50 entre 2000 e 2010, o que representa uma queda da desigualdade (nos termos do índice) de 11% em apenas 10 anos.<sup>187</sup>

**Tabela 17 - Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Fuvest**

<b>Ano</b>	<b>Não frequentou a escola (%)</b>	<b>Ensino Fundamental incompleto (%)</b>	<b>Ensino Fundamental completo (%)</b>	<b>Ensino Médio incompleto (%)</b>	<b>Ensino Médio completo (%)</b>	<b>Ensino Superior incompleto (%)</b>	<b>Ensino Superior completo (%)</b>	<b>Mestrado ou Doutorado (%)</b>	<b>Respondentes (%)</b>
1995	1,3	27,2	9,4	5,1	20,7	5,9	30,5	-	73,3
1996	1,0	24,0	8,6	5,1	21,1	6,8	33,4	-	65,8
1997	*	24,1	8,1	5,2	20,6	7,2	31,8	3,1	97,5
1998	*	23,8	8,1	5,3	20,7	7,4	31,7	2,9	95,6
1999	*	22,3	7,4	5,5	20,7	7,7	33,5	3,0	97,8
2000	*	21,0	6,9	5,8	21,0	8,4	33,5	3,3	98,6
2001	1,4	20,4	6,7	5,8	21,0	8,4	32,9	3,4	97,9
2002	1,4	20,0	6,4	5,8	21,2	8,6	33,2	3,3	98,6
2003	1,7	20,0	6,2	5,6	21,8	8,7	32,8	3,3	99,0
2004	1,7	19,6	5,9	5,3	21,7	8,5	33,6	3,5	98,8
2005	1,9	20,8	5,9	5,3	22,2	8,1	32,3	3,5	99,2
2006	2,2	21,8	5,9	5,3	22,5	7,5	31,7	3,1	99,1
2007	1,7	17,3	4,8	4,9	22,9	8,1	36,3	4,1	99,3
2008	1,3	15,0	4,3	4,7	23,0	9,1	42,0	0,7	99,2
2009	0,9	13,3	4,0	4,6	23,5	8,4	40,5	4,9	99,1
2010	0,9	9,9	4,0	4,2	23,6	8,7	43,5	5,2	100,0
2011	0,6	9,6	3,8	4,1	24,2	8,1	43,9	5,6	100,0
2012	0,5	10,7	4,0	4,4	25,1	7,8	42,2	5,3	100,0

Fonte: Fuvest, 2013 – Tabela adaptada.

<sup>186</sup> “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos [...]” (IPEA 2012).

<sup>187</sup> Fontes: BRASIL; FGV.

**Tabela 18 - Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Fuvest**

<b>Ano</b>	<b>Branca (%)</b>	<b>Preta (%)</b>	<b>Amarela (%)</b>	<b>Parda (%)</b>	<b>Indígena (%)</b>	<b>Respondentes (%)</b>
2000	81,0	2,2	8,2	8,1	0,6	98,7
2001	79,2	2,6	7,8	9,9	0,5	98,0
2002	78,5	2,8	7,8	10,4	0,5	98,5
2003	77,5	3,2	7,3	11,4	0,6	98,9
2004	74,9	3,6	7,1	13,8	0,5	98,5
2005	71,3	4,6	6,6	16,9	0,6	99,1
2006	70,2	5,2	6,1	17,9	0,6	98,9
2007	73,1	4,6	6,7	15,2	0,4	99,0
2008	74,4	4,2	6,5	14,5	0,4	99,0
2009	75,8	3,8	6,4	13,7	0,3	99,0
2010	77,5	3,4	6,4	12,3	0,4	100,0
2011	77,7	3,5	6,3	12,3	0,3	100,0
2012	76,6	3,9	5,6	13,6	0,3	100,0

Fonte: Fuvest, 2013 – Tabela adaptada.

**Tabela 19 – Renda familiar mensal (em reais) dos inscritos no vestibular da Fuvest (1)**

<b>Renda</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>	<b>2006 (%)</b>	<b>2007 (%)</b>
Inferior a 500	5,1	5,6	6,4	7,3	8,3	8,8	5,7
Entre 500 e 1.500	28,0	28,8	28,9	27,5	31,1	34,00	27,7
Entre 1.500 e 3.000	27,1	26,4	26,0	25,5	22,8	20,7	23,2
Entre 3.000 e 5.000	19,0	18,8	18,5	17,9	16,2	15,5	17,9
Entre 5.000 e 7.000	9,6	9,1	9,3	10,1	9,6	8,9	10,3
Entre 7.000 e 10.000	6,2	6,2	5,8	6,4	6,3	5,9	7,4
Superior a 10.000	5,0	5,1	5,0	5,4	5,7	5,8	7,6
Respondentes	97,3	97,9	98,1	97,8	98,4	99,0	98,4

Fonte: Fuvest, 2013 – Tabela adaptada.

**Tabela 20 – Renda familiar mensal (em salários mínimos) dos inscritos no vestibular da Fuvest (2)**

<b>Renda</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>
Até 1 salário mínimo	1,5	1,5	1,3	1,1	1,0
De 1 a 2 salários mínimos	9,2	9,0	6,4	8,0	8,7
De 2 a 3 salários mínimos	9,9	11,1	10,4	11,6	12,8
De 3 a 5 salários mínimos	17,5	17,9	19,6	20,3	20,4
De 5 a 7 salários mínimos	13,1	13,4	16,0	16,0	15,5
De 7 a 10 salários mínimos	13,8	14,1	14,9	13,7	13,2
De 10 a 14 salários mínimos	13,2	12,5	11,8	11,4	11,0
De 14 a 20 salários mínimos	9,7	9,2	8,7	7,9	7,7
Superior a 20 salários mínimos	12,1	11,3	11,0	10,1	9,6
Respondentes	98,2	98,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Fuvest, 2013 – Tabela adaptada.

### ***Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)***

Em 2004, a Unicamp, cujo vestibular é administrado pela Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest), foi a primeira universidade brasileira a adotar um programa de ação afirmativa sem cotas. Os estudantes egressos do ensino médio em escola pública podem se inscrever no vestibular com a opção PAAIS (Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social) e obter uma pontuação a mais na nota final. Além disso, a Unicamp prevê a isenção para alunos que se enquadram nas seguintes modalidades: alunos com baixa renda, funcionários da Unicamp ou da Funcamp e candidatos ao curso de licenciatura no período noturno.

A principal alteração na Unicamp, no que se refere aos seus projetos de incentivo à entrada de alunos da escola pública em seus cursos, é o Profis (Programa de Formação Interdisciplinar Superior). Por esse programa, alunos das escolas públicas de Campinas terão a possibilidade de fazer um curso de formação interdisciplinar na universidade com dois anos de duração. A Unicamp escolheu no mínimo um e no máximo dois alunos com boas notas no Enem de cada

uma das 96 escolas públicas de Campinas. Como foi divulgado no site da Unicamp, o objetivo do programa é oferecer aos jovens selecionados uma formação sólida e abrangente e enfrentar o problema da autoexclusão. Como argumenta o reitor da Unicamp, Fernando Costa, a maioria dos estudantes das escolas públicas sequer cogita participar do Vestibular da Unicamp por considerar que não tem chance de aprovação<sup>188</sup>.

Os alunos participantes do Profis recebem uma formação combinando aulas em sala (ética, matemática, física, química, português, biologia, filosofia e história da arte) com atividades extracurriculares, como projetos de iniciação científica e atividades culturais. Ao final dos dois anos, aqueles que apresentam melhor desempenho têm vagas asseguradas nos cursos tradicionais da universidade, nos quais ingressarão no primeiro ano. Caso o aluno não tenha o desempenho esperado ou decida não ingressar na Unicamp, receberão um certificado referente à participação no programa.

Cada curso de graduação oferecerá um número determinado de vagas extras para os egressos do Profis. Portanto, as vagas do Profis não interferem no número de vagas do vestibular tradicional.

O Profis conta com uma avaliação permanente por parte da Unicamp. O método se mostra inovador e apresenta ideias próximas às aquelas apresentadas por José Marcelo Biagioni Baroni na sua tese intitulada o “Acesso ao ensino superior público: realidades e alternativas” (2010). Prado (2011), porém, faz críticas a esse sistema, em especial ao fato de se restringir aos estudantes de Campinas e à necessidade desses dois anos de estudo, que podem ser considerados como atraso na formação do estudante, principalmente se o objetivo de entrar na Unicamp não for alcançado<sup>189</sup>.

Apesar das medidas descritas, as tabelas a seguir nos informam que não houve alterações significativas no perfil dos inscritos entre os vestibulares 1988 e 2011 da Unicamp. Do vestibular de 1987 para 1988, os primeiros com dados socioeconômicos estão divulgados no site da Comvest, observa-se uma queda considerável (18%) de inscrições de estudantes e egressos do ensino público e, assim como o perfil de cor declarado pelos estudantes, que se manteve oscilante até o vestibular 2011.

---

<sup>188</sup> ALVES FILHO, 2010.

<sup>189</sup> PRADO, 2011.

As maiores variações são observadas nas tabelas que indicam a escolarização da mãe e da renda familiar. Tais variações, como afirmamos sobre os inscritos na USP, podem ser resultado da expansão educacional que atingiu a população brasileira, enquanto a renda familiar se relaciona às variações econômicas e ao valor estipulado para o salário mínimo.

**Tabela 21 – Alunos que foram bonificados pelo PAAIS**

Ano	2005 (%)	2006 (%)	2007 (%)	2008 (%)	2009 (%)	2010 (%)	2011 (%)
Porcentagem de estudantes bonificados	30,6	28,4	26,8	27,3	24,8	23,4	25,6

Fonte: Comvest, 2013 – Tabela adaptada.

**Tabela 22 – Onde os inscritos no vestibular da Unicamp realizaram seus estudos de ensino médio**

Ano	Em branco (%)	Somente particular (%)	Somente público (%)	Misto, com mais tempo em escola pública (%)	Misto, com mais tempo em escola particular (%)	Misto, em igual intervalo de tempo (%)	Nenhuma das alternativas anteriores (%)
1987	0,6	44,6	39,4	8,2	6,2	-	0,9
1988	2,9	50,4	32,3	7,8	5,9	-	0,7
1989	2,0	56,0	28,1	7,2	6,2	0,6	0,0
1990	0,7	59,2	26,5	6,8	6,0	0,8	0,0
1991	0,7	60,1	26,2	6,4	6,0	0,7	0,0
1992	0,5	60,1	27,1	5,4	6,0	0,8	0,0
1993	0,6	61,2	27,0	4,8	5,5	0,9	0,0
1994	0,7	59,1	28,9	5,0	5,3	0,9	0,0
1995	1,2	59,1	28,4	5,3	5,1	0,8	0,0
1996	1,6	60,9	26,9	4,8	5,1	0,7	0,0
1997	1,3	62,3	27,0	3,9	4,8	0,7	0,0
1998	1,2	64,1	26,4	3,4	4,1	0,8	0,0
1999	0,7	64,8	26,5	3,3	3,6	0,5	0,7
2000	1,1	62,4	29,1	3,2	3,5	0,4	0,4
2001	0,6	61,9	30,3	3,2	3,3	0,4	0,4
2002	0,6	61,7	30,7	3,1	3,1	0,4	0,4
2003	0,8	61,2	30,9	3,1	3,3	0,4	0,4
2004	2,0	60,2	31,4	2,8	3,1	0,3	0,3
2005	3,5	56,9	34,1	2,3	2,5	0,3	0,5
2006	4,0	59,3	31,3	2,2	2,6	0,2	0,4
2007	4,0	61,8	29,1	2,0	2,7	0,2	0,2
2008	3,7	62,2	29,7	1,7	2,4	0,2	0,1
2009	3,4	65,9	26,4	1,5	2,4	0,2	0,1
2010	2,8	67,5	25,4	1,5	2,4	0,2	0,1

---

2011	4,8	64,6	26,1	1,6	2,5	0,2	0,2
------	-----	------	------	-----	-----	-----	-----

---

Fonte: Comvest, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 23 – Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Unicamp**

<b>Ano</b>	<b>Em branco (%)</b>	<b>Não frequentou a escola (%)</b>	<b>Ensino Fund. Incompleto (%)</b>	<b>Ensino Fund. Completo (%)</b>	<b>Ensino Médio incompleto (%)</b>	<b>Ensino Médio completo (%)</b>	<b>Ensino Superior incompleto (%)</b>	<b>Ensino Superior completo (%)</b>	<b>Pós-graduação completa (%)</b>
1987	0,8	1,7	39,1	10,0	3,5	19,6	3,5	21,7	-
1988	3,1	1,4	33,6	9,5	4,0	19,8	4,4	24,3	-
1989	2,1	1,1	30,6	9,8	4,0	20,9	4,7	26,8	-
1990	0,8	1,9	29,6	9,9	4,2	20,3	5,3	27,9	-
1991	0,8	1,2	29,7	9,2	4,2	20,1	5,3	29,4	-
1992	0,8	1,2	28,5	9,0	4,4	20,3	5,5	30,3	-
1993	0,8	1,0	26,7	8,9	4,5	20,1	5,9	32,1	-
1994	1,0	1,1	26,1	8,4	4,8	20,0	6,1	32,5	-
1995	1,6	1,0	22,1	7,9	5,3	20,8	6,7	34,8	-
1996	2,1	0,8	19,2	7,1	5,1	20,3	7,5	37,8	-
1997	1,7	0,8	18,5	7,0	5,0	19,9	7,6	39,4	-
1998	1,4	1,1	17,7	6,9	5,0	19,9	8,3	39,8	-
1999	0,9	0,6	17,3	6,4	5,4	20,5	8,3	40,7	-
2000	1,2	1,1	18,2	5,9	5,1	19,8	8,9	40,0	-
2001	0,8	0,9	16,9	5,9	5,2	20,5	9,3	40,5	-
2002	0,9	1,0	16,1	5,6	5,1	21,0	9,5	40,8	-
2003	1,0	0,9	15,7	5,5	4,8	21,5	9,7	40,9	-
2004	3,6	1,1	15,0	5,2	4,4	21,0	9,4	40,2	-
2005	5,0	1,4	16,4	5,0	4,2	21,1	8,5	32,4	7,0
2006	5,5	0,9	13,8	4,7	4,0	21,1	8,4	33,9	7,6
2007	5,9	0,8	11,9	4,4	3,8	20,9	8,4	35,3	8,7
2008	5,5	0,7	11,7	3,5	4,0	21,6	7,8	35,3	10,0
2009	4,9	0,6	9,8	3,2	3,7	21,9	8,1	36,5	11,3
2010	4,4	0,5	9,1	3,1	3,7	22,1	7,8	37,9	11,5
2011	3,8	0,4	9,2	3,1	3,7	23,0	7,3	37,4	12,1

Fonte: Comvest, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 24 - Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Unicamp**

<b>Cor/raça</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Em branco	0,8	0,2	3,4	4,1	4,1	3,7	3,4	2,9	2,3
Branca	81,0	77,1	71,3	72,1	72,5	73,2	74,5	76,0	76,5
Preta	2,2	2,7	3,5	3,5	3,3	3,3	2,9	2,8	2,8
Parda	8,3	10,9	15,0	13,6	13,7	13,5	13,0	12,1	12,1
Amarela	7,4	7,0	6,2	6,2	6,0	5,9	5,9	6,0	6,1
Indígena	0,3	0,4	0,7	0,5	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2

Fonte: Comvest, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 25 – Renda familiar mensal (em salários mínimos – s.m.) dos alunos inscritos no vestibular da Unicamp (1)**

<b>Ano</b>	<b>Em branco</b>	<b>Até 1 s.m.</b>	<b>De 1 s.m. A 3 s.m.</b>	<b>De 3 a 5 s.m.</b>	<b>De 5 a 10 s.m.</b>	<b>De 10 a 15 s.m.</b>	<b>De 15 a 20 s.m.</b>	<b>De 20 a 30 s.m.</b>	<b>De 30 a 40 s.m.</b>	<b>Acima de 40 s.m.</b>
1987	1,3	0,5	3,1	8,5	20,7	21,1	15,8	14,6	7,7	6,8
1988	3,7	0,2	1,3	4,0	14,1	16,9	15,3	18,8	11,3	14,3
1989	2,5	0,6	2,5	5,4	18,3	18,3	16,4	14,7	11,3	10,1
1990	1,9	0,5	2,7	6,3	15,9	18,9	15,2	16,3	10,0	12,3
1991	1,9	0,5	2,0	5,0	14,2	16,5	16,7	16,2	11,6	15,5
1992	1,7	0,4	2,3	6,8	18,1	17,8	16,7	14,8	9,6	11,8
1993	2,3	0,8	5,9	12,0	23,1	18,4	12,5	11,9	6,9	6,3
1996	4,2	0,3	1,5	4,3	12,6	15,1	14,3	16,2	11,7	19,8
1997	3,2	0,3	1,5	4,1	14,1	13,8	14,5	15,6	12,0	20,9
1998	2,3	0,5	1,9	4,6	14,4	14,6	13,6	14,9	11,8	21,5
1999	1,7	0,4	1,5	4,8	15,8	14,6	13,4	15,6	14,4	17,9
2000	1,7	0,4	2,6	6,6	18,2	16,2	11,4	17,5	9,7	15,7
2001	1,1	0,4	2,9	7,0	20,7	15,9	13,7	14,4	11,3	12,6
2002	1,1	0,5	4,6	10,0	20,9	15,1	13,5	16,6	9,0	8,8
2003	1,3	0,7	6,1	13,7	24,4	16,3	11,5	12,7	6,4	7,0
2004	2,7	1,2	8,3	15,4	22,1	15,2	11,6	13,1	5,0	5,4
2005	7,6	0,9	8,1	14,3	25,7	12,9	13,7	7,5	6,1	3,3
2006	6,3	0,9	10,0	17,9	28,1	10,4	12,1	6,8	4,5	2,8
2007	6,4	1,3	12,5	14,7	28,2	16,0	7,5	9,0	1,4	3,1
2008	6,3	1,0	12,3	14,7	26,4	16,7	7,4	9,3	3,2	2,6
2009	5,8	0,8	11,8	16,3	25,5	16,6	7,6	9,1	3,0	3,5
2010	5,8	0,7	11,5	15,3	26,2	15,8	8,8	8,8	3,2	3,6

Fonte: Comvest, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 26 – Renda familiar mensal (em salários mínimos – s.m.) dos alunos inscritos no vestibular da Unicamp (2)**

<b>Renda</b>	<b>2011 (%)</b>
Em branco	14,9
Até 3 s.m.	9,3
De 3 a 5 s.m.	8,3
De 5 a 10 s.m.	34,8
De 10 a 15 s.m.	1,0
Mais de 15 s.m.	31,7

Fonte: Comvest, 2012 – Tabela adaptada.

### ***Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)***

A Unesp prevê também a redução da taxa de inscrição do vestibular a partir da Lei estadual 12.782, de 20/12/2007, que praticamente universaliza a inscrição subsidiada de 50 a 100% para: I - os candidatos que sejam estudantes regularmente matriculados em a) uma das séries do ensino fundamental ou médio; b) curso pré-vestibular; c) curso superior, em nível de graduação ou pós-graduação; II – os candidatos que recebam remuneração mensal inferior a dois salários mínimos ou estejam desempregados<sup>190</sup>.

Após a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das cotas nas universidades, a Assessoria de Comunicação e Imprensa da Unesp divulgou uma nota afirmando que respeita esta decisão mas que “[...] avalia como positivo os resultados das ações que adota há vários anos, voltadas à inclusão de alunos de baixa renda e da escola pública”<sup>191</sup>. Entre essas ações cita os cursinhos pré-vestibulares gratuitos para egressos dos colégios públicos, com 29 unidades; conforme dados de 2009, de 3.754 dos seus estudantes inscritos nos vestibulares, 924 foram aprovados em universidades públicas e 259 em

<sup>190</sup> Fonte: VUNESP.

<sup>191</sup> ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO E IMPRENSA DA UNESP, 2013.

universidades privadas<sup>192</sup>. Cita também o programa de permanência estudantil que oferece bolsas de estudo e auxílio à moradia, além de bolsas de estudos no valor de um salário mínimo, que dura toda a graduação, para os doze melhores estudantes egressos da rede pública estadual.

**Tabela 27. Onde os inscritos no vestibular da Unesp realizaram seus estudos de ensino médio**

<b>Tipo de escola</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Todo em escola pública	45,0	40,0	45,0	39,9	47,3	40,5	40,4	42,5
Todo em escola particular	46,0	51,0	47,0	44,7	46,8	53,3	53,0	51,4
Maior parte em escola pública	4,0	3,0	3,0	2,3	2,6	2,6	2,6	2,6
Maior parte em escola particular	4,0	4,0	3,0	3,4	3,3	3,6	4,1	4,8
Pergunta não respondida	2,0	1,0	1,0	9,6	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Vunesp, 2013 – Tabela adaptada.

**Tabela 28 - Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Unesp**

<b>Escolarização</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Analfabeta	2,0	1,0	1,0	1,1	1,2	0,7	0,5	0,57
Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto	21,0	16,0	18,0	16,6	17,0	12,4	12,2	12,38
Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo	12,0	12,0	12,0	12,2	12,3	10,1	10,3	10,05
Ensino Médio (antigo 2º grau) completo	23,0	27,0	27,0	26,4	27,5	28,6	28,0	28,5
Superior incompleto	9,0	8,0	7,0	7,1	7,6	8,2	7,9	7,24
Superior completo	32,0	35,0	33,0	31,9	34,4	40,1	41,1	41,26
Pergunta não respondida	2,0	2,0	1,0	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Vunesp, 2013 – Tabela adaptada.

<sup>192</sup> Fonte: UNESP.

**Tabela 29 - Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Unesp**

<b>Cor</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Branca	74,0	73,0	72,0	70,9	74,3	77,2	77,7	76,6
Parda	15,0	16,0	17,0	15,7	16,7	14,2	13,8	14,71
Preta	3,0	3,0	4,0	3,9	4,4	3,6	3,3	4,04
Amarela	6,0	6,0	5,0	4,4	4,3	4,7	4,9	4,4
Indígena	1,0	1,0	1,0	0,4	0,3	0,3	0,3	0,25
Pergunta não respondida	2,0	1,0	2,0	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Vunesp, 2013 – Tabela adaptada.

**Tabela 30. Renda familiar mensal (em salários mínimos – s.m.) dos alunos inscritos no vestibular da Unesp**

<b>Renda</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Até 1,9 s.m.	10,0	10,0	12,0	14,2	15,5	12,1	13,1	14,91
De 2,0 a 4,9 s.m.	29,0	28,0	32,0	33,0	33,2	34,4	33,5	32,4
De 5,0 a 9,9 s.m.	25,0	26,0	24,0	23,1	24,5	26,0	25,4	28,01
De 10,0 a 14,9 s.m.	14,0	15,0	14,0	12,4	13,4	13,6	13,6	12,28
De 15,0 a 19,9 s.m.	9,0	11,0	7,0	5,5	6,5	6,7	7,2	5,58
20,0 s.m. ou mais:	11,0	10,0	9,0	6,9	6,9	7,5	7,2	6,81
Pergunta não respondida	2,0	1,0	1,0	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Vunesp, 2012 – Tabela adaptada.

Analisando as tabelas, observamos uma continuidade no perfil dos estudantes que se inscrevem para o vestibular da Unesp. Ainda não estão disponíveis os dados de 2012, mas, referente aos dados de 2009 a 2011, não se identifica que os estudantes mais pobres tenham se

inscrito em maior número para o vestibular; ao contrário, verifica-se, por exemplo, um aumento da proporção de estudantes de escola privada e brancos entre os inscritos no vestibular. Ainda assim, a Unesp recebe mais inscrições de egressos dos colégios públicos do que a USP e a Unicamp. Em 2011, enquanto na Unesp 42,5% dos inscritos no vestibular haviam cursado o ensino médio somente em escolas públicas, na USP e na Unicamp os inscritos nessa condição correspondiam, respectivamente, a 28,4% e 26,1%. Tal diferença pode refletir a menor concorrência geral para os cursos da Unesp, que apresenta uma relação de 13,4 candidatos por vaga; na USP é um pouco maior, 14,4 candidatos por vaga, e na Unicamp, significativamente maior, 19,6 candidatos por vaga. Outros fatores que devem ser pesquisados é o fato da Unesp ter os seus *campi* distribuídos em 24 municípios, atendendo redes de ensino distantes das metrópoles, nas quais a presença de colégios privados é reduzida, assim como são reduzidas a violência e a rotatividade do corpo docente, problemas característicos dos colégios públicos. A USP e a Unicamp têm suas vagas concentradas no primeiro e no terceiro municípios mais populosos do estado, São Paulo e Campinas, e distribuem os seus *campi* em somente 7 e 3 municípios, respectivamente.

### ***Universidade Federal Paulista (Unifesp)***

Desde 2009 a Unifesp adota o Enem como critério único de seleção para a maior parte de seus cursos através do Sisu. Para alguns cursos como Ciências Biológicas, Engenharia Química e Medicina, o vestibular é misto: considera o Enem como um dos exames de seu processo seletivo, compondo um terço de seu valor, e o restante é composto por uma prova elaborada especialmente para os candidatos da Unifesp. Às vagas de ampla concorrência que já existiam na Unifesp, foram acrescidas mais cerca de 10% de vagas para concorrentes de cor preta, parda ou indígena e que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais)<sup>193</sup>. Como foi discutido anteriormente, com a aprovação da Lei 12.711 de 28/09/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nos IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) de nível médio, as universidades federais deverão reservar 50% das suas vagas para as cotas sociais e raciais. Assim, a Unifesp terá que aumentar progressivamente, até 2016, o número de vagas reservadas para essas cotas até chegar a 50% do total de vagas em todos os seus cursos.

---

<sup>193</sup>

UNIFESP, 2012.

A Unifesp prevê também isenção da taxa do vestibular misto para candidatos que preencham os seguintes requisitos: tenham realizado inscrição para o Enem; tenham concluído o Ensino Médio em instituição pública ou em instituição particular com concessão de bolsa de estudo integral; não estejam cursando ou tenha concluído curso superior; tenha renda familiar mensal igual ou inferior a R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais) *per capita*, o equivalente a um salário mínimo em São Paulo no ano de 2011.

**Tabela 31. Onde os inscritos no vestibular da Unifesp realizaram seus estudos de ensino médio**

<b>Tipo de escola</b>	<b>2008 (%)</b>	<b>2009 (%)</b>	<b>2010 (misto) (%)</b>
Escola pública	28,0	29,8	22,8
Escola particular com ou sem bolsa integral	72,0	70,2	73,2
No exterior	-	-	-
Pergunta não respondida	-	-	4,1

Fonte: Unifesp, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 32. Cor/raça declarada pelos inscritos no vestibular da Unifesp**

<b>Cor/raça</b>	<b>2008 (%)</b>	<b>2009 (%)</b>	<b>2010 (misto) (%)</b>
Branca	74,0	74,9	74,1
Parda ou mulata	13,0	13,6	11,6
Preta	3,0	3,0	2,4
Amarela	9,0	8,2	7,9
Indígena	1,0	0,4	0,4
Pergunta não respondida	-	-	3,7

Fonte: Unifesp, 2012 – Tabela adaptada.

Deve-se observar que a diversidade de inscrições foi favorecida pela abertura de novos *campi* e novos cursos, pois se fôssemos considerar apenas o *campus* de São Paulo – o mais antigo de todos –, o número de inscrições entre os brancos chega a 77%. Guarulhos apresenta o público mais diversificado de inscritos observado até agora: brancos (61%); pardos ou mulatos (26%); pretos (7%); amarelos (5%) e indígenas (1%).

**Tabela 33 – Grau de instrução das mães dos inscritos nos vestibulares da Unifesp**

<b>Escolaridade</b>	<b>2008 (%)</b>	<b>2009 (%)</b>	<b>2010 (misto) (%)</b>
Analfabeta	1,0	0,8	0,4
Alfabetizada	6,0	8,7	5,6
Ensino Fundamental completo (antigo 1º grau)	11,0	10,3	8,2
Ensino Médio completo (antigo 2º grau)	31,0	29,7	27,1
Ensino Superior completo (universitário)	44,0	44,6	48,1
Mestrado ou Doutorado	6,0	5,4	6,0
Não sabe	1,0	0,6	0,6
Pergunta não respondida	-	-	4,0

Fonte: Unifesp, 2012 – Tabela adaptada.

**Tabela 34 - Renda familiar mensal (em salários mínimos) dos alunos inscritos no vestibular da Unifesp**

<b>Renda</b>	<b>2008 (%)</b>	<b>2009 (%)</b>	<b>2010 (misto) (%)</b>
Inferior a um salário mínimo	1,0	0,6	0,4
De um a dois salários mínimos	5,0	5,5	3,8
De dois a três salários mínimos	8,0	8,4	7,2
De três a quatro salários mínimos	11,0	10,9	10,0
De quatro a cinco salários mínimos	13,0	12,6	11,9
De cinco a sete salários mínimos	-	15,1	14,6
De cinco a oito salários mínimos	17,0	-	-
De sete a dez salários mínimos	-	16,7	16,2
De oito a dez salários mínimos	14,0	-	-
De dez a vinte salários mínimos	20,0	19,4	19,6
Superior a vinte salários mínimos	11,0	10,8	11,9

Fonte: Unifesp, 2012 – Tabela adaptada.

Os dados mostram uma alteração significativa no número de inscritos para o vestibular da Unifesp 2010, quando ele passou a selecionar somente para os cursos muito concorridos, como Medicina e Engenharia. A porcentagem de alunos da escola pública que se inscreveram neste vestibular passou de 29,8 em 2009 para 22,8 em 2010, registrando uma queda de 23,4%. As inscrições de estudantes que auto se declararam negros – já muito reduzidas – diminuiram ainda mais, passando de 3% para 2,4%.

### ***Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do ABC (UFABC)***

A Universidade Federal de São Carlos, desde 2010, distribui suas vagas em todos os cursos e *campi* por meio do Sisu, com exceção do curso de Música, cujos concorrentes devem realizar exames elaborados pela UFSCar.

A universidade mantém um cursinho pré-vestibular com 380 vagas (300 em São Carlos e 80 em Sorocaba) para estudantes que não tenham condições econômicas de frequentar um cursinho privado e que sejam aprovados em um exame de conhecimentos gerais. De acordo com texto disponibilizado no site da UFSCar, a média de aprovações em universidades públicas paulistas vai de 25 a 30% dos estudantes que participam de seu cursinho pré-vestibular durante um ano.

A UFSCar mantém ainda, como ações afirmativas, bolsas de auxílio à moradia nos *campi* de Sorocaba, São Carlos e Araras, auxílio à alimentação, oferecendo refeições gratuitas aos alunos atendidos no restaurante universitário, e a Bolsa Atividade, que consiste em uma ajuda de custo destinada, principalmente, aos calouros. Assim como a Unifesp, até 2016 a UFSCar terá que reservar 50% das vagas de todos os seus cursos para as cotas sociais e raciais, atendendo a Lei 12.711 de 28/09/2012.

Desde a sua criação em 2006, a UFABC reservou metade de suas vagas para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas (750 vagas) e 206 vagas para alunos de minorias étnicas, exigindo, porém, uma nota mínima de 50% na primeira fase. Em 2010 a UFABC passou a selecionar os seus candidatos através do Sisu, mantendo a reserva de 50% das vagas para estudantes formados no ensino médio público.

A UFABC oferece também Bolsas Socioeconômicas de Permanência e de Moradia, distribuídas entre os estudantes cuja renda familiar per capita não seja maior que 1,5 salário mínimo.

### ***Considerações sobre as inscrições nas universidades públicas paulistas***

Ao se ter em mente o lugar-comum de que os alunos das escolas públicas precisam de incentivo e apoio na sua manutenção nos cursos da USP, está se considerando também que os estudantes das escolas privadas não têm as mesmas necessidades que os alunos da escola

pública. É claro que a escola pública é uma opção oferecida a todos e a escola privada se restringe àqueles que podem pagar, mas essa dicotomia indica uma visão de que seriam dois grupos homogêneos – o que não é real. Nas escolas públicas, há uma grande desigualdade entre os alunos que cursam o ensino médio nas escolas regulares e aqueles que cursam o ensino médio nas escolas técnicas estaduais ou federais – essas últimas consideradas de mais “qualidade” em função de um maior investimento e por sua seletividade. Em 2007, por exemplo, entre os egressos das escolas públicas que entraram na USP, cerca de 40% eram formados nas escolas técnicas, sendo que no total do ensino público paulista, somente 6,5% das vagas são oferecidas nas escolas técnicas<sup>194</sup>.

Entre as escolas de ensino médio público regular, há também grandes diferenças entre os estabelecimentos. O mesmo ocorre entre as escolas privadas. Nas ações afirmativas não há ainda diferenciação entre alunos que cursam o ensino público e frequentam os cursinhos e aqueles que não cursam – lembrando que entre os cursinhos há os chamados cursinhos populares, muitas vezes mantidos por instituições sem fins lucrativos, e cursinhos cujas mensalidades chegam a mais de mil reais.

As ações afirmativas adotadas pelas universidades estaduais paulistas expressam uma adesão a um projeto de mudança social no sentido de maior equidade entre estudantes de escolas públicas e de escolas privadas no ensino superior ou, em um sentido mais amplo, ou no sentido de uma sociedade mais igualitária. Contrapõem-se à ideologia liberal por se constituir como uma ação afirmativa que reconhece as desigualdades de oportunidades e a importância da intervenção do Estado no apoio à população com condições de vida mais precárias. Entretanto, seus textos apresentam ideias e propostas contraditórias, pois a ideologia liberal se faz presente com a meritocracia que marca um limite para se pensar em maiores transformações no processo seletivo para as universidades.

### ***O acesso ao ensino superior em âmbito internacional***

Como forma de desnaturalizar os sistemas seletivos no Brasil, passamos agora para uma análise de formas de acesso ao ensino superior em outros países. Considerando, porém, que cada país apresenta realidades políticas e sociais diversas, alguns em expansão, outros em crise econômica e que, além disso, cada realidade socioeconômica apresenta suas vantagens

---

<sup>194</sup> BELLETATI, 2011.

específicas para a formação no ensino superior, uma questão que não podemos tergiversar é a diferença existente entre o maior e o menor salários, o que ocasiona uma inflação na demanda do ensino superior em países cuja diferença entre os valores de salário é grande, como é o caso do Brasil.

Neste processo de universalização do sistema escolar, podemos constatar, por um lado, que o ensino primário está garantido para todas as crianças em idade escolar em um número cada vez maior de países, e o ensino secundário vem acompanhando essa tendência. O ensino superior, por outro lado, é ainda muito restrito e são poucos os países que oferecem oportunidades acadêmicas a todos os que se interessam.

[...] enquanto o ensino fundamental [no Brasil] é frequentado por aproximadamente 97% da população entre 7 e 14 anos, o superior atende apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos. Na Argentina, esse porcentual está próximo de 40% e é elevado também em outros países: Alemanha (50%), França (60%), EUA (80%) e Canadá (quase 90%)<sup>195</sup>.

De acordo com Liz Reisberg e David Watson,

Mundialmente, a taxa de matrícula aumentou de 19% para 26% (2000 a 2007, respectivamente). Em países de renda maior, nesse período a participação passou de 57% para 67% do grupo de idade [adequado]. Em muitos países o crescimento do ingresso nas escolas foi especialmente impressionante. No Brasil as matrículas aumentaram de 16% para 30%; na China, de 8% para 23%; na República Checa, de 29% para 55%<sup>196</sup>.

Tal restrição coloca em primeiro plano o problema da seleção. Com a escassez de vagas, cada sistema educacional ou cada instituição de ensino superior deve decidir quais critérios de seleção serão adotados. No Brasil, a maioria das universidades públicas e privadas adota uma seleção individual com provas que podem ser dissertativas e/ou de múltipla escolha. Tal modelo é adotado também por países como Austrália, China e Cabo Verde. Nos EUA, há mais etapas no processo seletivo: avaliação do histórico de notas, de cartas de recomendação dos professores, de ensaios que os alunos escrevem sobre a sua escolha profissional, de entrevistas individuais, do currículo extraescolar (*hobbies*, trabalhos voluntários, talentos esportivos etc.) e, além disso, os alunos devem também prestar um exame chamado SAT (*Scholastic Aptitude Test*)<sup>197</sup>, o teste que inspirou o Enem, no Brasil. Os estudantes japoneses

---

<sup>195</sup> HADDAD e GRACIANO, 2004:s/n.

<sup>196</sup> Dados do Unesco Institute of Statistics (2009) *apud* RIESBERG e WATSON, 2010.

<sup>197</sup> Mantendo aqui os critérios que diferenciam a aceitação de alunos em universidades de prestígio dos EUA e os chamados *colleges*.

que desejam estudar em uma universidade devem passar por um exame nacional e, se aprovados, os alunos devem fazer as provas elaboradas pela universidade que deseja cursar e ainda se submeter a testes de personalidade para que a universidade avalie se o aluno se encaixa no perfil desejado pela instituição.

Há casos curiosos, com processos seletivos peculiares, como o Egito, onde os alunos só podem prestar o vestibular uma vez e devem apresentar atestado médico comprovando que não possuem nenhuma doença infecciosa<sup>198</sup>.

Em países como o Canadá, a Grécia, a Argentina e a Dinamarca, os estudantes que querem ingressar no ensino superior não precisam passar por um exame de seleção. No Canadá e na Dinamarca, a seleção é feita a partir do desempenho escolar do aluno; no caso da Dinamarca, a partir do desempenho nas matérias relacionadas ao curso pretendido no ensino superior. Na Grécia as vagas na universidade são destinadas preferencialmente aos estudantes maiores de 23 anos e, se o número de interessados for maior que o número de vagas, todos os alunos entram em um sorteio eletrônico. Na Argentina e na Bélgica as universidades têm um número de vagas equivalente ao número de interessados em cursar a universidade e a única exigência para o ingresso é a conclusão do ensino secundário. Há, porém, algumas especificidades: na Argentina, por exemplo, há uma exigência de desempenho muito alta e o estudante pode perder a sua vaga se não atender a essa exigência – já no primeiro ano da universidade há uma prova para avaliar se o aluno está apto ou não a seguir os estudos<sup>199</sup>.

Na Alemanha e na França o aluno realiza uma prova de conclusão do ensino secundário – denominado *Abitur* na Alemanha e *Baccalauréat* na França –, cuja nota indicará suas possibilidades de acesso ao ensino superior.

Em âmbito internacional, observa-se também que as matrículas nas universidades refletem desigualdades da sociedade em que se inserem. Ao aumentar o número de vagas oferecidas, as universidades incluem segmentos da população de modos diferentes. Tal desigualdade na composição dos alunos nas universidades se relaciona, segundo Reisberg e Watson (2010), à cultura e à demografia da sociedade e do sistema de ensino.

O acesso a um curso universitário leva a uma formação extensa – dentro dos limites do que já foi discutido sobre formação – e a credenciais que dão mais chances no mercado de trabalho,

---

<sup>198</sup> DI BARTOLOMEO, 2009.

<sup>199</sup> Ibid.

com a possibilidade de uma maior renda. Além disso, os benefícios da formação superior acabam por refletir, indiretamente, em benefícios que vão além do aspecto financeiro, tais como menos problemas de saúde, menor participação em atividades criminosas, mais participação política e maior participação em trabalhos voluntários – ressaltando que estes fatores geralmente não deixam de estar relacionados aos aspectos econômicos.

Tamanha importância atribuída à formação superior, em geral, vincula às universidades uma responsabilidade social que vai além da formação e a cobrança para que o seu acesso seja mais igualitário. Respondendo a isso, em muitos países, as universidades introduziram programas de incentivos para os segmentos sub-representados da população, mas ainda assim a desigualdade no acesso ao ensino superior é um problema de difícil resolução para todos<sup>200</sup>.

Outro tema que merece nossa atenção é a desigualdade entre os cursos universitários. A questão do acesso é ainda mais complexa em função dos níveis de qualidade e de prestígio das universidades. Por exemplo, no ano de 2009, cerca de cinco milhões de estudantes brasileiros concluíram o ensino médio no Brasil, mas havia menos de 300 mil vagas nas faculdades públicas (gratuitas e mais prestigiadas em relação à média do conjunto das universidades privadas). Outro exemplo: nos Estados Unidos, das quatro mil universidades em funcionamento do país, apenas oito (Harvard, Yale, Columbia e MIT, por exemplo) são “objeto de desejo”<sup>201</sup>. Nessa situação, a população menos favorecida, entre uma minoria que tem sucesso, tende a frequentar instituições consideradas de segunda categoria. Usando comparativamente os casos do Brasil e dos Estados Unidos, no primeiro, a maioria das universidades privadas se aproximam dos *communities colleges* estadunidenses – cursos superiores de menor duração do que os cursos tradicionais e que recebem subsídios públicos. Isso implica, além de uma formação geralmente de nível inferior em relação às universidades mais valorizadas, em menores chances no mercado de trabalho, uma vez que, no geral, as empresas levam em consideração o prestígio da universidade de formação dos que se candidatam às suas vagas.

Assim, o perfil daqueles que vencem a concorrência é mais ou menos comum a todos os sistemas de ensino, independentemente de quais critérios de seleção sejam adotados: estudantes que possuem as melhores condições econômicas, que seus pais têm bons níveis

---

<sup>200</sup> RIESBERG; WATSON, 2010.

<sup>201</sup> A DECOREBA JÁ..., 2009.

escolares e/ou pertencem ao grupo étnico dominante em seu país. Reisberg e Watson (2010) falam da existência de padrões de sub-representação no acesso ao ensino superior relacionado a fatores como idade, local onde mora, sexo, etnia, língua materna, escolaridade dos pais, condição de habitação, de saúde, ser ou não portador de deficiência, envolvimento com atividades criminosas, dificuldades de aprendizagem, origem familiar e religiosa.

Por mais que o número de vagas venha aumentando na maioria dos países, o ensino superior tem se desenvolvido com padrões de qualidade diferentes, gerando alta competitividade em busca dos melhores cursos e das melhores universidades. Aqueles que têm boas condições financeiras, além de, em geral, já terem acesso às melhores escolas, contam ainda com a possibilidade de cursos complementares de preparação para os exames de acesso ao ensino superior, como os cursinhos no Brasil ou as explicações em Portugal, por exemplo, que são cada vez mais difundidos globalmente<sup>202</sup>. As carreiras mais disputadas nas universidades de maior prestígio levam às melhores oportunidades de trabalho e de renda, reproduzindo assim as desigualdades socioeconômicas nas gerações seguintes e, de acordo com Reisberg e Watson, os Estados e as universidades vão constatando que se não houver nenhum tipo de intervenção, as desigualdades se intensificarão.

Isso leva ainda à preocupação quanto às desigualdades que são reproduzidas e produzidas já no sistema básico de ensino. Na maioria dos estados alemães, por exemplo, as crianças entram no jardim-de-infância (*Kindergarten*) a partir dos três anos de idade e a obrigatoriedade escolar vai dos seis até os dezessete ou dezoito anos. O ensino público na Alemanha é gratuito a partir da primeira série; cobra-se apenas parte do material didático. O curso primário tem duração de quatro a seis anos. Ao fim do curso primário, o estudante e a sua família começam a planejar o seu caminho profissional, pois já se deve optar entre os seguintes tipos de formação: *Hauptschule*, em que os alunos recebem uma formação geral básica e que o leva, normalmente, para uma formação profissionalizante nas áreas da indústria e da agricultura; *Realschule*, que habilita a frequentar cursos mais adiantados em escolas profissionalizantes, nas escolas secundárias vocacionais ou no segundo ciclo do *Gymnasium*; e o *Gymnasium* propriamente dito, que dura oito ou nove anos e propicia uma formação básica mais aprofundada. O certificado de conclusão do *Gymnasium*, o *Abitur*, habilita o estudante a ter acesso às universidades ou às escolas superiores. O sistema, porém, não é fechado. Conforme

---

<sup>202</sup> Ver mais sobre os cursinhos pré-vestibulares em Costa, Neto-Mendes & Ventura (2008).

o desempenho do aluno nos dois primeiros anos na escola secundária (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries), existe a possibilidade de transferência para uma escola de tipo diferente da escolhida originalmente. Além disso, existe a *Gesamtschule*, que integra os três tipos de formação numa só, bem como as escolas com outros tipos de currículo, dependendo do estado.

Percebe-se, assim, que os caminhos escolares, acadêmicos e profissionais dos estudantes são definidos muito cedo na Alemanha. Tais caminhos dependem não só das aptidões dos alunos, mas também das diferenças sociais. Ainda que as desigualdades escolares sejam menores, uma vez que o sistema público de ensino alemão tem prestígio e atende também a elite econômica e intelectual do país, a condição das famílias é ainda determinante na escolha de um caminho que leve o estudante à universidade ou a um caminho que o leve mais precocemente ao mercado de trabalho, pois as famílias com melhores condições financeiras podem proporcionar melhores condições de vida aos seus filhos e apoiá-los financeiramente por um período mais extenso.

Além disso, não só a condição socioeconômica, mas também o capital cultural (que apresentam interdependência) é um fator importante para o acesso ao ensino superior. É recorrente na mídia alemã e nos estudos sobre a educação a utilização do termo *Bildungsferne*, que em português significaria *distantes da formação*<sup>203</sup>. Os *Bildungsferne* seriam aqueles estudantes cujos pais e familiares mais próximos não têm uma formação acadêmica e que conseqüentemente não teriam condições de orientá-los de forma satisfatória nos processos que levam à universidade, além de proporcionarem um ambiente cultural relativamente menos favorável à vida intelectual do que os pais acadêmicos oferecem aos seus filhos.

Há ainda a questão das desigualdades entre nativos e estrangeiros, ou filhos de estrangeiros, que é muito marcante. Isso não só por fatores mais conhecidos como a desigualdade econômica, mas também por uma série de outros fatores que vêm sendo estudados, entre eles a dificuldade de escolarização numa língua estrangeira, o sentimento de não pertencimento da família à comunidade, as aspirações das famílias quanto à formação das crianças, a confiança dos pais no sistema educativo, a experiência de pobreza, a rede de amizades dos estudantes e

---

<sup>203</sup> O termo é a composição das palavras *Bil.dung* (Sf, -en 1 educação, instrução, cultura. 2 formação. 3 organização) e *fern* (Adj distante, afastado, longínquo, remoto. • Adv longe. • *Präp* longe, distante de) (KELLER, 2009).

de seus familiares, entre outras questões que nos levam a fatores não só de desigualdades entre nativos e estrangeiros, mas também às desigualdades entre grupos sociais.

Situações que se assemelham ainda à dos *cared-for children* – crianças cujas famílias são consideradas instáveis e sem condições de proporcionar condições saudáveis de vida a elas, ou a população chinesa preterida na Malásia, mesmo quando já desfrutam um nível melhor de vida, entre outros inúmeros casos de discriminação que afetam o acesso a uma escolaridade extensa<sup>204</sup>. Ressaltando ainda que, na maioria das vezes, as discriminações se relacionam à combinação de características como a cor da pele e a condição econômica, como observamos com frequência no Brasil.

Nesse contexto, torna-se clara a dificuldade de atuar na solução da sub-representação e das desigualdades no acesso ao ensino superior a partir da universidade, uma vez que pesam múltiplos fatores. As universidades vêm respondendo a isso com medidas diversificadas, tais como a tentativa de preencher lacunas na formação primária e secundária, e os cursos como o Profis na Unicamp, que descrevemos anteriormente<sup>205</sup>. Há também a criação de universidades interculturais e o apoio à permanência dos estudantes com maiores dificuldades financeiras e de formação escolar mais deficiente.

A cobrança de taxas escolares vem aumentando na Europa, na Austrália e Nova Zelândia na última década, mesmo em regiões e universidade que ofereciam ensino gratuitamente. Para que isto não se reflita em intensificação de desigualdades no acesso, implanta-se também políticas de financiamento, isenção e ressarcimento para os estudantes que não podem pagar. De acordo com Reisberg e Watson (2012), nem sempre essas políticas trazem resultados, uma vez que as famílias de baixa renda teriam mais dificuldades e são mais avessas aos sistemas de financiamento; contudo, não haveria saída para esse problema pois as universidades não conseguiriam manter a gratuidade do ensino superior considerando-se o processo de ampliação desse nível de ensino na atualidade, como afirmam:

É consenso geral que o ensino gratuito e mesmo o ensino superior de baixo custo, não é sustentável na era da massificação e da crescente tendência à classificação do ensino superior como “bem privado”. O desafio atual é garantir que o acesso e a

---

<sup>204</sup> REISBERG e WATSON, 2010.

<sup>205</sup> Conforme descrevemos no capítulo anterior, no item “Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)”. Liz Reisberg e David Watson foram convidados pela Unicamp para um debate sobre o ensino superior e, num artigo (Reisberg e Watson, 2010, op. cit), defendem esse recurso para a questão da desigualdade no acesso às universidades.

igualdade sejam protegidos num ambiente fiscal cada vez mais difícil para o ensino superior<sup>206</sup>.

Observa-se, no entanto, que a discussão sobre o acesso ao ensino superior tem como base ideologias que dificilmente são identificadas e muito menos questionadas. A globalização impõe necessidades para realidades sociais diferentes, e, correndo o risco de exagerar na generalização, há uma tendência dos Estados em apresentar resultados quanto ao desenvolvimento do ensino superior sem que se reflita sobre a sua finalidade, que pode ser diferente em realidades que também são diferentes. O acesso ao nível superior é defendido como um importante fator para o desenvolvimento econômico, porém, nem toda formação contribui nesse sentido – não necessariamente a formação nas ciências humanas, por exemplo, traz benefícios na área da produção. Além disso, como já foi discutido, o desenvolvimento econômico está muito mais ligado à dinâmica das empresas do que à formação. Assim, pode-se concluir que nem toda formação beneficia a democracia em uma sociedade. Para tanto, seria preciso uma formação para a emancipação – o que entra em contradição a profissionalização que visa o desenvolvimento econômico que, nesse sistema capitalista, pressupõe a não-liberdade de trabalho e de pensamento. Outra ideia pouco questionada é a questão da escassez dos recursos – tomada como pressuposto sem se apresentar a avaliação sobre a destinação dos recursos sociais.

Mencionamos aqui, em linhas gerais, algumas questões colocadas por esses sistemas para chamar a atenção para os possíveis sentimentos de angústia, os estereótipos e os preconceitos que podem estar envolvidos no ambiente comumente excludente da formação escolar e acadêmica. Mesmo que em geral o estudo sobre a educação escolar e universitária em outros países chame a atenção, às vezes, para questões comuns em contextos políticos e econômicos diversos. No **Apêndice A**, comentaremos sobre o caso específico de Portugal, que analisamos com o apoio da Bolsa de Mobilidade Internacional Santander em 2011.

---

<sup>206</sup> REISBERG; WATSON, 2010.

## **A fala dos estudantes – um estudo de caso**

No segundo semestre de 2010, realizamos uma pesquisa de campo com o objetivo principal de compreender como alunos de diferentes condições socioeconômicas, estudando num colégio público considerado como um dos melhores do município de São Paulo, traçavam as suas metas futuras e incluíam nelas metas acadêmicas, e se eles se sentiam preparados para atingi-las. Pretendíamos ainda testar a hipótese inicial do projeto dessa pesquisa: que o preconceito interiorizado em relação à capacidade dos alunos da escola pública ou a autoexclusão colocam-se como barreiras para que esses jovens tenham acesso às universidades públicas paulistas.

### ***Materiais e Métodos***

Como o nosso objetivo no trabalho de campo é produzir, além de conhecimentos sobre as condições objetivas dos sujeitos da pesquisa, conhecimentos sobre as suas condições subjetivas, ele enquadra-se, como escreve Teresa Maria Frota Haguette (1987), nas situações nas quais a pesquisa qualitativa é largamente utilizada: para captar dados psicológicos como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência etc. As técnicas que a autora recomenda nesses casos são: a observação participante, a história de vida e a entrevista.

Optamos por realizar a técnica da entrevista semiestruturada<sup>207</sup> por nos permitir colocar questões num clima informal e por possibilitar também que o entrevistado trouxesse temas pertinentes que não haviam sido pensados no planejamento da pesquisa.

O estudo constituiu-se a partir de anotações realizadas no caderno de campo e de transcrição integral das 41 entrevistas realizadas (40 estudantes e uma professora). Para facilitar o relato e a análise, dividimos o texto em duas partes: em uma primeira parte relatamos as observações na escola e, em uma segunda parte, registramos e analisamos as respostas aos questionários e às entrevistas.

Para a análise das 40 entrevistas realizadas com os estudantes, utilizamos como recurso metodológico a Análise de Conteúdo que tem como referência Laurence Bardin (1988), que é reconhecida como um dos conjuntos de técnicas ou métodos mais importantes na investigação

---

<sup>207</sup> BONI; QUARESMA, 2005

empírica realizada pelas diferentes ciências humanas. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, serão omitidos os nomes da escola, dos professores e dos alunos entrevistados, e nos relatos das entrevistas utilizaremos nomes fictícios.

### *Relatos de pesquisa de campo*<sup>208</sup>

Iniciamos o contato com uma escola estadual paulistana no primeiro semestre de 2010, pela mediação da professora de Educação Física do ensino médio. As características da escola que nos fizeram considerá-la como bom campo de estudo foram a sua localização em meio a realidades sociais bastante desiguais e o bom desempenho relativo dos seus alunos no exame do Enem (um dos primeiros lugares no ranking do Enem de 2009, entre as escolas estaduais paulistas, excetuando as escolas técnicas). Tal resultado asseguraria, pelo menos em princípio, perspectivas aos estudantes de cursarem uma universidade pública.

Apresentamos o projeto à Coordenadora da escola, explicando que o nosso propósito de pesquisa era identificar as perspectivas de acesso ao ensino superior pelos alunos do terceiro ano do ensino médio. A Coordenadora permitiu que eu assistisse às aulas e entrevistasse os alunos no horário do intervalo ou nas aulas vagas e que, para aqueles alunos que tivessem menos de 18 anos, eu deveria pedir uma autorização para a entrevista a ser assinada pelos pais ou por outros responsáveis (**Apêndice B**). Entre agosto e dezembro de 2010, assisti às aulas de cinco turmas diurnas do terceiro ano. A Coordenadora da escola recomendou que eu assistisse às aulas das professoras de Biologia e de Química que, segundo ela, estavam mais engajadas com o terceiro ano e com a questão vestibular. Prossegui então com a observação de aulas nas semanas seguintes, às quartas e às quintas-feiras, assistindo semanalmente a seis aulas de Biologia e a quatro aulas de Química de cinco turmas dos terceiros anos (turmas A, B, C, D e F) do período diurno.

Assisti a um número maior de aulas de Biologia, pois eram as aulas em que a questão do vestibular e da formação superior era mais discutida com os alunos. A professora dessa disciplina há anos vinha acompanhando os alunos dos terceiros anos nas feiras de profissões,

---

<sup>208</sup> As descrições do trabalho de campo serão feitas em primeira pessoa, uma vez que apenas a doutoranda esteve diretamente no campo. Contudo, as análises dessa parte do trabalho, assim como as demais análises deste relatório são textos escritos em colaboração com a orientadora dessa pesquisa e a partir da contribuição dos diversos sujeitos envolvidos.

participando de projetos que incentivavam os alunos a entrarem na universidade e, especificamente naquele bimestre, estava realizando (junto com a professora de Educação Física e de Inglês) uma atividade com os alunos com o tema “Profissões”.

### *Impressões gerais sobre as turmas*

Na escola havia salas ambiente, ou seja, salas específicas para cada disciplina, o que é interessante, pois o material dos professores e todos os demais recursos específicos das disciplinas estavam sempre disponíveis durante as aulas. As salas eram amplas e os alunos faziam as atividades geralmente em grupos.

Os alunos do colégio vinham de diversos grupos sociais. Muitos vinham de outros bairros, da rede pública e da rede privada e, além disso, a escola mantinha uma parceria com um projeto de esportes que apoia atletas de todo o Estado. Os jovens atletas de diversas modalidades e de diversos municípios de São Paulo que faziam parte deste projeto moravam em um alojamento e estudavam no colégio que pesquisamos.

Os alunos tinham como material didático as apostilas fornecidas pelo Governo do Estado de São Paulo. De acordo com a professora de Biologia, a apostila é boa, “mas tem muita matéria”. Para ela, cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente, o que pode demandar mais tempo do que o inicialmente previsto, e é preciso planejar aulas dedicadas às avaliações. Pela dificuldade de corrigir o montante de trabalhos (14 salas com cerca de 35 alunos cada – o que significaria 490 trabalhos individuais), ela geralmente selecionava algumas questões do caderno e dava avaliações em grupos, mas dizia que se esforçava para fazer avaliações individuais, o que nem sempre era possível. Disse que os alunos são muito “defasados” em relação ao que se espera de estudantes nessa série, que trazem problemas desde a formação básica e que o “raciocínio lógico” deles não foi desenvolvido quando deveria, pois, segundo ela, haveria um tempo certo para isso.

Uma especificidade da escola é a prova institucional. Esta prova é aplicada todos os bimestres para avaliar os estudantes em quase todas as matérias (exceto Educação Física e Artes), sendo composta por: questões de múltipla escolha, selecionadas entre questões que caíram nos vestibulares, no Enem e no Saresp; por questões elaboradas pelos professores; e uma redação. A nota dessa prova varia de 0 a 5: 60% da nota avalia as questões objetivas e 40%, a redação. A nota obtida na prova institucional compõe 50% da média final dos alunos no bimestre.

Sociologia não estava entre as disciplinas avaliadas, pois não havia aula de Sociologia nesse bimestre por falta de professor. Segundo os alunos, a professora de Sociologia faltava às aulas frequentemente desde o início do ano por problemas de saúde. Passaram-se alguns meses até que essa professora tivesse pedido afastamento e a escola abrisse a vaga para a contratação de um professor substituto – o que ocorreu somente no mês de outubro daquele ano. Mesmo sem aulas, os alunos recebiam uma nota de Sociologia que correspondia à média das notas que eles tiravam nas matérias na área das Ciências Humanas.

O professor de Português, que ficou tirou licença durante um semestre por ter sofrido um acidente, continuava participando das atividades escolares à distância, uma vez que não havia professor substituto. Ele enviava atividades aos alunos e ajudava na elaboração das avaliações. Pelas falas de alunos e de professores, ficou evidente a grande importância desse professor para a escola, tanto no que se refere à sua relação muito positiva com os alunos, quanto ao seu protagonismo na equipe de professores.

A professora de Física também estava afastada por problemas de saúde e os professores de outras disciplinas usariam algumas aulas para explicar questões de Física. Outros professores juntavam duas turmas no auditório para dar alguma aula sobre a sua própria disciplina ou sobre algum tema relacionado para ocupar algumas aulas vagas. Nas provas institucionais, as correções das matérias dos professores que estavam ausentes eram divididas também entre os professores ativos. Dessa forma, os professores que eram assíduos na escola tinham as suas tarefas aumentadas em função das faltas dos professores menos assíduos. A professora de Química comentava que ela precisava *rezar para não ter nenhum problema de saúde*, pois os alunos já estavam com muitas aulas vagas. Naquele momento, o pai dela estava com problemas de saúde e ela faltou alguns dias para ficar com o pai no hospital. Afirmou que se a situação da escola não estivesse tão ruim, ela poderia solicitar uma licença para cuidar da sua família, direito seu por ser uma professora assídua.

Estive em algumas aulas nas quais os alunos fizeram provas em grupo. Eles pareciam participar e se esforçar para responder todas as questões propostas. Contudo, conforme foi se desenrolando o tempo de observação, ouvi muitas reclamações de professores e de alunos dizendo que os trabalhos e as provas realizados em grupo eram feitos, na verdade, por uma ou duas pessoas. Podemos analisar que, quando se generaliza o trabalho em grupo, cuja justificativa, aliás, não é pedagógica, mas a de diminuir o trabalho de correção dos

professores, a ausência docente onera e traz um significado negativo para aqueles que são assíduos. A mesma lógica e a mesma significação negativa é repassada para os alunos.

Nos dias de prova, poucos alunos estavam presentes. De uma sala com cerca de 40 alunos inscritos, apenas 25 alunos estavam presentes no dia de uma prova de Biologia, por exemplo. Isso pode ser explicado pelo fato de alguns alunos terem saído da escola durante o ano e também porque faltar no dia de prova não parecia prejudicá-los. Os alunos podiam fazer a prova na semana seguinte à data marcada, individualmente ou em grupo, dependendo do caso. Alguns faziam a prova na sala de outros professores, na biblioteca ou mesmo na própria sala de aula. Isso causava certo transtorno, uma vez que a professora tinha que organizar essa tarefa, além da aula que estava planejada para o restante dos alunos. Além disso, as provas aplicadas posteriormente para os alunos que faltavam foram as mesmas que foram aplicadas na semana anterior – o que naturalmente tornava enviesada a avaliação.

Outro fator que tornava a avaliação enviesada era que, além dos 50% da prova institucional, o restante da nota de cada disciplina era constituído por várias atividades. Muitas delas não eram relacionadas diretamente com a matéria, mas eram usadas como uma espécie de incentivo para que os alunos participassem de atividades como a dança da quadrilha na festa junina. A professora de Biologia explicou-me que a nota é a “moeda de troca” que os professores e a coordenação têm para incentivar os alunos a participarem de atividades que são importantes de diversas maneiras para a escola e para os próprios alunos, como a presença na Feira das Profissões, a participação na prova do Saesp e do Enem, a ida ao teatro, entre outras atividades.

Os alunos que não conseguiram atingir a média do semestre em Biologia não tiveram a oportunidade de fazer a prova de recuperação. Naquele semestre, a professora justificou aos alunos que não teria condições de aplicar a prova de recuperação porque ela não teria tempo de elaborar outra prova e nem de corrigi-la. Ela propôs então que os alunos fizessem a correção da prova institucional no caderno e que ela daria meio ponto em troca dessa atividade.

A professora de Biologia dizia que os alunos não se responsabilizavam pelos resultados da avaliação porque sabiam que no final *sempre se dá um jeito* de compor a nota. *Meio ponto aqui e ali* e eles atingiam o mínimo para passar. A professora via isso como um problema sério, contudo, dizia não ter meios de se contrapor a essa prática. A escola parecia utilizar

desses artifícios para retirar o peso “traumático” da prova revelando certo paternalismo em relação aos alunos, isentando-os de responsabilidade por seus atos. Isto revela o esvaziamento das provas como diagnóstico de conhecimento e mesmo a falta de firmeza frente às pressões para que a escola apresente, de qualquer forma, dados positivos e um bom índice de aprovação.

Assisti a reuniões do Conselho Participativo dos terceiros anos em que estavam presentes professores, pais e alunos. Nesse Conselho, os professores apresentaram um perfil das salas. Não havia muita diferença entre elas: apenas uma das salas destacou-se pelas notas melhores em relação às outras, muito embora apresentasse problemas parecidos. Os professores relataram no conselho certas características desses estudantes dos terceiros anos: *não progrediram durante o ano; seu único interesse é serem aprovados; sentem-se desestimulados pela falta de professores; não assumem a responsabilidade pelos seus trabalhos; perdem o foco durante a aula; não têm autonomia de estudo; não aproveitam as oportunidades de recuperação; acreditam que vão passar, mesmo não fazendo as atividades; no início do ano pareciam ter mais objetivos do que têm no fim do ano; não se unem e agem de forma individualista etc.*

O debate entre alunos e professores mostrou que, apesar das dificuldades apresentadas pela escola, os alunos não estariam aproveitando os recursos que ela lhes oferecia. Os poucos alunos presentes no Conselho não se manifestaram contra essa constatação e alguns a ratificaram. Não se pode desconsiderar, contudo, o fato dos jovens na reunião do Conselho não se sentirem à vontade para expressar sua opinião, afinal é um momento em que a autoridade dos professores e da direção está em evidência: são eles que dão a palavra final sobre a aprovação ou não do aluno.

A professora de Biologia convidou os alunos dos terceiros anos e alguns alunos de outras salas para assistir a uma aula na USP em dezembro de 2010. Quase 40 alunos confirmaram presença, mas apenas 15 alunos compareceram.

A aula consistia numa apresentação sobre as Ciências Biológicas, com atividades sobre genética e fisiologia, realizadas por alunos da graduação que participavam do projeto Estação

Biologia<sup>209</sup>. As atividades eram bem elaboradas e dinâmicas, contando com vários recursos didáticos. Os alunos participaram de todas as atividades propostas com bastante interesse.

O comentário de uma das alunas foi reproduzido pela professora de Biologia na entrevista que ela me concedeu. A aluna contou que achou os alunos da USP “normais”. Ela imaginava que os alunos da USP pareceriam muito diferentes dos jovens que ela conhecia. Talvez um dos maiores ganhos dessa visita tenha sido uma possível desmistificação dos alunos da USP.

Aquela menina, quando a gente saiu da feira disse:

- Eu achei que as pessoas que estudam aqui têm uma cara normal, né?

- E eu perguntei:

- Por quê? O que você pensava?

- Ah, eu pensava que quem estudava aqui na USP era uma pessoa anormal, assim. Mas você não achou que eles têm uma cara normal?

- É achei sim.

- Sabe aquele menino que estava como monitor, ele era até meio que esquisito assim, falando as palavras. (professora de Biologia)

### ***Questionário para um primeiro levantamento de informações***

Depois de ter assistido algumas aulas dos terceiros anos do colégio e de ter explicado que eu estava realizando uma pesquisa sobre o acesso ao ensino superior, distribuí um pequeno formulário aos alunos com algumas questões. O objetivo foi obter as seguintes informações: contatos dos alunos (nome, e-mail e telefone), nome das escolas em que eles estudaram anteriormente, se haviam se inscrito para prestar o Enem e sobre o interesse em prestar o vestibular naquele ano (**Apêndice C**).

Entre os 76 alunos que responderam o questionário, obtivemos as seguintes respostas:

- 38 do sexo masculino e 42 do sexo feminino;

*Quanto as escolas que eles estudaram antes desse colégio, citaram:*

---

<sup>209</sup> Ver mais informações no Website da Estação Biologia em <http://www.ib.usp.br/estacaobiologia/>. Acesso em 25 fev. 2013.

- 45 estudaram em escolas públicas na região central;
- 20 estudaram em escolas privadas na região central;
- 18 estudaram em escolas públicas na periferia;
- 16 estudaram em escolas privadas na periferia;
- 6 estudaram em escolas privadas em outros estados;
- 6 estudaram em escolas públicas no interior do estado de São Paulo;
- 5 estudaram em escolas públicas em outro estado;
- 2 estudaram em escolas no exterior;
- 1 estudou em escola privada no interior do estado de São Paulo.

*Sobre os planos para o próximo ano (assim que terminarem o 3º ano):*

- 43 responderam que queriam trabalhar;
- 35 que queriam cursar faculdade;
- 16 queriam fazer cursinho pré-vestibular;
- 13 queriam estudar (sem especificar o quê);
- 8 queriam entrar em cursos profissionalizantes
- 7 queriam se preparar para fazer a faculdade no ano seguinte;
- 3 queriam fazer intercâmbio;
- 3 queriam fazer curso técnico;
- 2 queriam fazer curso de idioma;
- 2 queriam entrar no Exército;
- 2 queriam praticar esportes;
- 1 queria fazer estágio;
- 1 queria tirar a carteira de habilitação para dirigir;
- 1 queria se preparar para trabalhar depois;
- 1 queria montar o seu próprio negócio;
- 1 queria frequentar uma academia de fitness;
- 1 disse que vive o presente e que tudo dependia do que acontecesse naquele ano.

Atividades não profissionais como frequentar uma academia de *fitness*, fazer intercâmbio e tirar carteira de habilitação para dirigir revelaram suas prioridades nesse momento da vida – o

que pode, por um lado, representar uma diminuta importância da formação acadêmica para esses jovens nesse momento ou, por outro lado, representar o adiamento do esforço em estudar ou trabalhar no sentido de garantir a formação superior.

Sobre as universidades em que pretendiam prestar o vestibular naquele ano, responderam:

- *34 que não pretendiam fazer faculdade no ano seguinte;*
- *20 que se inscreveriam na Fuvest;*
- *11 que se inscreveriam na Anhembi Morumbi;*
- *9 que se inscreveriam na Unesp*
- *4 que se inscreveriam na Universidade Paulista (Unip), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Centro Universitário do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Mackenzie;*
- *3 que se inscreveriam nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), na Metodista, na São Judas, na Universidade Federal de São Paulo e na Unisantana;*
- *2 que se inscreveriam na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) e na Unicamp;*
- *1 que se inscreveria na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Mogi das Cruzes (UMC), Universidade que se inscreveriam Ibirapuera (Unib), Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Nove de Julho (Uninove); Universidade Santo Amaro (Unisa); Cásper Líbero; Faculdades Oswaldo Cruz (FOC), Academy Royal of Music.*

Além desses itens, o questionário perguntava se eles gostariam de participar de uma pesquisa, respondendo uma breve entrevista. Dos 78 alunos que responderam esta questão, 57 alunos afirmaram que gostariam de participar da pesquisa. Entrei em contato com os alunos que haviam se disponibilizado a me conceder uma entrevista e 40 foram realizadas. O número não foi maior em função da dificuldade de agendar com alguns alunos e com a desistência de outros.

Os jovens que assinalaram que gostariam de participar da pesquisa escolhiam também o melhor momento da entrevista: se antes, depois ou no intervalo das aulas, na feira das profissões ou ainda em uma aula vaga, visto que eles estavam sem professor em algumas matérias e ficavam na escola aguardando a aula seguinte.

### *Entrevistas*

Realizamos a maior parte das entrevistas nas aulas vagas. Como mencionei anteriormente, no período em que estive nessa escola, os alunos estavam sem professor de Português e de Física, além de Sociologia, em alguns momentos. Assim, os alunos dos terceiros anos tinham, ao menos, sete aulas vagas por semana, mas só eram liberados para sair da escola quando as aulas vagas eram as últimas. Havia dias na semana, por exemplo, em que uma das turmas deveria entrar na escola às 7h e aguardava um período de quatro aulas vagas para assistir as duas últimas aulas do dia, que se iniciavam depois das 11h da manhã.

Como combinado com os alunos que aceitaram participar da pesquisa, as entrevistas tinham uma duração de, em média, 15 minutos e seguiam o roteiro a seguir (**Apêndice D**) – deixando espaço para que trouxessem outras questões ou comentários que considerassem pertinentes e até mesmo incentivando que isso acontecesse.

Para a exploração e a análise das entrevistas, optamos por técnicas da Análise de Conteúdo discutidas e disponibilizadas no livro de referência *A Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2002). Como explica Bardin, a análise de conteúdo constitui em um conjunto de técnicas de análise de comunicações que têm em comum as interpretações controladas, baseadas na exploração do material de pesquisa e nas inferências, que podem ser entendidas como deduções lógicas. São técnicas que combinam objetividade e subjetividade, elementos quantitativos e qualitativos, e que objetivam a *ultrapassagem de incertezas* e o *enriquecimento da leitura*. Ressalta-se, contudo, que estas técnicas não eram tomadas como prontas, mas sim como regras de base que foram repensadas de acordo com o objeto de análise – como instrução da própria autora.

Tais características da Análise de Conteúdo, como a consideração sobre a subjetividade do pesquisador e a flexibilidade dos métodos, estão de acordo com um dos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade – o de que, na produção de conhecimento, os métodos devem se adequar ao objeto e não o contrário:

[...] o empenho em limitar-se a dados exatos e seguros, a tendência para menosprezar qualquer investigação que aborde a essência dos fenômenos, apelidando-a de 'metafísica', ameaçam obrigar a investigação social empírica a restringir-se, precisamente, ao que não é essência, em nome da validade indiscutível.

Além disso, os objetos são freqüentemente impostos à investigação pelos métodos de que se dispõe, no momento, em vez de ajustar o método aos próprios objetos.<sup>210</sup>

Seguindo as orientações da obra de referência<sup>211</sup>, delimitamos o material a ser analisado – 40 entrevistas – sendo 29 registradas em áudio e 11 registrada em anotações do caderno de campo. As entrevistas gravadas foram transcritas pela própria pesquisadora e as anotações foram digitadas. Decidiu-se por utilizar todas as entrevistas, pois continham informações básicas que atendiam ao objetivo da pesquisa de campo e que ajudariam a testar as hipóteses, como será explicitado a seguir.

Foi feita a leitura de todas as entrevistas para identificar categorias de análise preliminares, visando sempre responder às questões sobre as dificuldades e as facilidades do acesso ao ensino superior público e suas variáveis relacionadas. Assim esboçamos as primeiras categorias:

- *Condições objetivas*: respostas relacionadas às condições de trabalho e de formação dos familiares dos entrevistados e dos próprios entrevistados; localização da moradia e informações sobre a inscrição dos entrevistados nos vestibulares. Nesta categoria limitamos as informações ao que podemos chamar de fatos, ou seja, condições reais do que os entrevistados já viviam, excluindo-se, assim planos futuros e opiniões, por exemplo.
- *Planos*: nesta categoria delimitamos o que os entrevistados planejavam fazer após o término do ensino médio. Aí foram incluídos tanto os planos que pareciam mais próximos ou mais distantes da realidade daquele momento do aluno, tais como cursar universidade, trabalhar, fazer cursinho e intercâmbio, entre outros. Ainda nessa categoria, entram as motivações que levaram a tais escolhas.
- *Imagem/projeção*: neste item agrupamos as avaliações dos entrevistados sobre os aspectos escolares que eles já viviam e avaliações sobre o que eles conheciam de outras realidades de formação, tais como tipos de escola que não vivenciaram (pública ou privada, no centro ou na periferia, por exemplo), ou sobre as universidades.
- *Influências*: nesta categoria incluímos informações sobre como os alunos diziam sentir o apoio para continuar os seus estudos depois da universidade por parte dos

---

<sup>210</sup> HORKHEIMER; ADORNO, 1973:124

<sup>211</sup> BARDIN, 2002.

professores, dos familiares, e dos amigos, entre outros. Neste item incluímos também os fatores que incentivavam e que desanimavam os entrevistados a prosseguirem os seus estudos.

Após essa primeira divisão em categorias preliminares, decidimos utilizar como unidades de registro cada entrevista que estava já transcrita/digitada em arquivos separados. Mesmo que abertas e com espaço para outras informações, todas as entrevistas se restringiram ao tema e pudemos usá-las na íntegra. Fomos atribuindo códigos às unidades de codificação e de contexto – criados por nós, como abreviações – para facilitar o acesso às respostas e para a tabulação de dados (**Apêndice E**).

Prosseguimos com a atribuição de códigos às unidades de codificação, ou seja, às palavras ou às frases que transmitissem ideias que pudessem nos ajudar a compreender o tema. Passamos os códigos da unidade de registro para uma tabela (**Apêndice F**) e, como regra de enumeração, indicamos a presença ou ausência de determinada afirmação, como frequência simples (presença 1; ausência 0). Depois de todos os códigos e frequências anotadas na tabela, agrupamos códigos que tivessem menor frequência com outros que tivessem o sentido parecido para os nossos propósitos (pai e padrasto, por exemplo).

Prosseguimos isolando unidades de registro na tabela e relacionando às outras para identificar coocorrências significativas, como apresentaremos nas tabelas a seguir. A partir das coocorrências, reavaliamos as categorias e reagrupamos as unidades de codificação a partir dos itens que apresentaram relações mais significativas e que se mostraram fatores de forte influência no prosseguimento dos estudos dos alunos entrevistados. Apresentamos esses itens a seguir, juntamente com as nossas inferências e alguns trechos das falas dos jovens. Nos últimos itens, optamos por dar maior destaque à fala dos jovens, por se tratar de aspectos mais subjetivos relacionados aos incentivos e às barreiras ao ensino superior, onde não caberia a categorização e a generalização dos discursos.

## **Moradia**

Entre os 40 entrevistados, 14 moravam próximos ao bairro onde a escola está localizada. Muitos estudantes vinham de bairros distantes na periferia da cidade. Periferia entendida não

em seu aspecto geográfico, no sentido estrito de distância do centro, mas pelas condições que apresenta, como explica a urbanista Raquel Rolnik:

O conceito de periferia foi forjado de uma leitura da cidade surgida de um desenvolvimento urbano que se deu a partir dos anos 1980. Esse modelo de desenvolvimento privou as faixas de menor renda de condições básicas de urbanidade e de inserção efetiva à cidade. Essa talvez seja a sua principal característica, migrada de uma ideia geográfica, dos loteamentos distantes do centro. Mas é preciso lembrar que a periferia é marcada muito mais pela precariedade e pela falta de assistência e de recursos do que pela localização. Hoje há condomínios de alta renda em áreas periféricas que, claro, não podem ser considerados da mesma forma que seu entorno, assim como há periferias em áreas nobres da cidade<sup>212</sup>.

Há uma grande dificuldade para classificar a localização da moradia informada pelos entrevistados. Grande parte dos bairros do município de São Paulo é muito populosa e extensa, apresentando desigualdades internas significativas. Ao se utilizar o Índice de Desenvolvimento Humano para caracterizar os bairros, corre-se o risco, por exemplo, de dizer que um aluno morador do Distrito do Morumbi, que possui uma área de 11,4km<sup>2</sup> e 32.281 habitantes compartilha de um nível *muito elevado* de desenvolvimento humano – como é classificado no IDH – sendo que esse aluno pode ser morador de uma das favelas que estão localizadas neste distrito. Nos bairros centrais de São Paulo, que também apresentam um IDH muito elevado, há populações vivendo em condições precárias nos cortiços, assim como podem ser encontrados condomínios de luxo em regiões consideradas de periferia, como a região do Guarapiranga.

Assim, neste trabalho, estabelecemos uma divisão centro/periferia pela caracterização que os entrevistados fizeram dos locais em que moram. Como afirmamos anteriormente, a escola está em um bairro considerado de centro em oposição à caracterização que apresentamos de periferia. Ainda que alguns dos entrevistados que moram perto da escola sejam moradores de alguma das favelas ou dos bairros mais pobres localizadas no distrito, eles compartilham dessa instituição pública prestigiada. Portanto, neste trabalho, consideramos que os alunos que moram perto da escola são moradores do centro. Consideramos também como moradores do centro os alunos bolsistas do projeto de esporte que estão alojados na região central do município, além de um dos entrevistados que mora em uma região central de São Paulo, distante da escola. Os demais alunos que vêm de regiões distantes, que viajam uma ou duas horas todos os dias porque não encontram boas escolas próximas às suas casas, serão considerados como moradores das periferias.

---

<sup>212</sup> ROLNICK, 2012.

A escola está situada em uma região bastante desigual em relação às condições socioeconômicas e à infraestrutura. Nas proximidades da escola, podem ser encontrados centros empresariais, ruas residenciais de classe média e favelas. Isto para destacar que a divisão centro/periferia que apresentamos na tabela abaixo não representa, necessariamente, que as famílias dos entrevistados que moram nestas regiões centrais tenham melhores condições de trabalho ou de formação. No entanto, ainda assim é possível verificar que os entrevistados que moram no centro têm pais com carreiras e situações de trabalho mais valorizadas socialmente e são mais bem pagos do que os pais daqueles que moram nas periferias.

**Tabela 35 – Categorias de ocupação**

<b>CBO* 2002</b>	<b>Grandes Grupos / Títulos</b>	<b>Nível de Competência</b>
GG0	Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares	Não definido
GG1	Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	Não definido
GG2	Profissionais das ciências e das artes	4
GG3	Técnicos de nível médio	3
GG4	Trabalhadores de serviços administrativos	2
GG5	Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	2
GG6	Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca	2
GG7	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
GG8	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
GG9	Trabalhadores de manutenção e reparação	2

\* CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

Fonte: Ministério do Trabalho e do Emprego, 2013 – Tabela adaptada.

Tabela 36 – Local onde mora x ocupação da mãe

Ocupação	Centro		Periferia		Total	
	n	%	n	%	n	%
Empresária	1	5,56	0	0,0	1	2,5
Desempregada	0	0,0	2	9,09	2	5,0
Dona de casa	4	22,2	5	22,73	9	22,5
GG1	0	0,0	1	4,55	1	2,5
GG2	2	11,11	0	0,0	2	5,0
GG3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GG4	3	16,67	1	4,55	4	10,0
GG5	6	33,33	11	50,0	17	42,5
GG6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GG7	2	11,11	1	4,55	3	7,5
GG8	0	0,0	0	0,0	0,0	0,0
Não se aplica	0	0,0	1	4,55	1	2,5
<b>Total</b>	<b>18</b>		<b>22</b>		<b>40</b>	

Fonte: Trabalho de campo, 2010.

Tabela 37 – local onde mora x ocupação do pai

Ocupação	Centro		Periferia		Total	
	n	%	n	%	n	%
Empresário	1	5,56	0	0,0	1	2,5
Desempregado	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Aposentado	1	5,56	0	0,0	1	2,5
GG1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GG2	3	16,67	0	0,0	3	7,5
GG3	0	0,0	1	4,55	1	2,5
GG4	1	5,56	0	0,0	1	2,5
GG5	4	22,22	11	50,0	15	37,5
GG6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
GG7	3	16,67	5	22,73	8	20,0
GG8	0	0,0	0	0,0	0	0
Não se aplica	5	27,78	5	22,73	10	25,0
<b>Total</b>	<b>18</b>		<b>22</b>		<b>40</b>	

Fonte: Trabalho de campo, 2010.

Nas tabelas acima podemos observar que a ocupação mais recorrente entre os pais e as mães dos estudantes é classificada como GG5, ou seja, trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercado. Esta categoria compreende serviços como doméstica, zelador e porteiro, por exemplo, que são profissões comuns entre os pais desses jovens. Contudo, apesar de se constituir como maioria entre os pais dos alunos de centro e de periferia, a porcentagem de pais trabalhadores nesta categoria chega a ser quase o dobro que entre os moradores da periferia, enquanto entre os moradores do centro as ocupações estão mais distribuídas e há maior incidência de ocupações de nível técnico e superior.

**Tabela 38 – local onde mora x formação da mãe**

Local	Sem formação		Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior		Não se aplica		Total
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Centro	2	11,11	6	33,33	6	33,33	4	22,22	0	0,0	18
Periferia	3	13,64	8	36,36	10	45,45	1	4,55	0	0,0	22
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>12,5</b>	<b>14</b>	<b>35,0</b>	<b>16</b>	<b>40,0</b>	<b>5</b>	<b>12,5</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>40</b>

Fonte: Trabalho de campo, 2010.

**Tabela 39 – Local onde mora x formação do pai**

Local	Sem formação		Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior		Não se aplica		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Centro	2	11,11	3	16,67	2	11,11	7	38,89	4	22,22	18
Periferia	4	18,18	6	27,27	5	22,73	3	13,64	4	18,18	22
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>15,0</b>	<b>9</b>	<b>22,5</b>	<b>7</b>	<b>17,5</b>	<b>10</b>	<b>25,0</b>	<b>8</b>	<b>20,0</b>	<b>40</b>

Fonte: Trabalho de campo, 2010.

Há uma relação significativa entre a formação dos pais desses estudantes e a condição de moradores do centro ou da periferia. A maioria dos pais com ensino superior são moradores

do centro, enquanto a maioria dos pais que não tem formação ou que tem apenas o ensino fundamental completo está nas periferias.

Os entrevistados que moram em outras regiões (14 entrevistados) vêm de bairros da periferia da zona sul da cidade<sup>213</sup>. Muitos deles demoram mais de uma hora de ônibus para chegar até a escola. A escolha por uma escola afastada implica em um investimento de tempo e dinheiro, mas que vale a pena, segundo os alunos, pois as escolas da região em que moram não correspondem às suas expectativas. Quando perguntamos sobre a avaliação dos estudantes sobre o colégio em questão, muitas das respostas foram positivas, mais ainda se for em comparação com as escolas públicas em geral e, especialmente, com as escolas públicas na periferia: *os colégios daqui são bem melhores que os colégios que ficam perto da nossa casa; o primeiro colégio que eu estudei, que era perto da minha casa, o ensino era péssimo; a escola de lá não é a mesma que aqui; eu vim procurar uma escola melhor aqui; porque os colégios daqui, com certeza, são melhores que os colégios de bairro*, entre outras afirmações.

Alguns desses jovens nunca chegaram a estudar em colégios perto das suas casas, pois disseram que seus pais sabiam ou ouviam falar que *escola de bairro não presta*, que *normalmente não é boa* ou que *não é levada a sério*. E os pais, à procura de *dar o melhor para os filhos*, foram buscar escolas numa região mais central.

Os jovens nos contaram que já na sua infância se sentiam mais adiantados que parentes e amigos: muitos deles conviviam com crianças da mesma idade que ainda não sabiam ler, enquanto eles já haviam aprendido; ou que eles tinham muito mais tarefas e matéria para estudar que aqueles que estudavam nas *escolas de bairro*.

Entre os problemas encontrados nas escolas dos seus bairros de origem, os alunos destacam o fato de *ser muito perigoso*, de *haver muita confusão entre os alunos*. Todos aqueles que estudaram algum tempo nas escolas públicas na periferia afirmam que o colégio em questão na pesquisa é melhor, principalmente no que diz respeito à exigência e à frequência dos professores. De acordo com eles, nos outros colégios *não tinha nada, o professor não passava nada; não fazia nada e tirava nota; não tinha professor e ficava lá no pátio zoando. Que a qualidade da aula era péssima. A professora não tinha controle da sala. Que não se aprendia*

---

<sup>213</sup> Baroni (2010) faz referência a uma pesquisa do Datafolha que mostra desigualdades marcantes dentro da própria capital paulista: “[...] Entre os jovens de 16 a 24 anos, 13% já haviam concluído o ensino superior. Entretanto, enquanto esse número chegava a 25% na região oeste da cidade, ele era de apenas 6% na região sul 2, percentual quatro vezes menor” (BARONI, 2010:14).

nada. Que neste colégio os professores são melhores e o jeito de ensinar é diferente. Ou como resume um aluno: *É mais difícil, mas é melhor. Lá era fácil e era ruim.*

Na opção por estudar em uma escola na região central, certamente a família desempenha um papel importante. Podemos interpretar que a iniciativa dos pais em levar seus filhos a estudarem nas regiões mais centrais pode expressar, além da vontade de que seus filhos estudem numa escola melhor, um desejo de que eles sejam incluídos em uma “realidade” mais positiva no que se refere a diversos aspectos, de condições estruturais a relações pessoais<sup>214</sup>.

É preciso lembrar que a escola não é uma instituição fechada ao seu entorno. A sua qualidade depende não só do seu funcionamento interno, mas também da infraestrutura do bairro ou da região em que a escola está situada. A escola sozinha não tem condições de resolver problemas ligados à demografia da cidade ou às condições socioeconômicas das famílias de seus estudantes. Quando um estudante sai da periferia para frequentar uma escola central, ele, de certa forma, está se afastando do contexto que torna a escola mais problemática.

**Tabela 40 – Local onde mora x participação nos processos seletivos para as universidades/vestibular**

Local	Vestibular (geral)		Enem		Uni. Pública		Uni. Privada		Uni. Pública e Priva		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Centro	16	88,89	8	44,44	4	22,22	5	27,78	4	22,22	18
Periferia	14	63,64	3	13,64	2	9,09	7	31,82	5	22,73	22
Total	30	75,00	11	27,50	6	15,00	12	30,00	9	22,50	40

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010.

A tabela indica que entre os entrevistados que prestaram vestibular naquele ano, aqueles que moravam nas regiões centrais tendiam mais a estudar em instituições de ensino superior e, particularmente, em instituições de ensino superior públicas, do que aqueles que moravam nas

<sup>214</sup> DUBET; MARTUCCELLI, 1996.

periferias. Além disso, os poucos alunos que pretendiam prestar somente universidades públicas, em sua maioria, moravam nas regiões centrais.

Os dados da entrevista não nos permitem generalizações, mas seria interessante que os questionários socioeconômicos tivessem disponível essa informação sobre o bairro de moradia dos estudantes. Podemos supor que morar no centro ou na periferia está relacionado à formação e à ocupação dos pais, por exemplo, mas com mais dados seria possível analisar se esta variável tem influência isoladamente.

Quatro alunos vieram de outros estados ou de cidades do interior de São Paulo. Nenhum deles afirmou que este colégio era melhor que o colégio em que estudaram fora da cidade. Um aluno afirmou que o colégio é mais fraco, pois a média da escola em que estudava no Paraná é sete, enquanto em São Paulo é cinco. Que o ensino lá *é baseado no vestibular* e que eles *têm mais apoio financeiro*. Uma aluna que estudou no interior de São Paulo afirmou que no colégio de sua cidade de origem, o *peçoal é bem dedicado* e que *os alunos e os professores pegam mais no pé*.

Essa é uma questão a ser investigada, pois, apesar de termos em conta as limitações desse instrumento de avaliação, os resultados do Saresp 2010 divulgados em abril de 2011 indicam que as melhores escolas estaduais paulistas se concentram no interior do Estado<sup>215</sup>.

### **Com quem mora**

Entre os 40 entrevistados, a maioria dos entrevistados, 28, mora com a mãe (ou madrasta) e com o pai (ou padrasto). Na casa desses jovens não moram mais do que cinco pessoas.

---

<sup>215</sup> INTERIOR..., 2012.

**Tabela 41 – Com quem e com quantas pessoas mora**

<b>Frequência</b>	<b>Coabitantes</b>
15	Mãe, pai e irmã/irmão
5	Mãe, pai e dois irmãos/irmãs
1	Mãe, pai e três irmãos/irmãs
3	Mãe, pai, irmã/irmão e avó/avô
2	Mãe e pai
1	Mãe e padrasto
1	Madrasta, Pai e dois irmãos
2	Mãe, avô/avó, tio/tia e irmã/irmão
1	Mãe, avós e irmã(o)
2	Mãe
4	Mãe e irmã/irmão
1	Mãe e dois irmãos
2	Alojamento de atletas
<b>40</b>	<b>Total</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Essa informação é um indício de que a família desses jovens segue a tendência da redução da taxa de fecundidade no estado de São Paulo: em 2009 chegou a 1,7 filho por mulher, o que representa metade da registrada em 1980 (3,4 filhos por mulher)<sup>216</sup>. Podemos considerar também que, mesmo com recursos financeiros escassos, o fato dos entrevistados não fazerem parte de famílias numerosas, beneficia a sua ida a escolas longe do lugar onde moram. Isto porque os recursos familiares, geralmente providos pelos adultos, não seriam divididos entre muitos irmãos, possibilitando assim um maior investimento financeiro na educação de cada

<sup>216</sup> ESTUDO..., 2011.

um dos filhos. Além disso, esse investimento favorece o adiamento da entrada dos estudantes no mercado de trabalho.

O que se entende por uma “estrutura familiar” adequada para a educação e para o bem-estar dos filhos como correspondendo ao modelo de família nuclear burguesa (composta por pai, mãe e seus filhos) tem sido muito questionada atualmente. O grande número de divórcios, os novos arranjos familiares de casais homossexuais ou os inúmeros casos de violência dos próprios pais, por exemplo, colocam esse ideal familiar em xeque. Sem entrar nesse debate, cujas referências dão conta de enriquecê-lo, é certo que a ideia da importância de uma “estrutura familiar” persiste no imaginário social e a sua desestruturação tende a ser entendida como características das famílias mais pobres.

**Tabela 42 – Mora com o pai ou não**

Local	Mora com o pai		Não mora com o pai		Total
	n	%	n	%	n
Centro	11	61,11	7	38,89	18
Periferia	17	77,27	5	22,73	22
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>70,00</b>	<b>12</b>	<b>30,00</b>	<b>40</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

## Trabalho

Dos 40 jovens entrevistados, oito deles tinham empregos regulares, sendo que metade (quatro) trabalhava como auxiliar de escritório. Havia ainda três estudantes que participavam do projeto de esportes e treinavam todos os dias da semana no período da tarde. Uma aluna fazia estágio no projeto ACESSA Escola, dentro desta mesma escola. Além destes mais três deles disseram fazer “bicos”, ou seja, trabalhos esporádicos:

**Tabela 43 – Ocupação dos entrevistados.**

<b>Frequência</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Período</b>
4	Auxiliar de escritório	Período integral
2	Atendente/auxiliar de restaurante	
1	Trabalhador em clube	
1	Cobrador de ônibus	
4	Atleta	Meio Período
1	Estagiário no ACESSA Escola	
2	Animador de festas	“Bicos”
1	Ajudante de feira livre	
<b>16</b>	<b>Total</b>	

Fonte: Pesquisa de campo, 2010

Por estudarem no período matutino, era esperado que poucos jovens estivessem trabalhando, pois é mais difícil encontrar trabalho fora do horário comercial. A escolha pelo período matutino pode expressar também prioridade ao estudo. Dada a natureza diversa do trabalho desses estudantes e das suas motivações – que variavam desde trabalhar com o próprio avô no escritório para ajudá-lo, ou trabalhar em um restaurante até a meia-noite para contribuir financeiramente com a família –, é preciso ter cuidado ao relacionar o trabalho com outras variáveis, mesmo que essa proposta de análise se restrinja ao grupo pesquisado.

### **A ocupação e a escolaridade dos pais, irmãos ou outros que moram na casa**

A ocupação dos pais é variada e apenas dois dos pais estavam desempregados. Algumas mães são empregadas domésticas e, nesse caso, esse é um dos fatores que os trouxeram para estudar nessa região. A ocupação dos pais dos estudantes se distribui da seguinte forma:

**Tabela 44 - Ocupação das mães dos estudantes entrevistados**

<b>Frequência</b>	<b>Profissão</b>	<b>CBO</b>
9	Dona de Casa	-
3	Auxiliar de Escritório	4
2	Copeira	5
2	Diarista	5
2	Costureira	7
2	Promotora de vendas	5
1	Caixa em supermercado	5
1	Doméstica	5
1	Administradora	2
1	Empresária	-
1	Trabalhadora de Buffet	5
1	Diretora de Marketing	1
1	Professora	2
1	Trabalhadora da CEF	5
1	Caseira	5
1	Garçonete	5
1	Auxiliar de limpeza	5
1	Esteticista	5
1	Operadora de telemarketing	4
1	Comerciante	5
1	Operária (temporária)	7
4	Desempregada	-
<b>39</b>	<b>Total</b>	

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

**Tabela 45 – Ocupação dos pais dos estudantes entrevistados**

<b>Frequência</b>	<b>Profissão</b>	<b>CBO</b>
3	Porteiro	5
3	Motorista	7
2	Comerciante	5
2	Vendedor	5
2	Vigilante	5
2	Zelador	5
1	Corretor	3
1	Professor	2
1	Encarregado	7
1	Escriturário	4
1	Cartazista	5
1	Empresário	-
1	Desempregado	-
1	Faxineiro	5
1	Siderúrgico	7
1	Vendedor	5
1	Torneiro mecânico	7
1	Operário (no Japão)	7
1	Garçom	5
1	Metalúrgico	7
1	Pedreiro	7
<b>29</b>	<b>Total</b>	

Pesquisa de Campo, 2010.

A formação também é variada. Se contabilizarmos aquele que chegou mais longe na formação, seja o pai ou a mãe: 12 famílias – ensino fundamental; 16 famílias – ensino médio e 12 famílias ensino superior.

Tal informação indica a heterogeneidade do grupo quanto à sua condição socioeconômica e, em especial, a um aspecto que vem sendo muito destacado na formação: o grau de instrução dos pais.

### **Avaliação dos alunos sobre a escola, amizades e convívio social**

A relação com os amigos e o ambiente escolar é sentida de forma positiva pelos estudantes entrevistados. Identificamos entre eles que a maioria tem uma avaliação positiva do dia-a-dia na escola e da relação com os colegas e com os professores.

**Tabela 46 – Avaliação dos entrevistados sobre o cotidiano escolar**

	Avaliação positiva		Avaliação neutra		Avaliação negativa	
	n	%	n	%	n	%
Escola	34	85,0%	2	5,0%	4	10,0%
Rotina	29	72,5%	6	15,0%	5	12,5%
Colegas	33	82,5%	3	7,5%	4	10,0%
Professores	31	77,5%	6	15,0%	3	7,5%

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Quando os entrevistados comparam sua escola atual com a escola que estudaram anteriormente, seja pública, seja privada, as avaliações são geralmente positivas.

Alguns alunos afirmam que vêm para escola *mais pra fazer um social* sem se preocupar tanto com os estudos, pois *do prejuízo se corre atrás*. Outros, contudo, dizem que a escola não é o local onde está a maioria dos seus amigos. Para estes alunos a maioria dos amigos é do bairro, da igreja ou da internet, por exemplo. Observou-se ainda alguns alunos que se mostraram insatisfeitos com o ambiente escolar, seja por conta de uma mudança na distribuição dos alunos nas salas, seja porque a escola estava *mais desorganizada* naquele ano. Alguns

pareciam ressentidos por estudarem numa sala de aula em que não estavam seus amigos dos anos anteriores o que, de acordo com eles, teve consequências no seu estímulo e desempenho, uma vez que *dá preguiça de voltar pra escola* ou porque *nunca tinha tirado nota vermelha* e agora tirou. Num caso mais extremo, um estudante diz que *tem dia que você chega assim e não quer ouvir a voz de ninguém, não quer olhar para a cara de ninguém*.

A avaliação da relação com os professores e com os dirigentes da escola é positiva, no geral. São muitos os elogios aos professores: *espetaculares, melhor professor de todo o tempo de escola, que tem um jeito fácil de ensinar, que pergunta a opinião, que não trata como criança*. Poucos alunos, porém, afirmaram que os professores não davam abertura para conversas, pois enquanto *tem uns que a gente conversa mais, brinca mais, tem outros que a gente só tem uma relação de professor e aluno; que tem uns [professores] que parecem que constroem uma barreira*. Uma aluna disse que os professores *não gostam de ser contrariados e questionados*.

Chama a atenção a imagem que os alunos fazem da diretora da escola.

*[...] E também porque tinha a Fulana [como diretora] e ela [a mãe da entrevistada] preferiu me deixar aqui. Olha, a escola antes dela tinha fama de ser terrível. Drogas [...] tinha aluno que vinha armado. Era terrível, terrível. Minha mãe tinha pavor. (Renata)*

*[...] E quando eu cheguei aqui, principalmente a diretora [...] mantém a escola de uma forma bem firme e o grupo de professores que desde o primeiro ano... tem exceções, claro, mas tem um grupo de professores muito bom e eu me adaptei muito bem, gostei muito daqui. Em relação ao ensino também. (Natália)*

Os alunos dizem se sentir cobrados pelos professores ou mesmo pressionados, pois eles *sempre têm bastante coisa para estudar*. Uma aluna questionou a necessidade de tantos trabalhos: *Acho que na escola tem muito trabalho. E são trabalhos cansativos. Acho que tem que ter trabalho que vale a pena*, pois afirma que os trabalhos são muito repetitivos. Assim, *pra você tirar nota é muito difícil [...] as coisas são tudo valor pequeno. Prova vale um, vale dois, vale meio aí se você vai mal e ferra tudo. Então você tem que estar fazendo todos*. Isso se intensifica no terceiro ano, que é *mais corrido* em função da preparação para o vestibular, da possibilidade de reprovação e da defasagem que eles trazem de outros anos.

Em relação à avaliação dos estudantes sobre a escola, como descrito anteriormente, uma resposta recorrente era que esse colégio, assim como outros colégios daquela região, eram melhores que os “colégios de bairro”. Poucos alunos moradores da periferia chegaram a

estudar nos colégios de seus bairros, mas a partir do que ouviam, diziam que os colégios na periferia sofriam mais com a falta de professores, a violência e a falta de recursos.

Alguns destacaram que o colégio em questão era mais *puxado*, ou seja, mais exigente, encarando esta característica como algo positivo. Destacam ainda como pontos positivos os professores, a prova institucional e a organização, por exemplo. Entre aqueles que haviam estudado em colégios privados, alguns dizem ter se surpreendido com a escola:

*[...] eu estava um pouco assustada para mudar de colégio [...] era um colégio de padre pra ir num colégio público, então o primeiro dia aqui foi um baque assim [...] porque eu tinha uma cabeça muito fechada, como a minha mãe já dizia. Porque o colégio público pra mim era uma coisa inimaginável. Era um castigo assim [...] Os pais das minhas amigas diziam: se você não passar de ano vai para um colégio público [...] e eu fiquei morrendo de medo [...] mas não foi ruim assim, foi uma surpresa [...]* (Carla)

A falta de professores foi a principal reclamação dos alunos. Como destacamos anteriormente, eles estavam sem aulas de Português por todo o semestre, pois o professor sofreu um acidente e estava de licença. Eles também ficaram sem professor de Física e de Sociologia por quase todo o ano, além de eventuais faltas de outros professores.

Os jovens sentiam-se prejudicados em relação ao vestibular, uma vez que seria impossível, naquela altura do ano, recuperar as aulas perdidas. Para contornar a situação, alguns alunos disseram que tentavam estudar sozinhos em casa ou em grupos na biblioteca da escola, e os alunos que faziam cursinho ajudavam os demais a esclarecer as dúvidas.

Ainda que os alunos em geral tivessem uma boa imagem da direção da escola, houve críticas à direção naquele ano. Alguns alunos reivindicavam uma melhor organização por parte da diretoria e alguma solução para a ausência de professores. Os alunos falaram também de mais *indisciplina* por parte dos alunos e atribuíram isso a uma atitude relaxada por parte da escola. Interessante observar que o Idesp de 2010 da escola em questão decaiu significativamente, interrompendo uma crescente que vinha desde 2007. Mesmo com os problemas relatados, a avaliação positiva da escola não foi muito abalada: *[...] apesar de ter muita aula vaga né, professores que saíram da escola, mas é um colégio bom [...]. Só essas aulas vagas que acabam prejudicando a gente [...] Mas é um colégio bom.* (Gisele)

Interessante observar que quando questionados sobre sua avaliação da escola, grande parte dos alunos a considerou boa, mas com a ressalva *entre as escolas públicas* ou *entre as escolas*

*estaduais* e apenas uma aluna relacionou, na entrevista, os problemas da escola com o sistema escolar público num sentido mais amplo.

*Poderia ter algumas mudanças [...] mas não sei se é possível [...] é que no colégio público a gente está muito preso ao governo e as mudanças não vem da escola, vem de fora pra dentro [...] é um pouco difícil mudar alguma coisa aqui, mas é um bom colégio sim [...] (Carla)*

### **Importância dos resultados das avaliações educacionais**

O tema das avaliações destacou-se nas entrevistas depois que eles fizeram a prova do Saresp. Eles recebiam meio ponto na média por ter feito a prova. Como o resultado da avaliação não seria divulgado nem contabilizado na média dos alunos, não faria diferença o desempenho na prova. Assim, alguns simplesmente *chutaram porque nem ia valer nada e não valia a pena se esforçar de graça*. Alguns ainda não consideraram justo não saberem a sua nota individual, pois a prova estava *avaliando a escola, mas o aluno também quer saber qual o seu nível*.

**Tabela 47 - Opinião sobre as avaliações**

<b>Importante</b>	<b>Não é importante</b>	<b>Indiferente</b>
12	15	13

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Todos os alunos entrevistados consideraram a prova do Saresp muito fácil e disseram que o conteúdo cobrado era de ensino fundamental: *Caiu coisa de 6ª série e 7ª série*. Uma aluna disse: *a prova foi bem o que o governo espera de nós: o mínimo, sempre o pior. E que acaba que muitos nem aquilo conseguem*.

Sobre a importância do Saresp para a avaliação da escola e para eles mesmos, as opiniões se dividiam. Alguns alunos disseram que era um incentivo para eles saberem que a sua escola tinha um *nível alto*; que era um *diferencial saber que é um dos melhores* e que estava *na frente de algumas pessoas*; que a *posição boa para a escola quer dizer que a escola está ensinando coisas que eles vão usar no vestibular* ou que *é bom para o mercado de trabalho*. Outros consideraram que as avaliações externas não expressavam a realidade da escola, e que

mesmo a capacidade dos alunos sendo boa, dentro da escola você vê a bagunça que é, não importa a classificação.

Poucos estudantes fizeram a prova do Enem (11), não obstante a escola tenha insistido para que todos os alunos fizessem a prova, de acordo com a professora de Biologia. Aqueles que a fizeram afirmaram que estava mais difícil que a prova do Saesp.

Pelas falas dos estudantes podemos inferir que alguns dos estudantes entrevistados consideram o caráter parcial das avaliações, pois percebem a realidade da escola de um modo diferente que os resultados que a escola apresenta nas avaliações. Ou mesmo sabem que os resultados apresentados nem sempre são méritos da escola, uma vez que muitos alunos já vinham de escolas mais exigentes ou estavam em cursos pré-vestibular. Já outros entrevistados tomam o resultado de avaliações, como o Saesp, como um indicador real da “qualidade da escola”.

## **Colégios públicos x colégios privados**

Entre os entrevistados, 10 jovens haviam estudado anteriormente em escolas privadas. Quando questionados se eles consideravam o colégio atual melhor que os colégios privados onde eles haviam estudado, as respostas variaram bastante:

### ***A escola é como você esperava?***

*É mais do que eu esperava. É porque assim, a escola que eu estudava era particular. Não era assim uma escola particular a nível de uma escola particular. Era uma escola fundada para crianças carentes. Então era uma escola particular, mas a mensalidade era bem pequena. Quando eu entrei lá acho que a mensalidade era 20 reais e não era nem por aluno, era por família. Aí, como era uma escola particular, mesmo que não fosse no nível de uma particular, era totalmente diferente. E as pessoas lá falavam [...] Até mesmo os professores que davam aula lá, que trabalhavam na escola pública [...] Falavam que a realidade da escola pública era muito diferente. Que a gente que estava acostumado a estudar lá desde criancinha, ia ser muito difícil de acostumar. Então eu sempre pensava assim. Mas quando eu vim pra cá foi totalmente diferente do que eu esperava. Melhor do que eu esperava.*

### ***Em relação às pessoas? Aos professores? À organização?***

*Principalmente em relação à organização e aos professores. Porque eu imaginava assim: quando eles falavam que a escola pública era totalmente diferente, eu imaginava que a escola pública não tinha regras, que todo mundo fazia o que queria. Porque eles falavam muito disso, que era muito bagunçado e não sei o quê... Porque eles diziam que a gente ia sentir muita falta e que ia ser difícil se adaptar porque a gente estudou desde o “prézinho” então é muito tempo. A gente estava lá e não conheceu outra realidade. E quando eu cheguei aqui, principalmente a diretora que ela mantém a escola de uma forma bem firme e o grupo de professores que*

*desde o primeiro ano. Tem exceções, claro, mas tem um grupo de professores muito bom e eu me adaptei muito bem, gostei muito daqui. (Natália)*

***Você prefere este colégio ou o colégio privado em que você estudou anteriormente?***

*De ensino, eu fico mais com esse colégio, viu. Esse colégio aqui é muito bom. De ensino, tudo. Tanto é que quando eu entrei no primeiro semestre minhas notas ficaram muito baixas, tanto que eu tive que ficar lá estudando para conseguir acompanhar a galera, senão... (Rosana)*

Outros, no entanto, afirmam que os colégios privados em que estudaram eram *mais fortes* ou tinham *mais conteúdo* que o colégio atual:

*[...] Por ser particular era mais forte. Aqui não é muito difícil. É bem mais fraco. (Gisele)*

Vale a pena ressaltar aqui que os colégios privados são muito diferentes entre si e a comparação dos alunos está baseada na experiência de cada um e no quanto o colégio em questão atendeu às suas expectativas.

Os alunos que só estudaram em colégios públicos também nos deram respostas variadas sobre as diferenças entre os colégios públicos e privados e sobre qual tipo de instituição prepararia melhor os jovens para a entrada no ensino superior:

***Você tem contato com seus colegas da outra escola?***

*[...] Por ser uma escola assim que o pessoal tem dinheiro, eles não se preocupam tanto porque eles podem pagar a faculdade. Eles não têm tanto empenho. É meio assim, ah, se eu pagar eu passo. Faço um cursinho. Depois eu faço. Então tudo pra eles é dinheiro [...]. Acho que as pessoas que estão aqui tem um objetivo e elas correm atrás do objetivo. (Rosana)*

***Você acha que tem muita diferença entre a escola pública e a escola privada em relação à preparação para o vestibular?***

*Se for pensar só no estudo da escola, eu acho que sim. Mas quem tem vontade, estuda por fora e faz a parte dele, não vai depender só da escola. A escola não consegue ensinar tudo, a escola não tem tempo de ensinar tudo. Então quem quer, corre atrás. (Renata)*

*Escola particular, na minha opinião, o pai só coloca o filho porque tem que pagar. Porque acha que se você paga, você vai ter ensino melhor. Eu tenho amigos que estudam em escola particular e não ensina nada. Eu acho que têm escolas particulares que são muito boas, mas têm escolas estaduais que eu comparação com escolas aqui do lado, são perfeitas. (Vagner)*

## Objetivos para o ano seguinte à conclusão no ensino médio

**Tabela 48 – Planos para o ano seguinte à conclusão do ensino médio**

Universidade		Cursinho		Trabalho		Colégio técnico		Outros		Total
n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n
20	50,0	17	42,50	28	70,0	2	5,0	7	17,5	40

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Como afirmou a professora de Biologia, no início do ano letivo quase todos os alunos tinham como objetivo fazer faculdade em 2011, mas, como é possível verificar, muitos desistiram de fazer o vestibular e decidiram trabalhar e fazer cursinho.

*[...] Eu mudei de ideia com a pressão, todo mundo desesperado [...] Eu via e pensei que eu não quero isso pra mim e eu mudei de ideia no meio do ano. Eu preferi me dar o meu tempo. E fazendo o curso técnico eu vou ver se é isso que eu quero mesmo, ou eu vou pra outra área. Eu gosto da área de medicina, mas aí eu vou ver para que lado eu vou [...] todo mundo pensa uma coisa e você vai no embalo. (Luciana)*

No geral, os alunos da escola pública só enfrentam um exame importante em poucas situações, o que pode acentuar o medo em relação ao vestibular. Com a progressão continuada, os alunos têm a confiança de que serão aprovados até o final do ciclo. Mesmo no terceiro ano, há uma ideia geral de que a reprovação é algo muito difícil de acontecer. Os alunos do sistema de ensino privado, por sua vez, ao menos teoricamente – pois as escolas privadas também não querem perder alunos – estariam mais habituados à pressão das provas.

Já a entrada no mercado de trabalho é vista de uma forma positiva e é ansiada por eles. Muitos afirmam aceitar *qualquer trabalho*. O objetivo de trabalhar já aparecia antes, mas se tornou mais importante na medida em que alguns estudantes foram desistindo e outros não conseguiram prestar o Enem e os vestibulares das universidades públicas, que lhe dariam a oportunidade de cursar gratuitamente o ensino superior.

Entre os motivos para não realizarem essas provas, chama a atenção a perda de prazos e os atrasos nos dias das provas:

*Não consegui me inscrever. Quando eu ia me inscrever acabaram as inscrições. Eu esqueci. Eu fui viajar e onde eu estava não tinha computador. (Vagner)*

*[...] Essa foi uma coisa que pesou bastante no Enem pra mim. Meu pai deu uma mancada comigo e acabei sem fazer. Ele esqueceu de pagar o boleto e me avisou no dia do Enem. Fiquei muito brava estava morrendo de vontade de fazer a Vunesp, mas tem o próximo ano e mais tempo pra me preparar (Bruna)*

*Esse ano eu não prestei porque eu não consegui me inscrever [...] Eu ia fazer o Enem, só que no dia que eu fiquei sabendo, já tinha acabado as inscrições. A Fuvest eu não fiz porque eu estava sem computador e eu não tinha tempo de ir na lan house. E na minha firma eu não queria acessar a internet. Então eu esse ano fiquei meio despreparado. (Luís)*

*Eu me inscrevi no Enem, mas eu cheguei e o portão já estava fechado. (Lúcia)*

*Eu não fiz [o Enem]. Eu ia fazer, mas chegou na última hora... Eu viajar aí minha mãe falou: ah não vai valer pra USP, não compensa tanto fazer, então acabei não fazendo. (Renata)*

*Não. Eu me inscrevi, mas eu não fiz porque choveu muito no dia e eu tinha esquecido. (Luciana)*

Entre os alunos que iam prestar as universidades mais concorridas, apenas uma aluna estava fazendo um curso pré-vestibular. Outros disseram que não estavam estudando muito fora do horário de aula:

*Ah, de vez em quando eu dou uma lida assim. Não é que eu tô me esforçando assim para prestar a Fuvest. Mentira. Eu tô muito assim curtindo o meu último ano de escola e acho que eu acabei me desligando meio dessa importância. Mas tento esse ano, se eu não conseguir, eu não vou ficar parada. Vou começar uma faculdade. Aí ano que vem já vou ter o terceiro, aí eu vou tentar, senão eu tento de novo. (Renata)*

As opiniões sobre o cursinho também variam bastante. Boa parte dos alunos, como destacamos anteriormente, decidiu fazer cursinho para se preparar melhor para o vestibular. Mas nem todos os alunos diziam que o cursinho era imprescindível:

***Se você for prestar uma universidade pública você vai fazer cursinho?***

*Não. Eu acho que eu estudando sozinha... Eu acho que o mais importante é estar atualizado das coisas que acontecem no mundo. Eu acho que isso é muito importante, acho que até pra você entender, as coisas de História, Geografia... Acho que até pra entender o passado é preciso que você saiba o que tá acontecendo agora, porque tudo tem relação. O que acontece agora é resultado do passado, tudo tem relação [...]*

*Não tô dizendo que o cursinho não é bom. Eu acho que o cursinho te dá muita informação em um espaço curto de tempo, mas acho difícil você assimilar tanta coisa em pouco tempo. Então acho que a melhor coisa é estudar sozinho. Se atualizar, ler. Eu gosto muito de ler [...]* (Natália)

***Como você vai estudar para a prova da Fuvest no ano que vem?***

*Vou estudar sem cursinho. Porque eu acho que é assim, o cursinho é uma espécie de incentivo, mas quando a pessoa realmente quer, tá interessado [...]* (Renata)

Os três alunos esportistas bolsistas disseram que o esporte era algo temporário e que o curso superior era necessário para garantir o futuro profissional. Entre esses alunos, dois não estavam interessados em ingressar em uma universidade pública e uma das razões era o fato de poderem ter bolsa integral em universidades privadas. Uma bolsista, porém, tinha como objetivo passar na USP, não só para realizar o curso que desejava, mas também para provar que era possível ser bem sucedida nos esportes e na vida acadêmica.

Poucos alunos optaram por um ensino técnico e todos viam essa opção como uma ponte para o ensino superior, seja porque com a profissionalização eles poderiam custear o ensino superior, seja porque o ensino técnico poderia ser um teste para saber se a opção profissional escolhida correspondia às suas expectativas.

Havia ainda dois alunos que gostariam de *entrar no Exército* pela admiração da imagem dos militares. Duas alunas entrevistadas tinham como objetivo fazer um intercâmbio para os Estados Unidos após a conclusão do ensino médio. Ambas já tinham um bom conhecimento da língua inglesa e desejavam aperfeiçoar o idioma, além da experiência de vida de se afastar da proteção dos pais e de conhecer novos lugares e pessoas.

Independente das escolhas e das dificuldades que cada uma delas implica, a maior parte dos alunos se dizia *pressionado* nesse período de conclusão do ensino médio, sentia que as decisões a ser tomadas naquele ano ou, no máximo, no ano seguinte, seriam definitivas para o seu futuro profissional. Diante da pressão social para que os estudantes entrassem no ensino superior, o fato de poderem fazer um ano de cursinho ou optarem por alternativas aos vestibulares mais concorridos parecia lhes trazer certo alívio.

**Tabela 49 – Escolha da carreira e da universidade**

Influência de outros		Qualidade da instituição		Cursos oferecidos		Preço		Prestígio da instituição		Outros motivos		Não respondeu		Total
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
8	20,0	19	47,5	2	5,00	5	12,5	7	17,5	7	17,5	8	20,0	40

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Quase todos os alunos julgavam as universidades públicas superiores às universidades privadas em relação ao ensino, à gratuidade e também às possibilidades de entrada e sucesso no mercado de trabalho.

*Pra mim faz diferença sim, porque a privada é complicada pra mim. Nas minhas condições, não vai me ajudar muito. Porque eu teria que fazer uma universidade barata que é o meu nível, né, que é o que eu posso pagar. Se for uma universidade privada boa, é cara, então não tem condição. A pública é a minha opinião mesmo. Financeiramente melhor e o ensino é bom. (Murilo)*

*Eu não queria fazer a Faculdade Santo Amaro né, eu queria uma USP [...] Eu sei que é difícil, mas se eu não tentar... (Luís)*

Há, além disso, outros fatores envolvidos na escolha da faculdade. Entre eles a *fama* da Universidade ou o fato de serem *bem faladas em sua área* como foram citados os casos da FMU na área de Saúde e da Universidade Cásper Líbero na área de Comunicação. Outra fonte de informação para os estudantes são as revistas especializadas em ensino superior, como o *Guia Abril de Estudantes* e a Internet. Por esses meios os alunos podem saber a posição das universidades nos *rankings*. Percebe-se também que os alunos tentam encontrar a melhor universidade dentro do limite do orçamento pessoal e/ou familiar, além das distâncias com relação às suas casas.

Alguns cursos específicos, como é o caso de Hotelaria, são atraentes nas universidades privadas, pois não são oferecidos no ensino superior público. Outros alunos escolheram universidades privadas por indicação de amigos e familiares. Em alguns casos, os alunos participaram de feiras das profissões onde lhes eram oferecidas as isenções nos vestibulares das universidades privadas. Eles fizeram a prova como uma forma de treinamento, mas quando foram aprovados, as universidades privadas passaram a ser uma opção.

Ao escolher uma universidade pública, pesa a localização, uma vez que os pais não podem custear o transporte e outros gastos, ou não querem que os filhos morem em outra cidade. Neste caso, conta ainda o esforço que os estudantes se dispõem a realizar para passar em um vestibular mais concorrido, ou até mesmo a confiança no seu próprio potencial.

É importante destacar que entre as universidades públicas, os alunos citaram a USP e a Unesp, mas poucos se lembraram da Unicamp e das universidades federais como a Unifesp, UFABC e a UFSCar, por exemplo. Poucos deles tinham conhecimento do sistema seletivo através do Enem/Sisu ou tinham qualquer conhecimento sobre as políticas de inclusão promovidas pelas

universidades. Alguns entrevistados ainda não tinham conhecimento sobre em quais *campi* se localizavam os cursos que desejavam.

*O que levou você a escolher essas universidades e não outras?*

*Na área que eu quero não tem aqui, só fora de São Paulo.*

*Tem sim. Psicologia [...]*

*Eu não sabia. Eu sabia que era no interior. Pra mim eu achei que era no interior e aí meu pai disse assim: pode descartar. (Roberta)*

*Por que você não vai tentar o curso de Letras?*

*E acho que a localização também da USP, que para o curso de Letras é em São Carlos, eu acho. (Bruna)*

Outra parte dos alunos não se sentia preparada para passar nos vestibulares mais concorridos e optou por fazer cursinho durante um ano e prestar o vestibular novamente no ano seguinte. Para esses alunos parecia vantagem dedicar um ano de estudo para poder entrar em uma universidade melhor:

*[...] Vou fazer o cursinho o ano que vem e tentar entrar de novo, porque eu não quero pagar. Até porque não vai valer a pena eu fazer uma faculdade paga e depois ter o diploma como o da Unip, não vai adiantar. Chega um com um da USP e eu fico no chinelo. (Karen)*

Na escolha das universidades, destaca-se a preferência por uma privada e próxima à escola – que é uma universidade que tem certo prestígio na cidade de São Paulo. Isso pode ser explicado pelo fato desta universidade estar sempre presente nas feiras das profissões que os alunos participaram. Outro ponto chamativo pode ser a variedade de cursos que ela universidade oferece, incluindo os pouco comuns em outras faculdades.

Durante as aulas, a professora de Biologia trazia várias informações sobre as universidades, os vestibulares e as profissões. Entre eles, uma lista de descontos para a inscrição no vestibular da Unesp. De acordo com a professora, mais de 70 alunos dos terceiros anos se inscreveram.

Questionamos, assim, se o desinteresse dos alunos pelas universidades públicas não estaria relacionado ao interesse pelas universidades privadas que chegam a eles de uma maneira informativa e convidativa. Além disso, outro fator pode ser considerado: a pouca exigência para passar no processo seletivo. O ônus do pagamento da mensalidade poderia parecer, naquele momento, atenuado pelas possibilidades de financiamento estudantil, de admissão

gratuita via Prouni ou até mesmo pela possibilidade de trabalhar para pagar os estudos – afinal, a maioria deles ainda não havia trabalhado e ansiava por isso.

### **Apoio dos pais**

A maioria dos pais dos entrevistados trabalhava e tinha pouco tempo para acompanhar os estudos dos filhos. Nas reuniões de pais na escola, por exemplo, eram poucos os que participavam. Na maioria dos casos, a escola era muito longe de onde eles moravam e as reuniões eram realizadas de manhã, horário em que eles estavam trabalhando.

Todos os pais cobravam que os filhos fizessem o ensino superior, mas parecia que não influenciavam na decisão da carreira. Nos poucos casos que os jovens disseram que os pais insistiam em determinada opção profissional, a vontade dos filhos pareceu prevalecer.

*Os meus pais, como todos os pais, querem o bem para os filhos. Meu pai queria que eu fizesse Enfermagem, na área da Saúde. A Psicologia é na área da saúde também, mas ele acha que eu devia fazer Enfermagem. Minha mãe diz: você faz o que você bem entender. Ele sempre quis que eu fizesse Enfermagem, desde pequena. Mas eu não tenho vocação. (Lúcia)*

*Pro exército eles não querem que eu vá. Mas eles sabem que eu quero e tal e eu falei pra eles que quando eu tiver a idade eu vou me alistar. Aí eles já estão aceitando a ideia [...] (Marcelo)*

Lembrando ainda que tanto pais quanto filhos estão limitados pelas condições financeira, de formação e de tempo, e que suas escolhas e opiniões são moldadas dentro desses limites, ainda assim os jovens disseram sentir o apoio dos pais por meio das cobranças, além do suporte financeiro que eles dão aos filhos que moram em casa.

Alguns jovens cujas famílias tinham um maior poder aquisitivo podiam optar pelo ensino superior privado:

*[...] Se eu falar pra minha mãe que não vou fazer faculdade ela fica doida. Minha mãe apoia muito. Ela sempre me ajudou, tudo que ela podia [...] Se for pra alguma besteira ela não me dá, mas se for para algum curso assim [...] Meu padrasto ajuda também. (Luís)*

*Eles apoiam. Meu pai, principalmente, sempre com aquele objetivo material. Então meu pai falou que se eu passasse na Fuvest eu ganharia o meu carro. Porque eu já tenho 18. “Então se você entrar na Fuvest, eu te dou um carro”. Aí foi passando o tempo e eu acho que eu não vou ganhar o carro (risos), pelo menos não agora. Mas aí você vai desanimando, desanimando, eu nem comento muito dentro do carro, pra tentar passar. É da minha vontade também, ter um nome mais pra frente, ser reconhecida, então, tem que pensar grande. A faculdade é importante. (Renata)*

## Incentivo dos professores

De acordo com os jovens entrevistados, os professores do colégio incentivavam o prosseguimento dos estudos após a conclusão do ensino médio: eles aconselhavam os estudantes a prestar o vestibular, preferencialmente os processos seletivos das universidades públicas, que poderiam lhes garantir uma melhor formação e maiores perspectivas de sucesso profissional. Esse surgia aos alunos de diferentes formas: *o que eles falam me ajudou a escolher o curso; os professores falam: isso aqui cai hein... Isso aqui, isso aqui... Isso aqui é pegadinha; coloca um cartaz assim com as datas da Unicamp, Enem.* Quanto aos efeitos desse incentivo, as opiniões se dividem. De acordo com uma aluna:

*Acho que ajuda pra quem tá bem, mas pra quem não quer ou está indecisa fica uma pressão assim. (Luciana)*

Para aqueles que não tinham o vestibular nos planos daquele ano ou que não estavam se sentindo seguros para realizar a prova, o incentivo dos professores era muitas vezes sentido como pressão. Alguns alunos comentaram que no terceiro ano não aguentavam mais ouvir os professores falando de vestibular.

### *Os professores incentivam?*

*Muito. Às vezes chega até a irritar. Eu falo isso para a minha mãe, porque tudo o que você ouve falar em todas as aulas é vestibular, vestibular, vestibular... Tem dia que você fica totalmente estressada porque não aguenta mais ouvir falar em vestibular. Por isso que eu digo que é mais o monstro do vestibular, porque é muita pressão em cima disso. (Joana)*

Perguntei aos dois alunos que pretendiam prestar Medicina o que os professores falavam sobre a escolha deles. Um deles disse que os professores apoiavam a decisão e diziam que ele precisava estudar bastante. A outra aluna disse que *todos eles falaram que era muito difícil* e que se ela quisesse, ela teria que se *esforçar muito*; ela, que desistiu de prestar Medicina, disse que a *opinião deles não influenciou em nada*, mas que *não teve nada de positivo também* (Luciana).

## Incentivos ao prosseguimento nos estudos e barreiras

**Tabela 50 – quem mais incentiva no prosseguimento dos estudos**

Mãe		Pai		Irmãos		Amigos		Professores		Namorado(a)		Parentes		Não respondeu		Total
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N
17	42,5	14	35,0	2	5,0	4	10,0	1	2,5	1	2,5	13	32,5	5	12,5	40

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

A família é quem mais incentiva os alunos a prosseguirem nos estudos, em geral o pai e/ou a mãe. A cobrança dos pais em relação aos estudos era apresentada pela maioria dos jovens entrevistados como algo positivo.

*Minha mãe. Minha mãe me enche mesmo. Minha mãe... Ela controla tudo, mas eu não tenho o que reclamar dela, se não fosse ela eu não estaria aqui. (Vagner)*

Os cursos profissionalizantes e o ensino superior são apontados pelos alunos como etapas importantes para uma vida profissional bem sucedida. Assim, o incentivo é a própria necessidade:

### ***O que mais te incentiva a prosseguir os seus estudos?***

*Ah eu mesmo assim, para o meu futuro, pra ter minha independência, ter conhecimento [...] (Joyce)*

*Acho que é o meu futuro porque se eu tiver um emprego bacana eu vou ter um bom futuro. Se eu arrumar emprego agora, vai prejudicar depois. (Vagner)*

Outro incentivo é a independência financeira que a formação superior poderia proporcionar:

*Ah, a ter a minha independência financeira. A ter o meu carro, a minha casa... Minha independência... Acho que se eu me formar e arrumar um emprego eu consigo (Karen)*

*Eu quero muito ser independente. Eu quero me formar, eu quero crescer, eu quero ter a minha casa, o meu carro. Eu não gosto de depender de ninguém. É um pouco de orgulho assim, então. Eu quero fazer a minha vida e seguir em frente, sem depender de ninguém. Eu sou quem mais me incentiva (Renata)*

Entre os alunos entrevistados, apenas sete responderam que ninguém na família (pais, avós, tios e primos de primeiro grau) tinha formação em nível superior e 18 deles tinham alguém

em casa que havia frequentado a universidade, seja a mãe, o pai e/os irmãos. Alguns diziam que o parente que fez faculdade era aquele que o incentivava a continuar os estudos.

*Com certeza os meus pais e esse meu tio que faz Matemática. Ele sempre fala que [o diploma] é importante porque pra quem não tem é difícil e pra quem tem também, então não tem jeito. (Roberta)*

*Os meus pais sempre me incentivaram. Esses primos que fizeram faculdade também estão bem juntos assim da nossa família e sempre me incentivaram a fazer faculdade, porque é importante. (Luís)*

Alguns jovens dizem que querem ter uma vida melhor que a dos pais, pois veem as dificuldades do trabalho não especializado:

*O exemplo da minha família. Eu vejo pela minha mãe. Ela não continuou os estudos e ela se arrependeu muito porque ela nunca conseguiu um emprego. Todo emprego que ela estava bem assim e que ela poderia ganhar um salário melhor, ela precisava do ensino médio. E ela sempre foi empregada ou coisa assim do tipo. E eu não queria isso pra mim e eu vejo o esforço dela também, porque ela trabalha o dia inteiro. Ela acorda às sete, trabalha até às seis e às seis e meia ela vai para escola. E vejo minhas primas todas na USP. Eu vejo os exemplos. (Julia)*

Grande parte dos alunos diz que nada os desanima a continuar estudando. Mas falando do cotidiano da escola menciona o cansaço e a falta de vontade de estudar, além da pressão do final do ensino médio:

*Não aguento ser pressionado. Quando eu era mais novo eu aguentava, mas agora estou cansado já. (Oscar)*

*Eu não sei, eu sei que eu tô desanimada. Já tenho preguiça de vir para escola, o que dirá... Nossa, esse ano foi muito ruim aqui. A desorganização que está, a bagunça da sala... E também só de pensar na pressão do ano que vem, de sair da escola, de ter que trabalhar, fazer faculdade [...] (Beatriz)*

Apesar de gostarem da escola e das aulas, muitos jovens não se sentiam preparados para o vestibular das universidades mais concorridas:

*[...] Tem muitos [colegas] que vão prestar [vestibular] esse ano e tem muitos que vão acabar o terceiro e trabalhar. Cada um com um caminho diferente. A maioria não vai prestar esse ano. Acho que é mais o medo de prestar a prova, acha que não vai passar, porque não tem um rendimento muito bom. As pessoas acham que não vão se dar bem antes de fazer prova. (Vagner)*

*O que desanima é que é muito difícil passar em uma universidade pública, porque assim... Porque os professores falam que a faculdade pública é só pra quem tem dinheiro pra se manter. Porque assim, quem pode, desde a primeira série já começa a estudar, já tem aquela base para a universidade pública. Quem não tem, tipo aqui na escola que não tem professores. Eu não tive professores. Na quinta série eu fiquei sem professor de Matemática. Ficamos quase três anos. Na oitava série uma professora tentou adiantar. Mas quando eu cheguei aqui tava defasada. Quem tem condições de pagar vai pra uma universidade pública e quem não tem vai para a particular. É difícil. (Roberta)*

*Eu gosto de estudar. Agora as dificuldades... Desanima... Mesmo as barreiras que aparecem, aí fica meio complicado. Como por exemplo, trabalho e estudo, é uma barreira. Eu não gosto disso, mas tenho que continuar. Foi um erro meu ter começado. É por isso que eu queria mudar de escola. Porque estudar... Eu gosto de estudar. Mais perto de casa seria ótimo. Saía da escola, chegava em casa e ia dormir. Eu to acordando cinco da manhã. Eu tô acordando cinco agora, antes eu acordava quatro, quatro e meia da manhã aí então, aí não dá. (Murilo)*

*Acho que a falta de oportunidade. Aquilo que a gente estava comentando. Pra você entrar numa universidade pública é muito difícil e o curso que eu quero fazer não é barato, se fosse pra eu pagar. Minha família não tem condições de pagar o curso e se eu for trabalhar. Sozinha eu não tenho condições. (Karina)*

Há ainda vários relatos sobre as dificuldades de entrar em uma universidade pública:

*Eu não prestei USP especificamente porque o curso de Psicologia é integral. Porque eu pensei que pra mim seria muito complicado prestar o curso integral porque mesmo que seja público, grátis né, gratuito, você sempre tem que gastar com alguma coisa. Aí fica difícil arrumar emprego para trabalhar sendo que o curso é integral, aí não dá espaço para você trabalhar.*

[...]

*Mesmo porque é uma fase complicada, né. Você tem que escolher o curso que vai fazer, escolher o lugar que vai fazer porque por mais que seja uma escola independente, a sociedade cobra muito, demais. A cobrança da sociedade é muito grande, então é uma escolha difícil. Tem que escolher o curso, o lugar em que vai estudar, complicado (Natália)*

***E você acha que é realmente muito difícil de passar?***

*Eu acho, porque a escola pública é muito defasada. Eu sempre estudei em escola pública. Eu nunca estudei em escola particular, isso dá muita diferença. Eu sei porque eu tenho uma amiga que estuda em escola particular e eu vejo as coisas que ela fala que está estudando no segundo ano e eu não faço nem ideia do que é.*

***Mesmo o seu colégio sendo um bom colégio?***

*Mesmo sendo um bom colégio, ainda não é suficiente. (Karen)*

Muitos alunos veem o acesso ao ensino superior público de uma forma meritocrática:

***Você acha que o vestibular da USP aparece como um bicho papão, como algo impossível?***

*É mas eu não concordo que seja um bicho papão, o que diferencia a gente dos outros é o nosso conhecimento, aquilo que a gente corre atrás [...] (Patrícia)*

Outros colocam o problema da entrada no vestibular em uma perspectiva mais ampla:

*Algumas vezes eu me sinto desestimulada pela dificuldade que é a Educação no Brasil. É assim, por um lado você vê a universidade pública que é difícil de entrar ou que dizem que é difícil de entrar, não sei [...] E assim, a maioria das pessoas quer entrar na universidade pública, até a questão do custo é mais fácil. Aí por outro lado têm universidades particulares muito boas – não vamos discutir que tem*

*universidade particular muito bem conceituada, só que o valor é muito alto – Isso desestimula você, porque fica na indecisão. Não consegue entrar na pública e não tem dinheiro para pagar a particular, então acho que isso desestimula muito.*  
(Natália)

Como o número de entrevistados é reduzido, os dados e as relações entre eles não podem ser generalizados para além do próprio grupo entrevistado. Mas focando no próprio grupo, essas relações nos indicam poucas tendências principais: *os jovens, apesar de afirmarem que nem sempre a escola privada é melhor que a escola pública e que o cursinho nem sempre é necessário, ainda assim eles não se sentem preparados para concorrer nas universidades mais disputadas.* Os demais dados nos parecem revelar a heterogeneidade das histórias de vida, trajetórias escolares, condições socioeconômicas e familiares ou mesmo de opções pessoais.

### **Entrevista com a professora**

Depois de realizar a entrevista com os alunos, consideramos que seria importante também entrevistar a professora de Biologia, cujas aulas eu acompanhei durante todo o período da pesquisa de campo. De fato, foi somente um momento para pontuar algumas questões que vínhamos discutindo, pois as análises da professora, assim como as dos estudantes, estão por todo o trabalho de pesquisa.

A professora de Biologia do ensino médio é formada em uma universidade privada em Guarulhos. Coursou quatro anos de Biologia, depois mais dois anos de pedagogia e fez alguns cursos de extensão nas áreas de Biologia e de Educação. Entrou na faculdade sem cursinho, logo após a conclusão do segundo grau. Optou por não tentar entrar na universidade pública, pois já tinha sido aprovada em uma universidade privada perto de onde ela morava. Além disso, já estava trabalhando na época e podia pagar a mensalidade da faculdade.

É professora há mais de 25 anos e disse que nunca desejou seguir outra profissão. Já trabalhou como coordenadora e vice-diretora, mas não gostou e voltou a dar aulas.

Quando ela entrou no colégio onde realizamos a pesquisa, ela não sabia muito sobre o seu cotidiano. Contou-nos que estava fazendo faculdade e dava aulas quando prestou um concurso cujo resultado coincidiu exatamente com a conclusão da graduação, em 1986. Como morava na zona leste, escolheu uma escola naquela região. Depois de dois anos, casou-se e veio morar neste bairro e por três anos continuou a lecionar na zona leste dirigindo, em média, 56

quilômetros por dia. Tentou a remoção para uma escola mais perto da sua nova casa, mas demorou alguns anos para conseguir.

Dá aulas neste Colégio desde 1990. Em 2010 ela estava com uma carga 28 horas/aulas por semana o que corresponde a 14 salas e por volta de 500 alunos. Por isso tem muito trabalho para fazer em casa, o que realiza às tardes e em alguns fins de semana.

Contou sobre a dificuldade de conhecer os alunos individualmente. Quando se dá aula para um aluno por dois anos seguidos, é mais fácil conhecê-lo. E conta:

*Eu trouxe a música e durante a música eles tinham que escrever nas costas do outro uma atividade, alguma coisa que lembrasse a pessoa, alguma qualidade, podia brincar e tal... E eu pus em mim também. Eu fiz em todos os terceiros, só não fiz no terceiro C, que foi um dia que eles não vieram e que não deu pra fazer. E a menina escreveu nas minhas costas que eu era a única professora que a chamava de Lu. Então eles meio que gravam, né? Pra eles tem uma importância, então às vezes eu faço. Eu chamo a Ju de Jujuba ou então não sei o quê... Para que o aluno possa ser chamado pelo nome, porque ele acha que você está lembrando dele de alguma forma. E eles sempre falam. Não sei o que foi outro dia que eles falaram 'Ah professora, o professor de Português é o único que conhece todos os alunos por nome'. Porque interessa, entendeu. Eu me preocupo muito com isso. Eu não faço chamada por número e isso é uma forma de você fixar também. Eu não faço nenhuma chamada por número, só pelo nome. Porque pelo nome você guarda. Tudo bem que são poucas aulas por semana. Mas o ano inteiro, você grava. Então o ano inteiro eu só chamo pelo nome (professora de Biologia)*

Esta professora já trabalhou em outros colégios estaduais e em colégios privados. Na época em que trabalhou no colégio privado e simultaneamente no colégio público, viu muita diferença entre as escolas em relação ao material didático. Considera que atualmente o acesso ao material didático é praticamente o mesmo que o da rede privada, pois os alunos têm os livros. Anteriormente a escola privada tinha determinados recursos que a escola do estado *nem imaginava ter*. Havia diferença ainda na prontidão em fornecer o material solicitado.

Ela trabalhou em uma escola de periferia do estado *muito pobre* e que *então não tinha nada*. Ela mesma comprava o material que usava nas aulas. Para fazer uma experiência, levava todo o material e fazia tudo em sala de aula porque não tinha laboratório. Já no Colégio que pesquisamos a situação é diferente. Como a professora de biologia afirma, *essa escola também não é uma escola que representa as escolas do Estado de São Paulo [...]. É que essa escola é uma escola diferente. É uma escola que tem sala de computador, tem o Acesso Escola, tem computador na sala de aula, tem biblioteca, tem teatro [...] então não é referência para fazer uma comparação com a escola do estado pública e com a escola*

*particular. Ela avalia que essa escola tem os mesmos recursos que um colégio privado, contudo, se você [o professor] não faz é porque não quer e que já na escola particular você não tem essa opção, de não faz porque não quer [...] você é demitido no outro dia. Aqui a gente tem essa “autonomia” de usar ou não usar.*

Ela afirmou que mantém contato com professores em outras escolas públicas e que sabe que em outras escolas ainda faltam muitos recursos. Os professores questionavam os alunos porque eles vinham de tão longe e eles diziam: *Ah porque onde eu moro não tem professor.* Os alunos não falavam da falta de recursos, queixavam-se da falta de professores na escola e da ausência de aulas. Os alunos vêm então em busca de uma escola que ofereça minimamente aulas, a questão da qualidade é mais do que podem querer. Os alunos ouvem falar da qualidade, mas a busca principal é pelas aulas. Muitos deles levantam às quatro horas da manhã para ir até o Colégio porque na escola de bairro normalmente não há aulas. E isso, no momento, não serve para ele. *O apoio que os professores têm e os recursos ajudam, mas o importante é o professor. A escola pode estar super bem equipada, mas alguém tem que ir lá, né?* Ainda assim, naquele ano da pesquisa, a escola enfrentou problemas com a falta de professores, *mas não chega perto do que acontece por lá.*

A professora analisa que a escola onde trabalha tem uma estrutura interna que reflete uma estrutura muito maior e que não há autonomia para contratar um professor. O professor que deseja substituir ou ocupar a vaga tem um longo caminho a percorrer: a prova que ele prestou, se ele está inscrito na diretoria de ensino etc. O professor só pode se inscrever em uma região. Assim, a escola tem autonomia para algumas coisas, mas para um caso sério como a escolha de um professor, não tem.

No ensino médio os pais participam pouco das questões da escola. A maioria mora longe e vem quando os professores solicitam que venham até a escola. Mas nas reunião de pais, poucos comparecem. A professora diz que seria muito importante que os pais participassem mais. Diz também que os pais participam pouco da vida escolar dos filhos, o que ela acredita ser por falta de entendimento ou por não ter como acompanhar, pois para isso “tem que se admitir que a família deva ter certo grau de instrução e a maioria dos alunos que estudam neste Colégio são, naquele momento da vida escolar, a pessoa da casa que chegou mais longe”. E questiona:

*Então como a família... Porque a maioria quando você chama - não tô generalizando, né? É lógico que tem muita gente que acompanha, que tem*

*condições de compreender o que que aquilo representa no caderno do aluno, se ele fez ou se ele não fez - mas a grande maioria tem escolaridade muito baixa. Então como ele vai acompanhar alguma coisa? O que o filho fala tá certo. Ele não sabe o que o professor deu [...] (professora de Biologia)*

Sobre as avaliações a que os alunos são submetidos, como a avaliação institucional, a professora defende que devem ser repensadas. Durante o ano de 2011 gastou-se quase 14 mil reais em fotocópias de avaliações, valor que, segundo ela, não é proporcional ao resultado que se obtém; ela considera que deveria se pensar em outra estratégia de avaliação para o ano seguinte. Já havia algumas sugestões: ou a prova institucional teria que ter um peso maior na média ou ser aplicada apenas duas vezes no ano letivo; ou aplicar a prova todos os bimestres, mas não avaliar todas as disciplinas. Ela não acha que deveria deixar de existir a prova institucional, pois tê-la no Colégio foi uma conquista extremamente importante.

A professora explica que o Saresp está baseado no conteúdo do material didático que é distribuído pelo Governo do estado de São Paulo. Ela interpreta que esta é uma forma de cobrar, de saber se aquele conteúdo foi trabalhado em aula e se está realmente sendo ensinado ou não. Acha que são poucas as escolas que usam o material didático dado pelo governo, pois quando recebe estudantes de outras escolas, dizem que tem o material, mas que não o usam.

Contudo, não confia no material didático que eles recebem e questiona se é um bom referencial, pois *tem uma linguagem que nem todo mundo usa*. Às vezes o estudante apresenta uma dificuldade na leitura de uma informação e os professores procuram trabalha-la para que o aluno entenda certas questões e consiga resolver questões, em especial as do Enem e do Saresp.

Para a professora, o Enem funciona de forma semelhante à do Saresp, pois visa controlar se os alunos aprenderam todos os conteúdos realmente e, a partir daí fazer uma leitura para reorganizar o material que será usado, o que vai ser enviado para a escola, proporcionar outras oportunidades de aprendizado etc.

Ela chama a atenção que a Fuvest, por outro lado, é *extremamente conteudista*, o que traz *uma distância muito grande para o aluno*. Naquele ano a prova da Fuvest foi uma das mais difíceis e ela disse que não conseguia fazer a prova com os seus alunos, pois eles não trabalham *esse tipo de linha*, porque não é a linha que eles recebem:

*[...] A gente passa uma série de informações, pega uma série de materiais diversificados. O material didático é um norte, para você saber que conteúdo você*

*vai trabalhar. Se uma atividade com outra, mas os grandes vestibulares não tem essa linha. Eu não vejo. A Fuvest, da parte que eu posso falar de Biologia, é extremamente conteudista. Tem que saber todas as partes da planta, tem que saber uma série de coisas que é diferente [...]*

*Não sou eu quem está falando, mas quem consegue entrar em universidade pública? Quem consegue passar no vestibular da universidade pública? Os alunos das escolas que tem um trabalho extremamente conteudista. Você vai lá e vê quem está na universidade pública. Porque a escola que o aluno que está lá estudou é conteudista. Ela é conteudista. Porque qual é a função dela? Não é colocar o aluno lá na universidade pública? Porque você vai pagar dois mil reais pro seu filho, para ele entrar em quê? Na universidade pública que é a melhor que tem? Então, essa escola. Quando você vai lá ver qual é a proposta dela: colocar o seu filho na universidade pública. Ela é extremamente conteudista. O aluno sente tantas horas por dia, tem tantos livros e coisa que a gente não consegue fazer aqui. Não consegue por uma série de problemas. Não dá. Não tem tempo, não anda, o ritmo da aula não é o mesmo. A prontidão do aluno não é a mesma. A gente tem aluno extremamente heterogêneo numa sala, você trabalha com grupos de apoio. Trabalha com grupos mediados, um ajuda o outro. A gente não tem essa pretensão. Lógico que tem, não trabalha no mínimo, trabalha sempre procurando no máximo. Você vai dar uma avaliação você coloca tantas num nível, tantas num outro, e outras num nível alto para que o aluno chegue ali. Mas tá difícil, a gente tá atirando em dois lados diferentes. Os caminhos não dizem para o mesmo lugar (professora de Biologia)*

Sobre as mudanças que percebe no comportamento dos estudantes ao longo de sua carreira docente, afirma que *está cada vez pior* e que a escola particular tem o mesmo problema que a escola estadual. A diferença é que as famílias que pagam pelo ensino privado cobram mais resultados:

*Porque é uma instituição que é como uma empresa. Então sobre a escola, eu vou querer pagar quanto? E com isso o seu filho vai angariar o retorno com aquilo. Se eu vou colocar você nessa escola que eu pago dois mil e tantos por mês, então o meu retorno, o que eu espero, é que você seja um bom aluno aqui e que você, nem que não passe, que você tente e você se esforce para passar. E se ele não faz isso, você faz o quê? Você tira ele de lá e coloca numa escola mais barata e vai diminuindo. Aqui, o que acontece: aqui é muito mais fácil passar do que em qualquer escola particular então o aluno se acomoda nessa história de que eu vou passar mesmo. O adolescente é folgado. Se eu vou passar mesmo, para que eu vou estudar tanto? E quando ele chega lá na frente ele vê que não tem como ele voltar. E ele teve uma série de oportunidades que ele poderia ter melhorado. Aí ele fica com uma defasagem de aprendizagem muito grande que às vezes só com o cursinho ele não consegue pegar. (Professora de Biologia)*

Em especial, sobre os alunos deste Colégio, a professora de biologia acredita que as turmas anteriores tinham mais chances do que as turmas atuais. Conta que mais alunos tentavam passar nos vestibulares das universidades públicas e que teve até mesmo um aluno que entrou direto para Medicina. Houve anos em que os professores chegavam a dar aula fora do horário a pedido dos alunos só com questões do vestibular.

Na opinião da professora, o diferencial dos alunos das turmas anteriores é que eles tinham *mais objetivos*. Os alunos das turmas atuais parecem não saber por que estão na escola e não sabem o que vão fazer depois e que para eles *tanto faz*. Considera que é realmente difícil fazer tais escolhas aos 17 anos. Mas nem que se faça uma escolha errada, é preciso escolher. Alguma coisa é preciso saber. Por esse motivo é preciso conhecer as opções e, se nada agradar, há a opção de ir trabalhar e ter mais tempo para pensar. Mas o que ela não admite é a falta de objetivos. Esse é um dos motivos dela ter se proposto a levar os alunos nas feiras das universidades públicas e privadas, para que conheçam as diferenças e decidam pagar uma universidade ou *tentar vários anos para entrar na universidade pública*.

Para a professora, a diferença das universidades públicas é que elas têm oportunidades que a maioria das universidades privadas não têm, como a integração dos cursos e a possibilidade de fazer uma pesquisa. E questiona ainda: *Se um aluno entra por uma vaga do Prouni e não gosta do curso, como ele vai pagar depois? Por isso é preciso pensar.*<sup>217</sup>

Segundo a professora, as universidades privadas têm muito interesse em atrair o aluno, então, nessas feiras, explica-se muito bem sobre os cursos e, através desse conhecimento sobre os cursos, o aluno tem uma base para escolher os mesmos cursos em outras universidades. Nessas feiras, há ainda informações sobre o campo de trabalho e as médias salariais das profissões:

*[...] Porque ele [o aluno] pensa que vai trabalhar numa mesa e o cara fala, imagina, durante tantos anos da sua vida você vai ter que ir lá no fórum, ficar lá na porta do não sei aonde, aí ele pensa: eu não gosto disso não. Então são coisas que eles têm que conversar com os estudantes. Conversar com alguém que sabe, fazer entrevista, pesquisar o salário médio, se esse salário vai dar pra você pagar o Prouni, será que é o suficiente, tem que ter uma noção [...] (professora de Biologia)*

A professora disse que poucos estudantes prestam a universidade pública. Isso porque, provavelmente, acreditam que não passarão no vestibular. Então buscam outras opções. Diz que mesmo os ótimos alunos do colégio, ou aqueles que fizeram cursinho, não passaram – ressaltando que aquele ano havia sido mais difícil em função da falta de professores. Esse é um fato desanimador, de acordo com ela. Falta segurança sobre suas possibilidades ou mesmo derrubar a crença de que as universidades públicas são inatingíveis:

---

<sup>217</sup> Nessa fala, a Professora, provavelmente confundiu o Prouni com o Fies, pois o Prouni é um programa de bolsas de estudos e não de financiamento, como é o caso do Fies.

*A Universidade de São Paulo é um mundo. É como acreditar que aquilo é um império e que você não faz parte daquela casta que tem a possibilidade de entrar. Que só quem estuda na escola privada pode entrar. Gente, tá cheio de aluno da universidade pública lá, cheio [...] Tá certo que cursos como Medicina, Engenharia são cursos muito mais elitizados e que as pessoas às vezes passam muitos anos até conseguirem entrar. Também tem isso [...] E a família tem que sustentar. Muitos alunos aqui não tem essa possibilidade. Quantas vezes a gente chamou e a família fala: ah ele trabalha no Mc [McDonald's] e ele não pode sair. É difícil. (professora de Biologia)*

A professora contou que no colégio em que trabalha há alunos cujos pais estudaram na USP e que acreditam no ensino da rede pública. Segundo ela, havia pais que tiraram os filhos da escola particular porque não puderam pagar, mas que acreditavam que aquela escola tinha qualidade. Ela enfatiza, porém, que os professores também têm que acreditar:

*A gente acredita que se o aluno fizer também a parte dele e estiver aberto a isso ele pode entrar numa universidade pública. A gente assim, eu falo por mim. Tá certo que a gente sabe que tem alunos que vai ser muito difícil, mas ele progride muito. Ele até pode fazer uma escolha de ir para outra universidade, tentar outra coisa. Alguns falam que não podem pagar e vão fazer o técnico. Aí eu falo, faz o técnico primeiro que você vai ter um emprego um pouco melhor, aí você tem dinheiro para pagar um cursinho ou mesmo uma universidade. Você vai melhorando a sua qualidade de vida. Dá um saltinho, dá outro [...] Eu acho sim que tem muita gente boa, que passa na primeira fase, depois fica mais complicado [...] (Professora de Biologia)*

Assim, ela afirma que os alunos deste colégio têm a possibilidade de entrar, só que demanda um empenho maior por parte deles, que terão que abdicar de muitas coisas: [...] *Você não vai poder sair de casa, vai ter que ficar estudando. Não é seu pai, sua mãe, é você*". (professora de Biologia)

### ***Algumas considerações sobre as entrevistas***

Há uma grande dificuldade da escola pública em resolver o problema da falta de professores, o que a torna pouco eficiente na preparação dos alunos para o vestibular ou para qualquer outro exame acadêmico, principalmente se comparada com as escolas privadas, que muitas vezes têm mais recursos que a escola pública e que os professores raramente faltam. Só a assiduidade dos professores já representa uma possível melhor preparação dos estudantes. Esse é um problema que não atinge só o Colégio analisado. Na rede estadual de São Paulo, que conta com cerca de 5.500 escolas, faltam todos os dias em média 12 mil professores<sup>218</sup>. O estresse mental, físico e mesmo o desencantamento com a profissão estão entre as causas principais do absenteísmo. Outra razão raramente mencionada reside na dificuldade de

---

<sup>218</sup> HEINRICH, s/d.

contratação ou substituição de professores, uma vez que a escola não tem autonomia nesse sentido. O processo de licença e de contratação de professores é lento e há a dificuldade de encontrar professores que estejam dispostos a serem substitutos por um período curto e para poucas aulas. Até 2010, os professores que trabalhavam em regime temporário, os chamados OFAs (Ocupante de Função Atividade) ou os eventuais, podiam dar aulas por dois anos e depois deveriam se afastar por dois anos para não figurar como vínculo empregatício. Se aceitassem substituir aulas em parte de um ano letivo, um dos dois anos letivos seguintes como temporários não poderia ser trabalhado na íntegra.

Junto a isso há o descrédito social em relação à capacidade da escola pública de oferecer uma boa formação e/ou mesmo de que os estudantes da escola pública tenham condições de serem bem formados. A descrença na capacidade dos alunos é revelada, entre outras situações, no momento em que se evita que os alunos sintam o peso dos exames, atribuindo-lhes pontos na média por dançarem a quadrilha na festa junina da escola, por exemplo. A composição das notas pode e deve, sem dúvidas, ser avaliada pela escola como um todo (direção e corpo discente) e a participação em eventos de integração é importante. Contudo, no que se refere ao vestibular, há de se atentar ao fato de que tais práticas contrastam veementemente com o resultado implacável e preciso dos exames de admissão das universidades públicas.

Pudemos observar o esforço realizado por algumas dessas famílias para que os seus filhos tenham uma melhor formação escolar. Por exemplo, alguns pais moradores da periferia vão buscar escolas localizadas em regiões mais centrais, onde acreditam que o ensino é melhor. Podemos dizer que os jovens moradores das periferias que entrevistamos se sentem privilegiados em relação aos seus vizinhos por estarem em um bom colégio. A discrepância entre a escola do centro e da periferia se mostra tão grande para esses estudantes, que mesmo com os problemas relatados sobre o Colégio onde realizamos a pesquisa, a avaliação dos estudantes sobre ele se mantém muito boa porque usam métodos comparativos, ou seja, como eles mesmos nos dizem, “nos colégios de bairro “é muito pior”.

A desigualdade entre centro e periferia em relação às escolas públicas é marcante. Analisando o *ranking* do Enem de 2011, entre as 30 escolas estaduais paulistas mais bem posicionadas (excetuando as técnicas), apenas quatro escolas públicas se situavam em regiões da periferia do município de São Paulo – área muito mais extensa do que a região central.

Fica claro ainda que grande parte dos alunos não dá importância às avaliações externas e não está interessados em mostrar o seu melhor nos exames. Isto significa que ao se tomar uma avaliação como o Saresp para avaliar uma escola, não se avalia apenas conhecimentos dos estudantes, mas também a implicação dos mesmos em trazer um bom resultado para a instituição. Isto indica, na prática, limitações das grandes avaliações educacionais. No Enem há diferenças importantes, pois o seu resultado seleciona os estudantes para o Prouni e para o Sisu, por exemplo. Ainda assim, a aplicação dos alunos nas provas varia conforme suas expectativas, principalmente em relação à entrada no ensino superior. Muitos alunos fazem a prova somente porque são incentivados pela escola a realizá-la, pouco importando o resultado.

Nas informações divulgadas pela mídia sobre os resultados dessas avaliações, não fica claro que as diferenças vão além do que se ensina na escola e além do empenho dos alunos em aprender. Não consta nas avaliações as diferenças entre as escolas que têm aula e escolas que não têm, entre escolas em que os programas escolares são seguidos ou não e escolas onde se vivencia um cotidiano estável ou instável.

É preciso explorar ainda a falta de perspectivas apresentadas pelos alunos. Eles têm sonhos de formação profissional e de independência financeira, mas têm dificuldades ou acham que não vale a pena se empenhar para alcançar este objetivo no momento. Os estudantes se sentem pressionados em tomar decisões importantes para o futuro, mas não querem deixar de aproveitar a vida social que a escola proporciona no presente. Eles sabem que cursar uma universidade bem conceituada é importante, mas não estão dispostos a abdicar de muito tempo para isso, ao menos não nesse momento da vida. E não é só o imaginário social que lhes coloca problemas, as dificuldades são reais. As vagas nas universidades públicas já são muito concorridas, mesmo sem o grande número dos concluintes do ensino médio na concorrência. Não é simplesmente estudar para passar, trata-se de se preparar para uma batalha acirrada e o esforço é ainda maior para quem enfrenta uma vida escolar incerta como é a realidade de muitas escolas públicas.

Com o trabalho de campo, pudemos constatar que a ideia de que na universidade pública só entra quem estudou em escola privada está muito disseminada entre eles, apesar de estudarem em um colégio público bem conceituado. Os vestibulares das universidades públicas apareciam para a maioria dos entrevistados como uma barreira intransponível naquele momento. Analisando as trajetórias escolares desses jovens, é marcante a instabilidade das

escolas públicas que eles frequentaram. Dentre as inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos, a falta de professores – entre faltas regulares, justificadas, abonadas, licenças prolongadas entre outras – se destaca não só pela sua recorrência, mas por remeter ao fato óbvio de que sem aulas os alunos não estão aprendendo em sala de aula, pois a escola não está cumprindo o seu papel. Até mesmo nas escolas públicas bem conceituadas, que têm um quadro com a maioria de professores concursados com formação em pós-graduação, como é o caso do Colégio em questão, os alunos estão em grande desvantagem em relação àqueles que tiveram uma formação escolar pelo menos regular, isto é, com um número de aulas compatível com a legislação e com professores presentes na maior parte do período escolar, ou seja, diferente da situação encontrada com frequência em escolas públicas, que apresentam em seu quadro de funcionários professores com ausência contínua por longos períodos.

## Considerações finais

Por ter se realizado em uma única escola, a pesquisa de campo permaneceu no nível exploratório de hipóteses; pela sua restrição a um pequeno número de estudantes, obviamente seus dados não poderiam ser generalizados a todas as escolas públicas paulistas. O importante para nós, no entanto, foram os indícios que o contato com a pesquisa de campo nos trouxe. A partir deles, pesquisamos dados que pudessem informar o quanto os problemas encontrados na escola em questão são compartilhados com as demais escolas estaduais do município de São Paulo. Foi a pesquisa de campo aquilo que primeiro nos apontou para indícios de que a autoexclusão não seria a principal explicação para o baixo número de inscrições de estudantes da rede de ensino estadual paulista em universidades públicas - não só nas inscrições para prestar o vestibular, mas também com relação à presença nos dias dos exames. A autoexclusão, como quesito fundamental de análise denota uma compreensão limitada, pois remete a fatores subjetivos o que na verdade é um problema muito mais complexo. Enquanto dado analisado à primeira vista, a autoexclusão pode ser tida como fator importante para se levar em conta, mas ela é apenas um epifenômeno, isto é, a refração no plano do imaginário social e subjetivo de condições objetivas da criação e da manutenção de um sistema educacional que é essencialmente produtor de desigualdades escolares.

Como observamos no colégio onde realizamos a pesquisa, muitos estudantes procuram nas regiões centrais uma escola pública de melhor qualidade, investindo tempo e dinheiro em uma tentativa de fugir do descaso do Governo pelas escolas que atendem a população da periferia. Mas, apesar desse esforço e procura, esses estudantes estão em condições desfavoráveis em relação à média dos alunos das escolas privadas no acesso ao ensino superior público. Concordamos com Regina Magalhães de Souza (2003) em sua pesquisa com estudantes de ensino médio em São Paulo, quando analisa que eles se adaptam à precariedade e à instabilidade das escolas em que estudam. Sentem-se frágeis ou deficientes por estarem em uma escola precária e as suas perspectivas de futuro se ajustam a essa condição.

As universidades e os sucessivos Governos brasileiros têm tentado promover a inserção de alunos da escola pública no ensino superior público e privado. É fato que as ações afirmativas constituem meios para incluir as populações historicamente discriminadas e podem ter um efeito pedagógico e político elogiável, pois apontam para o reconhecimento da questão da

desigualdade. Todavia, mais do que indicar desigualdades sociais e econômicas, indica desigualdades que são escolares; neste caso, não só a qualidade do ensino está envolvida, mas a ideia, bem mais concreta do que uma qualidade idealizada, de que realmente a escola seja um local composto por professores que compareçam, que de fato acreditem no que estão ensinando e que cobrem resultados de seus alunos.

As ações afirmativas têm seu alcance muito limitado<sup>219</sup>, e ao mesmo tempo um caráter apenas paliativo. O acesso por meio das cotas, do Prouni e do Financiamento Estudantil é muito concorrido e acaba beneficiando alunos de uma pequena camada da população que estaria na eminência de entrar na universidade pelo processo seletivo tradicional. Enquanto isso, uma defasagem cumulativa impossibilita que a maior parte dos alunos do ensino básico público vislumbre a entrada no ensino superior público, ou a uma verdadeira formação, como afirma Theodor Adorno (1971).

Alguns movimentos sociais (Rede Emancipa, DCE Livre da USP, Núcleo de Consciência Negra, Universidade para quem?, Movimento dos Sem Universidade, Educafro) questionam as ações afirmativas adotadas pelas universidades estaduais paulistas e as denunciam como serem elas uma política “de fachada” por parte dos seus idealizadores, na tentativa de desviar a pressão pelas cotas (também um mecanismo limitado) e pela real melhora do ensino secundário público. As universidades estaduais paulistas, mantendo um discurso meritocrático, acabam por receber o apoio daqueles que estão em uma condição econômica mais favorável, que pagam pelo ensino privado e saem ganhando com a configuração do acesso ao ensino universitário da forma com que se apresenta.

François Dubet (2004) analisa as diferenças semânticas que envolvem os conceitos de igualdade e justiça escolar nos quais se baseiam o debate sobre as políticas de democratização dos sistemas de ensino atuais. O autor avalia que uma justiça escolar baseada na meritocracia é inevitável nas sociedades democráticas que, pelo menos por princípio, supõe a igualdade entre todos. É preciso, entretanto, segundo ele, combinar o modelo meritocrático com outras definições de justiça, pois, como argumenta baseado em Rawls, a justiça de um sistema escolar não pode ser medida apenas pelo modo que garante a livre competição, mas inclusive,

---

<sup>219</sup> Baroni (2010), em sua análise das formas adotadas pelas universidades para incentivar o ingresso de alunos da escola pública ao ensino superior público adotadas pelas universidades considera também que tais medidas são necessárias, mas que seu alcance é limitado e decepcionante.

além de outros fatores, garantir uma justiça distributiva que pode ser expressa pela forma como trata aqueles que dentro dessa mesma competição, estão em desvantagem. Primeiro porque o processo de formação envolve crianças e jovens e é difícil defender que crianças pequenas devem entrar em competição e que as “perdedoras” merecem estar em desvantagem pelo resto da vida. Em segundo lugar porque a educação é um direito que deve ser garantido a todos e não apenas aos “vencedores”.

Ainda assim, tanto “vencedores” quanto “perdedores” têm suas alternativas de sobrevivência restritas. Como também argumenta Crochík (2006), sem autonomia, os indivíduos se constituem sem defesas diante das exigências da cultura:

O paradoxo é o de que quanto mais se remete para o indivíduo a explicação de seus atos, menos ele tem condições objetivas de existir, uma vez que a possibilidade de decidir sobre a sua própria vida diminuiu do século XIX até os nossos dias, em função das mudanças políticas e econômicas ocorridas. Dessa forma, o único critério para se distinguir o normal do patológico é dado por aquilo que a cultura exige, a cada momento, de seus membros e pelas respostas desses a essas exigências<sup>220</sup>.

Por um lado, uma distribuição proporcional entre estudantes de escolas públicas e privadas nas universidades públicas não será alcançada sem algum risco para a qualidade das universidades públicas, a menos que os alunos das escolas públicas possam receber uma formação ou preparação para a realização do vestibular equivalente aos alunos da rede privada ou que haja uma real transformação no processo seletivo.

Por outro lado, uma parte da literatura acadêmica ainda comemora o feito da universalização do acesso ao ensino público, afirmando que para aqueles que estavam excluídos do sistema educacional, a qualidade possível é estar dentro da escola. Nesse intuito, procura-se classificar como ideológicas as reivindicações em relação à qualidade desse ensino, atribuindo essa queda ora ao preconceito dos professores em relação aos estudantes mais pobres, ora ao fato de que a classe média tenha abandonado o ensino público. Junto a essas ideias há a afirmação de que a “excelência” de algumas escolas públicas, como os Ginásios Vocacionais da década de 1960 em São Paulo, por exemplo, não poderia ser desvinculada do seu caráter seletivo socialmente, isto é, do fato de ter como estudantes uma parcela das elites econômicas herdeiras de um capital simbólico<sup>221</sup>. Não há dúvida de que, sendo excepcionais, tinham

---

<sup>220</sup> CROCHIK, 2006:38.

<sup>221</sup> CARVALHO, 2007; BEISIEGEL, 2006; SILVA (b), 2006.

caráter seletivo e isso pode ter contribuído para seu sucesso, mas se deve considerar também o trabalho realizado pelos seus idealizadores e educadores. A experiência das escolas privadas tem demonstrado cabalmente que a simples seletividade não conduz por si mesma à excelência. Da mesma forma, atualmente, o sucesso dos alunos dos colégios técnicos públicos paulistas não pode ser analisado somente pelo seu caráter seletivo, mas também pelo maior investimento do poder público nesses estabelecimentos.

O nivelamento por baixo, que se efetivou na expansão do ensino em São Paulo, é apoiado na premissa de que ao se expandir, os objetivos da escolarização devem mudar. Essa é uma afirmação que precisa ser mais desenvolvida e justificada, pois se o discurso sobre a escola pública centrar-se no que ela não pode ser, o preconceito em relação às suas capacidades formativas é reforçado.

Há diferentes concepções do que seria o sucesso de um sistema educacional, tanto no nível de determinada escola quanto de um estudante considerado individualmente, e há uma defesa legítima de que a educação escolar não se volte para os exames vestibulares ou para ao mercado de trabalho, como já argumentamos. No entanto, é só e unicamente através da escola pública que a maioria dos estudantes pode conseguir uma oportunidade de preparação e de acesso ao ensino superior público e às posições mais elevadas do mercado de trabalho. Assim, na medida em que a escola forma e certifica, suas funções têm que ir, muitas vezes, por caminhos diferentes da simples adaptação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela<sup>222</sup>.

A necessidade da expansão educacional em todos os níveis de ensino é indiscutível, principalmente onde a maioria dos jovens não dispõem das condições necessárias para concluir nem ao menos a educação básica, que é o caso do Brasil. Entretanto a pressão exercida para tal expansão não é motivada somente pela preocupação com a instrução da população. Há muitos outros interesses envolvidos, sustentados por ideologias que se

---

<sup>222</sup> ADORNO, 1995:143-144.

mostram como realidades inevitáveis. Ronald Dore, em *The Diploma Disease* (1976), escreve sobre a burocratização da vida econômica nas sociedades modernas e sobre a seleção para empregos e carreiras por nível de escolaridade. O autor observa várias consequências deste processo de burocratização: o nível de qualificação exigido para qualquer trabalho tende a aumentar ao longo do tempo, uma vez que aumenta a demanda por emprego enquanto a oferta tende a diminuir. Aumentando a concorrência, o tempo de formação aumenta e também se amplia a diversificação dos cursos por parte de instituições de ensino públicas e privadas. A exigência de qualificação ainda se torna maior, pois cresce a concorrência entre instituições e empresas que buscam elevar o seu “banco de talentos” ao nível mais alto possível. Desse modo, haveria um período maior de escolarização por razões que não têm nem a ver com a aquisição de conhecimento direcionado para o exercício de determinada profissão e nem com o desenvolvimento pessoal e a satisfação própria daquele que se forma - uma vez que grande parte da formação se trata da aquisição ritual de qualificações para conseguir um emprego.

Dore (1976) argumenta ainda que esse formato de escolarização, além de produzir um gasto social sem sentido, produz pessoas que, pela natureza burocrática dessa formação, têm atitudes conformistas em relação ao trabalho, a si próprias e às autoridades externas. Consequentemente, não serão profissionais inovadores – o que vai contra ideologias desenvolvimentistas da escolarização.

Além disso, uma vez que a divisão do trabalho ainda se dá entre trabalho manual e intelectual, a formação superior é exigida apenas de uma parte da população. Assim, a demanda e a universalização da educação escolar, nos moldes atuais, podem ser explicadas por processos impostos pelas empresas, ou mesmo pela necessidade dos Estados de afirmarem uma formação ilusória de sua população e transformá-la em números para comparações internacionais, visando vantagens econômicas. Lisete Arelaro (2005) argumenta que desde 1990, quando o Governo Federal brasileiro assinou a “Declaração Mundial da Educação para Todos”, aumentaram os esforços no sentido de “[...] superar o fosso estatístico do atendimento educacional no Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo em qualquer nível de ensino [...]”<sup>223</sup>. Não obstante, nesta a urgência em resolver os problemas da escolarização, a autora critica a “[...] febre estatística de alterar positivamente os resultados educacionais

---

<sup>223</sup> ARELARO, 2005:1048.

[...]”<sup>224</sup> que tomou conta dos governos. Os estados e municípios aumentaram o número de matriculados sem que as escolas apresentassem as condições necessárias de funcionamento.

Acompanhando esta febre estatística, parte da ideologia da racionalidade técnica, por exemplo os *rankings* baseados no Enem, está longe de mostrar a realidade das escolas públicas, como foi discutido na bibliografia de base e como podemos inferir após as entrevistas e os dados sobre as inscrições dos alunos nas universidades. Enquanto nas escolas privadas e técnicas mais estudantes estão na disputa para o vestibular, nas escolas públicas - em que a maioria dos alunos não tem expectativas de vencer nos vestibulares concorridos – os estudantes muitas vezes fazem a prova somente porque são incentivados pelas escolas (em concordância com o desejo governamental de aumentar as inscrições). Quando se observa o dado chocante de que a escola estadual paulistana (excetuando as escolas técnicas e de aplicação) mais bem colocada no *ranking* paulista do Enem está na posição 1329, é preciso ter em conta esse dado fundamental. Se isto não é levado em conta, o *ranking* acaba por manter esse círculo vicioso que mostra uma imagem distorcida da escola pública. Os resultados ruins diminuem as expectativas dos alunos quanto aos resultados positivos que a sua participação no Enem pode lhe trazer, diminuindo assim a sua implicação na prova e, conseqüentemente, a sua nota.

As avaliações não tocam nas reais condições do cotidiano escolar e pouco tem sido feito para tornar a profissão de professor não só atraente em termos salariais, mas também como profissão que deve ser levada a sério, inclusive nas condições mínimas como é a presença diária no local de trabalho. A falta de professores, porém, é apenas a parte mais visível do problema. Por trás das ausências, há o entendimento do poder público, que foi se estendendo à população em geral, de que a educação para os estudantes das escolas públicas pode ser oferecida de modo precário. Em geral, a resposta dos alunos parece ser uma atuação também precária no trabalho escolar: pouca responsabilidade em relação ao próprio e estudo e à sua trajetória escolar, realizando apenas o mínimo possível para garantir a continuidade na escola e o diploma do ensino médio; ou mesmo a desistência de uma instituição que transparece a sua falta de comprometimento com o sucesso acadêmico do aluno.

Ainda que prejudicado pela imagem distorcida nas avaliações externas e nos *rankings*, este é um sistema de ensino que está longe da discussão sobre a formação nos termos de Adorno

---

<sup>224</sup> Ibid.

(1971). Os estudantes do ensino médio público têm sido prejudicados pela falta e pela rotatividade de professores, e pelos recursos insuficientes para prepará-los para o nível universitário. Assim, como argumenta Patto (2007), “[...] neste momento da história do país, o ensino público de Primeiro e Segundo Graus está aquém até mesmo da pseudoformação criticada por Adorno (1995), ou seja, até mesmo do ensino limitado à racionalidade instrumental[...].”<sup>225</sup>.

Centrados na autoexclusão, representantes das universidades estaduais paulistas afirmaram que se mais alunos da rede pública estivessem na concorrência pelas vagas, a sua representatividade na universidade aumentaria e que assim se poderia romper com a autoexclusão que os alunos das escolas públicas se impõem. Tomando a autoexclusão como razão para a sub-representatividade dos alunos das escolas públicas no ensino superior público paulista, as medidas que se discutem para resolver o problema são a isenção de taxas, programas de pouca expressão como os sistemas de bônus, programas que tragam mais informações para os alunos sobre os vestibulares e as universidades, além de diversas formas de incentivo para que mais alunos se inscrevam. No material de divulgação do Inlusp – o Programa de Inclusão Social da USP – a estratégia de convencimento para obter maior participação do seu público-alvo e para afastar a ideia de que a USP é destinada aos alunos das escolas privadas, há frases de apelo publicitário como: "Venha participar de nossa comunidade! A USP é nossa e espera por você!" Trata-se de uma tentativa de convencimento e de elevação das expectativas e da autoestima desses alunos. Porém, a autoestima é uma valorização que o sujeito faz do que ele é, construída nas relações que ele mantém com o mundo. Crianças e jovens que vivenciam situações de não-aprendizagem no contexto escolar precisam de condições de vida e de escola que permitam não serem tratados como inferiores; e da formação de um pensamento organizado e estruturado<sup>226</sup>. Como ensino público básico não lhes oferece estas condições, os esforços publicitários das universidades se tornam irrelevantes quando confrontados com as condições objetivas.

No que se refere às avaliações, se os *rankings* construídos a partir delas vêm imaginariamente tornando a superioridade das escolas privadas e a inferioridade das escolas públicas em uma constatação intransponível, então estes instrumentos devem ser repensados. Ainda que a transparência e a liberdade de escolha pareçam, a princípio, plausíveis e desejáveis, elas são

---

<sup>225</sup> PATTO, 2007 s/n.

<sup>226</sup> FRANCO, 2010.

defendidas em um contexto da ideologia dominante: a ideologia da racionalidade técnica que desvia a atenção dos fins em benefício dos meios.

A preferência pelas grandes avaliações explica-se ainda por se apresentar como a solução mais barata. Avaliar as escolas de uma forma mais ampla e mais profunda, a ponto de tornar visíveis as soluções de seus problemas, seria muito mais caro do que aplicar estes testes padronizados; assim como utilizar os resultados das avaliações para pressionar as escolas parece mais barato do que garantir um processo educacional adequado a todos. As avaliações fazem esquecer que a razão primeira da existência do Estado é a *educação de todos* e não a *avaliação de todos*. E, mais do que isso, tratar os problemas por meio de dados estatísticos custa menos do que avaliar cada estudante envolvido no processo. A justificativa da suposta escassez de recursos é também parte desta ideologia, que se apoia nisso para negar o investimento necessário no que ela mesmo defende como motor de desenvolvimento: a educação. Como foi discutido ao longo do trabalho apoiado em escritos de Horkheimer e de Adorno, a sociedade já produz recursos mais do que suficientes para nos livrar do problema da escassez. Se o problema não é mais econômico, ele é, portanto, político.

Se a sociedade civil é, como afirmaram Marx e Engels (1984), o palco da luta de classes, a luta pelas ações afirmativas é uma expressão desse combate em nossos dias. O reconhecimento da legalidade das cotas de 50% nas Universidades Federais brasileiras é, sem dúvida, uma vitória. Mas o histórico brasileiro de mudanças no sistema de ensino e nas formas de acesso ao ensino superior nos alerta para o costume dos seus dirigentes de solucionar problemas complexos por meio de leis e/ou decretos que, ao executá-las, sucateia o bem público. As cotas são medidas paliativas e provisórias, e não um fim em si mesmas. São medidas que não mudam efetivamente o processo que gera o problema, ou mesmo não oferecem os recursos necessários para que tais leis e/ou decretos sejam colocados em prática de forma real. Nestas condições que não permitem que os problemas sejam superados, reforça-se ainda mais a descrença na possibilidade de ao menos amenizar as desigualdades sociais que vão se naturalizando a ponto de parecerem inevitáveis e intransponíveis.

Como discutido sobre a pseudoformação e a pseudocultura, os problemas da educação só poderão ser solucionados mediante uma transformação num contexto social mais amplo. Tal injunção não deve entretanto conduzir à paralisia - as contradições estão postas - e mesmo a escola limitando-se às suas funções mínimas - ensinando com professores que sejam pelo

menos frequentes -, ela já engendraria condições para mudanças mais profundas. Além disso, a escola não pode ser tomada como solução de problemas econômicos e de injustiça social que estão além de seu alcance. Num contexto em que as ações revolucionárias são desacreditadas, é a escola que se constitui como espaço privilegiado para que alunos e professores avancem no sentido da formação que poderá levá-los a pensar alternativas à realidade que se mostra inalterável e limitadora.

[...] justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz<sup>227</sup>.

---

<sup>227</sup> ADORNO, 1995:185.



## Referências bibliográficas (livros, relatórios e artigos publicados em revistas acadêmicas)

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. “Teoría de la seudocultura”. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Sociológica*. Madri: Taurus, 1971.
- ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.; STANFORD, N. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Ed. Proyección, 1965.
- \_\_\_\_\_. *The authoritarian personality, studies in prejudice series*. Volume 1. New York: Harper & Row, 1950. W. W. Norton & Company, paperback reprint edition, 1993.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. “As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação”. In: *Sociedade e Estado*. Vol. 22, nº 2. Brasília, maio/ago. 2007, p.435-473.
- AMARAL, M. “As noções de pudor e de corpo erótico fragmentado na adolescência: os desafios da análise em tempos pós-modernos”. In: *Revista IDE*. Nº 41. São Paulo, 2005, p. 97-106.
- \_\_\_\_\_. “A atualidade da noção de regime do atentado para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência: proposição de um debate sobre a constituição da subjetividade na pós-modernidade” (texto mimeografado), 2003.
- ANDRADE, C. Y. de. “Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social”. In: *Ensino Superior Unicamp* (revista on-line). Campinas, 31 Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- ARDOINO, Jacques; BERGER Guy. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des Universités*. Trad.: Manuela Terrasêca. Paris: ANDSHA/Matrice, 1989.
- \_\_\_\_\_. “L'évaluation comme interprétation”. Trad.: Manuela Terrasêca. In: *Pour*. nº107, Junho/Julho/Agosto de 1986, p.120-127.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. “O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências”. *Educ. Soc.* (revista on-line). Vol. 26, nº92. Campinas, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARONI, José Marcelo Biagioni. *Acesso ao ensino superior público: realidades e alternativas*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP. Orientador: Romualdo Portela, 2010.
- BEECH, J. “A internacionalização das políticas educativas na América Latina”. In: *Currículo sem fronteiras*. V.9, nº 2. Jul/Dez 2009, p.32-50. ISSN 1645-1384 (on-line). Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em 5 mar 2013.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade de ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Cultura do povo e educação popular”. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 5 (1/2): 77-92, 1979.
- BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP. Orientadora: Maria Isabel de Almeida, 2011.

- BERGER, Guy. "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". In: *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3-4, 23-36. Portugal, 2009.
- BERGER, G.; TERRASÊCA, M. "Políticas e práticas de avaliação: algumas reflexões". *Educação, Sociedade & Culturas*. nº 33. Porto, 2011, p.7-16.
- BERMAN, A. *A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica*. Bauru: EDUSC, 2002.
- BOTO, Carlota. "Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet". In: *Educ. Soc.* v. 24, n. 84. Campinas, set. de 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 jan. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>.
- BOURDIN, Jean-Yves. *Violência e crise na escola dos pobres*. Artigo a ser publicado na ADAPT, revista pedagógica do SNES (Sindicato Nacional de Ensino Secundário, FSU). Trad.: M. Joana D. Couto e M. Luiza D. Couto. Paris, 1996.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Enclaves fortificados: a nova segregação urbana*. Novos Estudos. São Paulo: CEBRAP, 1997.
- CAMACHO, L. M.Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. Tese de Doutorado.
- CARROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. "Jovens, mundo do trabalho e escola". In: SPOSITO, M. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. "A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola". In: *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 6 mar. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200023>.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Prefácio. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel/Imprensa Oficial, 2005.
- CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.) *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729POR.pdf>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- CASTRO (b), Maria Helena Guimarães. "Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais". In: *São Paulo Perspec.* v. 14, n. 1. São Paulo, mar. de 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 out. 2010.
- CHARLOT, Bernard. "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão". In: *Sociologias* (UFRGS), v. ano 4, n. jul-dez. Porto Alegre, 2002, p. 432-442, 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. 159 p.
- \_\_\_\_\_. "O sociólogo, o psicanalista e o professor". In: MRECH, Leny Magalhães. *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- \_\_\_\_\_. "A relação com o saber: conceitos e definições". In : \_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad.: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86.

- \_\_\_\_\_. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, maio. São Paulo, 1996, p. 47-63.
- CHARLOT, Bernard; ROCHEX, J. Y. “L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire”. In: *Lien Social Politiques*, v. 35, Paris, 1996, p. 137-151.
- CHARTIER, A. M. “Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia”. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.0, set./dez. São Paulo, 1995, p.17-52.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CHECCHIA, Ana Karina Amorim. *O que os jovens de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência*. Dissertação de mestrado. São Paulo: IPUSP. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 2006. 234 p.
- CHECHIA, Valéria Aparecida. *Intervenção com um grupo de pais de alunos com insucesso escolar*. Tese de doutorado. Ribeirão Preto: FFCL-USP. Orientador: Antonio dos Santos Andrade. 2009. p.430.
- CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. “Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar”. In: *Paidéia*, v. 17, n. 38, Ribeirão Preto, 2007, 389-402. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 out. 2010.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.
- CORTI, Ana Paula; SPOSITO, Marília. “A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes”. In: SPOSITO, M. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC; INEP; Comped, 2002. pp. 203-217.
- COSTA, Jorge Adelino da; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. *Xplica: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.
- COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. “As professoras primárias da Guanabara de Lacerda: a construção do tipo antropológico”. In: *Eccos Revista Científica*, v. 9, n. 1, jan.-jun., São Paulo, 2007, pp. 135-156. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71590108.pdf>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- CROCHÍK, José. L. “Adorno pensa a educação: educação para a resistência contra a barbárie”. In: *Revista Educação: Biblioteca do Professor*. Fev., São Paulo, 2009, p. 16-25.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito, Indivíduo e Cultura* (3ª. ed.). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006. 174 p.
- \_\_\_\_\_. “Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito”. In: *Revista Psicologia Política: Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Política*, São Paulo, v.1, n.1, 2001, p. 67-99.
- \_\_\_\_\_. “Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade”. In: *Aná. Psicológica*, v. 18, n. 4, nov. Lisboa, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312000000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312000000400008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 8 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. “Os desafios atuais do estudo da subjetividade na Psicologia”. In: *Psicol. USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641998000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 25 abr. 2008. Doi: 10.1590/S0103-65641998000200003.
- CUNHA, Luiz Antônio. “Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado”. In: *Educ. Soc.*, v. 25, n. 88, out., Campinas, 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 2 mar. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>.

- CUNHA, Luiz Antônio. “O ensino superior no octênio FHC”. In: *Educ. Soc.*, v. 24, n. 82, abr. Campinas, 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 02 Mar. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>.
- DEROUET, Jean-Louis. “A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica”. In: *Rev. Bras. Educ.*, n. 21, dec., Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 6 mar. 2013. Doi.: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300002>.
- DI BARTOLOMEO, Lívia. *Como passar no vestibular ao redor do mundo?* Blog (on-line). 5 out. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://liviadibartolomeo.wordpress.com/portifolio/ikwa/como-passar-no-vestibular-ao-redor-do-mundo/>>. Acesso em 12 out. 2010.
- DIJK, Teun A. van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. Introdução, p 11-24. Trad.: Fernando de Moraes Gebra, professor do Centro de Línguas da UFPR.
- DORE, Ronald. *The diploma disease: education, qualification and development*. Berkeley: University of California Press, 1976.
- DUBET, François. “O que é uma escola justa?”. Trad. Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. São Paulo, 2004, pp. 539-555
- \_\_\_\_\_. “As desigualdades multiplicadas”. Trad. Maria do Carmo Duffles Teixeira. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 17. ed. Mai/Jun/Jul/Ago, Rio de Janeiro, 2001. pp. 5-19.
- ENGUITA, Mariano F. “Será pública a escola pública?”. In: PARASKEVA, J.M. (org) *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 97-108.
- FRANCO (a), Adriana de Fátima. “O mito da auto-estima na aprendizagem escolar”. In: *Psicol. esc. educ.*, v. 13, n. 2, dez. Campinas, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000200015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 out. 2010.
- FRANCO (b), A. M. P. *Os determinantes da qualidade da educação no Brasil*. Tese de Doutorado. Orientador: Naércio Aquino Menezes Filho. São Paulo: FEA-USP, 2008. 146 f.
- FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Escola, estado e sociedade*. 6ª. Ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, Luiz Carlos. “Qualidade negociada: Avaliação e contrarregulação na escola pública”. In: *Educ. Soc.*, vol. 26, n. 92 - Especial - out., Campinas, 2005, p. 911-933.
- \_\_\_\_\_. “A internalização da exclusão. Educação e Sociedade”. In: *Cedes*, v. 23, n. 80, set., Campinas, 2002, p. 229-325. ISSN 0101-7330.
- GENTILI, Pablo. “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional”. In: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-177.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Preconceito e Discriminação*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

- HADDAD, S.; GRACIANO, M. "Educação: direito universal ou mercado em expansão". In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n.3, São Paulo, 2004, p. 67-77.
- HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologia qualitativas na sociologia*. Petropolis: Vozes, 1987
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HOY, Charles, Colin Charles Bayne-Jardine, Margaret Wood. *Improving quality in education*. London: Falmer, 1999.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon A. Vasquez e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom (1897-1970). *Educação comparada*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961.
- MALET, Régis. "Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada". In: *Educ. Soc.*, v. 25, n. 89, Dec., Campinas, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 out. 2010.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel/Imprensa Oficial, 2005.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. "Metodologia qualitativa de pesquisa". In: *Educ. Pesqui.*, Ago, vol.30, no.2, São Paulo, 2004. p.289-300. ISSN 1517-9702.
- MATOS, Olgária C. F. "Cultura Capitalista e Humanismo: Educação, Antipolis e Incivilidade". In: *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v.14, n.28, p.12-37, jul.-dez. Campo Grande, 2008. Disponível em: <[http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo\\_01.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo_01.pdf)> Acesso em: 15 out. 2009.
- MEZAN, Renato. "Psicanálise e cultura, psicanálise na cultura". In: \_\_\_\_\_. *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002. p.317-372.
- MOISÉS, José Álvaro. "Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira". In: *Rev. bras. Ci. Soc.*, v. 23, n. 66, fev. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092008000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 2 jan. 2010.
- NASCIMENTO, Eduardo Peterle. *Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares Populares*. Dissertação de Mestrado. Orientador: Elie Ghanem. São Paulo: FEUSP, 2009. 150 p. il., grafs. tabs.
- OLIVEIRA(a), Maria Lúcia "A Psicanálise como método de investigação em Pesquisa – Relações entre a construção da identidade e rebeldia". In: OLIVEIRA, M. L. *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- OLIVEIRA(b), Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. "Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação". In: *Rev. Bras. Educ.*, n. 28, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 5 mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>.
- OLSEN, M., CODD, J. and O'NEILL, A.-M.; *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*, Londres: Sage Publications, 2004.
- PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. In: *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 61, Dec. *Education*

- Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 mai 2011.
- \_\_\_\_\_. “Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres”. In: *Estud. av.*, vol.13, n.35, São Paulo,1999. p. 167-198. ISSN 0103-4014.
- \_\_\_\_\_. “Para uma Crítica da Razão Psicométrica”. In: *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, São Paulo, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 out. 2010.
- \_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão*. v. II. Tese de Doutorado, São Paulo: IP-USP, 1987.
- PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet”. In: *Rev. Bras. Educ.*, n. 05-06, dez. Rio de Janeiro,1997. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 8 mar. 2013.
- PHILLIPS, L. e JORGENSEN, M. (2004) “The Field of Discourse Analysis”. In: \_\_\_\_\_, *Discourse Analysis as Theory and Method*. Londres: Sage, p. 1-23.
- PUCCI, Bruno. “Teoria Crítica e Educação”. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFscar, 1994.
- REVOL, Nicolas. *Maldito Profe!*. Porto: Campo das Letras/ Campo da Actualidade, nº 33, 2000.
- ROCHEX, Jean-Yves. “A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. In: *Educ. Pesqui.*, v. 32, n. 3, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 set. 2008.
- SANFELICE, José Luís. “O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história”. In: *Educ. Soc.*, v. 28, n. 99, ago. Campinas, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 13. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200013>.
- SAVIANI, Dermeval. “Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios”. In: *Educ. Soc.*, v. 20, n. 69, dez. Campinas, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 13. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.
- SILVA (a), José Alves da. *Compromisso e Paixão: o universal e o particular na boa escola pública*. Tese de Doutorado. Orientação: Luís Carlos de Menezes. São Paulo: FEUSP, 2008. 345p.
- SILVA (b), Thomas T. Apresentação. In: PUCCL, B (org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFscar, 1994.
- SILVA (c), Vandrê Gomes da. *Por um sentido público da qualidade na educação*. Orientação: José Fonseca Carvalho. São Paulo: s.n., 2008.

- SOARES, J. F.; JÚDICE, R. “Auto-exclusão dos alunos das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte no vestibular da UFMG”. In: *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Vol. 5, n. 2. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/66>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- SOUSA, Sandra M. Z. “Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar”. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, julho. São Paulo, 2003.
- SOUSA, Sandra M. Z. & OLIVEIRA, Romualdo P. “Políticas de Avaliação e Quase mercado no Brasil”. In: *Educ. Soc.*, vol. 24, n. 84, set. Campinas, 2003. p. 873-895.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. “A máquina de deprimir professores”. In: *Formação de Profissionais e a criança-sujeito*, n.7. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100005&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100005&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em 2 mar. 13.
- \_\_\_\_\_. “Depressão em professores e violência escolar”. In: *Notandum (USP)*, v. 11. São Paulo, 2008. p. 19-28.
- \_\_\_\_\_. “Os estudos sobre aspectos psicossociais de adolescentes”. In: SPOSITO, M. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC; INEP; Comped, 2002, pp.35-58.
- \_\_\_\_\_. “À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas”. In: *Estilos de Clínica*, ano 3 n. 5. 2º semestre. São Paulo, 1998.
- SOUZA(a), R. M. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.
- STOBART, Gordon. *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment*. Londres: Routledge, 2008. 224 p.
- STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto. “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Porto. p. 11-53. Disponível em: <[http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer\\_et\\_al.\\_pp.11-53.pdf](http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al._pp.11-53.pdf)>. Acesso em 23 fev. 2013.
- SUAREZ, Rosana. “Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)”. In: *Kriterion*, v. 46, n. 112, dez. Belo Horizonte, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 2 Mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>.
- TERRASÊCA, M. *Avaliação de sistemas de formação: contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutorado. Porto: FPCEUP, 2002.
- TERRASÊCA, M.; J. CAMELO. “Contributos de um Modelo de Avaliação (“Avaliação Institucional”) para a Melhoria das Práticas de Formação”. *Conferência Internacional “Educação, Globalização e Educação”*. João Pessoa (Brasil), 2008.
- UNITED STATES. National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.
- ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. “Circulação de textos midiáticos entre alunos de escola pública básica”. *Educ. Pesqui.*, v. 36, n. 01, abr. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000100007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 6 mar. 2013.

## **Artigos e notícias em portais na mídia virtual e impressa**

- 12 MIL LIVROS SÃO ENCONTRADOS EM LIXÃO EM GO. *Jornal Nacional* (on-line). 23 mar. 2010. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1542118-10406,00-MIL+LIVROS+SAO+ENCONTRADOS+EM+LIXAO+EM+GO.html>>. Acesso em: 2 mar. 2013.
- 60% DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SP TEM DOENÇA PSICOLÓGICA, DIZ ESTUDO. *Folha on-line*. 26 mai. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/739993-60-dos-dirigentes-de-escolas-municipais-de-sp-tem-doenca-psicologica-mostra-estudo.shtml>>. Acesso em 10 fev. 2012.
- A CADA DIA UM PROFESSOR SE LICENCIA POR DOIS ANOS. *Folha on-line*. 19 mai. 2009. *Caderno Educação*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/739498-a-cada-dia-um-professor-se-licencia-por-dois-anos.shtml>> Acesso em fev. 2012.
- A DECOREBA JÁ VAI TARDE: O VESTIBULAR PODE ACABAR. *Revista Superinteressante* (On-line). Mai. 2009. Disponível em: <[http://super.abril.com.br/revista/265/materia\\_revista\\_451137.shtml?pagina=1.](http://super.abril.com.br/revista/265/materia_revista_451137.shtml?pagina=1.)> Acesso em: 12 out. 2010.
- ALUNO DA REDE PÚBLICA FOGUE DO VESTIBULAR. *Folha on-line*. 18 ago. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10298.shtml>> Acesso em 6 Mar. 2013.
- ALUNO DE 12 ANOS AGRIDE DIRETORA DE ESCOLA NO RIO DE JANEIRO. *Jornal Nacional* (on-line). 5 abr. 2010. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1558088-10406,00-ALUNO+DE+ANOS+AGRIDE+DIRETORA+DE+ESCOLA+NO+RJ.html>>. Acesso em fev. 2012.
- ALVES FILHO, Manuel. “Consu aprova Profis”. Website da Unicamp. 9. Set 2010. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2010/09/10/consu-aprova-profis>>. Acesso em 12 out. 2010.
- APÓS DEZ ANOS, DOBRA O NÚMERO DE JOVENS QUE FREQUENTA UNIVERSIDADES NO BRASIL. *Folha Online*. 9 Out. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u635915.shtml>>. Acesso em: 9 out. 2009.
- AS 10 MELHORES ESCOLAS DE SÃO PAULO. VEJA, 2008. Disponível em <http://www.geoweb.blog.br/educacao/as-10-melhores-escolas-de-sao-paulo/>. Acesso em 13 out. 2010.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO E IMPRENSA DA UNESP. “Ações afirmativas da Unesp”. Disponível em: <[http://www.unesp.br/aci\\_ses/noticia.php?artigo=8340](http://www.unesp.br/aci_ses/noticia.php?artigo=8340)>. Acesso em 24 fev. 2013.
- BELLUZZO, Luiz Gonzaga. “Ganhos privatizados, perdas socializadas”. In: *Carta Capital*. 16 Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/ganhos-privatizados-perdas-socializadas/>>. Acesso em 23 fev. 2013.
- CONTEÚDO EXIGIDO EM NOVO ENEM MUDA POUCO, DIZEM PROFESSORES. *Folha on-line*. 19 mai. 2009. *Caderno Educação*. Disponível em:

- <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u568099.shtml>>. Acesso em 10 jul. 2009.
- DEUTSCHE WELLE. O sistema de ensino. Disponível em: <<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,1015639,00.html>> Acesso em 12 Out. 2009.
- DUARTE-PLON, L. “Os escolados”. Entrevista com Benjamin Moignard. In: *Folha de São Paulo*. 6 out. 2008.
- ENEM DEVE SER OBRIGATÓRIO PARA A REDE PÚBLICA; VEJA O QUE VAI CAIR NO NOVO EXAME. Folha on-line. Caderno Educação. 15 mai. 2009 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u566297.shtml>>. Acesso em 30 jun. 2009.
- ENSINO PÚBLICO MANDA 45% DOS ALUNOS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS. *Revista Valor Econômico*. 10 ago. 2012. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/2783826/ensino-publico-manda-45-dos-alunos-universidades-federais>. Acesso em 2 mar. 2013.
- ENTENDA A CRISE ECONÔMICA DE PORTUGAL. Folha on-line. 18 Abr. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/bbc/904092-entenda-a-crise-economica-de-portugal.shtml>>. Acesso em 23 fev. 2013.
- ESCOLAS NO TOPO DO RANKING DO ENEM REAJUSTAM MENSALIDADES EM ATÉ 10%. Portal G1. 13 nov. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1369973-5604,00-ESCOLAS+NO+TOPO+DO+RANKING+DO+ENEM+VAO+REAJUSTAR+MENSALIDADE+EM+ATE.html>>. Acesso em 13 out. 2010.
- ESTUDANTES DE SERGIPE SOFREM COM TRANSPORTE ESCOLAR. *Jornal Nacional* (on-line). 30 mar. 2010. Disponível em <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1542125-10406,00-ESTUDANTES+DE+SE+SOFREM+COM+TRANSPORTE+ESCOLAR.html>>. Acesso em 10 fev. 2012.
- ESTUDO REVELA QUE TAXA DE FECUNDIDADE CONTINUA EM QUEDA EM SÃO PAULO. Portal do Governo do Estado de São Paulo. SP Notícias. 5 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=215706>>. Acesso em: 26 Fev. 2013.
- INCLUSÃO COM MÉRITO. PROGRAMA DA COMVEST DÁ BÔNUS DE 30 PONTOS PARA QUEM CURSOU ESCOLA PÚBLICA. In. *Revista da UPA – Unicamp de Portas Abertas*, dias 2 e 3 de Set. de 2011 – 8ª Edição. Disponível em: <[http://www.upa.unicamp.br/2011/revista/content/upa2011\\_rep\\_paais.php](http://www.upa.unicamp.br/2011/revista/content/upa2011_rep_paais.php)>. Acesso em 2 mar. 2013.
- INTERIOR DE SP CONCENTRA ESCOLAS ESTADUAIS COM BOM NÍVEL. Folha on-line, 01 abr. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/896737-interior-de-sp-concentra-escolas-estaduais-com-bom-nivel.shtml>>. Acesso em 26 fev. 2013.
- MANIFESTO CONTRA AS COTAS. Comvest. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vest2009/Manifestocotas.pdf>>. Acesso em 11 out. 2009.
- MEC QUER COMEÇAR NOVO CURRÍCULO NAS PIORES ESCOLAS. Folha on-line. 5 mai. 2009. Caderno Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u560606.shtml>>. Acesso em 16 jul. 2009.
- POR DENTRO DO IPEA – UM PASSO À FRENTE. *Desafios do Desenvolvimento: Revista de informações e debates do Ipea*. Disponível em: <

[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2290:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2290:catid=28&Itemid=23)>. Acesso em 24 fev. 2013.

- POR QUE A CAPITAL É 11A. COLOCADA NO ENEM?. VEJA, 18 set. 2009. Disponível em <<http://vejasp.abril.com.br/revista/educacao-2112/por-que-capital-11a-colocada-no-enem>>. Acesso em 13 out. 2010.
- PRADO, Mateus. Programa da Unicamp para alunos de públicas finge ser inclusivo. Portal IG / Último segundo. 11 mar. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/programa+da+unicamp+para+alunos+de+publicas+finge+ser+inclusivo/c1238150692072.html>>. Acesso em 10 set. de 2011.
- PROFESSORA É AFASTADA APÓS SUSPEITA DE ATIRAR APAGADOR EM ALUNO DE 8 ANOS. Folha on-line. 27 mai. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/741510-professora-e-afastada-apos-suspeita-de-atirar-apagador-em-aluno-de-8-anos-em-sp.shtml>>. Acesso em 10 fev. 2012.
- “RANKING É SÓ BASE PARA ESCOLHA DE FACULDADE”, DIZ DIRETOR-ASSISTENTE DE LISTA MUNDIAL. Folha On-line. 28 Mai. 2010. Caderno Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/741754-ranking-e-so-base-para-escolha-de-faculdade-diz-editor-assistente-de-lista-mundial.shtml>>. Acesso em 10 Out. 2010.
- ROLNICK, Raquel. Centro Cultural SP promove mês de reflexão sobre urbanismo e arquitetura paulistanos. Blog Raquel Rolnik. 6 jun. 2012. Disponível em: <<http://raquelrolnik.wordpress.com/tag/urbanismo/>>. Acesso em 25 fev. 2013.
- SÃO PAULO ABANDONA A EXIGÊNCIA PARA CONTRATAR PROFESSOR. Folha on-line. 26 mai. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/740835-sao-paulo-abandona-exigencia-para-contratar-professor.shtml>>. Acesso em fev. 2012.
- SCHWARTSMAN, Hélio. “Futuro sombrio”. *Folha on-line*. 4 jun. 2009. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/helioschwartzman/ult510u576023.shtml>>. Acesso em 16 Jul. 2009.
- SEM COTAS, UNICAMP APOSTA NA FORMAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS. Portal Terra, 2 ago. 2012. Educação. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/sem-cotas-unicamp-aposta-na-formacao-em-escolas-publicas,7c7b42ba7d2da310VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>>. Acesso em: 2 mar. 2013.
- SICSÚ, João. “Qualquer semelhança não é mera coincidência”. In. *Carta Capital*. 22 Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/qualquer-semelhanca-nao-e-mera-coincidencia/>>. Acesso em 23 fev. 2013.
- SISU: SOBRARAM SETE MIL VAGAS NAS UNIVERSIDADES. Jornal Nacional (on-line). Edição do dia 17 Mar. 2010. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1534048-10406,00-SISU+SOBRARAM+SETE+MIL+VAGAS+NAS+UNIVERSIDADES.html>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- SÓ 8% DAS ESCOLAS “TOPS” NO ENEM SÃO PÚBLICAS; VEJA RANKING. Folha on-line. 29 abr. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u557634.shtml>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- USO DO ENEM COMO SELEÇÃO PARA UNIVERSIDADE GERA ESTRESSE NO ALUNO, DIZ EDUCADOR. Folha on-line. 15 mai. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u566305.shtml>>. Acesso em: 16 jul. 2009.

- USP APONTA AUTO-EXCLUSÃO DE ESTUDANTES CARENTES. Folha on-line. Educação. 29 mar. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15278.shtml>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- Ranking das Melhores escolas de São Paulo. VEJA, 1 dez. 2007. Disponível em <<http://arquivoetc.blogspot.com/2007/12/o-ranking-das-melhores-escolas.html>>. Acesso em 13 out. 2010.
- VEJA O PERFIL DE QUE, VAI FAZER O ENEM NESTE FINAL DE SEMANA. Portal EBC. 30 Out. 2012. Educação. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2012/10/veja-o-perfil-de-quem-vai-fazer-o-enem-neste-final-de-semana>>. Acesso em 2 mar. 2013.

## Fontes (Websites de pesquisa e bancos de dados)

- ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. Lei n. 34 de 16/03/1846. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/norma?id=139680>>. Acesso em 06 mar. 2013.
- AULETE. QUALIDADE. In: AULETE. Disponível em: <[http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=QUALIDADE](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=QUALIDADE)>. Acesso em 7 de fev. 2013.
- BRASIL. Indicadores Econômicos. Disponível em: <[http://www.brasil.gov.br/sobre/economia/indicadores/disoc\\_rdcg?x=&fim=01-01-2013&inicio=01-01-2003](http://www.brasil.gov.br/sobre/economia/indicadores/disoc_rdcg?x=&fim=01-01-2013&inicio=01-01-2003)>. Acesso em 20 fev. 2013.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Constituição 1824. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Const\\_1824.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Const_1824.pdf)>. Acesso em 6 mar. 2013.
- CENTRO PAULA SOUZA. Disponível em: <<http://www.ceeteps.br/>>. Acesso em 21 set. 2009.
- COMVEST – COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/>>. Acesso em 21 set. 2009.
- ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em 11 out. 2012.
- FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em: <<http://portal.fgv.br/>>. Acesso em 06 mar. 2013.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Biblioteca. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2008.
- FUVEST – FUNDAÇÃO DE APOIO AO VESTIBULAR. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/>>. Acesso em 06 mar. 2013.
- IBGE – INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/default\\_tab.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/default_tab.shtm)>. Acesso em fev. 2012.
- IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=6&Itemid=6](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=6)>. Acesso em 11 out. 2012.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em 16 jan. 2013.
- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.ippur.ufrj.br/>>. Acesso em 5 abr. 2008.
- KELLER, Alfred Josef; Bildung, in “Michaellis: Dicionário escolar alemão”, Editora Melhoramentos, 2009.
- \_\_\_\_\_ ; fern, in “Michaellis: Dicionário escolar alemão”, Editora Melhoramentos, 2009.
- MEC – Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 02 mar. 13.

OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.

Education. Disponível em:

<[http://www.oecd.org/topic/0,3373,en\\_2649\\_37455\\_1\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/topic/0,3373,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html)>. Acesso em 9 abr. 2008.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 1827. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_63/Lei\\_1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm)>. Acesso em 06. mar. 2013.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Biblioteca. Disponível em:

<<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em 10 abr. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”. Disponível em:

<<http://www.unesp.br>>. Acesso em 06 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/>>. Acesso em 20 fev. 2012.

VUNESP. FUNDAÇÃO PARA O VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (VUNESP). Disponível em: <<http://www.cunesp.com.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2008.



## **APÊNDICE A - Acesso ao Ensino superior em Portugal: o que dizem professores e especialistas.**

No período de estudos na Universidade do Porto, proporcionado pelo Programa de Mobilidade Santander de outubro de 2011 a janeiro de 2012, tive a oportunidade de entrevistar alunos e professores<sup>228</sup> sobre o acesso ao ensino superior em Portugal. A partir das informações obtidas nesses momentos e uma pesquisa bibliográfica, foi possível trazer alguns dados sobre o ensino secundário português e sobre os seus exames de avaliação e de seleção para as universidades.

### ***O Ensino Secundário***

O ensino secundário em Portugal – que seria equivalente ao ensino médio brasileiro – vai do 10º ao 12º ano escolar obrigatório<sup>229</sup> e está dividido em modalidades científico-humanísticas e profissionais:

O ensino Científico-Humanístico é oferecido em período integral, mais voltado para alunos que pretendem cursar o ensino superior logo ao término do secundário. Esta modalidade de ensino divide-se em: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconômicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Para obter o diploma do ensino secundário, além de obter as notas mínimas para a aprovação nas disciplinas (ter média 10 numa escala que vai de 1 a 20), os estudantes devem também ser aprovados nos Exames Nacionais aplicados ao final do 11º ano (para as disciplinas bianuais) e no 12º (para as disciplinas trienais).

Além dos Exames Nacionais, o Ministério da Educação e Ciência de Portugal oferece às escolas exames chamados Intermédios para serem aplicados aos alunos do nono ano (final do Ensino Básico) e no Ensino Secundário. São simulados para exames em todas as disciplinas, inclusive aquelas que não são avaliadas nos Exames Nacionais. A escola pode escolher se a nota obtida nesses testes irá ou não contar para a média global do aluno. De acordo com os professores, a escola geralmente inclui essa nota, como uma maneira de incentivar um bom

---

<sup>228</sup> Entrevistei quatro alunos em uma escola próxima à cidade do Porto e oito professores de escolas e universidades no Porto e em Lisboa.

<sup>229</sup> Mediante a Lei no. 85/2009 de 27 de agosto, o ensino secundário se tornou universal, gratuito e obrigatório em Portugal. No Brasil, a partir dos 15 anos de idade, a matrícula não é obrigatória. A obrigatoriedade só entra em vigor em 2016. No Brasil, menos da metade das pessoas com 19 anos terminaram o ensino médio.

desempenho.

Os quatro cursos científico-humanísticos têm disciplinas comuns do 10º ao 12º ano e disciplinas direcionadas às áreas das modalidades escolhidas. Há também os cursos científico-humanísticos de Ciências Sociais e Humanas e Línguas e Literatura, mas que estão sendo substituídos pelo curso de Línguas e Humanidades.

Para que uma escola secundária ofereça determinada disciplina opcional, é necessário haver um número mínimo de alunos interessados. Assim, nem sempre as opções que constam no currículo oficial estão disponíveis aos alunos em todas as escolas de determinada modalidade.

- *Os Cursos Artísticos Especializados* são formações nas áreas das Artes Visuais, Audiovisuais, Dança e Música, orientados para o prosseguimento dos estudos em cursos de especialização tecnológica, para o ensino superior e a inserção no mundo do trabalho. Essa formação confere, além do certificado do nível secundário, um certificado de qualificação profissional de nível 3<sup>230</sup>.

- *Os Cursos Profissionais* são formações mais específicas para a atuação no mercado de trabalho em diversas áreas, como, por exemplo: Organização de Eventos, Multimídia, Sistema de Informação etc. São cursos oferecidos nas escolas secundárias ou nas escolas profissionais, em período integral ou noturno e não estão sujeitos aos Exames Nacionais.

- *Os Cursos de Educação e Formação* são formações flexíveis para estudantes maiores de 15 anos e que apresentam atrasos escolares ou abandonaram os estudos e que desejam retornar. A formação secundária nos CEF permite o prosseguimento dos estudos em nível superior ou uma formação mais especializada no mercado de trabalho.

Todos os cursos nos CEF compreendem as seguintes áreas: sociocultural, científica, tecnológica e prática e são oferecidos em estabelecimentos de ensino público, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, nos Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e de Formação Profissional (IEFP) e outras entidades formadoras.

Em Portugal há *cursos de especialização tecnológica em nível pós-secundário não superiores*. Esse tipo de formação é obtido através da junção de uma formação secundária, geral ou profissional, com uma formação técnica de alto nível - que inclui conhecimentos e

---

<sup>230</sup> De acordo com os níveis definidos pela União Europeia.

capacidades de nível superior, mas não exige o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa e sim capacidades e conhecimentos que permitam responsabilidades de concepção, direção ou de gestão.

### ***O ambiente escolar***

Em 2011, Portugal estava enfrentando (e ainda está, na data de entrega desse trabalho) grandes dificuldades financeiras, assim como a Grécia, a Itália, a Espanha e outros países europeus. A crise é resultado do aumento da dívida dos países mais pobres da zona do Euro e da desconfiança de que os governos paguem as suas dívidas que foram aumentando na medida em que aumentou o consumo nessa região, como efeito da prosperidade prometida pela participação na União Europeia<sup>231</sup>. No caso português, especificamente, houve um processo de perda de competitividade econômica mundial e, enfrentando um baixo crescimento econômico, o governo português tem encontrado dificuldades para obter a arrecadação necessária para arcar com os gastos públicos<sup>232</sup>.

Em uma política de corte de gastos, algumas medidas atingiram o Ensino Secundário Português. Os professores das escolas públicas portuguesas que entrevistamos apresentaram queixas: O aumento do número de alunos nas salas de aula, procedimentos burocráticos exagerados, individualização do trabalho dos professores, agrupamento de escolas - entre outras. Ainda assim, todos eles se mostraram satisfeitos com a sua escolha profissional. Estar com os alunos em período integral, compartilhando momentos dentro e fora das aulas, permite aos professores conhecer bem os seus alunos e manter uma relação muito próxima deles. O mesmo ambiente positivo é sentido por parte dos alunos, que afirmaram gostar de estar na escola e de terem um bom relacionamento com os colegas e professores.

### ***Escolas públicas x Escolas Privadas.***

Em cidades como Lisboa, Porto e Coimbra, percebe-se uma forte presença dos colégios privados enquanto em cidades menores eles são raros. E entre os colégios privados há grandes diferenças. Os principais atrativos desses colégios são a distinção social, a possibilidade dos estudantes conviverem com outros estudantes que compartilham da mesma condição social,

---

<sup>231</sup> BELLUZZO, 2012 e SICSÚ, 2012.

<sup>232</sup> ENTENDA..., 2011.

um ensino voltado para os exames ou mesmo um ensino diferenciado proporcionado por escolas internacionais. Há colégios alemães, franceses e ingleses, por exemplo, que são muito valorizados entre os portugueses e têm mensalidades elevadas. Os pais buscam também um ambiente com um público mais homogêneo quanto ao desempenho, uma vez que os estudantes - nas escolas mais valorizadas - são selecionados por provas de admissão ou mesmo pelas suas condições financeiras.

No ensino público, as famílias devem matricular os seus filhos nas escolas próximas às suas residências e as escolas acabam por refletir na sala de aula a diversidade cultural e socioeconômica de onde se situam. Assim, escolas na região central do Porto, atendem a um público muito diverso: Alunos com condições socioeconômicas muito diferentes, nativos e estrangeiros. A escola que visitamos em Lisboa, por outro lado, localizada em um bairro residencial de classe média, atende a um público quase totalmente composto de portugueses com uma boa condição financeira e a Escola do Conselho próximo ao Porto atende um público mais pobre.

As escolas públicas não podem selecionar os seus alunos. Se um aluno não consegue vaga em uma escola ou em uma modalidade específica de ensino, deve procurar outra escola próxima ou entrar em uma lista de espera. Somente em casos especiais, como uma das escolas que visitamos que tem um ensino diferenciado das demais - uma Escola Artística -, a escola pode receber alunos de outras regiões e estabelecer um critério de seleção que, no caso da escola que visitamos, é a nota do aluno em algumas disciplinas específicas.

As escolas privadas existem há muito tempo em Portugal. Após o “25 de abril”<sup>233</sup>, o Estado empreendeu uma expansão do sistema educacional básico buscando atender a toda a população portuguesa e passou, também, a subsidiar escolas privadas para que oferecessem ensino gratuito nessas regiões onde não havia escolas públicas. Além dessa modalidade subsidiada de colégios privados, outros foram aparecendo no país, oferecendo ensino diferenciado.

---

<sup>233</sup> De acordo com STOER, STOLEROFF e CORREA (1990) “[...] se é certo que a relação entre a escola e o mundo da produção nunca esteve ausente no discurso educativo produzido em Portugal após o 25 de abril, a verdade é que a importância crescente do discurso da modernização é acompanhada no sentido dessa relação”. Foi período de renovação ideológica e houve uma tentativa de reverter o papel das escolas na reprodução das desigualdades sociais, repensando a formação direcionada para a produção; é ainda uma época de politização das escolas e de participação dos alunos e professores no direcionamento que foi sendo tomado”.

Assim como no Brasil, a maior parte dos portugueses frequenta as escolas públicas. Contudo, diferente do que ocorre aqui, as escolas privadas dividem com as escolas públicas os primeiros lugares nos *rankings* educacionais. A escola pública portuguesa é, ainda, considerada capaz de formar alunos para serem aprovados nas carreiras universitárias mais concorridas. Ainda, pois, como relataram os professores e especialistas entrevistados, há uma progressiva valorização da escola privada como a forma mais garantida de levar os alunos aos melhores cursos nas melhores universidades. A rede privada vem ganhando também maior destaque nos *rankings* educacionais, o que vai lhe conferindo, progressivamente, *status* de ensino mais eficiente.

Os professores entrevistados, entre eles professores que trabalham em colégios privados, confirmam que a pressão pelas notas é maior na rede particular. Tal pressão leva muitos professores a privilegiar em demasiado o treinamento dos alunos para os testes, principalmente no 12º ano. Os professores das escolas públicas dizem estar mais livres de tal pressão e que procuram aliar a formação dos alunos com a preparação para os exames.

Nas escolas privadas, a responsabilização pelo desempenho nos exames pesa muito mais sobre os professores e sobre a direção dos colégios do que na escola pública. E há, também, uma percepção geral dos entrevistados, de que os alunos nos colégios privados se empenham mais do que os alunos dos colégios públicos.

### ***Acesso ao ensino superior***

Para ingressar no Ensino Superior, os alunos dos cursos Científico-Humanísticos concorrem com a suas médias das notas de todas as disciplinas no Ensino Secundário e com as notas dos Exames Nacionais. Um aluno que deseja, por exemplo, fazer o curso de Arquitetura deve realizar exames de Desenho e de Geometria Descritiva e a nota obtida nesses exames e a sua média no Ensino Secundário serão os critérios de seleção utilizados pela Universidade que ele se inscrever.

Se um aluno do ensino profissional quiser ingressar no ensino superior, ele deve realizar os Exames Nacionais. Os alunos que cursaram um curso científico-humanístico em uma determinada área do conhecimento podem se candidatar a cursos superiores em áreas diferentes daquela que cursou no secundário, mas também mediante a realização dos Exames Nacionais nas disciplinas exigidas para o curso superior em questão.

É, assim, direito de todos aqueles que se formarem no ensino secundário candidatarem-se para o Ensino Superior em qualquer área. Mas os professores entrevistados afirmam que, contudo, é muito difícil a aprovação de um aluno que não tenha frequentado o Ensino Secundário na mesma área do curso superior que se candidata. Isso porque ele teria que dar conta de forma autônoma ou através de ajuda de profissionais de todo currículo de dois ou três anos de disciplinas que não cursou.

Os professores que trabalham em escolas públicas na região central do Porto afirmam que grande parte dos seus alunos estuda com vistas à formação superior e afirmam ainda que muitos deles estão preparados para ingressar em cursos superiores concorridos. Isso mesmo em escolas que atendem um público economicamente desfavorecido. Isso não garante, porém que a maioria dos estudantes consiga imediatamente um curso superior, pois tem que enfrentar outros complicadores como a concorrência em determinados cursos e as taxas cobradas pelas universidades, inclusive públicas.

Os professores entrevistados falaram da pressão dos pais portugueses para que os seus filhos estudem Medicina. O que está, por um lado, relacionado ao *status* da carreira e, por outro, a tradicional segurança profissional dessa área. A Ordem dos Médicos em Portugal restringe bastante a habilitação dos formandos e isso levou a uma redução também das cadeiras no ensino de Medicina no país. No caso da Arquitetura, há uma valorização muito grande da carreira e da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto que é reconhecida mesmo fora de Portugal. Contudo, não se encontra muito espaço para os arquitetos no mercado de trabalho português. Há muitos cursos de arquitetura nesse momento e muitos formados na área. Ainda assim, a procura continua grande por parte dos alunos.

### ***A preparação para o Ensino Superior***

Em função da importância das notas no Ensino Secundário e dos Exames Nacionais para a entrada no ensino superior, há uma grande pressão sobre todos os atores escolares por um bom desempenho. Os professores sentem-se pressionados a adaptar o conteúdo trabalhado com os alunos de acordo com o que é exigido nos exames. Nas avaliações internas os professores sentem também o peso de saber que todas as notas que atribuem às atividades têm impacto nas chances do aluno para o ingresso na carreira Universitária.

Mesmo tendo à disposição uma variedade de disciplinas, os alunos acabam por escolher aquelas que consideram mais fáceis ou aquelas que lhe preparam para os Exames Nacionais. A direção das escolas, além de gerir essa situação, tem que se preocupar com as classificações dos *rankings* educacionais que têm uma enorme difusão na mídia portuguesa e têm implicações no prestígio e na demanda de alunos para a escola.

Os professores falaram ainda sobre um inflacionamento das notas das avaliações, não só nas carreiras mais almejadas, mas em todas aquelas que geralmente são suas segundas opções: Medicina Dentária, Medicina Veterinária e Enfermagem, por exemplo, pois são geralmente as segundas opções daqueles alunos que desejam entrar em Medicina.

As escolas privadas, sujeitas às pressões dos pais e da concorrência nos *rankings* educacionais, tendem a contribuir para esse inflacionamento das notas dos exames. As escolas públicas também acabam pressionadas, em alguma medida, uma vez que o progresso da carreira do professor está relacionado às médias de seus alunos. Eles também, em função do aumento das notas nas escolas privadas, tendem a inflacionar as notas para que os alunos nas escolas públicas tenham maiores chances de acesso ao ensino superior.

Outra característica da educação escolar portuguesa é a frequência às *explicações* por uma parcela considerável da população escolar. As explicações são aulas de reforço escolar ou preparatórias para os exames no ensino secundário que são realizadas individualmente ou em grupos. Como revela o estudo realizado por Costa, Neto-Mendes & Ventura (2008), as explicações crescem em Portugal e seu público abrange alunos de escolas públicas e privadas, com desempenhos diversos – enquanto os alunos com mais dificuldades recorrem às explicações para avançar a etapas seguintes de sua escolarização, os alunos com bom desempenho também frequentam as explicações para garantir que as suas notas continuem altas e que lhe sejam suficientes para serem aprovados nos cursos superiores mais concorridos.

As escolas públicas oferecem apoio aos alunos nas disciplinas que são submetidas a exames, mas a procura dos alunos por esse apoio é baixa. Uma das explicações para isso é a questão do *status*. Frequentar o apoio nas escolas públicas seria, para os pais, uma prova da falta de condições financeiras de pagar pelas explicações. As famílias estão ansiosas para um bom desempenho acadêmico de seus filhos, seja para proporcionar condições para a ascensão social, seja para manter uma posição social privilegiada. Nesse desejo, muitos pais já pagam

explicações para iniciar a preparação para os exames aos filhos antes mesmo que eles entrem no ensino secundário.

Em Portugal, as explicações domésticas são realizadas em pequenos grupos de cinco alunos em média ou individuais - para aqueles estudantes cujos pais podem arcar com um custo mais elevado. Nos centros de explicações há grupos de estudantes, que não passam de 20 alunos. Num contexto de crise, pode haver uma mudança na configuração das explicações. Uma possibilidade é que pais com problemas financeiros optem por colocar seus filhos em escolas públicas e que seus filhos continuem a frequentar as explicações<sup>234</sup>.

### *Considerações: Brasil e Portugal*

Como acontece no Brasil, as avaliações externas e o processo seletivo para o ensino superior em Portugal moldam, em grande parte, o que é ensinado nas escolas. A pressão no Ensino Secundário (ou até mesmo antes) para que se tenha notas cada vez maiores para ser aprovado nas universidades, faz com que todos os atores escolares, inclusive os pais dos estudantes, tenham a atenção muito mais voltada às notas do que ao processo de formação. O resultado é o baixo desempenho dos estudantes no ensino superior, em especial daqueles que têm as melhores notas nos exames que dão acesso a esse ensino superior, seja porque suas notas foram inflacionadas nos colégios privados ou nas escolas públicas que estudaram, seja porque estavam tão direcionados à questão da nota que deixaram de lado outras questões importantes como a sociabilidade, a preocupação com as pessoas e o pensamento reflexivo e crítico sobre a sua própria condição.

Ainda assim, Portugal tem um sistema educacional que pode surpreender aos brasileiros, tão acostumados à enorme distância educacional e espacial entre as classes sociais. As escolas públicas portuguesas são espaços compartilhados por estudantes de condições socioeconômicas muito diversas.

As entrevistas realizadas com estudantes e professores portugueses nos mostraram que as escolas dificilmente conseguem evitar que as desigualdades socioeconômicas se reflitam em desigualdades nos resultados escolares. Mas as escolas públicas portuguesas têm um investimento alto nos seus alunos e professores o que não a distância em demasiado das

---

<sup>234</sup> Como argumentou o Prof. António Mendes-Neto concedida à pesquisadora em dezembro de 2011.

escolas privadas. Nesse sentido, sente-se que, apesar de *reproduzir* desigualdades, o sistema escolar português não *produz* tantas outras desigualdades como o sistema escolar brasileiro.

Em 2012 as famílias portuguesas puderam escolher a escola pública para os seus filhos, independente da região em que residem<sup>235</sup>. Assim, famílias com condições econômicas melhores terão mais chances de conseguir vagas em escolas públicas mais prestigiadas – uma vez que com mais recursos financeiros não terão problemas de arcar com os custos de transporte, por exemplo. As escolas consideradas melhores se tornarão muito disputadas, enquanto as escolas com maiores dificuldades serão abandonadas reforçando estigmas. Com essa medida, tal diversidade da escola pública portuguesa pode diminuir e com ela a utopia de que todas as escolas sejam igualmente boas e que todos os estudantes portugueses tenham as mesmas possibilidades de formação. Além disso, em uma situação de crise econômica, a resistência do sistema educacional à ideologia neoliberal de redução do Estado se enfraquece – o que representa uma perda das conquistas sociais históricas.

---

<sup>235</sup> OS PAIS VÃO PODER..., 2012.



## APÊNDICE B - Carta de autorização

Eu,

---

RG \_\_\_\_\_, declaro saber da participação de meu (minha) filho(a)

---

\_\_\_ na pesquisa “Do ensino básico ao superior: o preconceito como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista” desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Paula Nascimento da Silva orientada pela Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, que podem ser contatadas pelo e-mail paulacs@usp.br ou telefone 11 2613-8044. O presente trabalho tem por objetivos conhecer as perspectivas dos jovens estudantes da escola pública em relação ao seu futuro profissional e acadêmico e os instrumentos utilizados serão: observação e entrevistas. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Nome e Assinatura do responsável:

Data, Local:



## APÊNDICE C - Quadro com as respostas ao questionário

Sala	Gênero	Escola pública/privada e região	Planos para o próximo ano	Vai prestar vestibular? Em quais universidades?	Vai prestar Enem?
-	M	privada (periferia)	Fazer faculdade e estágios	Sim Vunesp Fatec	Sim
-	F	privada (outro estado)	Entrar em uma universidade	Sim PUCMG UFJF	Não
A	M	-	Trabalhar	Não	Sim
A	F	pública (centro)	Estudar e trabalhar	Sim FMU UMC	Sim
A	F	privada (centro) privada (centro) público (centro) privada (centro)	Continuar trabalhando e fazer cursinho	Sim Fuvest	Sim
A	F	privada (centro) privada (centro) público (centro) privada (centro)	Trabalhar e estudar	Sim Fuvest	Sim
A	F	pública (centro)	Fazer faculdade de relações internacionais e fazer curso de línguas	Sim Anhemi Matricula	Sim
A	F	privada (centro) pública (centro) pública (centro) pública (centro)	Fazer faculdade de Publicidade e Propaganda e trabalhar	Sim Anhemi Metodista Unib	Sim
A	M	pública (periferia) pública (centro)	Trabalhar, juntar dinheiro, depois prestar vestibular	Não	Sim
A	M	privada (periferia) privada (periferia) privada (periferia) pública (centro)	Trabalhar	Não	Sim
A	F	pública (centro)	Trabalhar, fazer cursos, escolher uma profissão	Não	Sim
A	M	privada (centro)	Entrar na USP na área de Ciências do Esporte	Sim USP Unicamp	Sim
A	F	pública (centro)	Fazer um curso preparatório e procurar um emprego	Sim Fatec Unip	Sim
A	F	pública (periferia)	Trabalhar e estudar	Sim Unip FMU Alguma Publica	Sim
A	F	pública (periferia)	Passar em uma Universidade Pública	Sim Fuvest UFG PUC	Sim
A	F	privada (centro) pública (periferia)	Trabalhar e estudar	Sim Anhemi Senac	-
A	F	pública (centro)	Trabalhar e estudar	Sim Anhemi Fuvest Unesp	Não

A	F	privada (periferia)	Trabalhar e cursar o ensino superior	Sim FMU Uninove Unisa	Sim
A	F	privada (centro) pública(centro) pública (periferia)	Trabalhar e cursar uma faculdade de jornalismo	Sim Fuvest Cásper	Sim
A	M	pública (periferia)	Trabalhar e fazer cursos	Sim Anhembi	Sim
A	F	pública (centro)	Fazer faculdade de Publicidade e arrumar um emprego	Sim Anhembi São Judas Senac	Sim
A	F	privada (centro)	Entrar em Turismo na USP e intercâmbio nos EUA	Sim Fuvest Unicamp	Sim
B	M	pública (centro)	Fazer faculdade e trabalhar	Ainda não	Sim
B	M	pública (centro)	A princípio trabalhar cursar um curso e talvez cursar uma faculdade	Não	Não
B	M	pública (centro)	Continuar trabalhando e entrar numa faculdade. Vou tentar entrar no Exército	Ainda não Unip	Não
B	M	privada (MG)_	Estudar para poder realizar uma faculdade depois	Não este ano	Sim
B	M	pública (PA)	Estudar, pois a vida no trabalho de pessoas que não estudam é um horror	Não	Sim
B	F	pública (periferia) pública (centro) pública (centro)	Procurar um emprego, fazer cursinho ou faculdade	Vunesp	Sim
B	M	privada (centro)	Trabalhar e estudar	Ainda Não	Não
B	F	pública (centro)	Trabalhar e fazer cursinho	Não	Sim
B	F	privada (periferia) pública (centro)	Trabalhar e estudar	Sim São Judas	Sim
B	F	privada pública	Estudar	Sim FOC Vunesp Fuvest Mack Unifesp	Sim
B	M	privada (periferia) privada (centro) privada (centro)	Fazer curso de aviação, faculdade e trabalhar	Sim Mack Anhembi	Sim
B	M	pública (centro) privada (centro)	Este ano não	Não	Não
B	M	pública (periferia) privada (periferia)	Continuar trabalhando e fazer um curso para o vestibular	Não	Sim
B	M	pública (interior) pública (interior)	Estudar (faculdade)	Sim Unisantam Unifesp	Não
B	F	pública (centro)	Trabalhar e fazer cursinho – porque não tenho base para uma faculdade	Não	Sim
B	F	pública (centro)	Pretendo começar algum trabalho que me dê a oportunidade de pagar um curso técnico	Não	Sim
B	M	pública (centro)	Fazer curso técnico, cursinho	Sim Vunesp	Sim
B	F	pública (periferia)	Fazer faculdade e trabalhar na área	Sim PUC Mack Vunesp	Sim
B	M	pública (periferia) pública (centro) pública (periferia)	Existe uma discussão entre eu e a minha mãe, eu quero fazer cursinho, mas ela me quer logo na faculdade	Não	Sim
B	F	pública (centro)	Trabalhar para depois fazer faculdade	Não	Sim
B	F	privada (periferia)	Intercâmbio	Não	Sim
B	F	pública (centro) pública (periferia)	Trabalhar para pagar a faculdade	Não ainda Metodista	Sim

B	F	pública (periferia)	Trabalhar e estudar em universidade pública	Sim Fuvest PUC	Sim privada
B	M	pública (periferia) pública (periferia)	Faculdade e um bom emprego	Não ainda Anhemi Metodista	Não
B	M	pública (centro)	Trabalhar e estudar	Não	Sim
B	F	pública (centro)	Trabalhar e depois fazer uma faculdade	Ainda não	Sim
B	M	pública (centro) privada (centro)	Conseguir um emprego, tentar entrar em uma faculdade senão fazer cursinho	Não este ano	Não
B	M	privada (periferia) privada (periferia)	Fazer cursinho, faculdade de Filosofia	Sim Fuvest PUC Unifesp	Não
C	F	pública (periferia)	Fazer faculdade ou fazer cursinho até passar	Sim Vunesp	Sim
C	M	privada (periferia) público (centro)	Começar a faculdade e ingressar no Exército	Não	Não
C	F	pública (interior) pública (interior)	Começar a faculdade	Sim USP Unisantana Mack	Sim
C	F	2 (centro)	Pretendo mudar de emprego, fazer curso de línguas e tirar minha carta de motorista	Não	Não
C	M	privada (centro) privada (centro)	Entrar em uma Faculdade	Sim Fuvest Anhemi	Não
C	M	privada (RJ) privada (RJ) 2 (RJ)	Continuarei praticando esportes e pretendo fazer uma faculdade de engenharia elétrica ou cursinho	Sim Unip Fuvest (pretend)	Sim
C	F	exterior	Estudar, fazer um curso técnico para depois trabalhar	Ainda não	Não
C	F	pública (interior) privada (interior) pública (interior)	Fazer faculdade e treinar	Sim Vunesp Fuvest	Sim
C	M	pública (centro)	Terminar os estudos, trabalhar e fazer faculdade	Ainda não	Não
C	F	privada (DF)	Estudar enfermagem e treinar judô	Ainda não Unisanta	Não
C	F	privada (centro) pública (centro) Exterior	Passar um ano ou mais (por volta de 3 anos) na Inglaterra fazendo música	Sim Senac Academy Royal of Music	Não
C	F	privada (centro) privada (periferia) pública (centro)	Estudar Educação Física ou design gráfico USP/PUC	Sim Fuvest	Sim
C	F	pública (periferia) pública (periferia)	Fazer curso pré-vestibular para ingressar na USP	Sim Vunesp Fuvest	Sim
C	M	privada (centro) pública (centro) pública (periferia) pública (periferia)	Montar meu próprio comércio. Fazer faculdade depois do cursinho	Não	Não
C	M	pública (periferia) privada (centro)	Continuar trabalhando e fazer algum curso e academia	Ainda não	Não
C	F	pública (centro)	Trabalhar e cursar Psicologia	Sim Anhemi	Sim
C	F	pública (centro)	Continuar no meu emprego e fazer uma faculdade de Administração	Não	Sim
C	M	pública (centro)	Trabalhar e fazer curso profissionalizante	Não	Não

C	M	privada (periferia)	Depende desse ano, vivo o presente	Sim Vunesp	Sim
C	M	privada (centro) pública (centro) pública (centro) pública (centro)	Fazer um cursinho para entrar na USP	Sim Fuvest	Sim
C	M	pública (interior) pública (RJ)	Estudar	Sim Fuvest	Sim
C	M	pública (periferia)	Trabalhar e ser alguém na vida	Não	Sim
C	M	pública (periferia) pública (centro)	Trabalhar e fazer cursos	Não	Não
C	M	pública (centro) pública (PR) pública (PR)	Trabalhar para pagar um cursinho	Sim Senac	Sim
C	F	pública (centro) pública (centro)	Estudar na USP curso de economia	Sim Fuvest	Sim
C	M	pública (centro)	Continuar estudando para prestar o Enem no ano que vem	Não ainda	Sim
C	F	pública (centro)	Entrar na USP no curso de Oceanografia	Sim Fuvest	Sim
C	F	pública (centro)	Fazer cursos profissionalizantes em Administração de empresas	Sim São Judas	Sim

## APÊNDICE D – Roteiro entrevista com alunos – Roteiro

- *Classe.*
- *Nome*
- *Bairro em que mora*
- *Com quem mora*
- *Se trabalha ou se já trabalhou. Em quê?*
- *A ocupação e a escolaridade dos pais, irmãos ou outros que moram na casa.*
- *Escolas onde estudou (públicas, privadas) e se na região em que mora e/ou na região do Brooklin.*
- *Como é o seu dia a dia na escola?*
- *Como é a sua relação com os colegas?*
- *Como é a sua relação com os professores?*
- *Qual a sua opinião sobre essa escola?*
- *Você sabe como a sua escola é avaliada? (Saresp, Enem etc) Os resultados são importantes para você?*
- *O que você pretende fazer no próximo ano, quando tiver terminado a sua formação no ensino médio?*
- *Você prestou vestibular esse ano? (sim, não) Em quais Faculdades você pretende cursar o ensino superior?*
- *O que te fez decidir por essas universidades e não outras?*
- *O que seus pais acham dessa sua decisão?*
- *Como você sente o apoio dos professores em relação a sua entrada no ensino superior?*
- *O que os seus amigos acham dessa sua decisão? Eles estão indo pelo mesmo caminho?*
- *Você tem familiares que já fizeram faculdade? Quem?*
- *Quem ou o que mais te incentiva a continuar a sua formação?*
- *Tem algo ou alguém que te desencoraja a continuar seus estudos?*



## APÊNDICE E – Codificação dos temas das entrevistas.

Bairro em que mora	Centro	Periferia				
	<b>(BAcen)</b>	<b>(BAper)</b>				
Distância de onde mora até a escola	Perto	Longe				
	<b>(BAperto)</b>	<b>(BALonge)</b>				
Com quem mora? (Colocar quantidade)	Pai	Mãe	Irmãos	Avós	Tios	Padrasto
	<b>(Q.MORp)</b>	<b>(Q.MORm)</b>	<b>(Q.MORi)</b>	<b>(Q.MORav)</b>	<b>(Q.MORt)</b>	<b>(Q.MORpd)</b>
	Madrasta	Outros				
	<b>(QMORmd)</b>	<b>(Q.MORo)</b>				
Tem problemas familiares?	Sim	Não				
	<b>(PFAMs)</b>	<b>(PFAMn)</b>				
A ocupação dos pais, irmãos ou outros que moram na casa. Especificar o parentesco: Ex. (OCUesp.p)	Especializada.	Não especializada		Desempregado		
	<b>(OCUesp)</b>	<b>(OCUn.esp)</b>		<b>(OCUdes)</b>		
Formação dos pais, irmãos ou outros que moram na casa Especificar o parentesco: Ex. (FORnao.p)	Não estudou	Fundament	Média	Superior		
	<b>(FORnao)</b>	<b>(FORfun)</b>	<b>(FORmed)</b>	<b>(FORuni)</b>		
Tipo de instituição frequentada pelos que moram na casa – considerar o grau mais alto	Privada	Pública	Mista			
	<b>(FORpri)</b>	<b>(FORpub)</b>	<b>(FORMis)</b>			
Escolas onde estudou	Mista	Pública	Privada			
	<b>(ESCmis)</b>	<b>(ESCpub)</b>	<b>(ESCpri)</b>			
Escolas anteriores ficam na região da escola atual?	Sim	Não				
	<b>(ESCs)</b>	<b>(ESCn)</b>				
Escolas anteriores ficam perto da casa?	Perto	Longe				
	<b>(ESC.CS.p)</b>	<b>(ESC.CS.lon)</b>				
Motivação para vir para essa escola:	Melhor que a anterior	Ambiente anterior	Qualidade da escola	Ambiente da escola		
	<b>(ESCqua.a)</b>	<b>(ESCamb.a)</b>	<b>(ESCqua)</b>	<b>(ESCamb)</b>		

Você prestou vestibular esse ano?	Sim	Não				
	<b>(P-VESs)</b>	<b>(P-VESn)</b>				
Em quais Faculdades você pretende cursar o ensino superior?	Pública	Privada	Misto	Enem		
	<b>(P.VESpub)</b>	<b>(P.VESpri)</b>	<b>(P.VESpub)</b>	<b>(P.VESene)</b>		
Trabalha?	Sim	Não				
	<b>(TRAs)</b>	<b>(TRAn)</b>				
Em que período trabalha? Em que frequência?	Meio per.	Integral	Bico			
	<b>(TRAmP)</b>	<b>(TRAInt)</b>	<b>(TRAbi)</b>			
Qual a avaliação dos seus pais sobre os seus planos?	Positiva	Negativa	Neutra			
	<b>(PAI+)</b>	<b>(PAI-)</b>	<b>(PAI0)</b>			
Os professores apoiam a sua entrada na Universidade?	Sim	Não				
	<b>(APO.PROs)</b>	<b>(APO.PROn)</b>				
Como é o apoio dos professores?	Atividades	Incentivo	Informação			
	<b>APO.PROati</b>	<b>APO.PROinc</b>	<b>APO.PROinf</b>			
Coincidência entre os objetivos do aluno e dos seus amigos:	Sim	Não	Misto			
	<b>(AMIs)</b>	<b>(AMIn)</b>	<b>(AMImis)</b>			
Você tem familiares que já fizeram faculdade?	Sim	Não	Não sabe			
	<b>(FAM.FACs)</b>	<b>(FAM.FACn)</b>	<b>(FAM.FACns)</b>			
Grau de parentesco com quem fez faculdade:	Pai	Mãe	Irmão(ã)	Tio(a)	Primo (a)	Avô(ó)
	<b>(FAM.FACp)</b>	<b>(FAM.FACm)</b>	<b>(FAM.FACi)</b>	<b>(FAM.FACt)</b>	<b>FAM.FACpri</b>	<b>(FAM.FACav)</b>
Quem mais te incentiva a continuar a sua formação?	Pai	Mãe	Irmãos	Parentes	Amigos	Professores
	<b>(APOp)</b>	<b>(APOm)</b>	<b>(APOi)</b>	<b>(APOpar)</b>	<b>(APOami)</b>	<b>(APOpro)</b>
	Namorado					
	<b>(APONam)</b>					
O que mais te incentiva a continuar a sua formação?	Formação	Financeiro	Profissão			
	<b>(INCfor)</b>	<b>(INCfin)</b>	<b>(INCpro)</b>			
Sente-se pressionado por quem?	Família	Escola	Professores	Amigos	Outros	
	<b>(PREfam)</b>	<b>(PREesc)</b>	<b>(PREpro)</b>	<b>(PREami)</b>	<b>(PREout)</b>	

Implicação dos pais nos estudos	Participam na escola	Ajudam nas atividades	Incentivam	Cobram		
	APO.ES <sup>T</sup> par	APO.ES <sup>T</sup> aju	APO.ES <sup>T</sup> tinc	APO.ES <sup>T</sup> cob		
	Positivo		Negativo	Neutro		
Imagem das escolas anteriores:	(IM.ESC.ANT+)	(IM.ESC.ANT-)	(IM.ESC.ANT0)			
Como é o seu dia a dia na escola?	(DIA+)	(DIA-)	(DIA0)			
Dificuldade das atividades escolares	(DIF+)	(DIF-)	(DIF0)			
Como é a sua relação com os colegas?	(COL+)	(COL-)	(COL0)			
Como é a sua relação com os professores?	(PRO+)	(PRO-)	(PRO0)			
Opinião sobre a estratégia didática	(DID+)	(DID-)	(DID0)			
Qual a sua opinião sobre essa escola?	(IM.ESC+)	(IM.ESC-)	(IM.ESC0)			
Imagem da escola pública em geral	(IM.PUB+)	(IM.PUB-)	(IM.PUB0)			
Imagem escola privada:	(IM.PRI+)	(IM.PRI-)	(IM.PRI0)			
Imagem escola Pública de perife	(PUB.PER+)	(PUB.PER-)	(PUB.PER0)			
Imagem escola Pública do centro	(PUB.CEN+)	(PUB.CEN-)	(PUB.CEN0)			
Opinião sobre as avaliações educacionais externas	(AVA+)	(AVA-)	(AVA0)			
Imagem de si como estudante:	(IM.SI+)	(IM.SI-)	(IM.SI0)			
Imagem da universidade pública:	(IM.UNI.PRI+)	(IM.UNI.PRI-)	(IM.UNI.PRI0)			
Imagem da universidade privada	(IM.UNI.PUB+)	(IM.UNI.PUB-)	(IM.UNI.PRI0)			
Imagem do colégio técnico	(IM.UNI.TEC+)	(IM.UNI.TEC-)	(IM.UNI.TEC0)			
Já planejou o que vai fazer após o termino ensino médio?	Sim	Não				
	(Q.FAZs)	(Q.FAZn)				
O que pensa em fazer quando tiver terminado a sua formação no ensino médio?	Universida de pública	Universida de privada	Pública ou privada	Cursinho	Trabalhar	Outros
	(QFAZuni.pub)	(QFAZuni.pri)	(QFAZuni.mis)	(Q.FAZcur)	(Q.FAZtra)	(Q.FAZout)
Já decidiu qual curso universitário vai fazer?	Sim	Não				
	(CURs)	(CURn)				
Motivação para o curso universitário escolhido:	Profissão	Formação	Prestígio	Influência de alguém	Intercâmbio	
	MOT.CURpro	MOT.CURfor	MOT.CURpre	MOT.CURinf	MOT.CURint	

---

O que te fez decidir por essas universidades que você prestou ou vai prestar o vestibular?	Prestígio	Qualidade	Proximidade	Influência	Preço
	<b>MOT.UNIpre</b>	<b>MOT.UNIqua</b>	<b>MOT.UNIpro</b>	<b>MOT.UNIinf</b>	<b>MOTUNIpreç</b>

---

Relação com os estudos	Positiva	Negativa
	<b>(EST+)</b>	<b>(EST-)</b>

---

Houve mudança de planos no último ano: sim/não	Sim	Não
	<b>(MPs)</b>	<b>(MPn)</b>

---

**APÊNDICE F – TABELA COM AS RESPOSTAS DOS  
ENTREVISTADOS (RESUMO)**

	Bacen	Baper	Condições objetivas																
			(Babro)	Balonge	(Baperto)	(Q.MORp)	Q.MORpd	(Q.MORp)	(Q.MORm)	QMORpar	Q.MORt	(Q.MORav)	Q.MORi	FORnao	FORfun	FORmed	FORuni	FORnao	FORnao.p
Alberto		1		1					1				1		1				
Amanda	1			1					1						1				
Bárbara	1		1		1				1	1						1			
Bianca	1		1		1	1	1	1	1					1				1	1
Camila Araújo		1		1		1		1	1				1			1			
Camilla		1		1					1	1	1	1	1				1		
Charles		1		1		1		1	1				1				1		
Damaris	1			1		1		1							1				
Edson	1		1		1	1		1	1	1			1				1		
Franciellen	1			1		1		1									1		
Gabriela	1		1		1	1		1	1				1				1		
Guilherme Paulino	1		1		1				1				1				1		
Jailma		1		1		1		1	1				1		1				
Jefferson		1		1		1		1	1				1		1				
Jéssica Assis	1		1		1				1			1	1				1		
Jéssica Barbosa		1		1		1		1	1				1			1			
Juliana		1		1		1		1	1						1				
Karollini		1		1		1		1	1				1				1		
Kátia		1		1		1		1	1				1			1		1	1
Késia	1		1		1	1		1	1				1				1		
Laís	1		1		1	1		1	1				1				1		
Lilian	1		1	1	1	1		1	1				1	1				1	1
Luana	1				1			1	1				1				1		
Marcela	1		1		1	1		1	1	1		1	1				1		
Marcos		1				1		1	1				1	1			1		1
Marcos Vinicius	1		1		1	1		1	1	1			1			1			
Maurício		1							1	1			1			1			
Micael	1			1		1		1	1				1		1				
Noemi		1		1		1		1	1			1				1			
Otávio		1				1		1	1				1			1			
Priscila		1		1		1		1	1				1			1		1	
Priscila O		1		1					1				1				1		
Rebecca		1				1		1	1				1				1		
Rhisa	1		1		1	1		1	1								1		
Rosângela		1				1		1	1				1			1			1
Thays		1		1					1				1			1			
Vinicius	1		1		1				1		1	1	1			1			
Vitor		1				1		1	1				1		1				
Yara		1		1		1		1	1				1		1			1	1
Yasmyn		1		1		1		1	1				1				1		
Total Parcial	18	22	13	20	14	30	1	28	38	6	2	6	32	2	10	11	17	5	6
%	45,00%	55,00%	32,50%	50,00%	35,00%	75,00%	2,50%	70,00%	95,00%	15,00%	5,00%	15,00%	80,00%	5,00%	25,00%	27,50%	42,50%	12,50%	15,00%
Total geral	18	22	13	20	14	30	1	28	38	6	2	6	32	2	10	11	17	5	6
%	45,00%	55,00%	32,50%	50,00%	35,00%	75,00%	2,50%	70,00%	95,00%	15,00%	5,00%	15,00%	80,00%	5,00%	25,00%	27,50%	42,50%	12,50%	15,00%

	FORnao.m	FORfun.p	FORfun.m	FORmed.p	FORmed.i	FORmed.m	FORuni.av	FOR.UNI.m	FOR.UNI.p	FOR.UNI.i	APOS.p	DESEMP.m	DESEM.p	DCASA	EMPRESm	EMPRESp	GG1m	GG1p	GG2m	
Alberto			1																	
Amanda			1																	
Bárbara						1														
Bianca	1																			
Camila Araújo			1	1										1						
Camilla								1									1			
Charles						1			1											
Damaris		1	1									1								
Edson								1	1	1				1						
Franciellen			1		1					1										
Gabriela						1				1					1					
Guilherme Paulino					1	1				1										1
Jailma		1	1										1							
Jefferson		1	1																	
Jéssica Assis					1		1	1												1
Jéssica Barbosa	1	1											1							
Juliana		1	1												1					
Karollini			1	1	1						1									
Kátia						1														
Késia								1	1						1					
Laís						1				1										
Lilian	1																			
Luana		1	1		1						1				1					
Marcela				1		1					1									
Marcos						1					1									
Marcos Vinicius			1	1																
Maurício					1	1														
Micael		1	1																	
Noemi				1		1														
Otávio				1		1									1					
Priscila	1			1																
Priscila O						1				1	1									
Rebecca						1					1				1					
Rhisa								1	1							1	1			
Rosângela						1														
Thays					1	1														
Vinicius						1														
Vitor		1	1																	
Yara	1														1					
Yasmyn		1	1								1									
Total Parcial	5	9	14	7	7	16	1	5	10	8	1	2	0	9	1	1	1	0	2	
%	12,50%	22,50%	35,00%	17,50%	17,50%	40,00%	2,50%	12,50%	25,00%	20,00%	2,50%	5,00%	0,00%	22,50%	2,50%	2,50%	2,50%	0,00%	5,00%	
Total geral	5	9	14	7	7	16	1	5	10	8	1	2	0	9	1	1	1	0	2	
%	12,50%	22,50%	35,00%	17,50%	17,50%	40,00%	2,50%	12,50%	25,00%	20,00%	2,50%	5,00%	0,00%	22,50%	2,50%	2,50%	2,50%	0,00%	5,00%	

	GG2p	GG3m	GG3p	GG4m	GG4p	GG5m	GG5p	GG6m	GG6p	GG7m	GG7p	GG8p	GG8m	OCUesp	OCUesp.t	OCUesp.i	OCUesp.p	OCUesp.m	OCUn.esp.i	OCUn.esp.m	OCUn.esp.p	
Alberto						1															1	
Amanda						1															1	
Bárbara						1															1	
Bianca						1	1														1	
Camila Araújo			1																			
Camilla														1				1				
Charles				1			1														1	1
Damaris						1															1	
Edson											1				1		1					
Franciellen	1									1					1			1			1	
Gabriela	1																					
Guilherme Paulino														1		1			1			
Jailma							1														1	1
Jefferson											1											1
Jéssica Assis														1				1				
Jéssica Barbosa							1															1
Juliana							1														1	1
Karollini						1	1														1	1
Kátia										1	1										1	1
Késia	1													1			1				1	
Laís				1			1							1			1				1	
Lilian							1			1											1	1
Luana											1								1		1	1
Marcela				1	1									1		1					1	1
Marcos						1	1														1	1
Marcos Vinicius						1					1											1
Maurício						1														1	1	
Micael						1	1														1	1
Noemi						1	1														1	1
Otávio											1										1	1
Priscila						1					1				1			1			1	
Priscila O						1													1		1	
Rebecca							1								1			1			1	
Rhisa														1			1	1				
Rosângela						1	1														1	1
Thays						1															1	
Vinicius				1											1	1					1	
Vitor						1	1														1	1
Yara											1											
Yasmyn						1	1														1	1
Total Parcial	3	0	1	4	1	17	15	0	0	3	8	0	0	12	1	3	6	4	3	29	18	
%	7,50%	0,00%	2,50%	10,00%	2,50%	42,50%	37,50%	0,00%	0,00%	7,50%	20,00%	0,00%	0,00%	30,00%	2,50%	7,50%	15,00%	10,00%	7,50%	72,50%	45,00%	
Total geral	3	0	1	4	1	17	15	0	0	3	8	0	0	12	1	3	6	4	3	29	18	
%	7,50%	0,00%	2,50%	10,00%	2,50%	42,50%	37,50%	0,00%	0,00%	7,50%	20,00%	0,00%	0,00%	30,00%	2,50%	7,50%	15,00%	10,00%	7,50%	72,50%	45,00%	

	ESCfal.op	ESCama	ESCptp	ESCinf	ESCout	ESCqua	ESCn.bro	ESCbro	ESCpro	ESCmis	ESCpri	ESCpub	ESC.CS.per	P.VESn	P.VESs	P.VESene	P.VESmis	P.VESpub	P.VESpri	DIF.UNI.PUBves	
Alberto												1	1		1					1	
Amanda										1					1			1			
Bárbara								1				1			1	1					
Bianca								1	1			1			1	1					
Camila Araújo												1	1		1			1			
Camilla		1			1						1										
Charles							1					1	1		1					1	
Damaris												1			1				1		
Edson										1					1				1		
Franciellen												1			1					1	
Gabriela											1				1	1				1	
Guilherme Paulino											1				1	1					
Jailma												1			1					1	
Jefferson												1									
Jéssica Assis										1					1					1	
Jéssica Barbosa												1		1							
Juliana						1			1			1			1					1	
Karollini												1	1		1			1			
Kátia				1	1	1						1			1	1	1				
Késia										1					1		1				
Laís												1			1				1		1
Lilian												1		1	1	1					
Luana										1					1	1	1				
Marcela												1	1		1	1				1	
Marcos			1		1							1			1					1	
Marcos Vinicius									1			1									
Maurício	1				1		1					1									
Micael												1		1							
Noemi						1	1			1			1		1					1	
Otávio												1									
Priscila						1						1									
Priscila O												1			1			1			
Rebecca										1					1			1			
Rhisa								1		1			1		1	1	1				
Rosângela								1				1			1	1				1	
Thays				1	1							1			1	1			1		
Vinicius												1			1				1	1	
Vitor												1									
Yara												1	1	1							
Yasmyn												1		1	1					1	
Total Parcial	1	1	1	2	5	4	3	4	3	8	3	29	8	5	30	11	9	6	12		1
%	2,50%	2,50%	2,50%	5,00%	12,50%	10,00%	7,50%	10,00%	7,50%	20,00%	7,50%	72,50%	20,00%	12,50%	75,00%	27,50%	22,50%	15,00%	30,00%		2,50%
Total geral	1	1	1	2	5	4	3	4	3	8	3	29	8	5	30	11	9	6	12		1
%	2,50%	2,50%	2,50%	5,00%	12,50%	10,00%	7,50%	10,00%	7,50%	20,00%	7,50%	72,50%	20,00%	12,50%	75,00%	27,50%	22,50%	15,00%	30,00%		2,50%

	Influências																	
	DIF.UNI.PUBman	DIF.UNI.PUBdis	FAM.FACs	FAM.FACn	FAM.FACp	FAM.FACpri	FAM.FACpar	FAM.FACi	TRAm	TRaint	TRAbi	TRAs	TRAn	PREpro	PREout	PREfam	PREesc	APO.EST-
Alberto			1				1											
Amanda			1		1				1			1						
Bárbara			1				1						1			1		1
Bianca				1														
Camila Araújo			1					1										
Camilla	1	1	1				1	1										
Charles			1		1	1	1		1			1				1		
Damaris			1		1		1		1			1						
Edson			1		1			1			1	1						
Franciellen			1		1				1			1						
Gabriela			1		1								1					
Guilherme Paulino			1			1							1					
Jailma				1														
Jefferson				1					1				1					
Jéssica Assis			1				1			1		1						
Jéssica Barbosa				1														
Juliana		1	1			1												
Karollini			1			1	1						1			1		
Kátia			1			1	1											
Késia				1					1			1						
Laís			1			1											1	
Lilian			1			1	1											
Luana			1					1			1	1						
Marcela			1			1	1	1					1		1	1	1	
Marcos			1			1				1		1						
Marcos Vinicius				1														
Maurício				1					1			1						
Micael			1					1	1			1						
Noemi				1									1	1	1			
Otávio			1															
Priscila				1					1			1						
Priscila O			1		1													
Rebecca			1															
Rhisa			1					1										
Rosângela			1			1	1										1	
Thays			1															
Vinicius			1															
Vitor			1			1												
Yara			1			1	1	1										
Yasmyn			1			1											1	
Total Parcial	1	2	31	9	7	13	12	8	9	2	2	14	5	1	3	4	3	1
%	2,50%	5,00%	77,50%	22,50%	17,50%	32,50%	30,00%	20,00%	22,50%	5,00%	5,00%	35,00%	12,50%	2,50%	7,50%	10,00%	7,50%	2,50%
Total geral	1	2	31	9	7	13	12	8	9	2	2	14	5	1	3	4	3	1
%	2,50%	5,00%	77,50%	22,50%	17,50%	32,50%	30,00%	20,00%	22,50%	5,00%	5,00%	35,00%	12,50%	2,50%	7,50%	10,00%	7,50%	2,50%

	APO.EST+	PAI-	PAI+	PAI0	APO.PRO+	APO.PRO0	APO.PROinf	APO.PROInc	APOami	APOpro	APOnam	APOp	APOpar	APOi	APOm	APOele	INCpro	INCfut	INCfin	INCfor	DESs
Alberto			1		1								1								1
Amanda			1		1								1								1
Bárbara				1	1						1										1
Bianca					1											1				1	1
Camila Araújo			1		1							1									
Camilla		1						1					1								1
Charles	1		1					1									1				1
Damaris			1		1										1						1
Edson			1				1								1						
Franciellen	1			1											1						1
Gabriela	1		1		1			1				1	1		1						
Guilherme Paulino				1	1				1												1
Jailma			1		1								1		1						
Jefferson	1			1		1						1	1		1						
Jéssica Assis			1										1								
Jéssica Barbosa			1		1								1								
Juliana			1											1							
Karollini				1	1			1								1			1		1
Kátia	1		1									1	1		1				1		1
Késia			1										1								
Laís			1			1								1					1		1
Lilian			1		1		1						1		1						1
Luana			1										1								
Marcela	1			1		1		1							1						
Marcos			1					1					1	1		1					1
Marcos Vinicius			1		1			1							1						
Maurício	1			1					1												1
Micael			1		1				1										1		1
Noemi			1		1					1					1					1	1
Otávio	1		1			1			1				1		1						1
Priscila			1																		
Priscila O			1		1													1			1
Rebecca	1		1			1														1	1
Rhisa			1											1							1
Rosângela	1		1										1	1		1					1
Thays																					
Vinicius	1		1				1							1		1					1
Vitor			1				1									1				1	
Yara			1		1										1	1					1
Yasmyn			1										1			1					
Total Parcial	11	1	30	7	17	5	4	7	4	1	1	14	13	2	17		2	4	2	4	24
%	27,50%	2,50%	75,00%	17,50%	42,50%	12,50%	10,00%	17,50%	10,00%	2,50%	2,50%	35,00%	32,50%	5,00%	42,50%		5,00%	10,00%	5,00%	10,00%	60,00%
Total geral	11	1	30	7	17	5	4	7	4	1	1	14	13	2	17		2	4	2	4	24
%	27,50%	2,50%	75,00%	17,50%	42,50%	12,50%	10,00%	17,50%	10,00%	2,50%	2,50%	35,00%	32,50%	5,00%	42,50%		5,00%	10,00%	5,00%	10,00%	60,00%

	DESdis	DESest	DESves	DESpreço	DESSoc	DESmed	DEStra	DESesc	DESpre	DESfam	DESpressão	DESconc	DESn	COL0	Imagem COL-	COL+	DIFs	DIA0	DIA-	DIA+	PRO-	PRO+	
Alberto			1	1												1				1		1	
Amanda												1				1					1		1
Bárbara										1						1	1		1				
Bianca								1	1	1					1				1				1
Camila Araújo													1			1					1		1
Camilla			1	1		1										1					1		1
Charles									1							1		1				1	
Damaris							1									1					1		1
Edson																1					1		1
Franciellen							1						1			1					1		1
Gabriela																1					1		1
Guilherme Paulino										1						1					1	1	
Jailma													1			1					1		1
Jefferson													1			1			1				1
Jéssica Assis															1			1					1
Jéssica Barbosa													1			1					1		
Juliana													1			1					1		1
Karollini						1									1				1				1
Kátia				1	1					1						1	1				1		1
Késia																1					1		1
Laís									1						1			1					
Lilian							1									1					1		1
Luana																1					1		1
Marcela													1			1					1		1
Marcos	1							1								1					1		1
Marcos Vinicius													1			1					1		1
Maurício	1							1							1		1				1		1
Micael		1													1			1					
Noemi			1	1	1											1					1		1
Otávio		1									1					1					1		1
Priscila																1				1			1
Priscila O					1											1					1		1
Rebecca		1														1					1		1
Rhisa						1										1					1		1
Rosângela			1			1			1							1					1		1
Thays															1			1				1	
Vinicius								1								1					1		
Vitor													1			1		1					1
Yara					1					1						1					1		
Yasmyn																1					1		1
Total Parcial	2	3	4	6	4	2	6	4	3	3	1	1	9	3	4	33	3	6	5	29	3	31	
%	5,00%	7,50%	10,00%	15,00%	10,00%	5,00%	15,00%	10,00%	7,50%	7,50%	2,50%	2,50%	22,50%	7,50%	10,00%	82,50%	7,50%	15,00%	12,50%	72,50%	7,50%	77,50%	
Total geral	2	3	4	6	4	2	6	4	3	3	1	1	9	3	4	33	3	6	5	29	3	31	
%	5,00%	7,50%	10,00%	15,00%	10,00%	5,00%	15,00%	10,00%	7,50%	7,50%	2,50%	2,50%	22,50%	7,50%	10,00%	82,50%	7,50%	15,00%	12,50%	72,50%	7,50%	77,50%	

	PRO0	PRO+.pro	PRO-.pro	PRO-.al	PRO+.al	IM.ESC.ANT-	IM.ESC.ANT+	IM.ESC0	IM.ESC-	IM.ESC+	IM.PRI0	IM.PRI+	IM.PUB0	IM.PUB+	IM.PUB-	IM.UNI.PUB+	IM.UNI.PUB-	IM.UNI.PRI+
Alberto										1								
Amanda										1								
Bárbara	1			1						1								
Bianca		1								1								
Camila Araújo										1								
Camilla										1		1						
Charles						1				1								
Damaris										1								
Edson					1	1		1		1								
Franciellen								1	1									
Gabriela										1						1		
Guilherme Paulino			1							1								
Jailma										1								
Jefferson					1	1				1								
Jéssica Assis										1						1		
Jéssica Barbosa	1									1								
Juliana										1								
Karollini		1								1		1				1		
Kátia					1					1								
Késia										1						1		
Laís	1								1									
Lilian					1					1								
Luana										1								
Marcela		1			1					1						1		
Marcos										1							1	1
Marcos Vinicius										1								
Maurício										1							1	
Micael	1									1								
Noemi		1								1		1				1		
Otávio										1								
Priscila										1								
Priscila O						1				1								
Rebecca										1								1
Rhisa					1	1				1								1
Rosângela						1				1						1		
Thays			1			1		1		1								
Vinicius	1									1				1				
Vitor										1						1		1
Yara	1									1								
Yasmyn										1	1		1					
Total Parcial	6	4	2	1	6	7	3	2	4	34	1	3	1	1	8	2	1	3
%	15,00%	10,00%	5,00%	2,50%	15,00%	17,50%	7,50%	5,00%	10,00%	85,00%	2,50%	7,50%	2,50%	2,50%	20,00%	5,00%	2,50%	7,50%
Total geral	6	4	2	1	6	7	3	2	4	34	1	3	1	1	8	2	1	3
%	15,00%	10,00%	5,00%	2,50%	15,00%	17,50%	7,50%	5,00%	10,00%	85,00%	2,50%	7,50%	2,50%	2,50%	20,00%	5,00%	2,50%	7,50%

	IM.UNI.PRI-	PUB.CEN-	PUB.CEN+	PUB.PER-	AVA0	AVA+	AVA-	Planos CURv	CURs	Q.FAZn	Q.FAZv	Q.FAZs	Q.Faz.uni	Q.FAZuni.pub	Q.FAZ.exe	Q.FAZcur	Q.FAZtra	Q.FAZ.UNI.pri	Q.FAZout
Alberto						1			1			1	0			1	1		1
Amanda							1					1	1	1					
Bárbara					1				1			1	0				1		
Bianca					1				1			1	0			1	1		
Camila Araújo						1			1			1	1	1		1			
Camilla					1				1			1	0				1		1
Charles					1			1				1	1				1	1	
Damaris					1							1	1	1			1		
Edson							1		1			1	1	1		1			
Franciellen						1			1			1	1				1	1	
Gabriela						1			1			1	1					1	
Guilherme Paulino					1				1			1	0			1	1		
Jailma			1			1						1	0				1		
Jefferson						1						1	0			1	1		1
Jéssica Assis						1						1	1				1	1	
Jéssica Barbosa							1					1	0			1	1		
Juliana					1							1	0				1		
Karollini	1			1			1		1			1	0			1	1		
Kátia	1			1	1				1			1	1	1			1		
Késia						1			1			1	1	1					
Laís							1					1	0			1	1		
Lilian							1		1		1		0						
Luana					1							1	1	1		1	1		
Marcela						1		1				1	1				1	1	
Marcos			1	1			1		1			1	1		1		1	1	1
Marcos Vinicius						1						1	0				1		
Maurício	1						1	1				1	0			1			
Micael					1							1	0			1			1
Noemi						1			1			1	1				1	1	
Otávio				1			1		1			1	0			1	1		
Priscila			1	1	1							1	0				1		
Priscila O							1		1			1	1	1			1		
Rebecca	1						1					1	1	1			1		
Rhisa	1					1						1	1	1			1		1
Rosângela		1	1	1			1		1		1		0						
Thays							1	1				1	1	1		1	1		
Vinicius							1		1			1	1	1	1	1	1		1
Vitor			1	1	1				1			1	0			1			
Yara			1	1			1				1		0						
Yasmyn					1				1			1	1	1					
Total Parcial	5	1	5	9	13	12	15	4	21	1	2	37	20	13	2	17	28	7	7
%	12,50%	2,50%	12,50%	22,50%	32,50%	30,00%	37,50%	10,00%	52,50%	2,50%	5,00%	92,50%	50,00%	32,50%	5,00%	42,50%	70,00%	17,50%	17,50%
Total geral	5	1	5	9	13	12	15	4	21	1	2	37	20	13	2	17	28	7	7
%	12,50%	2,50%	12,50%	22,50%	32,50%	30,00%	37,50%	10,00%	52,50%	2,50%	5,00%	92,50%	50,00%	32,50%	5,00%	42,50%	70,00%	17,50%	17,50%

	Q.FAZtec	MOT.UNInf	MOT.UNIqua	MOT.UNIout	MOT.UNIpro	MOT.UNIpreço	MOT.UNI.pre	N.P.VRSout	N.P.VESns	N.P.VESatr	N.P.VESdoe	N.P.VESvia	N.P.VESnusp	N.P.VESesq	TRAPs	TRAPb	Informações
Alberto				1											1		
Amanda			1														
Bárbara		1															
Bianca			1												1		
Camila Araújo		1	1														
Camilla			1														
Charles				1			1								1		
Damaris			1														
Edson		1	1				1										
Franciellen						1		1		1							
Gabriela				1													
Guilherme Paulino							1									1	
Jailma			1	1												1	
Jefferson																	
Jéssica Assis		1															
Jéssica Barbosa																1	
Juliana			1			1											
Karollini		1	1												1		
Kátia		1	1													1	
Késia			1	1													
Laís	1		1												1	1	
Lilian																	
Luana			1														
Marcela					1	1	1									1	1
Marcos				1		1											
Marcos Vinicius																	
Maurício			1														
Micael																	
Noemi		1	1				1									1	1
Otávio																	
Priscila	1																
Priscila O							1									1	
Rebecca							1	1				1	1			1	
Rhisa				1				1				1				1	
Rosângela			1		1	1											
Thays															1		
Vinicius		1														1	
Vitor			1													1	
Yara			1													1	
Yasmyn			1													1	1
Total Parcial	2	8	19	7	2	5	7	3	0	1	1	1	1	4	16	3	
%	5,00%	20,00%	47,50%	17,50%	5,00%	12,50%	17,50%	7,50%	0,00%	2,50%	2,50%	2,50%	2,50%	10,00%	40,00%	7,50%	
Total geral	2	8	19	7	2	5	7	3	0	1	1	1	1	4	16	3	
%	5,00%	20,00%	47,50%	17,50%	5,00%	12,50%	17,50%	7,50%	0,00%	2,50%	2,50%	2,50%	2,50%	10,00%	40,00%	7,50%	

	TRAPs	TRAPmp	TEC	Total
Alberto	1			1
Amanda				1
Bárbara				1
Bianca	1			1
Camila Araújo				1
Camilla				1
Charles				1
Damaris				1
Edson				1
Franciellen				1
Gabriela				1
Guilherme Paulino		1		1
Jailma		1		1
Jefferson				1
Jéssica Assis				1
Jéssica Barbosa	1			1
Juliana				1
Karollini				1
Kátia	1	1		1
Késia				1
Laís	1			1
Lilian				1
Luana				1
Marcela	1			1
Marcos				1
Marcos Vinicius				1
Maurício				1
Micael				1
Noemi	1			1
Otávio				1
Priscila				1
Priscila O	1			1
Rebecca	1			1
Rhisa				1
Rosângela				1
Thays			1	1
Vinicius	1			1
Vitor	1			1
Yara	1			1
Yasmyn	1			1
Total Parcial	13	3	1	
%	32,50%	7,50%	2,50%	40
Total geral	13	3	1	
%	32,50%	7,50%	2,50%	