

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA

**OS JOVENS PROVENIENTES DO SEGMENTO POPULAR
E O DESAFIO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA:
A EXCLUSÃO QUE ANTECEDE O VESTIBULAR**

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA/SP – 2010

HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA

**OS JOVENS PROVENIENTES DO SEGMENTO POPULAR
E O DESAFIO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA:
A EXCLUSÃO QUE ANTECEDE O VESTIBULAR**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de
Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,
como requisito para obtenção do título de
Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA/SP – 2010

HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA

OS JOVENS PROVENIENTES DO SEGMENTO POPULAR E O DESAFIO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: A EXCLUSÃO QUE ANTECEDE O VESTIBULAR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da aprovação: 03/02/2011.

Membros componentes da Banca Examinadora

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Doutor em Educação Escolar
Universidade Estadual Paulista (Araraquara)

Membro Titular:

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira
Livre-Docente em Educação
Universidade de São Paulo (São Paulo)

Membro Titular:

Prof.^a Dr.^a Célia Maria David
Livre-Docente em Educação
Universidade Estadual Paulista (Franca)

Membro Titular:

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Livre-Docente em Educação
Universidade Estadual Paulista (São Paulo)

Membro Titular:

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Doutor em Psicologia
Universidade Estadual Paulista (Araraquara)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Campus de Araraquara

À minha mãe, Vespertina, à minha irmã,
Inez e às minhas filhas, Camila e Ana
Laura. Três gerações de mulheres de
muita garra e coragem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho.

Na construção de uma tarefa difícil como é a produção acadêmica, algumas contribuições são fundamentalmente ricas, assim agradeço em especial a Prof^a Dr^a Célia Maria David e ao Prof. Dr. Sebastião de Sousa Lemes, por todas as preciosas contribuições para a minha formação acadêmica e pela valiosa colaboração no exame de qualificação deste estudo.

Agradeço aos funcionários desta Instituição, pelo seu profissionalismo e cortesia no trato cotidiano.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelas ricas discussões sobre as diversas questões que envolvem a educação.

A esta banca examinadora por honrar-me com o privilégio da aceitação do convite.

Meu maior agradecimento ao Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, orientador querido e exemplo de mestre, amigo, generoso e exigente que com sua sabedoria ímpar na condução das orientações, primeiramente durante o mestrado e agora no doutorado, tornou possível meu crescimento intelectual e acadêmico.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apreender os motivos que levam muitos dos jovens oriundos das escolas públicas de educação básica de nosso país a sequer prestarem os concursos vestibulares para o ingresso no ensino superior público. Ou seja, busca-se levantar as causas dessa abstenção por parte de um majoritário número de jovens oriundos das camadas menos favorecidas da população. O desenvolvimento dessa pesquisa de abordagem qualitativa, contou com a análise documental dos relatórios dos vestibulares da Unesp e com a aplicação de entrevistas junto a uma amostragem de estudantes e professores da 3ª série do ensino médio. Para alcançar os objetivos aqui propostos, tornou-se relevante entender o processo de construção da exclusão dos segmentos populares do acesso, primeiramente à educação fundamental e posteriormente aos níveis mais avançados de educação. Fez-se necessário, ainda, realizar uma digressão histórica acerca da trajetória de construção da caracterização do ensino superior público no Brasil. O aporte teórico utilizado é orientado pelos estudos de Robert Castel (1998) e Pierre Bourdieu (2008, 2009) entre outros e sustenta que as questões socioeconômicas e culturais encontram-se no cerne da construção do diálogo e da articulação entre o contexto que envolve a realidade do acesso a educação superior pública e a representação que os jovens estudantes oriundos das instituições públicas de educação básica fazem desse contexto.

Palavras-chave: ensino superior; universidade pública; exclusão; acesso; políticas públicas.

ABSTRACT

This study aims to understand the reasons why many young people from the public schools of basic education in our country don't even try to do the test to the entrance in Public University. Namely, we seek to raise the causes of abstention by a majority number of young people from disadvantaged sections of the population. The development of this qualitative study, included the documentary analysis of reports of vestibular Unesp and the application of interviews with a sample of students and teachers from 3rd grade of high school. To achieve the objectives proposed here, it became important to understand the process of construction of the exclusion of segments of popular access to primary education first and then to more advanced levels of education. There was also need to make a historical digression on the path of building the characterization of public higher education in Brazil. The theoretical approach is guided by studies of Robert Castel (1998) and Pierre Bourdieu (2008, 2009) and others claims that the socioeconomic and cultural issues are central to the construction of dialogue and interaction between the context of the reality of access to public higher education and representation of young students from public institutions of basic education built in this context.

Keywords: higher education; public university; exclusion; access; public policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de alunos matriculados no ensino médio entre 1991 e 1999.....	47
Quadro 2: Número de alunos matriculados no ensino médio entre 2000 e 2007.....	48
Quadro 3: Número de alunos matriculados no ensino médio por série entre 1996 e 2007.....	51
Quadro 4: Jovens estudantes entre 18 e 24 anos segundo o rendimento familiar <i>per capita</i> (em %).....	98
Quadro 5: Renda mensal familiar <i>per capita</i> em 2008 (%).....	99
Quadro 6: Ocupação dos jovens de acordo com a faixa etária (em%).....	109
Quadro 7: Renda mensal da família dos candidatos entre 2004 e 2008.....	122
Quadro 8: Definição das classes econômicas.....	124
Quadro 9: Inscritos no vestibular da unesp entre 2004 e 2008 que fizeram cursinho.....	130
Quadro 10: Matriculados na Unesp entre 2004 e 2008 que fizeram cursinho.....	131
Quadro 11: Inscritos no vestibular da Unesp entre 2004 e 2008 por dependência administrativa.....	134
Quadro 12: Condição de atividade dos inscritos no vestibular da Unesp 2008.....	135
Quadro 13: Escolaridade do pai dos inscritos e dos matriculados no vestibular da Unesp 2008.....	136
Quadro 14: Escolaridade da mãe dos inscritos e dos matriculados no vestibular da Unesp 2008.....	137
Quadro 15: Modo como os candidatos obtiveram informações sobre os concursos vestibulares da Unesp 2008.....	138
Quadro 16: Renda familiar dos estudantes entrevistados.....	148
Quadro 17: Situação de atividade dos estudantes entrevistados.....	150
Quadro 18: Participação dos estudantes entrevistados na economia familiar.....	150
Quadro 19: Frequência dos estudantes entrevistados a cursos alternativos (línguas, redação, informática, de aprofundamento).....	151
Quadro 20: Estudantes entrevistados em relação ao hábito de frequência ao cinema.....	153
Quadro 21: Estudantes entrevistados que já assistiram alguma peça teatral.....	153
Quadro 22: Frequência de leitura dos estudantes entrevistados.....	153
Quadro 23: Nível de escolaridade da mãe (ou responsável) dos estudantes entrevistados.....	156

Quadro 24: Nível de escolaridade do pai (ou responsável) dos estudantes entrevistados.....	156
Quadro 25: Estudantes entrevistados cujos familiares cursaram universidade pública (Alguém da sua família estudou em universidade pública?).....	158
Quadro 26: Intenção dos estudantes entrevistados de frequentar um curso superior...	158
Quadro 27: Estudantes entrevistados que já visitaram alguma universidade.....	159
Quadro 28: Estudantes entrevistados que conhecem alguma universidade da cidade de Franca.....	160
Quadro 29: Estudantes entrevistados que conhecem a Unesp de Franca.....	160
Quadro 30: Estudantes entrevistados que pretendem prestar concurso vestibular.....	161
Quadro 31: Estudantes entrevistados que pretendem prestar concurso vestibular por rendimento familiar.....	162
Quadro 32: Estudantes entrevistados que pretendem prestar vestibular de acordo com a escolaridade de um dos pais.....	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de matrícula da população brasileira entre 7 e 14 anos no ensino de 1º grau entre 1950 e 1980.....	41
Gráfico 2: Taxa de matrícula no ensino de 2º grau da população entre 15 e 17 anos entre 1950 e 1980, excluídos os cursos técnicos e pedagógicos.....	42
Gráfico 3: Evolução do ingresso no ensino superior presencial segundo a categoria administrativa entre 2002 e 2008.....	84
Gráfico 4: Evolução do número de candidato/vaga entre 2002 e 2008 por categoria administrativa.....	85
Gráfico 5: Frequência escolar nacional das crianças, jovens e adolescentes, de acordo com a renda familiar per capita.....	95
Gráfico 6: População do estado de São Paulo por faixa salarial em 2007 por domicílio.....	126
Gráfico 7: Porcentagem de inscritos para o vestibular por faixa salarial em 2008.....	126
Gráfico 8: Porcentagem de inscritos no vestibular por faixa salarial entre 2004 e 2008.....	128

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I - Exclusão e Ensino Médio no Brasil	23
1.1 Da educação para a elite ao ensino fundamental obrigatório	23
1.2 A educação para poucos do século XIX	25
1.3 As diversas mudanças do ensino secundário na primeira metade do século XX.	27
1.4 A ditadura militar e a expansão do acesso ao ensino de primeiro grau	39
1.5 O longo processo de abertura democrática e a universalização do ensino fundamental	43
1.6 Expansão do ensino médio ou ampliação da matrícula?.....	46
Capítulo II – Para um conceito de Universidade: o significado da instituição ao longo do tempo.....	56
Questões introdutórias	
2.1 Universidade: origens históricas	57
2.2 Universidade: trajetória histórica	62
2.3 Caminhos da Universidade no Brasil	64
2.3.1 Ensino superior na Colônia	65
2.3.2 Ensino superior no Império	67
2.3.3 Ensino superior na Primeira República.....	68
2.3.4 Era Vargas e ensino superior	71
2.3.5 O ensino superior na república populista	74
2.3.6 O ensino superior e o golpe militar de 1964	77
2.4. Dilemas da Universidade hoje	81
Capítulo III - As políticas sociais no Brasil e a conflituosa relação trabalho/estudo vivenciada pelos jovens entre 17 e 24 anos.....	87
3.1 O rendimento familiar e a frequência escolar das crianças, jovens e adolescentes.....	93
3.2 A influência do nível de escolaridade na renda do trabalhador	101

3.3 Os jovens entre 15 e 24 anos e os conflitos entre estudo e mercado de trabalho.....	105
3.4 As políticas públicas destinadas ao jovem.....	110
Capítulo IV - Questão social e educação: por uma orientação teórica.....	116
4.1 O acesso à educação superior e as questões político-sociais	116
4.2 A condição econômica e o prosseguimento dos estudos.....	122
4.3 Os cursos preparatórios e o ingresso na universidade pública	129
4.4 A escola pública e a escola privada no vestibular	133
4.5 O jovem trabalhador e o vestibular.....	135
 Capítulo V - Peculiaridades do acesso/exclusão da Universidade Pública: a visão dos jovens provenientes das camadas populares.....	 140
5.1 O recorte espacial e a constituição do material da pesquisa qualitativa	142
5.2 Breve perfil socioeconômico e estrutural das instituições de ensino.....	144
5.3 Os estudantes do 3º ano do ensino médio e o acesso/exclusão ao ensino superior.....	146
 Considerações Finais.....	 172
 Referências Bibliográficas.....	 176
 Legislação e Documentação Consultadas.....	 181
 Anexos.....	 183

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde o conhecimento, a ciência e a tecnologia desempenham um papel de primeira grandeza, o desenvolvimento e o fortalecimento da Educação Superior constituem um elemento imprescindível para o avanço social, a geração de riqueza, o fortalecimento das identidades culturais, a coesão social, a luta contra a pobreza e a fome, a prevenção da mudança climática e a crise energética, assim como para a promoção de uma cultura de paz. (UNESCO – CRESALC, 2008)

A preocupação com a ampliação do acesso a todos os níveis de educação, desde a educação infantil até o ensino superior, tem ocupado o centro dos debates referentes às políticas sociais no Brasil em uma proporção inédita. Essa preocupação reflete o contexto contemporâneo mais amplo.

Nas últimas décadas o advento da globalização, via avanço tecnológico e desenvolvimento da microeletrônica e dos sistemas de telecomunicação, teve como uma de suas facetas a intensificação das relações sociais em níveis mundiais jamais imaginados anteriormente. (GUIDDENS, 1991)

Esse processo removeu as barreiras espaciais de acesso à informação e à comunicação, provocando uma redução do espaço/tempo e ampliando a velocidade de sua circulação de tal ordem que esse fenômeno ficou conhecido como “encolhimento do mundo” (HARVEY, 1992).

Toda essa reorganização da informação e do conhecimento na sociedade atual levou alguns estudiosos do tema a afirmarem que estamos diante da “sociedade do conhecimento”, conforme define Cardoso (1996, p.66):

A aplicação do conhecimento científico a situações empíricas redundou no rápido desenvolvimento de tecnologias, complexificando cada vez mais os processos produtivos de bens e serviços, em uma dinâmica auto-alimentadora, na qual cada mudança tecnológica engendra necessidades e imperativos que são, por sua vez, detonadores de outras soluções e produtos, indefinidamente. Chegamos então a chamada “sociedade do conhecimento”, termo significativo de uma situação social, sobre a qual pode ser feita a

analogia com a acumulação de capital financeiro necessária ao desenvolvimento da industrialização: assim como o acúmulo de dinheiro permitiu o investimento em fábricas e maquinarias, na fase atual o recurso produtivo mais importante passa a ser o conhecimento estocado; seu acúmulo permite o avanço tecnológico, a flexibilização da produção e a segmentação do consumo.

Desse modo, investir em educação tornou-se condição *sine qua non* para os países que lograssem alcançar a competitividade econômica internacional e a redução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, o Brasil se encontrava numa situação bastante desfavorável, uma vez que o índice médio de escolarização da população não alcançava cinco anos na década de 1980 e o analfabetismo ultrapassava a marca dos 30% da população.

Esse contexto histórico coincide ainda no Brasil com o processo de redemocratização do país, marcado pela promulgação da Constituição de 1988 que ficou conhecida como Constituição “Cidadã”, pois trouxe em seu bojo diversos avanços em relação aos direitos sociais e humanos.

Em relação ao direito à educação, inserido no âmbito mais amplo dos direitos sociais na Carta Magna, ao menos três aspectos merecem destaque:

- a educação nos diversos níveis foi reconhecida como responsabilidade do Estado e da família;
- o caráter de gratuidade da educação pública nos diversos níveis;
- foi estipulada em oito anos a escolaridade mínima, por meio da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

Passados mais de vinte anos da promulgação da Constituição brasileira, alguns direitos à educação, por ela proclamados ainda não foram totalmente concretizados. Um exemplo disto é a média de escolarização da população que, embora tenha crescido significativamente alcançando 7,3 anos entre os maiores de 24 anos, não chegou aos oito anos declarados pela Carta Magna. Assim, a concretização da declaração da “educação como direito de todos” ainda está longe de se tornar uma realidade. Muitos são os aspectos que concorrem para essa concretização. No âmbito das políticas educacionais, como afirma Palma Filho (2010, online):

Para que a intenção do legislador se torne realidade é necessário que os responsáveis pela condução da política educacional em âmbito nacional, estadual e municipal criem condições para o efetivo cumprimento do que dispõe a Constituição Federal, a LDB e o Plano Nacional de Educação.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se insere no âmbito das questões voltadas para a efetivação do acesso das camadas populares aos níveis mais altos da educação formal. Qual seja: o ingresso dos jovens das camadas menos favorecidas da sociedade no ensino superior público.

Diversos são os entraves relativos à ampliação do acesso ao ensino superior público à população menos favorecida, desde a opção do Estado nas últimas décadas em investir na educação superior privada e da tão proclamada deficiência da qualidade da educação básica pública, até os problemas socioculturais de valorização da educação e de reconhecimento desta, como direito de todo cidadão e não privilégio de alguns.

É nessa última problemática que se insere o trabalho aqui proposto. Acreditamos que é prerrogativa do jovem o direito de escolher entre fazer ou não um curso superior público, mas este só poderá exercer o direito de escolha caso lhe seja oferecida a possibilidade concreta de efetivação desse direito.

Desse modo, esta pesquisa busca apreender alguns dos entraves para o ingresso dos jovens no ensino superior. Essa apreensão procura ir além da questão da qualidade da educação básica oferecida pelas escolas públicas.

Sabemos que a questão da qualidade é um fator que em certa medida pode contribuir para a exclusão desses jovens. Contudo, acreditamos que alguns fatores de âmbito mais sociológico se configuram em entraves significativos às possibilidades reais de acesso dos jovens aos níveis mais avançados de educação. Entre esses fatores pode-se destacar o encaminhamento das políticas sociais e no interior destas as educacionais, o capital cultural de acesso e as próprias condições socioeconômicas

Isso porque corroboramos com a compreensão das questões sociais de alguns teóricos da sociologia crítica, tais como Robert Castel, Pierre Bourdieu entre outros: a sociedade está organizada com base nas relações de força, expressas nas ações dos grupos de poder e de decisão, nos discursos e concepções ideológicas dos diversos atores sociais de uma dada instituição, nas apreensões culturais e nas atitudes cotidianas daqueles que estão submetidos e que reagem de diversas formas a uma dada estrutura social.

O discurso aqui desenvolvido contará com o apoio da pesquisa documental e de contorno qualitativo. Esta terá como centralidade os motivos que

levam a grande maioria dos jovens concluintes do ensino médio e público a simplesmente não se candidatarem a uma vaga nos cursos de ensino superior público.

O acesso à educação pública no Brasil tem sido marcado por um caráter excludente desde seus primórdios, caráter esse travestido de talento, escolha, competência, etc.

Nessa perspectiva, até o início do século XX o ensino primário era privilégio de muito poucos. Somente na segunda metade do século é que o acesso a esse nível de ensino expandiu-se de modo definitivo, e somente nos anos noventa é que a ampliação do Ensino Fundamental para oito anos – incluindo o primário e o primeiro ciclo do secundário – se fez sentir nas camadas populares. Tais mudanças foram possibilitadas pelas transformações socioculturais e econômicas trazidas por esse período histórico.

Em relação à frequência ao Ensino Médio, que ainda hoje alcança apenas 50,9% (PNAD 2009) dos jovens entre 15 e 17 anos, é muito recente a intensificação da preocupação do Estado em ampliar a garantia de acesso a esse nível de ensino para a população menos favorecida.

Oficialmente, foi somente no final do ano de 2009 que uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 e uma emenda Constitucional, esboçaram uma tentativa mais concreta de garantir o acesso a esse nível de ensino para toda a população.

Na legislação infraconstitucional (LDBEN) citada acima a alteração ocorreu no artigo 4º inciso II da LDBEN. Neste, onde se lia “**progressiva extensão** da gratuidade e obrigatoriedade ao Ensino Médio”, hoje se lê “**universalização** do Ensino Médio gratuito”.

Em relação ao artigo 208 inciso I da Constituição, a redação “**ensino fundamental**, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria”, foi substituída por “**educação básica**, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Em relação ao Ensino Superior o texto da LDBEN continua ainda bastante vago, declarando no inciso V do artigo 4º a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Transparecem na redação deste inciso os resquícios da antiga visão

apriorista/inatista do desenvolvimento, para a qual o sucesso, ou fracasso de cada indivíduo depende mais do seu talento pessoal e da sua aptidão, do que da diversidade de recursos aos quais ele teve acesso, ou não, para desenvolver sua aprendizagem. Isso porque segundo esse diploma legal as pessoas terão acesso aos níveis mais avançados de estudo conforme sua “capacidade”.

Essa questão está intimamente ligada a um dos cerne deste estudo, qual seja: os desdobramentos das políticas sociais voltadas para a educação e traduzidas nos diplomas legais e nas medidas e projetos desenvolvidos pelo Estado. Essas políticas ajudam a construir o contexto das possibilidades (ou a ausência delas) de acesso ao ensino superior público que os jovens das camadas populares podem vislumbrar.

Outro aspecto que orientará a apreensão desse contexto encontra significado na construção ideológica da concepção do educador. Ou seja, é necessário verificar que representação o educador constrói acerca das possibilidades e da “capacidade” dos jovens provenientes das camadas populares de prosseguimento dos estudos a nível superior, especialmente, aquele oferecido pelas instituições públicas de ensino.

Pretende-se aqui, compreender a visão do educador relativamente às possibilidades dos seus alunos de ingresso e permanência no ensino superior, não para tratar das questões pedagógicas dessa visão, mas para apreender o contexto sociológico no qual ela se insere. Isso porque o ambiente escolar exerce uma influência expressiva nas representações que os estudantes fazem sobre as suas oportunidades concretas de avanço nos estudos. (BOURDIEU, 2008)

Será necessário ainda, verificar como tem evoluído o panorama concreto de acesso dos jovens das camadas populares às universidades públicas. E aqui faremos um recorte amostral, analisando os relatórios da Unesp

Finalmente, será especialmente relevante compreender quais são as expectativas dos jovens provenientes dos segmentos menos favorecidos da sociedade e estudantes do Ensino Médio público em relação as suas possibilidades de ingresso no ensino superior público.

Desse modo, o trabalho aqui desenvolvido está dividido em cinco capítulos, a saber:

O primeiro capítulo intitulado **“Exclusão e Ensino Médio no Brasil”** tem o objetivo de construir um panorama histórico da evolução do acesso à educação no Brasil, mais notadamente ao ensino médio.

O panorama traçado possibilita o desenvolvimento de uma reflexão acerca das questões socioeconômicas e políticas que tiveram relevância na construção do quadro contemporâneo de busca da concretização do acesso real ao Ensino Médio nos dias atuais.

Chama a atenção entre os dados levantados nesse capítulo o fato de uma parcela significativa (aproximadamente 32%) dos estudantes, entre 15 e 17 anos, ainda não se encontrarem matriculados no ensino médio, embora estejam na idade ideal para esse nível de ensino.

A análise do contexto atual do ensino médio buscou apreender ainda, os encaminhamentos recentes da preocupação do Estado em superar a simples promoção de ampliação das vagas e em oferecer a garantia do acesso e da permanência nesse nível de ensino.

Faz-se necessário finalmente compreender em que medida a dificuldade das políticas educacionais em garantir a universalização do Ensino Médio pode se configurar em um entrave para a efetivação da educação como direito humano fundamental. Isso porque esse contexto indica que muitos jovens estariam alijados desse direito, muito antes do ensino superior.

“Para um conceito de Universidade: o significado da instituição ao longo do tempo” é o título do segundo capítulo, o qual permite caracterizar a universidade no interior da nossa sociedade, os meios que garantiram e garantem sua legitimação enquanto instituição social e os papéis assumidos por essa instituição enquanto tal.

Compreender a estrutura da universidade, sua representação enquanto instituição na sociedade auxilia a apreensão da representação que os jovens fazem dessa instituição enquanto bem social.

Nessa perspectiva, cumpre destacar que são duas as principais características que identificam a universidade. A primeira delas consiste na sua capacidade de estar ao mesmo tempo vinculada historicamente à sociedade na qual está inserida e de ir além dos aspectos que orientam essa sociedade, ou seja, estar sempre um passo à frente do seu tempo. A segunda característica que merece destaque situa-se em sua identidade de instituição pública e social, no sentido da relação que estabelece com a comunidade.

A questão que se coloca aqui é que a universidade, de acordo com alguns estudiosos do tema (Chauí, Silva, Cunha), tem encontrado dificuldade em manter a sua

identidade de instituição social significativa e articulada com a sociedade. Esses estudiosos defendem que em se mantendo essa dificuldade, caminha-se para uma descaracterização da universidade, em especial a pública, enquanto tal. Isso porque a universidade pública tem atendido a uma parcela muito pequena da população e estabelece em outros aspectos uma relação distante com o restante da sociedade. Dessa forma, sua identidade enquanto instituição social fica fragilizada.

Assim, a falta de identificação dos jovens provenientes das camadas populares com a universidade pública pode se configurar em um fator significativo de exclusão desses jovens. Isso porque, na medida em que o jovem não se identifica com essa instituição ele não a percebe como um espaço concreto de possibilidades para a melhoria da sua condição social.

O terceiro capítulo denominado, **“As políticas sociais no Brasil e a conflituosa relação trabalho/estudo vivenciada pelos jovens entre 17 e 24 anos”** procurou apreender em que medida o rendimento familiar, ou, melhor dizendo, a origem econômica influencia nas possibilidades de acesso e permanência dos jovens na escola. Verificou-se ainda a relação entre a necessidade de ingresso no mercado de trabalho e as dificuldades enfrentadas pelos jovens para conciliar trabalho e estudo. Buscou-se apreender também o contexto das políticas públicas voltadas para os jovens e sua influência no acesso/exclusão à educação.

Nesse aspecto, procurou-se compreender em que medida a condição socioeconômica do jovem se configura em um empecilho ao prosseguimento dos estudos. Aqui, os dados apresentados pelo Plano Nacional de Amostra de Domicílios demonstram uma tendência à redução da frequência escolar das crianças, jovens e adolescentes nas famílias que apresentam menores rendimentos.

Outro dado que chama a atenção é o fato de que entre os jovens economicamente ativos aproximadamente 50% havia abandonado os estudos. Cumpre ressaltar que esse índice tem crescido nos últimos anos. (PNAD, 2002-2008)

Desse modo, faz-se necessário verificar qual é a magnitude da influência dos rendimentos familiares, bem como, da necessidade de ingresso no mercado de trabalho, enfim das questões econômicas nas perspectivas de estudos dos jovens das camadas populares.

O capítulo quatro, intitulado **“Questão social e educação: por uma orientação teórica”** desenvolve uma análise documental dos Relatórios do Vestibular

dos últimos cinco anos (de 2004 até 2008) elaborados pela Fundação Vunesp, à luz das questões teóricas apontadas pela sociologia crítica.

A opção pela documentação referente ao vestibular da Universidade Estadual Paulista se justifica porque a Unesp está entre as universidades que mais atendem aos alunos oriundos das escolas de educação básica públicas no Estado de São Paulo, fato que já foi objeto de estudo da tese de doutoramento de Elis Cristina Fiamengue (2002)

Fiamengue defende que a Unesp tem caráter mais popular se comparada com as outras universidades públicas do estado de São Paulo, uma vez que esta “recebe 39% de jovens do ensino médio público contra apenas 20,2% nesta mesma categoria da USP. Na Unicamp a porcentagem é de 33,2%, ficando como que no “meio do caminho” entre a universidade do interior e a da capital” (idem,p.55). A autora afirma que um dos motivos para essa relação mais estreita com os jovens provenientes da escola pública é sua posição geográfica, a qual é composta por diversos campi distribuídos em várias cidades do interior.

A análise de tipo amostral, já que se utiliza da documentação de uma universidade pública específica para refletir sobre a situação mais ampla do acesso ao ensino superior público como um todo, revela o quão distante ainda está a concretização da garantia de opção de acesso à universidade pública aos segmentos mais populares da sociedade.

Senão vejamos: a comparação entre a quantidade de inscrições para o vestibular dos jovens oriundos das escolas particulares e as efetuadas pelos alunos provenientes das escolas públicas de ensino médio, chama a atenção devido à pequena representatividade de jovens concluintes desse nível de ensino nas instituições públicas que se candidatam às vagas dos cursos das universidades públicas.

Outro fator tratado neste capítulo refere-se à questão do índice de inscrições de jovens provenientes das camadas sociais D e E nos vestibulares da UNESP. Cumpre analisar aqui qual é a representação dos diversos segmentos socioeconômicos nas inscrições para os vestibulares das instituições públicas de ensino superior.

Finalmente, no capítulo cinco, denominado **“Peculiaridades do acesso/exclusão da Universidade Pública: a visão dos jovens provenientes das camadas populares”** lançamos mão da pesquisa de abordagem qualitativa. Essa pesquisa se fundamenta na análise das entrevistas não estruturadas e dos questionários

respondidos pelos gestores, professores e alunos de três escolas de ensino médio da cidade de Franca no Estado de São Paulo.

É importante afirmar mais uma vez que a centralidade dessa pesquisa está na apreensão dos entraves referentes ao acesso dos jovens provenientes dos segmentos populares à universidade pública. Isso porque acreditamos que essa apreensão exige um esforço, no sentido de buscar compreender os aspectos subjetivos presentes nesse contexto. Ou seja, cumpre entender o significado que esse acesso/exclusão adquire para os jovens, para os seus professores e para os gestores das escolas públicas de educação básica.

A abordagem desenvolvida por meio da análise qualitativa revelou-se mais pertinente tendo em vista a complexidade que envolve esta temática. Conforme ressalta Woods (1996, p. 18):

A investigação qualitativa nestas áreas está tão interessada na objectividade como na subjectividade. O modo como as pessoas pensam e sentem e o modo como interpretam e constroem significados são partes integrantes dessa abordagem. É exactamente o mesmo que o “empenhamento claro do humanismo para estudar o mundo social com base na perspectiva do indivíduo que interage” que Lincoln e Denzin (1994, p.557) entendem como uma das características centrais da investigação qualitativa. É com base neste tipo de material que concepções “subtis” da realidade são construídas pelo investigador.

A importância da análise qualitativa para a construção das representações sociais dos indivíduos pode ser observada nas palavras de Kosik (2002, p. 14) acerca do modo como o homem apreende a realidade:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Nesse sentido, a análise procurou delinear o painel das representações da realidade no qual se inserem os segmentos dos jovens provenientes das camadas populares, mais especificamente, aqueles oriundos das instituições de ensino da rede pública estadual paulista.

Para os fins dessa análise, optou-se por um exame comparativo entre as três escolas pesquisadas. Desse modo, após um levantamento das instituições de ensino

públicas que ofereciam ensino médio, focalizou-se a pesquisa em uma escola pública mais central, outra instituição pública mais periférica e, finalmente, com o objetivo específico de compreender as duas primeiras, inseriu-se, na pesquisa, uma terceira instituição privada de ensino.

A comparação estabelecida entre os dados apresentados pelas três escolas pretende entre outros aspectos possibilitar a compreensão das diferenças presentes na realidade e no cotidiano desses jovens. Ou seja, procurou-se apreender alguns dos principais motivos que levam a maioria dos jovens provenientes dos segmentos socioeconômicos menos favorecidos a não conceberem a possibilidade de ingressar e frequentar o ensino superior em uma universidade pública, na medida em que, esses jovens, sequer participam dos concursos vestibulares dessas universidades.

CAPÍTULO I

EXCLUSÃO E ENSINO MÉDIO NO BRASIL

1.1 Da educação para a elite ao Ensino Fundamental obrigatório

Seria ilusório falar de acesso à Universidade Pública no Brasil sem abordar as questões referentes ao nível de ensino imediatamente anterior a esta etapa da formação do jovem. Especialmente porque em nosso país o acesso das camadas populares ao Ensino Médio é um fenômeno relativamente recente e inconcluso, o qual se intensificou somente nas últimas décadas.

Nesse sentido, é importante compreender a trajetória histórica da educação básica, com especial enfoque na expansão da oferta de educação formal. Desse modo, torna-se fundamental apreender os avanços e permanências ocorridos ao longo da História da educação no Brasil em relação à ampliação do acesso ao ensino público e gratuito, com especial atenção para as políticas educacionais promovidas no Estado de São Paulo.

Outro aspecto relevante nessa análise é a questão da permanência dos estudantes oriundos das camadas populares. Isso porque ao longo dos anos um percentual significativo dos alunos matriculados nas diversas séries da educação básica não deu prosseguimento aos estudos, sendo que até a primeira metade do século vinte, muitos abandonavam os estudos ainda nas séries iniciais. E mesmo nas décadas posteriores daquele século, essa realidade não avançou muito, conforme afirma Oliveira (2007):

[...] é interessante observar que, desde o final da década de 1980, quantitativamente, havia vagas no ensino fundamental para toda a população na faixa etária. A rede física já comportava toda a população escolarizável, entretanto, a entrada tardia na escola ou as múltiplas reprovações faziam com que alunos que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ocupassem, ainda, os bancos escolares em séries anteriores às adequadas.

A compreensão dessas características históricas das políticas e da gestão da educação em nosso país – e principalmente no Estado de São Paulo, o qual faz parte do recorte dessa pesquisa – permitirá uma melhor análise em relação às expectativas dos jovens das camadas menos favorecidas da sociedade em ingressarem no ensino superior público e gratuito.

Faremos, então, uma rápida incursão pela História da Educação no Brasil e nos deteremos mais especificamente nas questões referentes ao Ensino Médio. O período compreendido entre a década de 1990 e os dias atuais terá especial destaque, uma vez que esse momento é marcado por uma contínua ampliação do acesso e da permanência dos jovens nesse nível de ensino.

De início, é preciso dizer que a História da Educação no Brasil é marcada por um perfil excludente e dual. Excludente, porque o acesso das camadas populares à educação formal, só ocorreu na história recente do país e ainda assim de modo descontinuado em relação aos níveis de ensino. Dual, pois houve, em diferentes momentos da história de nosso país, um modelo de escola concebido para a elite ou para a classe média e outro modelo pensado para as camadas populares.

O prosseguimento da incursão proposta para esse capítulo exige uma compreensão mais detida acerca dessas duas características da educação brasileira. Desse modo pode-se afirmar que exclusão e dualidade são duas faces de uma mesma moeda.

A exclusão do acesso à educação de uma parcela significativa da população brasileira persistente ao longo dos anos - ora da educação formal como um todo, ora de alguns níveis de formação - caminhou em coerência com a dualidade dessa formação que insistentemente é diferente para as diversas camadas sociais.

Nessa perspectiva, o que se pretende afirmar é que a dualidade na oferta da educação formal se configura também em um tipo de exclusão, senão total, ao menos parcial, daqueles que são compelidos a usufruir de um tipo de formação que, muitas vezes, não corresponde aquela que almejam, e nem aquela que habilitaria para o prosseguimento em graus mais elevados de estudo.

A compreensão desse caráter excludente, que historicamente a educação no Brasil comportou, é essencial para que se alcance a dimensão e a diversidade de obstáculos que os jovens das camadas populares enfrentam ao tentarem romper com

essa lógica e se colocarem como protagonistas em relação à escolha de sua formação educacional.

1.2 A Educação para poucos do século XIX

O Brasil do século XVIII tinha seu “aparelho de ensino” basicamente catequizador, uma vez que este era orientado pela Companhia de Jesus, a qual representava o modelo de educação aqui existente. Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil na segunda metade daquele século, “o sistema escolar sofre uma desestabilização porque os jesuítas possuíam muitas escolas (em diversos países) além de terem sido capazes de, por longo tempo, formar professores e disciplinar alunos” (ARANHA, 1996, p.125).

Embora a educação jesuítica já estivesse intensamente ultrapassada, era o modelo de educação do qual se dispunha até então, e seria necessário constituir uma nova organização de educação escolar.

Desse modo, com a saída dos jesuítas, houve uma remodelação do ensino em nosso país, o qual passou a sofrer uma intervenção mais direta do governo metropolitano na colônia. Nesse período as “aulas régias” substituíram a orientação educacional jesuítica. Essas aulas se constituíam fundamentalmente em cursos independentes de Latim, Grego, Francês, Retórica e outras disciplinas ministradas sem qualquer articulação sistemática.

Ao longo do período monárquico, período este que compreende boa parte do século XIX, com o Brasil já uma nação independente, a educação formal no Brasil estava dividida em três etapas: primária (ou elementar), secundária e superior.

Nesta época, o ensino secundário, etapa que hoje corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, não tinha uma estrutura organizacional, sendo composto basicamente por aulas avulsas.

Tais aulas eram ministradas, na maioria das vezes, por professores particulares, ou nos poucos colégios católicos existentes, mas não se submetiam a uma regulamentação a ser seguida, o que implica dizer que não havia uma orientação pedagógica e tampouco uma estruturação oficial. Nas palavras de Karl Lorenz (2003, p.51):

Na época de sua inauguração, o ensino secundário no Brasil consistia, basicamente, de cursos independentes chamados de “aulas régias”.

Essas aulas eram de: Gramática Portuguesa, Latim, Grego, Retórica e Poética, Filosofia, Geografia, História, Aritmética e Geometria. As aulas régias foram criadas em substituição a um pequeno número de colégios administrados pelos Jesuítas até 1759, quando foram fechados devido à expulsão da Ordem pelo Marquês de Pombal, Primeiro Ministro de D. José I, rei de Portugal. As aulas régias constituíam a resposta da Coroa Portuguesa ao vácuo criado pelo desmantelamento dos Colégios Jesuítas.

As aulas avulsas dos cursos secundários, nesse período histórico, estavam voltadas para o atendimento a uma elite econômica e religiosa, sendo um privilégio oferecido a cerca um por cento da população (TOBIAS, 1972, p.204). Ou seja, essa etapa de ensino era privilégio de uma restrita parcela da sociedade em nosso país.

Nessa perspectiva, nota-se que a preocupação com a educação formal no Brasil esteve durante todo o período Imperial, e mesmo nos primórdios da República, voltada para a formação da elite do país. Haja vista que nesse período aproximadamente 70% da população em idade escolar era analfabeta (AZEVEDO, 1963).

Essa situação estava coerente com o contexto brasileiro de dependência econômica e política, no qual o país exportava matéria-prima e importava produtos industrializados. Nesse contexto o poder político, assim como o econômico, encontravam-se nas mãos da oligarquia do país, especialmente, a cafeeira. Havia ainda no Brasil uma elite religiosa constituída pelo clero da Igreja Católica e uma elite burocrática representada pelos funcionários dos altos cargos públicos.

No contexto político e econômico daquele momento histórico, temos um país permeado por uma concepção social ainda de caráter marcadamente escravocrata. Não havia preocupação em oferecer uma educação formal a uma população que em sua maioria trabalhava na lavoura.

Isso porque há uma estreita relação entre a concepção de mundo e de vida presente numa sociedade em um dado momento histórico e a educação formal que orienta essa sociedade. Essa concepção, por sua vez, tem origem e está articulada às relações estruturais que uma sociedade comporta e que vão desde as relações econômicas, políticas e sociais, até as filosóficas e culturais. (VECHIA, 2003 p. 14).

Ainda no contexto histórico do século XIX, o primeiro colégio secundário organizado e mantido pelo Governo Imperial foi criado em 1837, na cidade do Rio de Janeiro. Com essa instituição o Governo pretendia adotar em nosso país o modelo

organizacional de educação dos melhores colégios da Europa, especialmente os franceses.

Contudo, se de um lado observa-se uma preocupação para com a qualidade do ensino, de outro lado essa preocupação não se estendia a ampliação da oferta de educação formal para os segmentos populares. Ou seja, o ensino secundário continuava a atender apenas a elite social da época e, mesmo essa elite, tinha dificuldade em concluir essa etapa de ensino, fato que passou a preocupar os dirigentes do país, conforme esclarece Lorenz (2003, p.58):

Durante a segunda metade do século XIX as autoridades mostraram-se preocupadas com o fato de que somente um pequeno número de alunos completavam o plano geral de estudos do Colégio. Dos inúmeros alunos matriculados entre 1838 e 1889, estima-se que apenas 335 deles recebeu o título de Bacharel em Letras (que dava direito ao ingresso no ensino Superior), o que em média representou seis alunos por ano. Os menores índices foram atingidos em 1884, quando quatro alunos concluíram o curso (HAIDAR, 1972: 135) e em 1883, quando dois alunos de um total de 236 completaram os estudos (DORIA, 1937: 171). Houve anos em que nenhum aluno conseguiu obter o título de Bacharel. Esse fenômeno, porém, afetava igualmente as instituições secundárias de outros países. A França é um caso típico, muito embora tivesse uma educação secundária bem organizada, o número de alunos que completava o programa de estudos era diminuto.

Nessa perspectiva, observa-se que o ensino secundário no Brasil do século XIX esteve voltado para a formação de uma elite bastante restrita. Esse era o único grupo social com possibilidade efetiva de almejar ao prosseguimento dos estudos a nível superior, uma vez que esta era a função primordial daquela etapa de ensino.

1.3 As diversas mudanças do Ensino Secundário na primeira metade do século XX

Na primeira metade do século XX, tendo o Brasil se tornado uma República já no final do século XIX, observa-se uma intensa expansão da oferta de ensino. Nesse período as escolas secundárias atingem quatro vezes o número de instituições disponíveis no final da década anterior. Essas escolas eram representadas principalmente pela iniciativa privada e o acesso não era gratuito, portanto a quase totalidade dos jovens provenientes das camadas populares estavam excluídos desse processo.

É nesse período também que um tipo de dualidade do ensino fica mais evidenciado, uma vez que a parcela da população que chega a frequentar a escola de

modo regular, em sua maioria atinge no máximo o ensino elementar. Desse contingente, apenas um quarto, aproximadamente, pôde ter o privilégio de desfrutar do ensino secundário.

Se de um lado, no século anterior e nas primeiras décadas do século XX a exclusão quase que total da população é o aspecto mais marcante da educação formal no Brasil, de outro lado, as próximas décadas deste século são intensamente permeadas pela dualidade da oferta de ensino.

No plano econômico, a primeira metade do século XX é marcada pelo incipiente desenvolvimento da indústria brasileira. Nessas primeiras décadas, o país que se caracterizava por um capitalismo dependente e agroexportador, permaneceu capitalista e dependente, mas foi paulatinamente se urbanizando e transformando a indústria no seu principal negócio, ou seja, lentamente se transformou em um país urbano-industrial. (FAUSTO, 2002).

Esse contexto traz consigo a necessidade de formar quadros de operários, os quais deviam ter ao menos uma formação elementar, a fim de suprir a necessidade de mão-de-obra do setor industrial. Esse trabalhador da indústria, ao contrário do lavrador, precisava possuir um nível mínimo de escolarização, ainda que elementar. É, mais uma vez, o contexto econômico e político exercendo forte influência nos caminhos da educação formal.

Esse avanço da expansão, observado no ensino elementar – denominado primário, ou nos dias atuais, séries iniciais do Ensino Fundamental – pode ser melhor compreendido nas regiões em que o processo de industrialização encontrou maior ascensão. Nesse processo destaca-se o Estado de São Paulo, centro do surto industrial das primeiras décadas do século XX.

Marília Sposito (2003), em estudo desenvolvido sobre a cidade de São Paulo, faz a seguinte observação quanto a esse momento de transformação no que se refere ao acesso à educação formal:

A pobreza da instrução primária na cidade de São Paulo no início do regime republicano pode ser verificada pelo baixo índice de matrículas nas raras escolas existentes. [...] As iniciativas visando a difusão do ensino elementar, a partir desse momento, elevaram significativamente as taxas de matrícula. Em 1925, o “ensino público primário, constituído por escolas isoladas e cursos diurnos e noturnos, escolas diurnas e noturnas, escolas modelo e grupos escolares abrigava 54.909 alunos em uma população de 846.726 indivíduos”.

Dessa forma, de 2,5% em 1889, a escola elementar oficial passava a alcançar, em 1925, 6,5% da população do município. (p.31)

Sposito (idem, p.31-32) denuncia ainda a dualidade presente na oferta do ensino elementar, uma vez que os “grupos escolares” citados pela autora eram reservados ao estudo dos filhos da classe dominante, enquanto as “escolas isoladas” atendiam as camadas populares. Aqueles grupos possuíam uma melhor estrutura física e organizacional em relação às escolas.

A revelia da dualidade presente na oferta do ensino elementar, as regiões que mais avançaram no processo de industrialização viram expandir significativamente a oferta desse nível de ensino. “Por volta de 1940, a população urbana do Estado de São Paulo já dispunha de oportunidades bastante amplas de escolarização em grau primário.” (CUNHA, 1982, p.64)

Durante boa parte do século XX, algumas tentativas de reverter essa situação de exclusão das camadas populares do ensino secundário foram implementadas pelos órgãos oficiais sem, no entanto, obter muito sucesso.

Um exemplo dessas tentativas foi a reforma de Francisco de Campos, instituída em 1931. Implementada na era Vargas, tal reforma recebeu esse nome em homenagem ao então ministro da educação Francisco de Campos. Essa reforma trouxe uma organização estrutural ao ensino secundário, até então fragmentado em aulas avulsas, ou cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, até então desprovido de uma integração que pudesse torná-lo uma etapa sistemática de ensino, conforme já foi apontado nas linhas acima.

“A reforma Campos estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior.”(FAUSTO, 2002, p.189). Nessa reforma foi instituído, ainda, o exame de admissão para o ingresso no ensino secundário, o qual manteve durante os anos subsequentes muitos estudantes fora dessa etapa de ensino.

Seria pertinente fazer um parêntese aqui para compreender a divisão do ensino secundário em dois ciclos. Naquele momento histórico, saltava-se do ensino primário para o secundário, sem mediação. Essa reforma dividiu o ensino secundário em uma primeira etapa com duração de cinco anos que, grosso modo, corresponderia hoje às séries finais do Ensino Fundamental e uma segunda etapa compreendendo dois anos de estudos que se assemelha ao atual Ensino Médio, descritas no Decreto nº 19.890/1931 nos seguintes termos:

Art. 2º - compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º - constituirão o curso fundamental as matérias indicadas abaixo distribuídas em cinco anos [...]

Art. 4º - O curso complementar, obrigatório para os candidatos a matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo [...]

Art. 18º - O candidato a matrícula na 1ª série de estabelecimentos de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

Essa reforma conferiu uma estrutura mais integrada ao ensino secundário, contudo não foi capaz de alterar as possibilidades de acesso a essa etapa de ensino, mais uma vez, restrito a uma minoria privilegiada, conforme observa Sposito (2003, p.14):

Em 1931, a Lei Francisco de Campos estabeleceu definitivamente a seriação curricular, contudo o caráter seletivo deste grau de ensino permanecia. Os estabelecimentos de ensino ginasial público eram raros. O Estado de São Paulo, um dos economicamente mais favorecidos do país, em 1930 contava apenas com três ginásios estaduais, um localizado na Capital e dois no Interior.

Nesse contexto, o acesso ao ensino secundário, seja o profissionalizante para o trabalho, seja o propedêutico, preparatório para o ensino superior, era um privilégio de poucos. Esse nível de ensino estava ainda, como nos anos finais do século XIX, reservado a elite econômica, intelectual e religiosa do país. (VECHIA. 2003)

Durante o Estado Novo (1937-1945) essa separação entre o ensino da elite e o ensino das camadas populares sofreu poucas alterações e as mudanças promovidas pelos órgãos oficiais caminharam no sentido da intensificação dessa dicotomia.

Nessa perspectiva, em 1942, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, regulamentou o ensino por meio das denominadas Leis Orgânicas, as quais ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Essas Leis foram distribuídas nos seguintes decretos:

- nº 4.048, publicado em 22 de janeiro de 1942, o qual regulamentou o SENAI (Serviço Nacional da Indústria);
- nº 4.073, publicado em 30 de janeiro de 1942, o qual instituiu o ensino industrial;
- nº 4.244, publicado em 9 de abril de 1942, o qual estruturou o ensino secundário em dois ciclos, sendo o primeiro denominado ginasial com duração de quatro anos e o segundo com duas opções o curso científico ou curso clássico;

- nº 6.141, publicado em 28 de dezembro de 1943, o qual reformulou o ensino comercial.

Quanto à instituição do ensino industrial, esta se voltou especificamente para a capacitação dos alunos para a execução de um ofício, estando, desse modo, totalmente desvinculada do ensino secundário propedêutico.

Desde o primeiro ciclo do ensino industrial ficava definida a preocupação puramente técnica na instituição deste curso, uma vez que a continuidade dos estudos para aqueles que ingressassem nessa modalidade de ensino só seria possível no próprio seguimento. Ou seja, um estudante não podia cursar o primeiro ciclo do ensino industrial e dar continuidade aos seus estudos no ensino secundário, impossibilitando sua formação propedêutica e consequentemente sua possibilidade de ingresso no ensino superior.

No que se refere a estruturação do ensino secundário, esta seguiu uma tendência de organização das séries bastante semelhante a distribuição atual. Nesse sentido, alguns artigos merecem destaque:

Art. 2º - O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Observa-se nos artigos acima citados que o curso ginásial assemelhava-se ao atual 2º ciclo do Ensino Fundamental e já se encontrava voltado para uma formação mais propedêutica, buscando oferecer aos alunos as bases para a continuidade dos estudos secundários e posteriormente universitários. É interessante notar também a divisão do 2º ciclo em dois cursos diferentes: o clássico, mais voltado para a formação humanística e o científico, com um contorno mais próximo das ciências.

Um dos aspectos mais relevantes dessa modalidade de ensino é o seu caráter elitista, pois somente essa modalidade propiciava aos alunos a possibilidade de

continuidade dos estudos a nível superior. É claro que os cursos técnicos não chegavam a ser populares nesse momento histórico, mas ofereciam possibilidade de acesso a uma parcela um pouco mais significativa da população se comparado ao secundário.

Em relação a reforma do ensino comercial, vale destacar que essa modalidade de ensino havia sido criada durante a Reforma de Francisco de Campos compreendendo duas etapas, sendo a primeira de formação geral, mais propedêutica e a segunda voltada para a formação propriamente técnica. Com a reorganização do curso por meio do Decreto nº 6.141, de 1943, os dois ciclos do curso de contabilidade passaram a atender mais especificamente a formação comercial. Esses ciclos foram então distribuídos da seguinte forma:

- o 1º ciclo com duração de quatro anos, composto de uma só modalidade de ensino, denominado Curso Comercial Básico; e,

- o 2º ciclo com duração de três anos, compunha os chamados cursos de formação técnica. Esses cursos estavam distribuídos em cinco modalidades diferentes: o Curso de Comércio e Propaganda; o Curso de Administração; o Curso de Contabilidade; o Curso de Estatística e o Curso de Secretariado.

Como pode ser observado, a Reforma Capanema traz em seu bojo a intensificação do ensino médio profissional, bem como a ampliação da dualidade do ensino por meio da dicotomia entre este ensino e o ensino secundário clássico.

É importante lembrar que antes das diretrizes propostas por estas Leis Orgânicas, o ensino de ofício era destinado, principalmente, àqueles que não tinham estudo algum, ou seja, os aprendizes de ofício eram, em sua maioria, órfãos, miseráveis, abandonados e delinquentes. Não havia nos primeiros anos do século XIX uma demanda por formação técnica qualificada.

Nas palavras de Cunha (2005, p.42) a Era Vargas apresentou alguns contornos bem definidos quanto a estrutura do ensino:

O ensino primário era considerado comum a todos, embora as diferenças do conteúdo ensinado e dos próprios destinatários entre as escolas particulares e as públicas, e mesmo entre estas e aquelas, gerassem na prática, um padrão discriminatório bastante forte. O ensino de ofícios deveria estar colocado todo em nível pós-primário,

embora continuassem existindo escolas de ofício de caráter assistencial e/ou correccional para menores analfabetos ou de escolarização precária.

Notamos nas palavras de Cunha uma dualidade implícita no ensino primário. Senão vejamos: havia uma formação diferente para os estudantes das diversas classes sociais, embora o tipo de ensino declarado fosse o mesmo. O autor prossegue apontando a presença dessa dualidade também nas séries posteriores ao ensino primário, embora com características diferentes:

O ensino posterior ao primário estava dividido em duas partes. A primeira parte correspondia ao ramo secundário, formador das elites dirigentes (as “individualidades condutoras”), propedêutico ao ensino superior que o seguia e completava a sua formação. A segunda parte compreendia os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola). Esta divisão não correspondia à clássica distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior, quanto o segundo ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1º ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais; para eles estavam destinados jovens oriundos das “classes menos favorecidas” de que falava a Constituição de 1937. O ensino normal também estava colocado no lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só trabalhadores para o próprio aparelho do ensino como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes. Embora o 2º ciclo dos ramos profissionais estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, ele oferecia um ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal. Assim, é possível que as massas nas quais as “individualidades condutoras” devessem infundir as “concepções e atitudes espirituais” de que seriam portadoras fossem constituídas pelos alunos de todos os ramos profissionais de 1º e de 2º graus com aquela ressalva. Permeava as medidas tomadas a partir de 1937, em continuidade com a política educacional autoritária desencadeada em 1930, o propósito do Estado de utilizar o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica, de modo a não só inculcar a ideologia que o legitimava mas, também, impedir que surgissem ideologias alternativas. (idem. p.42-43)

Fica clara então a forte tendência adotada pelas diretrizes governamentais voltadas para a educação: buscava-se separar a escola destinada às elites e aos segmentos médios da sociedade, da escola destinada a grande massa populacional, uma vez que a dualidade observada nos níveis de ensino médio era ainda mais marcante que a segmentação presente no ensino primário.

Por um lado, o curso secundário destinado ao preparo para o prosseguimento no ensino superior estava reservado a uma elite bastante restrita, restando aos demais estudantes o ensino dos cursos profissionalizantes. Por outro lado, a segunda etapa dos cursos secundários encontrava-se reservada somente aos jovens provenientes das camadas médias e alta da sociedade, uma vez que os seguimentos menos favorecidos não ultrapassavam o primeiro ciclo do secundário e o faziam na modalidade técnica.

Essa característica da educação escolar no Brasil prevaleceu até o início da década de 1950, quando algumas iniciativas governamentais procuraram minimizar tal divisão.

O fim do Estado Novo e a progressiva abertura democrática iniciada em 1946, não promoveu mudanças significativas na organização da educação escolar brasileira. Preocupou-se somente em extirpar algumas características tais como a instrução pré-militar e as aulas de educação moral e cívica, as quais evidenciavam o contorno autoritário da orientação política do período.

As décadas de 1940 e 1950, no Brasil, foram marcadas por um processo de urbanização, estimulado pela emigração da população do campo para as cidades, especialmente, para os grandes centros urbanos. Isso porque, ao longo desse período, o desenvolvimento tecnológico reduziu a mão-de-obra utilizada no campo e conseqüentemente reduziu a oferta de trabalho. Esse desenvolvimento tecnológico provocou ainda a intensificação da concentração da terra nas mãos de poucos, ou seja, os pequenos proprietários sem capital para investir em tecnologia se viam obrigados a vender suas propriedades e abandonar o trabalho no campo.

Os contornos percorridos pela industrialização desse período, também provocaram o que os estudiosos chamaram de processo de monopolização. O grande investimento, principalmente do capital estrangeiro, na aceleração do processo de industrialização aumentou a centralização da produção, dificultando a sobrevivência da pequena indústria. Houve ainda uma centralização da oferta de trabalho nos grandes centros. Nas palavras de Cunha (2007b):

Causas internas e externas conduziram à aceleração do processo de monopolização no Brasil, processo esse inerente ao desenvolvimento

da economia capitalista. A intensificação da acumulação de capital, nos anos 1950, teve na indústria seu setor dinâmico, em particular na produção de bens de consumo duráveis. A relativa estreiteza do mercado interno, associada a dificuldade de difusão dos novos bens, levou ao encarecimento dos investimentos e, daí, à tendência declinante da taxa de lucro. Para compensar essa tendência, recorreu-se às inovações tecnológicas propiciadas pelo capital estrangeiro à monopolização. O emprego de tecnologia avançada era exigência dos monopólios. Tendo sido desenvolvida nos e para os países centrais, exigia a produção em grande escala, o que dada a relativa estreiteza do mercado brasileiro, mesmo unificado, forçava a existência de poucas empresas controlando a oferta de todo um setor. (p. 40)

Nessa perspectiva, o canal de ascensão da classe média, que até então estava centrada no acúmulo do capital, deslocou-se para a evolução profissional de carreira, tanto pública quanto privada. Essa mudança na organização da sociedade por meio do processo de urbanização e monopolização levou à reivindicação popular por um aumento na oferta de escolaridade.

De um lado os trabalhadores do campo que se dirigiam para as cidades, logo notavam que a sobrevivência nos centros urbanos exigia conhecimentos elementares especialmente de leitura, escrita e cálculo. De outro lado os setores médios da população passaram a ver na escolarização o novo potencial de ascensão econômica e social. Cunha (idem) denuncia essa tendência na classe média empresarial:

Correlativamente ao estreitamento do canal “empresarial” de ascensão, abriu-se outro, levando as camadas médias a redefinirem o próprio modelo de sucesso. À medida que ficava mais difícil acumular o capital necessário ao ingresso nas classes dominantes, passou-se a definir o topo das burocracias resultantes (privadas) e propiciadoras (públicas) do próprio processo de monopolização que inviabilizou o modelo empresarial de ascensão. Como essas burocracias são organizadas de forma hierárquica, utilizando dos graus escolares como requisitos de admissão e promoção aos diversos níveis de poder, remuneração e prestígio, houve uma demanda de escolarização em todos os graus. (p.43)

O Estado de São Paulo, mais uma vez, destaca-se em relação à intensidade desse processo. O rápido avanço do processo de monopolização nesse estado atingiu grandes contingentes das camadas médias da população e com isso uma maior demanda por educação escolar.

Nesse sentido, a oferta de ensino público no estado de São Paulo que na educação elementar (antigo ensino primário) já era majoritária em relação a iniciativa

privada, viveu na década de 1950 uma definitiva ampliação no ensino médio. “A iniciativa particular era responsável, em 1940 por 75,20% das matrículas no ensino médio e em 1961 havia baixado para 58,35%.” (SPOSITO, 2002, p.28)

Vale lembrar que a oferta de escolarização pública elementar e média no Brasil ainda era bastante precária, deixando grande parte da população fora dos bancos escolares.

Em relação ao Estado de São Paulo, a oferta de ensino elementar, já caminhava para a universalização, de modo que em 1960 o problema da oferta de ensino elementar estava mais relacionado a qualidade que a quantidade. Assim as condições físicas e pedagógicas da rede de ensino, a evasão escolar e as condições socioeconômicas da população em idade escolar figuravam entre os principais entraves para a oferta de ensino elementar no Estado de São Paulo dos anos de 1960.

No que se refere ao ensino médio distribuído, como já vimos, em diversas modalidades (secundária, industrial, comercial, normal, etc.) embora o índice de matrícula tenha crescido expressivamente nas décadas de 1950 e 1960, ainda estava longe de alcançar índices populacionais expressivos. Entre 1940 e 1970 as taxas de matrícula do ensino médio no Estado de São Paulo saltaram de 78.052 (1,1% da população) para 1.225.327 (6,8% da população). (idem, p. 27-28)

Levantadas as características gerais desse período, vale destacar algumas mudanças específicas da escola média que ajudam a compreender a evolução da procura por esse nível de escolarização e suas consequências no âmbito das políticas educacionais:

- a preocupação com a escolarização das mulheres deixou de ser exceção para se tornar uma necessidade inquestionável;

- as leis da equivalência que objetivaram reduzir a dualidade presente no ensino médio, mencionada anteriormente. Essas leis permitiam aos alunos dos cursos profissionais industriais, comerciais e equivalentes a se transferirem desses cursos para o curso secundário, bem como, aos portadores de diplomas desses cursos a ingressarem no ensino superior.

O intenso debate no campo da educação propiciado pelo processo de abertura democrática entre 1945 e 1964, em proporções nunca vivenciadas antes no país, não foi capaz de promover um avanço prático significativo em relação ao caráter dual e excludente presente na escolarização brasileira.

Esse debate culminou com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Os germens da criação da LDB de 1961 tiveram sua origem no projeto de lei iniciado em 1948 e, em sua redação final, de um lado integravam ideais liberais de ampliação do ensino as camadas populares e de outro lado, propostas mais conservadoras e elitistas de antigos integrantes dos quadros do Estado Novo.

Assim, como pudemos observar nas linhas acima poucas mudanças efetivas foram promovidas ao final do debate de elaboração da lei que se estendeu por treze anos. Esse debate, intensificado nos anos 1960 e 1961, teve entre suas principais temáticas a defesa da escola pública. Aderiram ao movimento de defesa da oferta de ensino público e gratuito diversos segmentos da sociedade: intelectuais de vanguarda, jovens professores e pesquisadores universitários, sindicatos, estudantes universitários - com destaque para a USP - entre outros.

Outro aspecto que merece destaque é a luta pela ampliação da oferta e pela reorganização do ensino médio, bem como, pela extensão da escolaridade para catorze anos, ou seja, para que o ensino oferecido até essa idade fosse considerado elementar e obrigatório.

O texto da lei sancionada em dezembro de 1961, contudo, trouxe poucos avanços em relação ao quadro geral da educação brasileira. Logo em seus primeiros artigos evidencia sua tendência em valorizar o ensino privado em detrimento da escola pública.

Art. 2º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único: à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º - o direito a educação é assegurado:

I. Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II. Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Alguns trechos do texto são esclarecedores quanto a busca pela legitimação “das principais reivindicações dos interesses privatistas”. Sob o discurso da liberdade de escolha pela família do gênero de educação que considerar mais adequado aos filhos e da liberdade da iniciativa particular, bem como, da obrigação do Estado apenas com aqueles que provarem “insuficiência de meios”, os órgãos governamentais eximiam o Estado da responsabilidade de oferecer ensino público e gratuito.

Acrescente-se a esse aspecto alguns itens do artigo 30 que obriga o pai de crianças em idade escolar que se candidatar a emprego público a apresentar prova de matrícula da criança com as seguintes exceções: encerramento da matrícula, pobreza do pai e insuficiência de escolas. Essas exceções evidenciam a ausência de responsabilidade do Estado pela oferta de ensino aos segmentos menos favorecidos da sociedade.

No que se refere ao ensino médio, a Lei nº 4.024/61 (LDB) foi ao encontro das leis de equivalência, eliminando definitivamente os entraves legais ao acesso de alunos provenientes dos diversos cursos profissionais ao ensino superior. Nesse sentido a lei garantia os mesmos direitos de acesso aos estudantes provenientes dos diversos cursos do ensino médio.

Entretanto, não se observa um esforço em direção a ampliação do acesso ao ensino médio no texto legal, ao contrário, alguns artigos evidenciam sua tendência discriminatória. É o que ocorre, por exemplo, com os artigos 18 e 36:

Art.18 Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula do aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 36 O ingresso na 1ª série do primeiro ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada a satisfatória educação primária, desde que o educando tenha 11 anos completos, ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Pode-se inferir da leitura desses artigos, que não existia, nesse momento, intenção governamental em tornar o ensino médio universal, ou ainda, acessível às camadas populares, uma vez que os maiores prejudicados com os exames de admissão e com as taxas de reprovação eram os jovens provenientes das camadas sociais menos favorecidas.

Ademais, vale lembrar que a nova Lei manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos conforme a seguinte nomenclatura: o ginasial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

1.4 A Ditadura Militar e a expansão do acesso ao ensino de Primeiro Grau

O golpe militar de 1964, associado ao caráter ainda muito elitizado do ensino brasileiro e a incompatibilidade entre os interesses particulares, que controlavam o setor educacional, e os interesses públicos, tornou ainda mais distante a concretização das mudanças necessárias para que o ensino deixasse de ser um privilégio de poucos.

Desse modo, manteve-se ainda em nosso país, por um longo período, a situação desigual, na qual a metade da população em idade escolar esteve fora da escola. (ARANHA, 1996)

A segunda metade do século XX apresenta dois aspectos marcantes: de um lado a ditadura militar, entre 1964 e o início da década de 1980, trouxe grandes prejuízos ao desenvolvimento de uma educação para a formação crítica e de acesso democrático. Contudo, é necessário reconhecer que nesse período houve uma redução dos índices de analfabetismo da população, atendendo a uma necessidade de mercado, que reivindicava a oferta de mão-de-obra mais qualificada. Nesse período o índice de alfabetização ultrapassou a marca dos 70% da população.

Durante o período ditatorial intensificou-se ainda mais processo de monopolização da economia, da urbanização e acentuou-se a dependência em relação ao capital externo. Nas palavras de Boris Fausto (2002, p.298):

Após a implantação do regime militar, a industrialização cresceu consideravelmente. Esse fato não foi ocasional, mas consequência de uma escolha. Os governos militares abandonaram a perspectiva de ampliar a demanda através da capacidade de consumo da população pobre. Preferiram, em vez disto, incentivar a produção de bens de consumo durável – caso típico dos automóveis –, destinada às classes de renda média e alta.

A opção feita pelos militares intensificou as desigualdades sociais, acentuando ainda mais a distância entre pobres e ricos. Desse modo, era necessário conter as críticas políticas e as reivindicações populares. Os golpistas adotaram então uma ideologia tecnocrática, na qual os problemas político-sociais se resumiam a questões técnicas e estavam submetidos aos direcionamentos econômicos, como numa grande empresa.

Essa conjuntura refletiu em ao menos dois aspectos da educação: tornou-se urgente a necessidade de se oferecer formação elementar a população para atender à demanda por mão-de-obra minimamente qualificada para atuar nas empresas que se multiplicavam no país. O outro aspecto veio da aceleração do esgotamento da

possibilidade de ascensão social da classe média por meio do acúmulo de capital, devido a intensificação do processo de monopolização, fato que acentuou a transferência da busca desse segmento da população por ascensão pela via do ensino superior. A questão do acesso ao ensino superior será abordada no capítulo II deste trabalho.

A necessidade de qualificar a mão-de-obra para a indústria, uma vez que muitos desses trabalhadores vinham do campo sem os conhecimentos elementares indispensáveis a vida nas cidades, tornou urgente a promoção de uma reforma do ensino.

Desse modo, em 1971, o governo militar altera e atualiza a Lei nº 4.024/61, por meio da Lei complementar nº 5.692/71. Ao contrário da Lei 4024 que foi antecedida de um amplo debate pela sociedade civil, a Lei Complementar 5.692/71 foi imposta por militares e tecnocratas próximos do governo.

A referida lei trouxe mudanças na organização do ensino elementar e médio que passou a ser denominado ensino de 1º e 2º graus, passando o ensino, até então denominado elementar, a ter duração de oito anos no mínimo. Isso porque o ensino de 1º grau substituiu o antigo primário e o 1º ciclo do ensino médio. Vale destacar alguns artigos referentes a esse grau de ensino:

Art. 18 - o ensino de 1º grau terá duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art.19 - para ingresso no ensino de 1º grau deverá o aluno ter idade mínima de sete anos.

Art. 20º - o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder a sua chamada para matrícula.

Art. 41º - a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Parágrafo único: respondem na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes.

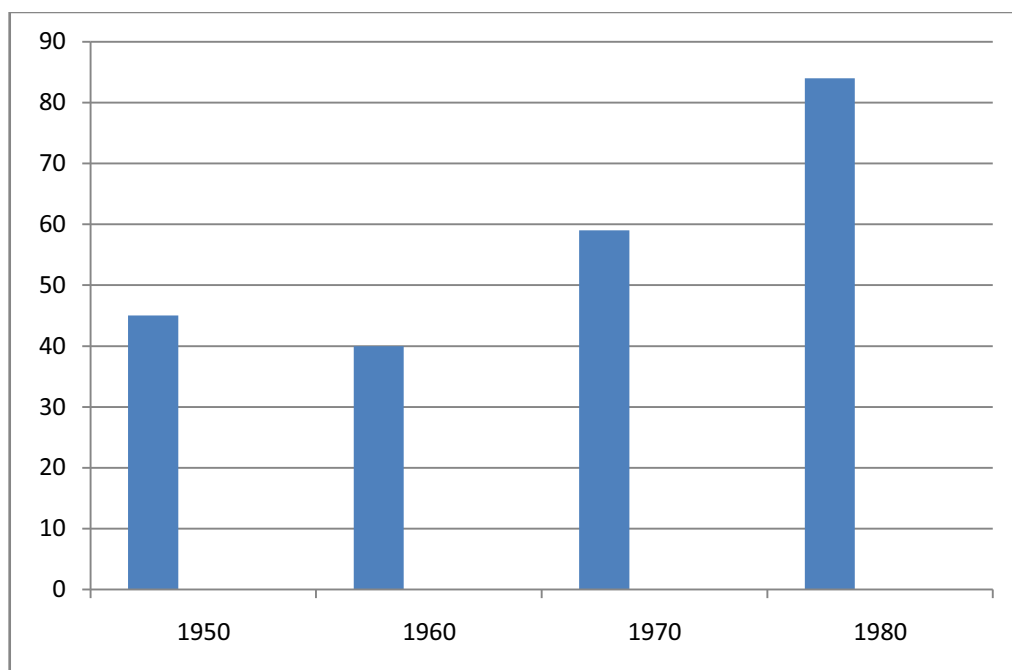
Art. 42 - O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e respeitadas as leis que o regulam, é livre a iniciativa privada.

Art. 44 - nos estabelecimentos de ensino oficial o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos e o de níveis ulteriores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplina.

Uma leitura atenta desses artigos revela uma acentuação da preocupação em garantir a formação escolar mínima se não a todos a uma quantidade cada vez mais ampla da população. É insistente a valorização da garantia da oferta de educação dos 7 aos 14 anos, ou seja do ensino de 1º grau. Tal preocupação não se estende aos níveis posteriores como evidencia o artigo 44.

Essa preocupação do governo militar toma forma e assiste-se a um acelerado crescimento da taxa de matrícula nas décadas de 1960 e 1970, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Taxa de matrícula da população brasileira entre 7 e 14 anos no ensino de 1º grau entre 1950 e 1980:



Elaborado pela autora - Fonte: IBGE: Anuário Estatístico do Brasil

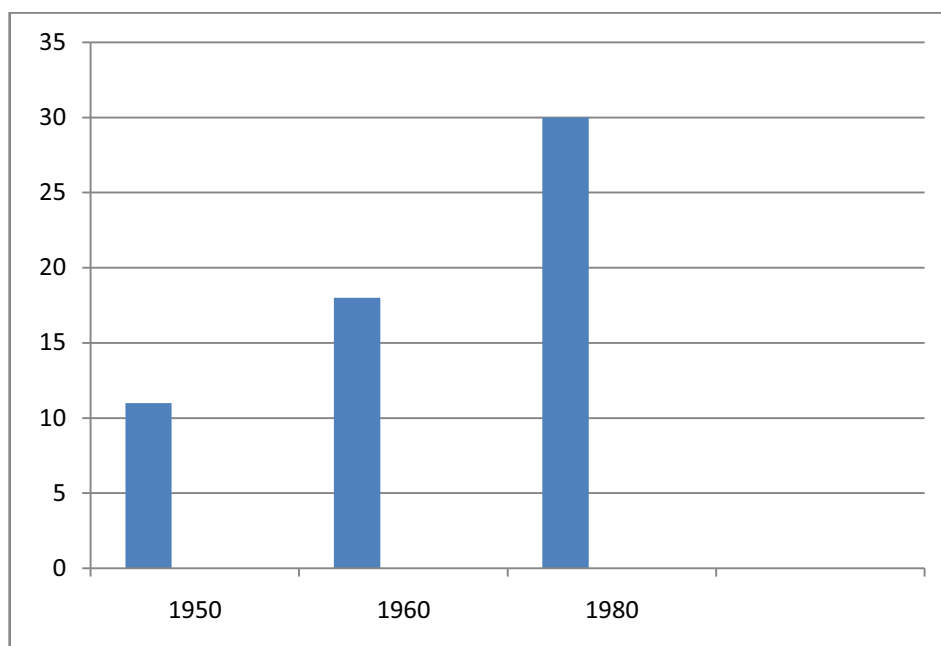
O gráfico mostra, em níveis percentuais, a taxa de matrículas numa razão entre o número de matriculados no ensino de 1º grau (ou primário entre 1950 e 1970) e a população com idade entre 7 e 14 anos. É inegável o aumento da matrícula entre 1960 e 1970, quando esta salta de 40% para 59% e entre 1970 e 1980 quando a matrícula atinge nada menos que 84%.

Ainda que pese o fato de o alto índice de repetência e evasão impedirem um avanço mais significativo da escolarização nesse período, é inegável como a conjuntura do momento – os interesses empresariais, as medidas governamentais e a

necessidade de formação para conseguir um emprego, entre outros – promoveu uma melhoria expressiva nos índices de matrícula no 1º grau.

Contudo, se no 1º grau houve uma conjuntura de fatores que levou a grande maioria da população aos bancos escolares, esse fenômeno não alcançou o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio). Veja no gráfico abaixo a evolução da matrícula no 2º grau:

Gráfico 2: Taxa de matrícula no ensino de 2º grau da população entre 15 e 17 anos entre 1950 e 1980, excluídos os cursos técnicos e pedagógicos:



Elaborado pela autora - Fonte: IBGE: Anuário Estatístico do Brasil

A observação do gráfico revela que embora a taxa de matrícula no ensino de 2º grau tenha crescido entre as décadas de 1950 e 1980, esse crescimento foi muito tímido (menos de 20%) em relação ao ocorrido no 1º grau. Nota-se aí a influência da conjuntura histórico-social nos caminhos trilhados pela educação. Não havia nesse período uma preocupação em garantir um crescimento expressivo do ensino médio, já que este estava mais direcionado às elites e aos segmentos médios da população.

É importante admitir que a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, com a introdução do ensino de 1º grau e com o fim dos exames de admissão para o antigo ginásio, promoveu uma redução da dualidade do ensino nessa faixa etária e ampliou as possibilidades de camadas cada vez mais diversas da sociedade almejarem o prosseguimento dos estudos. Como afirma Sposito (2002, p. 15):

Alem de romper na prática com os dualismos anteriores, o processo de expansão, incorporando parcelas cada vez mais heterogêneas da sociedade, transformou a instrução secundária em um prolongamento da escolaridade elementar e obrigatória; este ramo do ensino passou a se apresentar como tendencialmente aberto, predominantemente público e destinado a formação comum da população.

As palavras de Sposito deixam transparecer como essa ampliação do acesso à educação, promovida no período da ditadura militar, abriu uma brecha para a reivindicação da extensão das condições reais para o acesso das camadas populares a todo o processo de educação básica (que hoje inclui a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

1.5 O longo processo de abertura democrática e a universalização do Ensino Fundamental

Nessa perspectiva, o fim da ditadura militar trouxe à tona o debate acerca da democratização do acesso à educação. Desse modo, a partir da Constituição de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) em 1996, houve uma crescente ampliação dos anos de escolaridade da população (LEMES, 2003).

Contudo, é importante lembrar que muitos estudiosos desse período histórico apontam para o fato de que o processo de consolidação da democracia em nosso país não veio com o fim da ditadura militar, uma vez que muitas questões sociais e políticas não foram debatidas durante esse processo. Esse debate intensificou-se somente a partir da Constituição de 1988. Nas palavras de Boris Fausto (2002, p.290):

A transição brasileira teve a vantagem de não provocar grandes abalos sociais. Mas teve também a desvantagem de não colocar em questão problemas que iam muito além da garantia de direitos políticos à população. Seria inadequado dizer que esses problemas nasceram com o regime autoritário. A desigualdade de oportunidades, a ausência de instituições do Estado confiáveis e abertas aos cidadãos, a corrupção, o clientelismo são males arraigados no Brasil. Certamente esses males não seriam curados da noite para o dia, mas poderiam começar a ser enfrentados no momento crucial de transição.

O fato de que tenha havido um aparente acordo geral pela democracia, por parte de quase todos os atores políticos, facilitou a continuidade de práticas contrárias a uma verdadeira democracia. Desse modo, o fim do autoritarismo levou o país mais a uma “situação democrática” do que a um regime democrático consolidado. A consolidação foi uma das tarefas centrais do governo e da sociedade nos anos posteriores a 1988.

Boris Fausto evidencia em suas colocações como os encaminhamentos políticos, as características culturais e o posicionamento (ou sua ausência) da sociedade civil são decisivos para a promoção ou não de mudanças dos paradigmas presentes em uma dada sociedade. Acreditamos que em relação a educação esses aspectos externos ao setor educacional se articulam às questões internas e podem ser decisivos ao direcionamento destas.

Nessa perspectiva, o contexto da redemocratização brasileira pode parecer até certo ponto contraditório, uma vez que se de um lado esse contexto traz em seu bojo a expressão abstrata da sociedade de direito, na qual o Estado se legitima, por delegação desta, na medida em que aplica esse direito por meio da elaboração e da aplicação da lei e não pela arbitrariedade dos interesses e da vontade de um grupo ou de uns poucos homens. Assim a vida em sociedade é estruturada pela condição de igualdade entre as pessoas tanto na produção quanto no usufruto de todos os bens comuns dessa sociedade, sejam esses bens naturais, políticos ou simbólicos bastando para tanto “constituírem o acervo material e espiritual da sociedade”. (SEVERINO, 2008, p.66)

De outro lado, a pouca capacidade de articulação da sociedade civil no Brasil (devido as próprias condições históricas do país) impede que esta concretize completamente seu papel de depositária do direito, delegando ao Estado a condução da construção do processo social e político da vida da própria sociedade, abrindo aí uma brecha para que os grupos dominantes e mais coesos manipulem, de acordo com seus interesses, os encaminhamentos dessa condução. (idem, p.68)

Desse modo, as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas estiveram marcadas por essas contradições, registrando alguns avanços e outras permanências. Genericamente pode-se afirmar que o nível de escolaridade da população brasileira avançou bastante em relação ao verificado até a década de 1980 (OLIVEIRA, 2005).

Um dos principais avanços desse período está na significativa ampliação da garantia de permanência dos alunos na escola ao longo dos oito anos de Ensino Fundamental ou de Primeiro Grau como era denominado. Esse nível de ensino alcançou entre 1990 e 2005 quase 100% da demanda em algumas regiões, como é o caso do Estado de São Paulo. Desse modo, verifica-se que em 2005, mais de 90% da população entre 7 e 14 anos estava matriculada no Ensino Fundamental.

Embora esses números representem praticamente a universalização do acesso a esse nível de ensino, o grande crescimento das matrículas é mérito das décadas

anteriores (1960 a 1980) como já vimos nas páginas acima. No período que se inicia a partir da década de 1990 o destaque está na permanência.

Pode-se afirmar que uma das principais causas desse avanço na permanência no Ensino Fundamental deve-se ao cumprimento de uma determinação legal. Isso porque, a LDBEN/96, em seus artigos 4º e 5º, dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino Fundamental como “direito público subjetivo”.

Senão vejamos: A LDBEN/96 traz em vários artigos a reafirmação do Ensino Fundamental como obrigatório:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

[...] § 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Há um caráter incisivo na lei quanto à obrigatoriedade do Ensino Fundamental. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988, mencionado na citação acima e o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente também reforçam, mais que o acesso, a frequência obrigatória ao Ensino Fundamental.

Contudo, vale lembrar que este teor incisivo reflete uma pressão da sociedade brasileira, bem como, de organismos internacionais pela escolarização elementar da população. Havia, nesse período, quase que um senso comum quanto à necessidade de oferecer educação elementar a todos.

O que se pretende afirmar aqui é que o reconhecimento legal de um direito é de fundamental importância para que ele possa ser exigido, mas este por si só não garante a efetivação do direito. Para tanto, faz-se necessário que a sociedade o

reconheça como tal, ou seja, ele precisa, além de ser reconhecido no aspecto jurídico, ser efetivado pela sociedade organizada, no âmbito político.

Essa afirmação remete aos estudos de Romualdo Portela sobre a declaração do Direito à Educação na Constituição de 1988. Nesse sentido, Portela (1999, p.71-72) declara:

Percebe-se que, mais do que a exegese da legislação, é necessário entendê-la, também, como uma dimensão da luta política. Nas palavras de Dalmo Dallari: “A eficácia das normas constitucionais, em termos práticos, depende de duas esferas de fatores, que podem ser classificados em ‘jurídicos’ e ‘políticos’” (1986, p. 154). A incorporação desta percepção às lutas sociais por educação permitirá à sociedade civil desmistificar a legislação e a justiça como “neutras”. Os casos arrolados neste trabalho mostram que quando as ações são acompanhadas de mobilização e organização dessa sociedade civil, suas chances de vitória são maiores.

Nessa perspectiva, ao longo das duas décadas decorridas desde a Constituição de 1988 e da nova LDBEN/96, a consciência da necessidade de universalização do Ensino Fundamental tornou-se mais que uma questão legal, passou a ser uma questão político-social. Foi esse conjunto de circunstâncias que permitiu o salto promovido nesse nível de ensino, tanto em relação ao acesso como em relação à permanência.

Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) demonstram o expressivo crescimento da taxa de escolarização, na faixa etária de 7 a 14 anos, que em 1991 era de 86% e saltou para cerca de 96%, em 1999.

No que se refere ao tema central desse capítulo, ou seja, o acesso e a permanência no Ensino de Segundo Grau, atual Ensino Médio, podemos afirmar que este apresentou uma escala crescente durante toda a década de 1990. É nessa temática que nos deteremos mais longamente.

1.6 Expansão do Ensino Médio, ou ampliação da matrícula?

Até a década de 1980, pouco se havia avançado em relação ao acesso ao Ensino Médio, antigo Colegial ou Segundo Grau. O acesso a esse nível de ensino, como pudemos observar anteriormente, era da ordem de 30% dos jovens entre 15 e 17 anos (cerca de 2.800.000 dos aproximadamente 6.300.000 jovens nessa faixa etária)

No período compreendido entre 1980 e 1999, houve uma grande expansão da matrícula no Ensino Médio. O aumento do número de jovens matriculados na

educação básica ultrapassou os 160% (IBGE), índice que representou um acréscimo de cerca de 4.900.000 matrículas.

O crescimento do índice de matrículas do Ensino de Segundo Grau foi especialmente significativo ao longo da década de 1990, como se pode observar nos quadros referentes ao número de matriculados nas redes pública e particular de ensino:

Quadro 1: Número de alunos matriculados no ensino médio entre 1991 e 1999

Ano	localidade	Matriculados – total	Matriculados - particular	Concluïntes - total	Concluïntes – particular
1991	Brasil	3.772.698	1.019.374	666.367	240.639
	Estado de SP	1.071.918	269.552	176.797	64.876
1992	Brasil	4.104.643	945.528	721.857	228.494
	Estado de SP	1.178.450	246.460	206.689	61.379
1993	Brasil	4.478.631	959.770	817.556	236.076
	Estado de SP	1.307.880	259.235	241.018	63.480
1994	Brasil	4.932.552	1.041.772	917.298	242.803
	Estado de SP	1.451.834	284.316	281.562	64.653
1995	Brasil	5.374.831	1.164.485	959.545	252.518
	Estado de SP	1.612.062	318.839	312.034	69.835
1996	Brasil	5.739.077	1.176.519	1.163.788	308.714
	Estado de SP	1.672.986	320.290	357.318	83.435
1997	Brasil	6.405.057	1.267.065	1.461.938	401.071
	Estado de SP	1.818.288	324.571	464.775	112.424
1998	Brasil	6.968.531	1.226.641	1.535.943	361.800
	Estado de SP	1.921.892	297.065	479.920	98.086
1999	Brasil	7.769.199	1.224.364	1.786.827	366.847
	Estado de SP	2.047.402	295.810	534.421	96.220

Elaborado pela autora - Fonte: INEP - Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais dos anos de 1991 até 1999 disponíveis em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> no link de cada ano de referência

Quadro 2: Número de alunos matriculados no ensino médio entre 2000 e 2007

Ano		Matriculados total	Matriculados particular	Concluintes total	Concluintes particular
2000	Brasil	8.192.948	1.153.419	1.836.130	351.957
	Estado de SP	2.079.141	280.843	520.923	89.943
2001	Brasil	8.398.008	1.114.480	1.855.419	361.983
	Estado de SP	2.033.158	273.292	510.375	83.857
2002	Brasil	8.710.584	1.122.900	1.884.874	325.618
	Estado de SP	2.065.270	269.261	507.995	82.726
2003	Brasil	9.072.942	1.127.517	1.851.834	316.073
	Estado de SP	2.099.910	272.490	497.999	79.195
2004	Brasil	9.169.357	1.111.391	1.879.044	318.862
	Estado de SP	2.045.851	263.585	494.885	80.081
2005	Brasil	9.031.302	1.097.589	1.858.615	299.961
	Estado de SP	1.913.848	258.705	479.432	76.018
2006	Brasil	8.906.820	1.068.734	indisponível	Indisponível
	Estado de SP	1.813.795	251.479	indisponível	Indisponível
2007	Brasil	8.369.369	897.068	indisponível	Indisponível
	Estado de SP	1.723.492	227.343	indisponível	Indisponível

Elaborado pela autora - Fonte: INEP - Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais dos anos de 2000 até 2007 disponíveis em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> no link de cada ano de referência

Os quadros 1 e 2 revelam os dados referentes ao país como um todo e, especificamente, os dados do Estado de São Paulo, opção essa adotada na medida em que essas informações atendem ao recorte desta pesquisa.

Uma observação atenta do quadro 1 revela que o acesso ao Ensino Médio (antigo 2º Grau), no Brasil, dobrou entre 1991 e 1999, uma vez que os números absolutos de matrículas nesse nível de ensino passaram de 3.772.698 em 1991, para 7.769.199 em 1999. Esse fenômeno foi acompanhado de perto pelo Estado de São Paulo que teve seus números ampliados de 1.071.918 em 1991 para 2.047.402 em 1999.

Percebe-se em termos nacionais uma intensificação das matrículas entre 1996 e 1999, uma vez que no período compreendido entre 1991 e 1995 o aumento absoluto das matrículas ano a ano girou em torno de 300 mil e no período seguinte (1996 até 1999) esse aumento oscilou entre 600 e 700 mil, ou seja, a tendência de ampliação das matrículas no Ensino Médio dobrou na segunda metade da década de 1990.

Pode-se afirmar então que o número absoluto das matrículas nesse nível de ensino na década de 1990 apresentou um crescimento constante, sem nenhum momento de queda. Acrescente-se ainda que a segunda metade dessa década veio reforçar a percepção de uma crescente demanda por esse nível de ensino, chegando a um aumento de cerca de 10% ao ano.

Em relação ao Estado de São Paulo, nota-se certa estabilidade nesse avanço ao longo de toda a década analisada, uma vez que o crescimento da matrícula ano a ano, durante o período compreendido pelo quadro, variou entre 100 e 150 mil.

Uma tentativa de articulação dos dados apresentados com o momento histórico da educação nesse período faz crer que a quase universalização do Ensino Fundamental na década de 1990 teve um papel importante nesse contexto de crescimento do Ensino Médio.

Entretanto, quando se observa o quadro 2 verifica-se que no período compreendido entre 2000 e 2007 houve uma oscilação entre a estagnação e a queda nas matrículas no Ensino Médio não somente em termos de Brasil como em relação ao Estado de São Paulo. Este apresentou um pequeno crescimento nas matrículas apenas nos anos de 2002 e 2003, enquanto que nos anos de 2001, 2004, 2005, 2006 e 2007 houve queda, a qual se intensificou nos últimos anos, chegando a uma redução de cerca de 100.000 matriculados nos últimos anos descritos no quadro.

Uma observação superficial deste quadro poderia levar a crer que a redução das matrículas no Ensino Médio se devesse a diminuição da demanda para esse nível de escolarização.

Contudo, os dados do PNAD (Plano Nacional por Amostra de Domicílios) (2006), apresentados no Relatório de Monitoramento de Educação para Todos (2008) da Unesco, inviabilizam essa afirmação ao demonstrarem que apenas 47% dos adolescentes entre 15 e 17 anos frequentam o Ensino Médio, embora 82% dessa faixa etária estivesse na escola. Isso porque os cerca de 35% restantes ainda encontravam-se matriculados no Ensino Fundamental.

Na região Sudeste esse índice é um pouco melhor: 57,7% frequentam o Ensino Médio. Esses dados mostram ainda que entre os 20% mais pobres da população esse índice é ainda mais grave: somente 74% dos adolescentes entre 15 e 17 anos frequentam a escola e desse percentual somente 24,5% está no Ensino Médio.

Vale ressaltar, ainda, que há uma pequena oscilação da participação da rede particular na oferta do Ensino Médio, a qual mantém praticamente a mesma quantidade absoluta de alunos matriculados durante o intervalo de tempo que vai de 1991 até 2007, ao mesmo tempo em que reduz significativamente sua participação no total de matrículas para este nível de ensino. Assim, ao final da década de 1990, as matrículas da escola pública nessa etapa de ensino representavam cerca de 85% do índice nacional, enquanto as matrículas da escola particular não chegavam a 15%.

Esses dados são até certo ponto contraditórios, uma vez que se por um lado houve um crescente investimento do Estado na ampliação da oferta de matrículas para o Ensino Médio, de outro lado, tanto o texto legal quanto os dados referentes à permanência dos alunos nesse nível demonstram uma negligência em estimular a ampliação do nível de escolarização da população para além do Ensino Fundamental.

Senão vejamos: o texto original da LDBEN/96 não considera o Ensino Médio como etapa obrigatória do ensino, como ocorre com o Ensino Fundamental. O dever do Estado com a oferta do Ensino Médio recebe uma vaga menção: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” no Art. 4º, a qual fica diluída em meio à menção da obrigatoriedade do Estado em oferecer o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, não houve ao longo das últimas décadas um investimento real visando garantir a permanência dos alunos no Ensino Médio. Desse modo, o investimento na ampliação da matrícula nesse nível de ensino parece ter sido até então,

mais uma consequência da quase universalização do Ensino Fundamental que intensificou a demanda pelo prosseguimento dos estudos, do que o resultado de um processo de conscientização político-social acerca da necessidade de democratização da conclusão da Educação Básica e, conseqüentemente, da possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível Superior.

Vale a pena insistir um pouco mais na compreensão das questões referentes a permanência dos estudantes no Ensino Médio. Senão vejamos: o número de concluintes dessa etapa de ensino não se aproxima nem de longe dos índices de matriculados. Enquanto, segundo dados do Inep de 1996, por exemplo, o número de matriculados na 1ª série do Ensino Médio, no Estado de São Paulo, foi de 731.959, os concluintes de 1998 perfaziam um total de 479.920.

Nota-se que ao final de três anos de estudos – tempo mínimo para a conclusão do Ensino Médio, excetuando os poucos casos ainda existentes de estudantes do magistério – mais de 34% dos matriculados ainda não haviam concluído o curso, ou já se encontrava fora dos bancos escolares.

Esses dados se repetem nos anos posteriores como revela o quadro 3 que trata do número de alunos matriculados no Ensino Médio por série.

Quadro 3: Número de alunos matriculados no ensino médio por série entre 1996 e 2007

Ano	localidade	1ª Série	2ª Série	3ª Série	oscilação entre o n° de matriculas na 1ª e na 3ª séries em %
1996	Brasil	2.527.580	1.727.171	1.274.933	
	Estado de SP	731.959	511.897	383.166	
1997	Brasil	2.765.260	1.962.640	1.445.046	
	Estado de SP	777.073	564.632	430.653	
1998	Brasil	2.900.429	2.164.831	1.663.073	34%
	Estado de SP	740.127	641.434	496.265	32%
1999	Brasil	3.195.758	2.418.478	1.884.854	32%
	Estado de SP	782.626	642.378	576.900	26%
2000	Brasil	3.305.837	2.532.744	2.079.629	29%
	Estado de SP	803.920	664.034	573.304	23%
2001	Brasil	3.438.523	2.479.473	2.138.931	33%
	Estado de SP	777.484	662.891	572.524	27%

Ano	localidade	1ª Série	2ª Série	3ª Série	oscilação entre o n° de matrículas na 1ª e na 3ª séries em %
2002	Brasil	3.481.556	2.585.801	2.239.544	33%
	Estado de SP	794.189	670.763	586.082	27%
2003	Brasil	3.687.333	2.736.381	2.213.370	36%
	Estado de SP	807.638	681.851	592.689	24%
2004	Brasil	3.782.921	2.885.874	2.358.908	33%
	Estado de SP	761.359	679.121	593.687	26%
2005	Brasil	3.660.934	2.846.877	2.412.701	35%
	Estado de SP	693.419	631.456	580.462	29%
2006	Brasil	3.651.903	2.772.967	2.385.919	37%
	Estado de SP	699.178	572.222	541.508	29%
2007	Brasil	3.440.048	2.629.339	2.211.998	40%
	Estado de SP	694.213	557.298	471.463	32%

Elaborado pela autora - Fonte: INEP - Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais dos anos de 1996 até 2007 disponíveis em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> no link de cada ano de referência

O quadro revela uma disparidade crescente entre os números da matrícula na 1ª série do Ensino Médio e o acompanhamento deste mesmo recorte na 3ª série. Ou seja, a quantidade de estudantes matriculados na 1ª série do Ensino Médio em um determinado ano, sofre uma acentuada redução se comparada, dois anos depois, com o número de matrículas na 3ª série deste mesmo nível de ensino. Verifica-se ainda que essa redução, embora oscile ao longo do período analisado, não tende a diminuir.

Senão vejamos: avaliando atentamente essa relação, nota-se que houve uma intensificação da defasagem desses números entre 1998 e 2007 nos dados referentes ao país como um todo. Desse modo, em 1996 a 1ª série do ensino médio registrava 2.527.580 alunos matriculados; transcorridos dois anos, ou seja, em 1998, exatamente quando aquele número de matriculados em 1996 estaria iniciando a 3ª série desse nível de ensino, esta série registrou apenas 1.663.073 matriculados, revelando uma defasagem de aproximadamente 34% nesses dois anos de estudos.

Na outra ponta do quadro esse índice encontra-se bem maior, cerca de 40% dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, em 2005, não constava da matrícula da 3ª série em 2007.

Desse modo, pode-se inferir que, considerando-se os dados referentes ao Brasil, a defasagem entre os alunos que ingressam no Ensino Médio e aqueles que concluíram esse nível de ensino entre 1999 e 2007, ao contrário do que os órgãos oficiais tem se esforçado em declarar, sofreu uma tendência crescente.

Em relação à análise dos dados do Estado de São Paulo, nota-se uma certa irregularidade na proporção dessa defasagem, a qual oscilou entre 32% e 23%, sendo que a comparação feita entre 2005 e 2007 repetiu os mesmos 32% apresentados entre 1996 e 1998.

Embora, sejam muitos os motivos que possam levar a redução do número de matrículas ao longo dos três anos do Ensino Médio, desde a opção por cursos livres e profissionalizantes que ampliem as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho até os índices de reprovação e abandono, é fato que a irregularidade demonstrada ao longo do período compreendido deixa transparecer a ausência de um investimento real dos órgãos oficiais na busca de alternativas que garantam a permanência e o sucesso de todos na educação de nível médio.

No que se refere aos índices de reprovação nesse nível de ensino, dados do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância - 2008) apontam um intenso crescimento desses índices entre 1998 e 2007, os quais dobraram nesse período.

Desse modo, em 1998 registrou-se 6,3% de reprovação no Ensino Médio brasileiro, já em 2002 foi de 9% e em 2007 o índice de estudantes reprovados alcançou 12,7%.

A reprovação, quando ocorre entre os alunos provenientes das camadas mais pobres da população, torna-se um fator mais agravante da exclusão escolar. Isto porque a maioria desses jovens precisa contribuir desde muito cedo para com a renda familiar. Ora, se aos 17, 18 anos esses alunos ainda não conseguiram concluir o ensino Médio, acabam desistindo dos estudos.

Caberia aqui um parêntese para refletir sobre um aspecto que, embora de caráter pedagógico, torna-se essencial ao tangenciar a temática da exclusão, qual seja: a quem serve a reprovação?

Diversos estudos têm demonstrado, há décadas, que a reprovação, na imensa maioria dos casos, não se reverte em melhoria do desempenho dos reprovados. Os estudos de Vitor Paro (2001) destacam-se nessa questão. O autor demonstra ao longo de sua obra “Reprovação Escolar: renúncia à educação” que um dos principais entraves para a reversão do paradigma da reprovação é a ausência de um projeto político

realmente preocupado em melhorar a qualidade do ensino e em adotar medidas que promovam de modo explícito e planejado a democratização da educação. Isso porque Paro defende que a reprovação é um dos entraves a ampliação real do acesso à educação e que sua reversão está ligada a uma revisão das políticas e das concepções de educação.

Sobre a questão da evasão, os dados da Unicef demonstram que houve uma redução de dois pontos percentuais no período compreendido. Em 1998 15,2% abandonaram o Ensino Médio, em 2002 foram 15,1% e em 2007 esse número caiu para 13,2%

Acerca desse problema, uma pesquisa do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (NERI, 2008) demonstrou que um dos principais motivos do abandono da escola por essa faixa etária tem sido o desinteresse (40%) pela escola, seguido pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho (27%), enquanto que a falta de oferta desse nível de ensino foi apontada por apenas 10% dos pesquisados (idem, p. 56).

Desse modo, a pesquisa demonstrou que há uma falta de perspectiva em relação à importância da escolarização entre esses jovens. Ou seja, prevalece entre esses jovens e seus responsáveis o paradigma mais amplo da sociedade: a resignada aceitação de que os graus mais elevados de estudos, Ensino Médio e Superior, não precisam estar ao alcance de todos.

Quanto à incompatibilidade entre a necessidade de participação na renda da família e o prosseguimento dos estudos, mencionada anteriormente, por se tratar de um aspecto bastante abrangente, abordaremos mais longamente no terceiro capítulo desta pesquisa.

Finalmente, pode-se afirmar que nas últimas décadas houve um crescente investimento tanto do Estado como da sociedade de modo geral no sentido da universalização do Ensino Fundamental. Ou seja, tornou-se senso comum que todos indistintamente precisam ter acesso real (não somente à matrícula, como a todo o processo e sua conclusão) a esse nível de ensino.

Em relação ao Ensino Médio, a análise desenvolvida até aqui faz crer que falta tanto vontade política, quanto conscientização da sociedade de que a redução da desigualdade social no Brasil passa pela ampliação do acesso a níveis mais elevados de educação formal. Assim, embora tenha ocorrido uma significativa ampliação da oferta desse nível de ensino, somente 50,4% dos jovens entre 15 e 17 anos cursavam esse nível

de ensino em 2008 e a média de estudos do adulto não passava de nove anos, bastante aquém dos 11 anos, mínimos para a Educação Básica.

Como já temos apontado ao longo deste capítulo e insistiremos no decorrer deste trabalho, defendemos que os principais motivos da baixa escolaridade e inclui-se aí o acesso real à educação superior, estão além dos muros da escola, nas questões político-sociais e culturais da sociedade. Corroboramos com Bobbio (2004) “os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas.”

Assim, este primeiro capítulo permitiu demonstrar que o panorama geral da educação brasileira vem sendo construído pelos contornos econômicos, políticos, sociais e culturais da nossa sociedade. Essa afirmação não invalida a influência das questões referentes à qualidade do ensino oferecido, internas a própria escola, mas demos destaque aqui aos problemas mais estruturais, os quais seguirão orientando este trabalho.

CAPÍTULO II

UM PERCURSO HISTÓRICO PELO CONCEITO DE UNIVERSIDADE

Questões introdutórias

A reflexão sobre a inserção dos jovens brasileiros no ensino superior, especialmente o seu ingresso nas universidades públicas do país nos dias atuais, remete inicialmente ao entendimento da importância assumida por essa instituição, universidade, no âmbito da sociedade. Cabe investigar, entre outras questões: o papel atribuído pela sociedade brasileira à formação universitária dos jovens nos dias de hoje; as perspectivas e projeções que essa sociedade confere à instituição universitária; as expectativas projetadas pelos jovens em relação ao acesso às instituições universitárias públicas, bem como as motivações que levam um jovem a interessar-se, ou não, por cursar uma universidade.

Em síntese, o que se pretende afirmar é que há uma relação direta entre o papel (e mesmo a imagem) assumido pela universidade pública na sociedade brasileira e as expectativas dessa sociedade em relação a tal instituição.

Compreender essa instituição, para atender aos objetivos deste estudo, implicará no levantamento das características dos atores sociais que a constituem, bem como do significado da universidade para esses atores sociais e para a sociedade como um todo.

Sabemos que os aspectos econômicos, sócio culturais e políticos determinam em certa medida o papel exercido pelas instituições na sociedade. Essa dinâmica influencia significativamente as posturas e ações dos indivíduos.

Na medida em que tais ações estão inseridas em um contexto histórico mais amplo, os papéis das instituições mudam de acordo com a conjuntura e, mesmo as próprias instituições, podem surgir e desaparecer durante um período determinado.

Nesse sentido, antes de ingressarmos no debate mais específico em torno do acesso e das condições de ingresso do jovem à universidade pública no Brasil, tema central a ser desenvolvido no presente estudo, consideramos pertinente delinear a trajetória desenvolvida por este nível de formação educacional ao longo do tempo.

Traçar o panorama histórico no qual se insere a universidade contribuirá para a compreensão dos papéis a ela atribuídos na atualidade. Uma vez delineado tal painel, buscaremos investigar as condições de acesso e os mecanismos que permeiam o ingresso dos jovens brasileiros na universidade pública.

Nessa perspectiva, cabe apreender o surgimento da universidade enquanto instituição, os conceitos que pautaram sua atuação e que foram estabelecidos nos diversos momentos históricos, bem como as abordagens adotadas para a solução de conflitos e as mudanças e permanências ocorridas ao longo desse percurso.

Uma vez que o presente estudo volta-se para a apreensão do acesso à universidade pública por meio de uma investigação das questões socioeconômicas e culturais envolvidas nesse processo, torna-se relevante compreender a inserção dessa instituição no interior da sociedade, bem como os efeitos de sua presença. Enfim, torna-se pertinente fazer, uma incursão pelas origens históricas da universidade no mundo e, mais especificamente, no Brasil a fim de compreender os papéis que a instituição universitária assumiu na sociedade ao longo do tempo.

2.1 Universidade: origens históricas

As origens históricas da universidade encontram-se situadas no período denominado Idade Média, o qual compreende o longo período que vai do século IV ao século XV, sendo que as universidades têm origem no final desta era histórica, ali por volta do século XII, num espaço geograficamente localizado na Europa ocidental, mais especificamente em países que hoje conhecemos como Itália, França, Inglaterra, Alemanha, Espanha, Portugal e outros.

O vocábulo *universidade* (*universitas*) designava qualquer assembleia corporativa de ofícios diversos, podendo referir-se aos sapateiros, marceneiros, ou, para o caso específico de nosso interesse, uma universidade de mestres e estudantes. Já no século XIII, temos notícias das Universidades de Bolonha, voltada para os estudos do Direito; a de Paris, cujos estudos se voltam para a Teologia; e, na Inglaterra, Oxford e Cambridge, ligadas aos estudos da natureza (astronomia, física e matemática).

Tendo a universidade sido concebida durante a época medieval, aqui vale abrir um parêntese para retomar o conceito de Idade Média como “Idade das Trevas” e lembrar que essa visão é algo já superado por diversos estudos realizados acerca desse contexto histórico.

Explicamo-nos: a Idade Média foi concebida por muito tempo entre os estudiosos do tema como uma época sombria, na qual o pensamento, a razão e a cultura foram deixados de lado e a fé cega e irracional ganhou lugar de destaque. Contudo, os estudos contemporâneos mostraram e continuam mostrando que, embora houvesse nesse momento histórico uma concepção de razão em nome da fé, as reflexões acerca da política, da justiça e da lógica ocuparam grandes pensadores daquela época, entre eles pode-se destacar: Pedro Abelardo, Tomás de Aquino e num momento anterior Santo Agostinho.

Ao remeter à obra de tais pensadores, somos levados à investigação sobre um dos mais importantes atores sociais no processo de surgimento das universidades, qual seja a figura do intelectual. Tratar da formação dos intelectuais consiste em um aspecto importante deste estudo, na medida em que tratar das características de uma instituição implica tratar dos homens e mulheres que a constituem. Assim, esse entendimento inicial auxiliará nossa reflexão posterior. Superada, portanto, a visão de Idade Média, como Idade das Trevas, não deve causar espanto o fato de que o modelo de intelectual, do qual trataremos nas linhas abaixo, tenha surgido nesse contexto histórico.

Segundo o historiador medievalista Jacques Le Goff (1985), esse intelectual surge por volta dos séculos XI e XII, com o advento das cidades, caracterizando-se como um profissional do ensino e das letras, em meio a um ambiente que exige uma clara divisão do trabalho:

[...] Um homem cuja profissão seja escrever e ensinar – ou melhor, as duas ao mesmo tempo –, um homem que tenha profissionalmente uma atividade de professor e de sábio, em resumo, um intelectual, este homem somente aparece com as cidades. Ele só se torna verdadeiramente perceptível no século XII. (p. 21).

O século XII é um período histórico marcado por profundas transformações, tanto no âmbito das estruturas econômicas e sociais, quanto das políticas e culturais. É em meio a essa revolução estrutural (econômica, social, política e

cultural) que surge o intelectual das universidades e Le Goff procura deixar claro que se trata do intelectual professor, de um modelo muito semelhante, guardadas as devidas proporções, àquele do professor universitário que conhecemos nos dias atuais (LE GOFF, 1985).

Do ponto de vista de sua formação, o intelectual do século XII volta-se para o estudo dos textos antigos. Ensinaamentos como os de Platão e Virgílio se tornam a base das reflexões desses profissionais. Essa opção marca a predominância da preocupação mais com o ensinamento científico que com as “doutrinas” morais. Esse intelectual lança mão especialmente das contribuições gregas e árabes, avançando fronteiras para além da razão em nome da fé.

Nesse sentido, Le Goff afirma que os intelectuais urbanos desse momento histórico preconizam na cultura grega e árabe, “a clareza do raciocínio, a preocupação com a exatidão científica, a fé e a inteligência mutuamente apoiadas” que posteriormente caracterizariam o Ocidente, bem como, a sua própria “força intelectual”. (LE GOFF, 1985, p.30-31)

“Homem de ofício” (idem. p.57), assim pode ser caracterizado o intelectual, enquanto profissional do estudo e do ensino. Comparado a um artesão e tentando fazer uma aproximação arriscada em termos de posição social dos dias atuais, o intelectual da Idade Média, tem origem social entre os segmentos médio e alto da sociedade, ou seja, ele não é originário somente da elite da época, mas também não pode ser encontrado nos grupos sociais mais pobres.

Ou seja, esse profissional, mesmo na sua origem, não pertence a grande massa da população (enquanto grupo social menos favorecido), embora não provenha unicamente de seus estratos mais elevados (alta nobreza e alto clero). Nessa perspectiva, a profissão surge em meio ao processo de transformações socioeconômicas que tornaram a sociedade medieval do século XIII mais complexa, exigindo a especialização de algumas funções.

Em uma concepção econômica, puramente mercadológica, podemos dizer que, como quase toda profissão, a do intelectual (professor) surge da necessidade que uma sociedade em transformação demanda, pelo consumo de um tipo bastante específico de produto: a instrução superior. A semelhança com o conceito de mercado, não é coincidência e há mesmo certa conotação de venda de um produto, “o professor se aproxima no mesmo impulso produtivo do artesão e do mercador” (ibidem, p.57).

Assim, os estudantes, geralmente com origem na baixa nobreza ou no baixo clero, estavam em busca de formação para atender às necessidades religiosas, jurídicas e burocráticas que se intensificaram e ganharam complexidade naquela sociedade em transformação.

Na medida em que tal sociedade apresentava níveis culturais diversos, outro aspecto importante a ser tratado, antes de prosseguirmos no tema do surgimento das universidades em si, é a conceituação do vocábulo cultura para esse período histórico. Segundo o Medievalista Hilário Franco (2001. p.102) a cultura desse período pode ser dividida em três áreas: “cultura erudita, cultura “vulgar” e cultura intermediária”.

A cultura erudita pode ser caracterizada até o século XII como a cultura do clero, pois nesse período o conhecimento acadêmico encontrava-se basicamente restrito aos muros da Igreja Católica. Essa cultura transmitida formalmente tendia a uma perspectiva conservadora e baseada na autoridade. Sua transmissão restringia-se, de modo geral, às instituições monásticas e catedralísticas da Igreja (idem. p.102).

A partir do século XIII podemos denominar a cultura erudita como letrada, pois esta passa a contar com um crescente segmento laico alfabetizado, perdendo a exclusividade eclesiástica.

No outro extremo do acervo cultural do medievo, temos cultura vulgar. A opção pela denominação “cultura vulgar”, que poderia ser chamada de popular, laica ou folclórica, deve-se ao fato de que “para os medievais essa palavra rotulava sem ambigüidade tudo que não fosse clerical” (ibdem. p.103). Transmitida de modo espontaneísta, nas ruas, praças, moradias, etc., era oral e, ao contrário da cultura erudita, não possuía uma elaboração consciente ou formal. Essa cultura informal tendia a ser vista pelos eclesiásticos como meras superstições. Vale salientar que não era a condição socioeconômica o aspecto central que determinava o pertencimento a essa ou aquela cultura, antes disso, era o segmento a que se pertencia, clerical ou laico, que marcava essa divisão entre ambas as culturas.

No entanto, essas duas culturas não poderiam se isolar totalmente dentro de uma mesma sociedade e, portanto, a permeabilidade entre elas era inevitável. É nessa permeabilidade que se insere a cultura intermediária. Nas palavras de Hilário (2001):

Esses dois pólos culturais opostos em tantos aspectos não eram impermeáveis um ao outro. O *ordo* eclesiástico, por não se auto-

reproduzir devido ao celibato obrigatório, era constituído por indivíduos de cultura forçosamente laica, que viviam seus primeiros anos no âmbito da cultura vulgar e tornavam-se adultos impregnados dela. Os leigos, de seu lado, não desconheciam a cultura clerical, que de certa forma fazia parte de suas vidas através da liturgia cristã, dos sermões, das modalidades de comportamento impostas pela Igreja. Essas intensas trocas eram alimentadas e alimentavam a cultura intermediária. (p.103)

A cultura intermediária pode, então, ser definida como o ponto de integração entre as culturas clerical e vulgar. Essa cultura transmitida, principalmente, por meio da religiosidade que tinha como base o cristianismo, era assimilada em maior ou menor medida por todos os segmentos da sociedade medieval.

Dessa forma, as mudanças ocorridas na sociedade medieval a partir do século XI trouxeram em seu bojo a necessidade de ampliação do conhecimento erudito, para além dos muros da Igreja Católica. É nesse contexto cultural que tem origem a universidade. Nas palavras do historiador medievalista Hilário Franco (2001):

Nesse processo surgiram no século XI as escolas urbanas, que se transformariam em universidades no século XIII. Ambas eram produto do crescimento demográfico-urbano, que tornava a sociedade mais complexa e mais necessitada de atividades intelectuais. De fato, eram necessários sacerdotes em maior número e mais bem preparados para guiar fieis mais numerosos e com novos problemas; juristas para uma maior quantidade de tribunais e as voltas com questões mais novas e mais difíceis; burocratas para os reis e grandes senhores feudais, cujos rendimentos despesas e interesses se ampliavam; mercadores para atender à crescente procura de bens e que precisavam elaborar contratos, escrever cartas, controlar lucros e estoques. (p. 117)

É na complexidade crescente das profissões e ofícios que surge a necessidade de uma formação mais “qualificada” dos leigos. Nota-se que a universidade surge como uma necessidade do ofício, uma vez que os sacerdotes, os juristas, os burocratas entre outros profissionais de retórica, precisavam de uma instrução mais formal para exercer suas funções em meio às mudanças que aquela sociedade vivenciava.

As transformações da sociedade medieval estavam em curso desde o século XI, gerando a demanda pelo conhecimento que seria suprida pela universidade, mas é somente no século XIII que se delineiam algumas características mais específicas dessa instituição, tal como a concebemos na atualidade, na medida em que escolas se fixam, se organizam e se corporativizam.

No século XIII as escolas se fixam, os estudantes buscam as universidades para profissionalizar-se, o mestre passa a ter uma importância singular e as pessoas se deslocam de diversas partes da Europa para estudar nas universidades. Estas, então, constituem-se de características específicas, tornando-se organizações peculiares, as quais não podem ser tomadas por outras.

Constituem-se como corporações, característica que lhes confere certa unidade de posicionamento e uma relativa autonomia. Vale a pena nos determos nesse aspecto, pois conceber a universidade medieval como corporação é admitir que essa instituição detinha uma força setorial, a qual lhe conferia uma certa autonomia em relação ao forte poder da Igreja. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que a universidade encontrava-se vinculada à cultura clerical, ela também se estendia para além desse domínio, um pouco fora do seu tempo.

São essas características singulares e essenciais que levam à definição desta instituição que surge no século XIII, como universidade. Todas as derivações conceituais pelas quais ela passou ao longo dos séculos, constituem-se em variações em torno desta concepção original, em meio a uma conjuntura social específica.

A rápida descrição supra acerca do ambiente social que deu origem à instituição universitária e que buscou situá-la em um tempo e espaço definidos, conduz necessariamente a uma abordagem em torno das mudanças mais marcantes pelas quais passou a universidade no percurso que vai do seu surgimento, no século XIII, até os dias atuais. É claro que esta será uma abordagem inevitavelmente reducionista, uma vez que serão levantados aqui apenas momentos de grandes modificações no setor educacional em geral, e no âmbito da universidade especificamente.

2.2 Universidade: trajetória histórica

A importância social, política e cultural da universidade atraiu cada vez mais a atenção e o interesse pelo seu controle, o que acabou por promover, no período seguinte, um recuo da autonomia alcançada no contexto de sua origem. O interesse pelo controle das universidades ocorreu à medida que a instituição ganhava importância social.

Essa busca de controle vinha de um lado, por parte do Estado, representado então pela figura do rei, cujo exercício de poder até então era muito mais simbólico que efetivo, mas cuja centralização estava a caminho, com o apoio, principalmente da

burguesia em ascensão. De outro lado, a instituição eclesiástica, a Igreja Católica, também estava em busca da retomada, ou mesmo da manutenção de um poder hegemônico que outrora exercera e que se encontrava então em franca contestação.

Dessa forma já em fins do século XIV observa-se, em meio à ingerência das instituições externas (Estado e Igreja), um processo de relativa perda de autonomia das universidades. Esse é, aliás, um tema recorrente na trajetória da universidade. Segundo Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2009, p. 42):

[...] a questão da busca da autonomia ao longo da história das universidades no mundo teve conquistas e retrocessos conforme o tempo histórico, político e econômico de cada país. De forma geral, podemos dizer que a luta pela autonomia e liberdade é intrínseca à defesa dos projetos de universidades.

No período histórico conhecido como Renascimento, marcado pela valorização da razão na busca do conhecimento e de secularização do pensamento, intensifica-se na Europa o surgimento dos colégios frequentados pelos filhos da pequena burguesia e da pequena nobreza, cujo objetivo era o de preparar os jovens, seja para a administração dos negócios da família, seja para a liderança política.

A proliferação dos colégios evidencia uma diferenciação mais clara entre os graus de ensino secundário e superior, sendo o primeiro representado pelos colégios e o último pelas universidades, sendo que estas experimentam um declínio do prestígio desfrutado nos primórdios de sua origem.

Na conjuntura do século XVIII, palco da Revolução Francesa, a universidade foi inevitavelmente influenciada pelas transformações socioeconômicas, culturais e políticas advindas pelos desdobramentos daquele evento cujas dimensões influenciaram de tal forma os destinos da humanidade que se tornou marco da passagem de uma era histórica (era moderna) para outra (era contemporânea).

A Revolução Francesa assinala, do ponto de vista econômico e político, a afirmação dos valores do liberalismo e do capitalismo e, do ponto de vista social, o triunfo da burguesia sobre uma nobreza e clero decadentes. A universidade passa, nesse contexto, a comportar características e definir objetivos alinhados a esse quadro ideológico. Entre medidas adotadas por Napoleão Bonaparte, disseminadoras dos ideais da revolução burguesa ocorrida na França, encontram-se aquelas que iriam definir alguns papéis da universidade. De acordo com Aguiar Pereira (2009, p.51):

[...] a influência da Revolução Francesa potencializou o espírito cartesiano nas ciências naturais, humanas e no mundo político e moral. A universidade napoleônica seria cartesiana, tecno-profissional e guia crítico-espiritual do Estado (moderno) e reafirmaria a ilustração francesa através de uma universidade estatal de ensino, regida pelo interesse do Estado para o progresso econômico-político do Estado e da divulgação da língua nacional.

Ainda nesse contexto histórico, no espectro ideológico do iluminismo, é preciso observar que os estudos desenvolvidos pelo filósofo Kant, tanto quanto a reforma francesa da universidade, exerceram forte influência sobre as concepções da universidade contemporânea. Um dos mais importantes seguidores das ideias kantianas acerca da instituição universitária foi Humboldt, idealizador da Universidade de Berlim, organizada em 1808.

Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. (2009)

Esses postulados conferiram uma nova identidade à universidade, pois esta se constituiu com base em uma diferenciação de concepção, estruturação e finalidade. Dessa forma, o perfil da universidade, denominada hoje de moderna, decorre principalmente da integração entre ensino e pesquisa, ainda nos moldes estabelecidos por Hulboldt, os quais exerceram profunda influência na organização das universidades de inúmeros países. A extensão, outro princípio essencial da universidade em nossos dias, surgiu posteriormente, influenciada pelas concepções desenvolvidas pela universidade norte-americana.

Os desafios enfrentados pelas universidades nos dias atuais serão tratados adiante. Primeiro, buscaremos delinear os aspectos históricos do surgimento e da trajetória da universidade em território nacional.

2.3 Caminhos da Universidade no Brasil

A elaboração deste item teve como referência principal, a obra fundamental desenvolvida pelo professor Luís Antônio Cunha, a qual se encontra distribuída em três volumes: *A universidade temporã*, *Universidade crítica* e *A universidade reformada*.

2.3.1 Ensino superior na Colônia

No Brasil a Educação Superior tem início no século XVI. É preciso esclarecer, no entanto, que os cursos destinados a ministrar o ensino superior e que foram inaugurados ainda no período colonial, não estavam constituídos em um formato que permitisse designá-los com a denominação de universidade, da maneira como esta era concebida na Europa, durante o mesmo período.

Nesse sentido, alguns estudiosos do tema, por desconsiderarem os estudos superiores desse período, acreditam que, enquanto em outros países da América Latina as universidades tiveram origem já no século XVI, no Brasil, esse nível de formação teria surgido somente após a independência no século XIX. Ou seja, para esses autores, somente a universidade nos moldes que conhecemos poderia ser capaz de oferecer um ensino que pudesse ser considerado superior.

Contudo, para Luiz Antônio da Cunha (2007a, p.17-18), cujos estudos, como já foi dito acima, norteiam este panorama histórico:

É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca chamados de universidade? Uma pesquisa dos currículos, do porte, dos destinos da universidade da América Espanhola poderia arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil...[...] É inútil procurar um critério unificador do conteúdo explícito nos programas de ensino. Numa época, por exemplo, o ensino superior resume-se a cursos de Filosofia e Teologia; em outra, a um elenco de cursos profissionais, nos quais a Filosofia não é contemplada com um curso distinto. [...] Ele pode ser assim definido: o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior.

Desse modo, é preciso esclarecer que na Colônia, a Educação Superior resumiu-se ao ensino de Filosofia, Teologia e Matemática. Isto ocorreu, mais especificamente, desde o surgimento da colônia até o ano de 1808, data da chegada da

família real, evento cujos desdobramentos alteram toda a conjuntura colonial, com importantes reflexos na área educacional, como será visto logo adiante.

A clientela do ensino superior oferecido na Colônia era composta pelos segmentos sociais dominantes daquela sociedade: funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado, mineiros e oficiais diversos. Para Luiz Antônio Cunha (2007, p.21), o ensino desenvolvido nos denominados cursos superiores no Brasil entre os séculos XVI e XVIII “só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela metrópole”. Nota-se, então, que esses cursos atendiam a um público bem específico, cujo objetivo era viabilizar a dominação.

Vários cursos foram constituídos ao longo do vasto território colonial, sendo o primeiro deles criado no colégio dos jesuítas da Bahia, em 1572, nos quais seriam ministrados os cursos de Artes e Teologia.

Ainda no século XVI, foram fundados os colégios do Rio de Janeiro e Olinda, tendo aquele iniciado o curso de Filosofia em 1638 e este dando início aos cursos superiores em 1687. No Maranhão os estudos superiores surgiram em 1668, com o curso de Teologia e no Pará começou a funcionar em 1695, de modo complementar ao colégio maranhense, o curso de Artes. Em São Paulo, onde já funcionavam colégios jesuítas desde 1554, os cursos superiores de Filosofia e Teologia foram instalados em 1708. (2007a, p.35-37)

O aparelho escolar era mantido pelas ordens religiosas, mas neste panorama destacam-se as ações da Companhia de Jesus, cujos colégios constituíam “um sistema integrado, sem par no tempo da Colônia, no qual os cursos superiores se articulavam perfeitamente com os demais e com a pregação religiosa não escolar”. (2007a, p.22)

Quando os jesuítas foram expulsos do reino português (e, por consequência, do Brasil), em 1759, os colégios por eles dirigidos tiveram destinos diversos. Alguns passaram a ser dirigidos por outras ordens religiosas, outros foram arrematados em leilões e entregues a particulares. Outros ainda, por contarem com enfermarias e boticas, onde eram produzidos medicamentos, transformaram-se em hospitais militares. (2007a, p. 37-8)

A expulsão dos jesuítas teve profundas repercussões sobre o sistema educacional da colônia, tendo sido fechados 17 colégios. Desarticulou-se o sistema

pedagógico baseado na *Ratio Studiorum*, passando à abertura de aulas de matérias isoladas, nas quais eram ministradas as aulas régias.

No colégio do Rio de Janeiro os franciscanos criaram uma faculdade nos moldes da Universidade de Coimbra, o qual para alguns já funcionava como verdadeira universidade. Dividido em dois cursos, Filosofia e Teologia, destinava-se a formação de sacerdotes, mas era frequentado por leigos em busca de ilustração. (2007a, p. 54-55)

Também nos moldes do curso no Rio de Janeiro, foi reorganizado o colégio de Olinda, tendo na figura do bispo Azeredo Coutinho, seu principal articulador. Este consistia em uma proeminente figura intelectual formado pela Universidade de Coimbra onde, sob a reforma imprimida pelo Marquês de Pombal, sopravam os ventos do iluminismo.

A nova pedagogia imprimida nos colégios do Rio de Janeiro e de Olinda, inspirada nas ideias iluministas, facilitava a divulgação de um pensamento político mais liberal, o que levou alguns estudiosos a afirmarem que esse ensino superior formou, senão os proclamadores da independência, ao menos os seus precursores. (Oliveira, 1973, p. 132, apud. Cunha, 2007a, p. 61)

2.3.2 Ensino superior no Império

Em 1808, com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, o modelo educacional da colônia sofreria significativas mudanças. Foram criadas as Academias Militar e da Marinha, cujos cursos de Medicina e Cirurgia e o de Matemática, destinavam-se a preparar especialistas em assuntos de guerra. Outros cursos, como Agronomia, Química, Economia Política e Arquitetura, visavam à formação dos burocratas do Estado. Também para o consumo da classe dominante, foram criados cursos para a produção de bens simbólicos: Desenho, História e Música.

Para essa última demanda, também contribuíam os cursos de Direito, os quais, segundo Luiz A Cunha (2007a, p. 64), eram os que mais cumpriam essa função,

[...] pois os bacharéis tinham, na atividade cotidiana de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico.

Os cursos de Direito foram implementados após a independência, ocorrida em 1822. Mas, todo o núcleo do ensino superior que havia sido formado a partir de

1808, já se constituía sob o signo do Estado Nacional, “gerado por ele e para cumprir, predominantemente as funções próprias deste” (2007a, p. 71).

Pouco foi acrescentado a esse sistema ao longo do Império (1822-1889), tendo sido criadas a Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro e a Escola das Minas de Ouro Preto, em 1875, as quais ministravam cursos de engenharia.

A clientela das escolas superiores seguia sendo recrutada entre os jovens das classes dominantes, proprietária de terras, escravos e comerciantes. Uma vez formados, os jovens iniciavam carreira sendo nomeados para cargos de juízes, promotores ou delegados nas províncias, cargos estes que funcionavam como trampolins para mandatos parlamentares, chegando alguns a senadores, conselheiros e ministros de Estado. Cumpriam assim o papel de administrar e controlar o aparelho do Estado, de modo a mantê-lo sob o controle destas mesmas classes dominantes.

Grupos liberais demandavam, durante o Império, a criação de uma universidade, nos moldes da concepção europeia. Mas encontravam oposição de ordem ideológica advinda do segmento positivista, bastante ativo no período do Império e mesmo durante os primórdios da República.

Ao longo do período imperial o Estado seguiu como detentor do monopólio do ensino superior, assegurando o exercício do poder, a remuneração e o prestígio dos segmentos graduados, tornando a raridade do número de diplomados um valor intrínseco ao diploma obtido. (2007a, p. 86-87)

2.3.3 Ensino superior na Primeira República

No período inaugurado pela proclamação da República (1889) e que se estende até o início da era Vargas (1930) houve um expressivo aumento na oferta de cursos superiores, em função do surgimento de escolas particulares, atendendo a uma reivindicação antiga do segmento de ideologia positivista, grupo bastante influente na política educacional da Primeira República.

Uma comparação em termos numéricos permite notar a dimensão alcançada pela extensão do ensino superior: no final do século XIX, havia em torno de 2.300 estudantes no ensino superior. Já em 1915, calcula-se que este número tenha ultrapassado a 10 mil, chegando a 20 mil, ao final da Primeira República. Entre 1891 e 1911, foram criadas 27 escolas superiores, inauguradas por iniciativa de governos estaduais ou entidades particulares. (2007a, p.134-158)

A expansão do ensino superior atendia à demanda surgida das transformações econômicas ocorridas no país, traduzidas em uma necessidade de melhor equipar as elites dirigentes do Estado. Ao mesmo tempo verifica-se “o aumento da proporção de estudantes oriundos das camadas médias, tanto dos setores ascendentes das classes trabalhadoras, quanto descendentes, formados pelos destituídos das classes dominantes”. (2007a, p. 284)

Surgiram críticas a essa expansão apontando, entre outros fatores, a queda na qualidade como fator negativo desse fenômeno. Assim, em 1915, por meio de uma reforma educacional foram introduzidos os exames vestibulares como requisito para ingresso dos candidatos às escolas superiores, bem como a exigência de cumprimento do ensino secundário. Como observa Luiz A. Cunha (2007a, p.134):

A função desempenhada pelo sistema educacional escolar, nas sociedades capitalistas, de fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse de conhecimentos “apropriados” aos cargos conferidos de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder a raridade e, conseqüentemente, a deixar de ser instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. A introdução dos exames vestibulares às escolas superiores foi uma tentativa de se restabelecer o desempenho daquela função. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, acelerada pelo bacharelismo, comprometia a função do ensino, nesse grau, de formar os intelectuais orgânicos das classes dominantes, mais necessitados deles do que nunca, agora que a hegemonia de uma das frações sobre outras e de todas elas sobre as demais classes achava-se em crise.

Em 1925, outra reforma foi realizada no sistema educacional, dessa vez com o objetivo de retomar o controle do Estado sobre o aparelho escolar. Foi criado o Departamento Nacional do Ensino (DNE), com amplos poderes de fiscalização das escolas superiores e cujo diretor-geral seria nomeado pelo presidente da República. (2007a, p. 170-171)

Ainda durante a Primeira República surgiram, à revelia do poder central, algumas tentativas de se criar universidades: em Manaus, em 1909, sob os efeitos econômicos proporcionados pelo ciclo da borracha; na cidade de São Paulo, em novembro de 1911 e, um mês após, em Curitiba.

Esta última contou com recursos do governo estadual e de particulares, enquanto as duas primeiras foram criadas exclusivamente pela iniciativa privada. De

vida curta, nenhuma delas sobreviveu, tendo a Universidade de Manaus se fragmentado em 1926, a paulista deixado de atuar por volta de 1917 e a Universidade do Paraná dissolvida em 1915. (p. 177-181)

Um dos fatores mais importantes para a vida efêmera dessas universidades certamente era a dificuldade em obter equiparação às escolas do governo federal. Essa era condição necessária para que pudessem emitir diplomas com a chancela governamental, a qual era uma exigência para o acesso às ocupações privilegiadas que muitos estudantes tinham em perspectiva ao buscar aquele investimento educacional. (p. 189)

No âmbito do governo federal, a primeira universidade foi criada em 1920, no Rio de Janeiro, aglutinando a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Escola de Direito resultante da fusão de duas faculdades livres que ministravam esse curso.

No Estado de Minas Gerais, o governo estadual promoveu no ano de 1927 a criação da Universidade de Minas Gerais, pela justaposição das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia. (2007a, p. 192)

No Rio Grande do Sul a universidade foi criada com base na diferenciação dos cursos da Escola de Engenharia. Segundo informa Luiz A Cunha foi aí que se iniciou a pesquisa tecnológica em uma instituição de ensino. (2007a, p. 193)

Para manter o controle sobre a criação e o desenvolvimento de novas universidades, o governo baixou, ainda no ano de 1928, normas regulamentando sua instalação nos estados, as quais seriam submetidas à fiscalização do Departamento Nacional de Ensino.

Houve críticas à criação dessas universidades, no sentido de que sob o prestígio de um título foram aglutinadas diversas faculdades que se mantinham na prática isoladas, sem nenhum vínculo entre si. A crítica mais contundente veio da parte dos profissionais da educação. Esse era um segmento de peso dentro dos quadros dirigentes da política educacional, surgido em meio à utilização política que se fazia da escola primária e das transformações suscitadas por essa modalidade de ensino na primeira república.

Um dos principais representantes deste grupo era Fernando de Azevedo que, tendo realizado uma pesquisa que resultou em um relatório de ampla repercussão sobre os problemas do ensino no Estado de São Paulo, fora convidado pelo presidente da República para dirigir o Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal.

Nos moldes do trabalho que Fernando de Azevedo produzira sobre o ensino primário, foi realizada uma pesquisa sobre o ensino universitário no Brasil visando a apreender qual seria o melhor modelo universitário a ser adotado no Brasil e quais as funções que deveriam ser atribuídas às universidades brasileiras. (2007a, p.203)

Os resultados da pesquisa indicaram a defesa da pluralidade da organização universitária; sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; inclusão de institutos de pesquisa e museus junto às faculdades; unificação geográfica dos edifícios; integração entre alunos e professores dos cursos diversos; promoção da pesquisa científica, atividades culturais e de extensão; divulgação do conhecimento. (ibidem)

A organização das universidades a partir de 1930 foi amplamente influenciada pelos resultados acima apontados, tendo duas correntes ideológicas, a liberal e a autoritária, disputado a implementação do seu projeto de universidade no Brasil.

2.3.4 Era Vargas e ensino superior

No período que compreende os anos entre 1930 e 1945, o Brasil teve em Getúlio Vargas seu único governante. Ao assumir o controle político do país, após o colapso do modelo implantando pelas oligarquias agrárias (a paulista à frente desse processo), Vargas comandou um processo de centralização do aparelho de Estado, o qual culminou com o golpe de 1937, conhecido como Estado Novo.

Esse período histórico foi marcado pelo crescimento do poder da burguesia industrial, sujeição política das classes trabalhadoras e repressão aos movimentos populares da sociedade civil, tendo em vista um projeto de modernização que se desenvolvesse de acordo com as diretrizes e o controle estabelecidos pelo Estado.

Como já foi dito, a condução da política educacional no primeiro momento deste período era pleiteada por duas correntes de pensamento divergentes: a liberal e a autoritária, sendo que a primeira delas encontrava-se longe de um pensamento homogêneo.

Senão vejamos: de um lado a corrente dos liberais, sob forte influência de Fernando de Azevedo, os quais eram defensores de uma política liberal de caráter elitista, cujo ensino superior deveria ser voltado para a formação de elites dirigentes.

De outro lado, ainda como parte do segmento da corrente liberal, estavam os que propugnavam por uma política liberal igualitarista, tendo na figura de Anísio Teixeira um de seus principais representantes. No projeto dos liberais igualitaristas, segundo Luiz A. Cunha (2007a, p.243) “pela primeira vez foi formulada uma política educacional convergente com os interesses conjunturais da classe trabalhadora e das camadas médias”.

Em 1932, o grupo dos liberais, elitistas e igualitaristas, aliados contra os autoritários, divulga um documento, conhecido com *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no qual apresentam os princípios que consideram essenciais e necessários à política educacional do país.

Como observa Luiz A Cunha (2007a, p. 245-6) o manifesto não se constitui em um discurso homogêneo, refletindo as divergências existentes entre o grupo, sendo mais uma colagem de princípios elitistas e igualitaristas. No que diz respeito ao ensino superior, por exemplo, “ao lado da função atribuída à universidade de formar a elite dirigente, dinâmica e aberta, aparece a de criar e difundir ideais políticos, tomando partido na construção da democracia [...] (e) a gratuidade do ensino superior”.

A corrente autoritária, por sua vez, propugnava a defesa da introdução do ensino religioso facultativo nas escolas, no que garantia para si o apoio da Igreja Católica. Seu projeto educacional objetivava ampliar o poder do aparelho de Estado sobre o sistema educacional, tendo promovido a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras.

No âmbito do governo federal, a corrente autoritária logrou maior êxito, tendo obtido a corrente liberal maior influência sobre algumas unidades da federação, notadamente a paulista.

O Estatuto das Universidades Brasileiras (2007a, p. 264-266), aprovado em 1931, estabeleceu a organização do ensino superior no país. Entre as deliberações ali definidas constam:

- ensino ministrado em universidades e institutos isolados, sendo aquelas oficiais (federal ou estadual) ou livres (iniciativa particular ou fundacional);
- administração central para as universidades oficiais, composta por conselho universitário, diretores das faculdades, da congregação, dos docentes-livres e do DCE, sendo o reitor escolhido pelo ministro dentre lista de professores elaborada pelo conselho;

- autonomia para as faculdades que seriam dirigidas por uma congregação composta pelos professores catedráticos efetivos e um representante dos docentes livres, sendo o diretor do instituto escolhido pelo ministro, dentre uma lista dos catedráticos elaborada pela congregação; as universidades livres também deveriam ter seu reitor aprovado pelo ministro;
- Assembleia universitária composta de todos os professores da universidade que se reuniria anualmente;
- exames vestibulares e certificado de aprovação em curso secundário para ingresso nos cursos superiores;
- vitaliciedade e inamovibilidade aos catedráticos com mais de 10 anos no cargo e aprovação em títulos;
- concessão de títulos e dignidades pelas federais, enquanto as estaduais e livres necessitariam da aprovação de seus estatutos pelo Ministério da Educação, devendo ser por este fiscalizadas;
- ensino pago, inclusive nas oficiais.

O modelo assim fixado refletia a política educacional autoritária com restrição à autonomia administrativa e didática e a adoção de modelo único, em detrimento da pluralidade defendida pelos liberais.

Com o golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, acelerou-se o processo de centralização autoritária do Estado, cujo objetivo era colocar o sistema de ensino a serviço da difusão de sua ideologia, “de modo que não só inculcasse a ideologia que o legitimava, mas também impedisse o surgimento de ideologias alternativas”. (2007a, p.279)

Ao longo do período que abrange a Era Vargas, foi criada a Universidade de São Paulo (1934), sob influência do pensamento liberal e mantida com recursos estaduais. A Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937 passou a se chamar Universidade do Brasil e incorporou, a partir de 1939, a Universidade do Distrito Federal, que havia sido criada em 1935, no moldes do projeto educacional defendido por Anísio Teixeira. As Faculdades Católicas, criadas em 1940, no Rio de Janeiro, constituíram o embrião da Universidade Católica. (2007a, p.207)

Dessa forma, havia no final desse período, cinco universidades e 293 estabelecimentos isolados, constituindo-se estes na grande maioria da oferta do ensino superior no país. O número de estudantes matriculados no ensino superior era de

27.253, no ano de 1945, crescimento reduzido se comparado àquele ocorrido nas primeiras décadas da República (1889-1930). (2007a, p. 17)

Importante ressaltar que nesse período ocorre o surgimento da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, cuja orientação política era contrária ao regime autoritário do Estado Novo e que iria contribuir para o desenvolvimento de um novo projeto educacional, no qual estava inserida a proposta de uma reforma universitária. Tal projeto seria amplamente debatido nas décadas seguintes, como veremos adiante.

2.3.5 O ensino superior na república populista

O período que historicamente ficou conhecido como república populista no Brasil, inicia-se com o fim do Estado Novo, em 1945, estendendo-se até o golpe militar de 1964. Durante todo o período populista a questão da modernização da universidade esteve no centro do debate em torno do ensino superior.

A república populista se caracterizou por uma prática política específica. Senão vejamos: de um lado observou-se a sensibilidade dos segmentos dirigentes para com as demandas populares e, de outro lado, presenciou-se ao esforço de manutenção das massas sob controle do aparelho de estado. Nesse sentido é que Luiz A. Cunha diz que a política de massas “buscava a mobilização controlada destas em proveito das classes dominantes”. (2007b, p.44)

Ocorre neste período um intenso processo de industrialização e urbanização, com aumento na demanda por educação, como vimos no capítulo I. O ensino superior sofre uma intensificação da demanda, principalmente pela pressão das camadas médias, cujo processo de ascensão social passava pela obtenção do diploma de curso profissional em escola superior. (200b, p.55)

Em meio a esse processo verifica-se a politização da massa estudantil, a qual passa a atuar politicamente pela construção de uma nova ordem social, cuja plataforma estava encampada pelas reformas de base, um conjunto amplo de reivindicações, contemplando desde a reforma tributária, agrária, bancária, eleitoral e, claro, universitária.

Neste período entrou em vigor a reclamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), resultado de acordos conciliatórios entre os diversos setores voltados para o âmbito educacional. Por exemplo, a nova lei,

ao mesmo tempo em que tornou obrigatório o ensino primário, continha mecanismos descentralizadores que favoreciam aos empresários do ensino, notadamente no grau concernente aos estudos secundários.

A LDB atribuiu, ainda, um grande poder ao Conselho Federal de Educação (CFE), o qual seria amplamente instrumentalizado ao longo do período que viria a seguir à república populista, mais precisamente o regime militar, inaugurado pelo golpe de 1964.

No âmbito específico do ensino superior, a intensificação da demanda por mais vagas nesse grau de escolaridade conduziu a ampliação da oferta por meio da federalização de estabelecimentos particulares e municipais, as quais a partir da aglutinação se constituíram como universidades, sob acusações de manutenção de uma estrutura arcaica.

A partir de início dos anos 1950 as escolas públicas de ensino superior tornaram-se de fato gratuitas, atendendo a antiga reivindicação, principalmente do movimento estudantil. O acesso às vagas públicas se dava por meio dos exames vestibulares, sendo esse mecanismo de ingresso bastante criticado pelos estudantes e outros segmentos ligados à educação.

O número de estudantes no ensino superior, em 1945, era de 27.253, passando, em 1964, para 142.386, observando-se um crescimento anual linear de 12%. As universidades públicas respondiam por 61,3% das matrículas no ano de 1964, ficando o restante com as particulares, principalmente as faculdades católicas.

Quanto ao número de universidades, este era de cinco ao fim da era Vargas (1945), alcançando o patamar de 37, no ano de 1964. Os estabelecimentos isolados saltaram de 293, para 564 durante esse período.

O período correspondente à república populista foi palco de um processo de busca pela modernização de ensino superior, comandado pelo Estado e que buscava adequar-se aos parâmetros de desenvolvimento e segurança demandados pela época.

Dessa forma, na busca por uma formação tecnológica altamente qualificada capaz de desenvolver pesquisas nas áreas específicas voltadas para o desenvolvimento, foi criado pelo segmento militar, em 1947, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

A criação do ITA trouxe inovações acadêmicas importantes como a ausência de cátedras vitalícias, dedicação exclusiva de estudantes e professores, currículo flexível, estímulo à investigação e pesquisa, organização departamental e

outras. (p. 130) Os resultados bem-sucedidos desse Instituto fizeram com que fosse considerado sinônimo de modernização para os reformadores do ensino superior, em contraposição ao arcaísmo reinante nas demais universidades, salvo exceções como a Universidade de São Paulo.

Ainda neste quadro, o empenho na promoção da pesquisa científica e tecnológica, aliado à preocupação, principalmente militar, com a segurança nacional, levou à criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951, mediante lei federal.

O CNPq surgia do reconhecimento das deficiências das universidades na produção de pesquisa e ciência no Brasil e buscava promover tais atividades, por meio da concessão de bolsas de estudo no Brasil e no exterior. Para Luiz A. Cunha (2007b, p.22):

(...) é possível que o principal efeito do CNPq na modernização do ensino superior no Brasil tenha sido indireto, produzido por centenas de professores bolsistas que, de volta às suas universidades, procuravam reproduzir nelas a organização da atividade acadêmica, quando não a temática e a metodologia vigentes nas universidades dos países onde estudaram, em particular nos EUA.

Outra instituição que surgiu da preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e ciência no Brasil foi a Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência (SBPC), cujos objetivos eram a difusão da ciência, o intercâmbio entre os cientistas em suas diversas modalidades de pesquisa e a liberdade de pesquisa. A SBPC desempenhava importante papel na crítica ao arcaísmo ainda reinante no ensino superior, bem como na disseminação das novas ideias surgidas nesse mesmo âmbito. (2007b, p. 22 e 151)

Criada a partir do impulso modernizador do ensino superior no Brasil surgiu, em 1961, a Universidade de Brasília (UnB), em regime de fundação de direito público, adotando uma organização fortemente influenciada pelo modelo norte-americano de universidade.

Outro fator de estímulo ao processo de modernização do ensino superior consistiu na assistência técnica e financeira promovida pelas agências e governo norte-americano, mediante diversos acordos e convênios assinados entre os dois países para a difusão e intercâmbio de conhecimento e tecnologia.

Os convênios firmados visavam a fornecer recursos financeiros, professores, assistência técnica e bolsas de estudo nas universidades americanas. Vários

foram as universidades e os institutos brasileiros beneficiados, entre eles as Universidades Rurais de Minas Gerais, Ceará e Bahia, Universidade de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, Instituto Tecnológico de Aeronáutica e outros. Segundo Luiz A. Cunha:

A indução modernizadora do governo dos EUA sobre a educação escolar brasileira foi acelerada a partir de 1961, como parte da estratégia de ‘prevenção do comunismo’, então presumido como ameaça efetiva e vizinha: a disseminação da revolução cubana em outros países latino-americanos. (2007b, p.159)

O processo de modernização da universidade brasileira foi também uma preocupação do regime militar que se instalou com o golpe de 1964, o qual teria o seu prosseguimento agora sob o comando de um regime autoritário. Esse é o assunto que veremos adiante.

2.3.6 O ensino superior e o golpe militar de 1964.

O já mencionado modelo político de Estado autoritário inaugurado pelo golpe militar de 1964 construiu-se a partir daí até o final dos anos 1970, tendo no Ato Institucional nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, o momento de maior endurecimento do regime.

A decretação do AI-5 assegurou com o manto da (para) legalidade a cassação de mandatos políticos, fechamento do Congresso, censura prévia, prisões de dissidentes políticos (suspendeu o *habeas corpus*) e toda uma gama de agressão aos direitos e liberdades civis, da qual a universidade não iria escapar. A partir do ano de 1974, com a posse do general Ernesto Geisel, tem início um lento processo de abertura, o qual chegou ao fim na segunda metade da década de 1980, completando o processo de redemocratização política do país.

No plano econômico os militares visavam a modernizar o sistema econômico capitalista, tendo em vista, de um lado, tentar afastar-se das pretensões autonomistas e alinhar-se ao capitalismo internacional e, de outro lado, conter a ameaça comunista. O alinhamento da economia brasileira ao modelo capitalista internacional levou ao favorecimento dos monopólios industriais constituídos principalmente do capital internacional. Nesse processo empresas nacionais de pequeno porte, incapazes de sustentar a concorrência com os grupos multinacionais, foram levadas à falência, fazendo avançar o processo de monopolização.

Em decorrência, a inviabilização do desenvolvimento de pequenos negócios industriais, comerciais e financeiros fechava uma importante alavanca de ascensão social para os segmentos médios da sociedade. Restava o caminho da ascensão pela diplomação via universidade, o que acelerava a procura pelo ensino superior, como ocorreu com o ensino secundário, contudo aqui não houve a contrapartida da ampliação de vagas.

Ao mesmo tempo, os efeitos do processo de monopolização sobre a estrutura de empregos faziam com que o mercado de trabalho fosse incapaz de absorver a totalidade da mão-de-obra diplomada, tendo como desdobramento, de um lado a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas e, de outro lado, o subemprego e o desemprego. (CUNHA, 2007b, p. 37)

Em tal conjuntura toma corpo o movimento estudantil em prol da reforma do ensino superior, de modo a que este se posicionasse a altura das demandas sociais e, no limite, contribuísse para a própria transformação da sociedade. Mas, o movimento estudantil e sua bandeira pela reforma universitária consistem em apenas um dos aspectos da crise sob a qual estava inserida a universidade brasileira no limiar do golpe militar de 1964. Naquele momento era crítica a situação da universidade, como demonstra Luiz A. Cunha:

(...) a universidade (no sentido lato) era crítica nos dois sentidos do termo. No primeiro sentido, ela estava numa situação crítica. À medida que suas contradições internas se acirravam, a universidade tornava-se cada vez menos capaz de pretender a indispensável legitimidade para sua ação sociopedagógica. No segundo, a universidade era crítica de si própria e da sociedade como um todo. Esse dois sentidos da universidade crítica estavam articulados e se reforçavam mutuamente. Quanto mais a universidade mergulhava na situação de crise, maiores as condições objetivas para que se ampliasse o contingente daqueles que defendiam a tomada de uma posição crítica. À medida que esse contingente se ampliava e efetivava seus propósitos, a crise da universidade se aprofundava. (idem, p.36-37).

É nesse ambiente socioeconômico, sob o controle político militar deflagrado em março de 1964 e em meio à crise acima apontada que ocorrerá a reforma do ensino superior no Brasil, esta uma reivindicação já datada de pelo menos vinte anos antes de sua implementação, pois, como já foi dito acima, os militares deram seguimento ao processo de modernização da universidade brasileira, iniciado na república populista (1945-1964). De fato, como afirma Luiz A. Cunha:

Sem complacência alguma com a repressão político-ideológica perpetrada pelos governos militares, cumpre reconhecer que o regime autoritário foi utilizado pelos docentes-pesquisadores reformadores das instituições de ensino superior para fazer prosseguir o processo de modernização iniciado duas décadas antes. (2005, p. 10).

No âmbito legislativo a reforma foi tratada primeiramente pelos decretos-leis nº 53\66 e nº 252\67 e, posteriormente, pela Lei nº 5.540\1968. O arcabouço legal sofreu influência da orientação de consultores norte-americanos que aqui estiveram para desenvolver estudos a fim de diagnosticar a situação do ensino superior no Brasil e propor alternativas para reformas. Mas, a legislação incorporou, principalmente, as indicações do relatório produzido por um Grupo de Trabalho nomeado em 1968 pelo Presidente da República, no qual se encontravam representantes das correntes liberal, tecnocrata e autoritária que à época protagonizavam a temática da educação no país. (idem, p.219)

Do ponto de vista organizacional a reforma foi balizada conforme o modelo norte-americano, o qual já orientava as inovações aqui implantadas, dentre as quais a Universidade de Brasília é apenas o modelo mais significativo, mas não o único, embora esta universidade tenha sido duramente castigada pelos tentáculos da repressão ditatorial. De qualquer modo, a reforma implementada na Universidade Federal de Minas Gerais, ocorrida num processo anterior à lei da reforma, de 1968, já antecipava vários elementos do figurino norte-americano. (ibidem, p.109-110)

A orientação da reforma universitária tinha um caráter economicista, segundo a qual a educação era definida, acima de tudo, como capital humano. Nesse sentido, dentro de uma concepção taylorista de produção, objetivava-se alcançar os melhores resultados sob custos mínimos. (CUNHA, 2005, p.191)

No que diz respeito ao custo, a reforma não provocou a ampliação de investimentos, pelo contrário, adotou-se o discurso em defesa do aumento da produtividade em torno dos recursos já existentes. A questão da gratuidade do ensino superior levantou acirrado debate em torno da ideia de privatização, enfaticamente defendida por consultor norte-americano, mas abandonada pelos reformadores.

Quanto aos resultados, estes visavam ao atendimento da crescente demanda criada pelas camadas médias, mas sob a orientação da força de trabalho para uma organização econômica nos moldes do capital monopolista. Destacavam-se cursos voltados para as áreas de tecnologia e com aplicação do conhecimento (engenharias, veterinária, agronomia, etc.) em setores dinâmicos da economia.

Outro aspecto da reforma diz respeito à autonomia universitária, a qual era objeto de exacerbados dos debates entre grupos liberais e conservadores ligados à educação. O processo de modernização empreendido pelos militares não atendeu à aspiração autonomista e colocou as universidades públicas sob rígido controle governamental. (idem, p.86)

Visando a assegurar esse controle, foram comuns a espionagem e a delação no ambiente universitário, tendo como o objetivo atingir docentes, discentes e servidores que externassem a insatisfação para com o regime. As punições iam da aposentadoria compulsória, passando pela demissão a bem do serviço público, expulsão (no caso de estudantes), até a prisão dos dissidentes.

De um modo geral, ao longo do processo de modernização inúmeras mudanças alteraram a face do ensino superior no país. Foi extinto o regime de cátedras e tomou lugar o regime de departamentos, nos quais, de acordo com a orientação norte-americana, as disciplinas seriam oferecidas em função dos currículos dos diversos cursos, em cooperação entre si; ressalte-se que tal modelo não foi integralmente implantando. No plano das faculdades intensificou-se a busca pela agregação dos estabelecimentos isolados em universidades. Em relação à composição curricular dos cursos, adotou-se o regime de matrícula por disciplinas e cumprimento de créditos. (ibidem, p. 289-290).

Ainda como decorrência do controle governamental, a nomeação de reitores consistia em atribuição do presidente da República para as universidades federais e dos governadores e prefeitos para as estaduais e municipais. A concentração do poder na administração superior (reitoria) retirou das faculdades isoladas atribuições essenciais como os vestibulares para ingresso, os quais, até então isolados, passaram por um processo de unificação. O controle orçamentário também foi centralizado em mãos da administração central, bem como todo o procedimento de diplomação.

Por fim, um último desdobramento da reforma do ensino superior conduzida pelos dirigentes militares: o crescimento vertiginoso da rede privada nesse âmbito do ensino. Se em 1960 o percentual de alunos matriculados no setor privado era de 44%, no ano de 1980 este número atinge o patamar de 65%. (FAUSTO, 2002, p.302).

A demanda reprimida foi atendida por meio de subvenções do governo à iniciativa privada. Em 1965 foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Superior aos estabelecimentos particulares, tornando atraentes os investimentos

no mercado do ensino superior. Setores privados abriam faculdades de modo fragmentado e, após um certo período, essas faculdades justapostas tornavam-se universidades. Era um negócio lucrativo com elevadas taxas de lucros e que não tinha a menor preocupação com a qualidade, mas crescia sob o olhar complacente do Conselho Federal de Educação.

As palavras de Franklin Leopoldo e Silva (2001, p.298) são esclarecedoras quanto a este contexto:

Os parâmetros de eficiência e lucratividade excluíam qualquer ideário pedagógico mais consistente, o que foi substituído pelo senso de oportunidade comercial na organização e venda de serviços segundo o critério da demanda. Este tipo de atitude compunha-se muito bem com o regime autoritário, que entendia a universidade como formadora de “recursos humanos” de acordo com a ideologia do desenvolvimento e da segurança nacionais.

O processo de redemocratização vivenciado no Brasil, a partir da década de 1980, promoveu alguns avanços em relação às políticas sociais e no interior destas às políticas educacionais. Contudo, a formação de ensino superior ainda continua sendo um privilégio de poucos e a pouca democratização que esse nível de ensino alcançou teve caráter diametralmente oposto em relação aos níveis Fundamental e Médio, uma vez que manteve a opção privatista.

2.4 Dilemas da universidade hoje.

Os dilemas enfrentados pela universidade pública brasileira hoje são o reflexo das opções feitas historicamente em relação às diretrizes que nortearam os percursos dessa instituição, notadamente nas últimas décadas. Esses dilemas remetem à sua legitimação enquanto instituição social e, conseqüentemente, à orientação das políticas públicas implementadas pelo governo a fim de assegurar essa legitimidade.

Em relação à legitimidade da universidade corroboramos as observações pontuadas pela professora Marilena Chauí (2003, p. 6-7):

[...] sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de

democratização do saber: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma idéia reguladora.

Entender a universidade pública como direito do cidadão, implica, entre outros aspectos, torná-la acessível a todos, independentemente da sua classe social. Ou seja, investir na universalização do acesso a esse nível de ensino. Contudo, os números atuais mostram que somente 13,9% dos jovens entre 18 e 24 anos freqüentam o ensino superior (PNAD 2008). Esses dados denunciam que as ações do Estado nos últimos anos parecem não ter esse parâmetro de entendimento, ao menos em relação às políticas públicas por este implementadas. Não é, tampouco, o que se verifica no plano legislativo.

Senão vejamos: a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual orienta as políticas educacionais em nosso país, no inciso V do artigo 4º que trata da educação superior, continua ainda bastante vaga, ao declarar a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Permanecem aqui os resquícios de uma superada visão apriorista/inatista do desenvolvimento, segundo a qual o sucesso, ou fracasso de cada indivíduo depende mais do seu talento pessoal e da sua aptidão e menos da diversidade de recursos aos quais ele teve acesso, ou não, para obter sua formação. Isso porque, segundo esse diploma legal as pessoas terão acesso aos níveis mais avançados de estudo conforme sua “capacidade”.

Dessa forma, de um lado, o Estado se isenta da responsabilidade/obrigação de assegurar o acesso irrestrito do jovem ao ensino superior, na medida em que transforma uma contingência em uma simples questão de vontade pessoal. Ao proceder dessa maneira, desconsidera-se toda a gama de obstáculos presentes no âmbito das desigualdades inerentes ao processo de formação educacional dos diversos segmentos sociais.

De outro lado, as pressões pela inclusão, demandadas no seio da própria sociedade, impelem o governo a uma ação mais efetiva no sentido de assegurar, ainda que precariamente, a ampliação do ingresso, levando à implementação de políticas inclusivas focalizadas.

É o caso do Prouni, um programa governamental de inclusão de jovens de baixa renda em instituições de ensino superior particulares. Tal programa configura-

se como um mecanismo de ampliação do acesso, por meio da compra de vagas. Alguns estudos (Marilena Chauí, Franklin Leopoldo e Silva entre outros) acerca dessa ação têm apontado que: contraditoriamente, essa ação demonstra uma opção pelas organizações empresariais, o que reforça o efeito de enfraquecimento da instituição pública.

Outra ação governamental, nessa mesma linha de ampliação de acesso, consiste na recente transformação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em único mecanismo de ingresso em algumas universidades federais, como forma de redução da barreira representada pelos exames vestibulares.

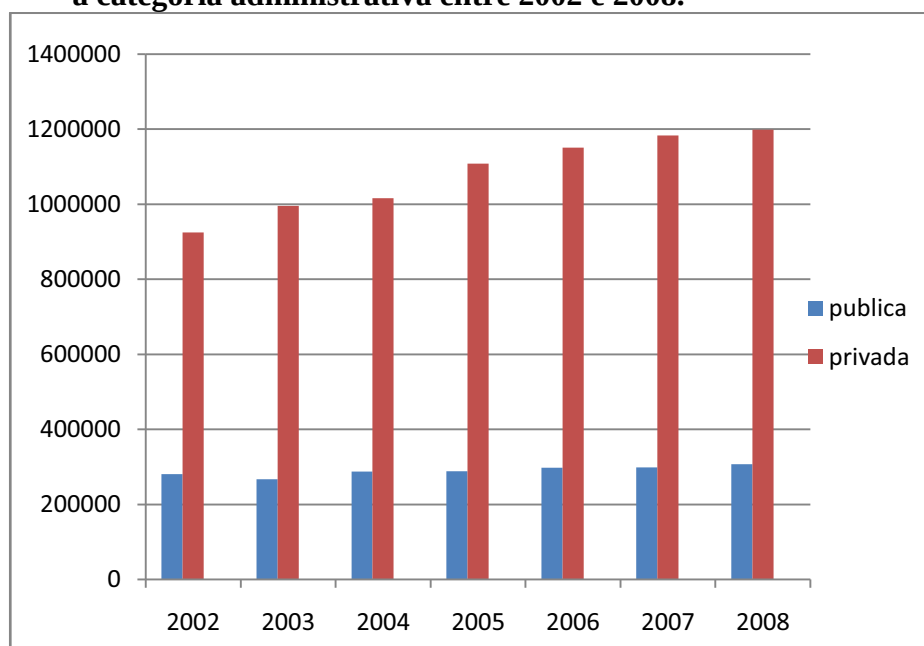
Tal ação, embora atinja um público maior, tem se demonstrado pouco eficaz no sentido de ampliar o acesso das camadas menos privilegiadas, mantendo, na maioria das vezes, o privilégio de uma minoria semelhante ao critério de ingresso por meio dos vestibulares, na medida em que o Enem também estabelece critérios classificatórios e meritocráticos de ingresso, sendo um exame aberto a todos os candidatos interessados.

Cabe ainda tratar de outra ação destinada a ampliar o ingresso: o estabelecimento de cotas para minorias sejam elas raciais, de gênero ou de corte socioeconômico. Em que pese a declarada preocupação com a inserção, tais ações, adotadas por algumas universidades públicas, não têm, até o presente momento, se configurado em mudanças significativas do quadro excludente de acesso.

Finalmente, consideramos relevante apresentar alguns dados referentes ao quadro atual da educação superior, para sintetizar a compreensão do panorama delineado nestas últimas páginas.

Nesse sentido, a observação da evolução dos números referentes ao ingresso no ensino superior público e privado, revela a carência de investimento na ampliação das vagas da universidade pública brasileira.

Gráfico 3: Evolução do ingresso no ensino superior presencial segundo a categoria administrativa entre 2002 e 2008.



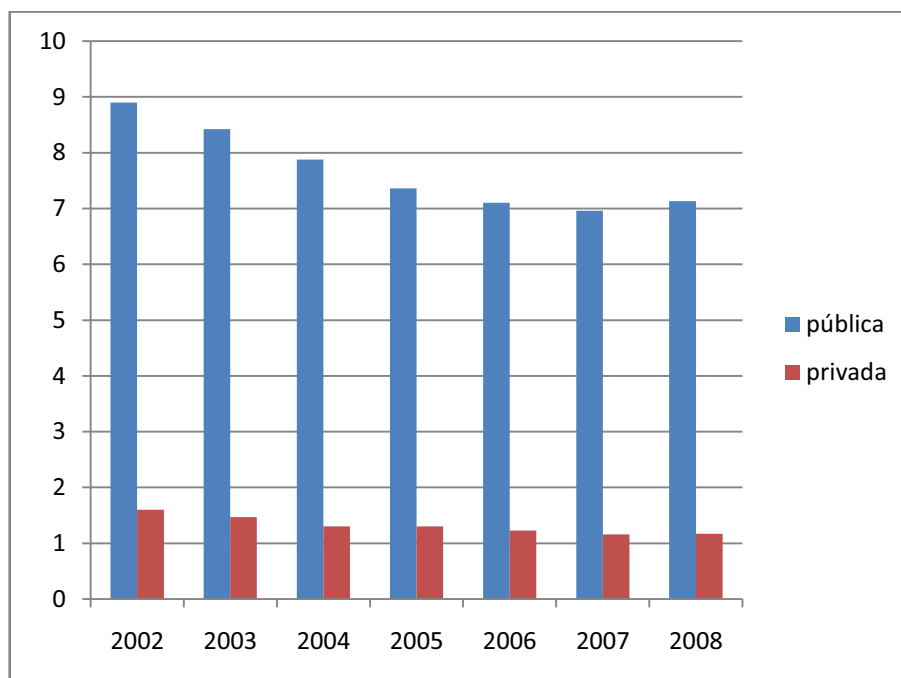
Elaborado pela autora - Fonte: MEC/INEP/DEED – RELATÓRIO 2008

O gráfico três deixa clara a preferência dos órgãos oficiais em investir na ampliação das vagas do ensino superior privado. Enquanto o setor público teve uma pequena oscilação, quase imperceptível em números absolutos, o setor privado teve um crescimento sistemático do número de ingressantes, o qual no intervalo entre 2002 e 2008 registrou um aumento de aproximadamente 30%.

Essa preferência é flagrante, também, quando se verifica a evolução da quantidade de instituições de ensino superior distribuídas em nosso país. Enquanto as instituições privadas saltaram de 1.442 em 2002 para 2.016 em 2008, registrando um crescimento de 40% no período compreendido, as instituições públicas foram timidamente de 195 para 236, registrando a metade do percentual das particulares (20%).

Desse modo, em 2008 as instituições de ensino superior privadas foram responsáveis por 79,6% dos ingressos nesse nível de ensino. Contraditoriamente a esses números a preferência da sociedade brasileira pelas instituições de ensino públicas fica evidenciada na comparação entre o número de candidatos/vaga por categoria administrativa, como se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Evolução do número de candidato/vaga entre 2002 e 2008 por categoria administrativa



Elaborado pela autora - Fonte: MEC/INEP/DEED – RELATÓRIO 2008

Os dados do gráfico mostram que a relação candidato/vaga nas instituições públicas no intervalo entre 2002 e 2008, registrou uma oscilação entre 8,9 (2002) e 7,13 (2008). Já a relação do setor privado esteve bem abaixo desses números, ficando entre 1,6 (2002) e 1,17 (2008).

Esses dados evidenciam a preferência dos candidatos em se inscreverem nas instituições de ensino superior públicas. Estas, mesmo apresentando uma oscilação decrescente, a qual voltou a avançar somente em 2008, são definitivamente as que atraem um número infinitamente maior de pessoas.

A expansão do ensino superior via privatização, foi tema, também, da Segunda Conferência Mundial sobre Ensino Superior convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em junho de 2009 na França. Nessa oportunidade foi reforçada a defesa do ensino superior como um bem público social e um direito fundamental de todo cidadão.

Esse é o ponto que merece destaque, aqui, o ensino superior como direito humano fundamental é responsabilidade do Estado, delegá-lo ao setor privado e criar meios paliativos de garantir o acesso, não irá expandir esse nível de ensino a ponto de garantir esse direito. Encerramos este capítulo corroborando com as palavras proferidas

pelo próprio Ministro da Educação do Brasil (2010), Fernando Haddad na Conferência supracitada:

Imaginar que o setor privado pode agir como o Estado no sentido de expandir matrículas, incluindo através de empréstimos educativos não vai resolver o problema. O que vai resolver o problema é a expansão do investimento público na educação e a garantia desde a educação infantil até o ensino superior, de que cada cidadão tem o direito de ir mais além à sua carreira profissional. Isso só pode ser garantido pelo Estado.

CAPÍTULO III – AS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL E A CONFLITUOSA RELAÇÃO TRABALHO/ESTUDO VIVENCIADA PELOS JOVENS ENTRE 17 E 24 ANOS.

A relação um tanto ambígua entre mercado de trabalho e educação não é uma situação recente. A preocupação com a desigualdade socioeconômica e cultural, muitas vezes, intensificada pelo desnível das escolaridades dos diversos cidadãos do nosso país é tema recorrente entre as mais variadas áreas de pesquisa.

Desse modo, é importante atentar para o verdadeiro círculo vicioso promovido pela relação existente entre: 1) a grande desigualdade entre os rendimentos das famílias pobres e ricas em nosso país; 2) a distância entre as possibilidades efetivas de acesso aos níveis de escolaridade mais avançados para ricos e pobres e, ainda, 3) a relação entre a diferença de renda e o nível de escolaridade dos diversos trabalhadores brasileiros.

A associação desses fatores constitui o conjunto dos principais entraves para o sucesso das políticas públicas de redução da desigualdade social no Brasil. Essas políticas, por outro lado, se não atuam sobre o conjunto desses fatores estão fadadas a se tornarem medidas paliativas.

Nessa perspectiva, alguns estudiosos observam que em se tratando das questões envolvendo as políticas públicas voltadas para as questões sociais é relevante que se faça uma abordagem em três aspectos distintos: as políticas assistenciais, as políticas participativas e as políticas socioeconômicas. (DEMO, 1994).

As políticas assistenciais são voltadas para aquele segmento da população que não possui recursos de acesso aos bens essenciais para a sua subsistência – alimentação, moradia, saúde, etc., ou para atender a uma situação emergencial – enchentes, catástrofes, etc. Segundo Demo (idem, p.27) as políticas assistenciais são:

[...] direito devido (estrutural) por questão de democracia e cidadania, a grupos populacionais que não se auto-sustentam, sendo a forma

concreta de realizar o direito à sobrevivência; direito conjuntural de pessoas ou grupos vítimas de emergência grave, tendo aí a finalidade de recompor as condições normais de sobrevivência.

É importante ainda distinguir política assistencial e assistencialismo. O assistencialismo ainda muito presente em nosso país, remete à caridade, ao clientelismo, enfim, à doação de cestas básicas. Essa é uma política paliativa e degradante para quem recebe.

Ademais o assistencialismo “humilha a pessoa que recebe benefícios” e sua característica mais perversa é aquela na qual se concebe a pobreza como um problema “residual, podendo ser tratada de modo compensatório, via migalhas orçamentárias. Se é certo que em muitos países avançados a pobreza é residual, aqui não é o caso. Ao contrário, pobreza aqui não é emergência, mas profunda estrutura.” (Ibdem, p.32)

As políticas assistências, embora, extremamente relevantes para a reflexão acerca das questões sociais em nosso país, não se configuram no foco deste estudo, mais voltado para os aspectos socioeconômicos e participativos das políticas sociais. Isso porque, esses aspectos estão melhor articulados com questões de acesso a educação em níveis mais elevados (ensino médio e superior) aqui suscitadas.

As questões socioeconômicas estão vinculadas à compreensão do crescimento econômico como um meio de se alcançar a máxima equidade social. Ou seja, embora, numa sociedade capitalista, o avanço econômico seja fundamental, é preciso que esse avanço seja encarado como um instrumento potencializador da construção de uma sociedade menos desigual e não de dominação social.

Desse modo, as políticas socioeconômicas encontram-se diretamente relacionadas com as questões do mundo do trabalho, tanto do ponto de vista quantitativo quanto em seu aspecto qualitativo. Ou seja, tanto em relação às possibilidades de ocupação de toda a população ativa, quanto em relação às condições de vida que essa ocupação pode possibilitar a cada indivíduo.

Tais políticas referem-se, portanto, à ampliação de postos de trabalho, à redução dos níveis de desigualdades de renda, bem como, às condições de moradia, saúde e transporte que a população com menores rendimentos pode usufruir. Desse modo, cabe ao Estado projetar políticas de estímulo aos investimentos que promovam,

não apenas o crescimento econômico, mas que junto a este possam gerar emprego e renda.

Nessa perspectiva, o objetivo é promover uma via de autonomia característica da associação trabalho/produção, evitando desse modo a necessidade de promoção de políticas assistenciais. Demo (1994, p. 33-34) aponta nove políticas tipicamente socioeconômicas:

Políticas de emprego, que são ao mesmo tempo a forma mais estrutural de redistribuir renda, seja no setor dito formal seja no setor dito informal; sair da pobreza significa em grande parte trabalhar/produzir adequadamente;

Política de apoio as formas de microprodução, com vistas a ocupar espaço sólido no mercado agrícola ou urbano (indústria, comércio, serviços), como caminho possível a superação da pobreza;

Políticas de profissionalização de mão-de-obra, algo certamente dependente do mercado de trabalho (a profissionalização não cria emprego), mas relevante como estratégia de preparação, adequação, retreinamento, etc.;

Políticas de habitação para baixa renda, voltadas a enfrentar a dificuldade extrema de acesso habitacional por parte das grandes massas que acorrem às cidades e nelas se aglomeram em favelas; o acesso a habitação depende também essencialmente da renda familiar ou individual;

Políticas de saúde, nutrição, saneamento, com vistas a enfrentar sobretudo as doenças de pobreza, caracterizadas, por exemplo, pela mortalidade infantil;

Políticas de previdência, desde aquelas ligadas diretamente ao acesso médico-hospitalar até aquelas voltadas para aposentadorias, fundos compulsórios, do tipo FGTS ou PIS/Pasep;

Políticas de transporte urbano, sobretudo o transporte de massa e o transporte para o trabalhador;

Políticas de urbanização, sobretudo voltadas para bairros distantes e favelas, de tal sorte que a população menos favorecida possa ter acesso a equipamentos urbanos fundamentais (ruas, esgoto, iluminação, comunicação etc.);

políticas de fundos sociais, com vistas a criar fontes sistemáticas de financiamentos de programas sociais, alguns de estilo assistencial, mas, sobretudo como expediente de financiamento de atividades produtivas particularmente empregadoras de mão-de-obra ou de sustentação de desempregados.

Sintetizando, a construção de uma sociedade mais justa, passa pelo investimento em políticas socioeconômicas, uma vez que as políticas dessa natureza nada mais são que estratégias de redução das desigualdades sociais e de melhoria das condições de vida das camadas populacionais mais pobres.

Contudo, cabe destacar que num país constituído por um histórico de persistência das desigualdades, como é o caso brasileiro, desenvolver políticas de redistribuição da riqueza não é tarefa simples. Em nosso país o crescimento econômico esteve, por vezes, muito mais relacionado à intensificação da concentração da renda, do que propriamente à geração de postos de trabalho decente. O que ocorre, via de regra, é a ampliação do emprego degradante e do desemprego, especialmente no que se refere à parcela de trabalhadores sem qualificação.

Ademais, alguns dados, os quais serão apresentados nos próximos itens deste capítulo, revelarão que as desigualdades econômicas podem exercer uma influência significativa nos níveis de escolaridade da população, de tal sorte que, quanto maior o desnível econômico, mais perceptível se torna essa influência.

Esses dados levam a crer, ainda, que em nosso país a intensificação e o sucesso do investimento nas políticas socioeconômicas seriam capazes de potencializar a ampliação do nível de escolaridade da sociedade.

No que se refere às políticas participativas, estas encontram-se voltadas para a ação emancipatória do sujeito social, o qual responde pelo seu destino e reivindica seus direitos políticos como cidadão consciente e organizado. Esse sujeito entende a pobreza como injustiça social, portanto, concebe a ação do Estado voltada para a redução da desigualdade, como direito efetivo dos cidadãos e não como assistencialismo paternalista. (DEMO, 2006)

É na política participativa que as políticas sociais superam o binômio “pão e circo” e passam a administrar o direito de acesso à educação, cultura, lazer, justiça etc., sendo essa ação orientada pela reivindicação, direta ou indireta, da sociedade.

Desse modo, pode-se aferir que quanto mais democrática e politicamente ativa for uma sociedade, maiores serão ali as possibilidades de avanço das políticas participativas. Isso porque tais políticas, por sua natureza subjetiva e de contornos qualitativos, são incompatíveis com a tutela do Estado, como instituição assistencialista e provedora (paternalista). Ou seja, sua eficácia depende em grande medida da capacidade empreendida pelos cidadãos de se organizarem e de se reconhecerem como parte integrante de uma sociedade de direitos (BOBBIO, 2004).

Nesse sentido, considera-se relevante descrever aqui alguns dos principais componentes característicos das políticas participativas, destacados por Demo (1994, p. 39-40):

- a) Políticas educacionais [...], porque oferece alguns meios de desdobramento da consciência crítica via saber sistematizado (Buffa 1987);
- b) Políticas culturais, principalmente aquelas que se dirigem ao cultivo das identidades culturais, tomadas como condição essencial para a construção de um projeto próprio de desenvolvimento (Chauí 1987, Coelho 1984, 1986);
- c) Políticas de comunicação, mormente de comunicação de massa, pelas quais passa a informação, instrumento fundamental para se exercer cidadania crítica, embora prevaleça a indústria cultural, consumista e manipulativa (Cohn, 1978);
- d) Políticas de defesa da cidadania, sob a forma de defesa do consumidor, ou de defesa da qualidade do meio ambiente, ou dos direitos humanos fundamentais;
- e) Políticas de conquista de direitos, sobretudo por parte de minorias ou assemelhados: direitos da mulher, do idoso, da criança, do aposentado, do deficiente, do índio, do posseiro etc.;
- f) Políticas de organização da sociedade civil, seja sob o prisma comunitário (organização de interesses localizados) seja sob o prisma social (organização de interesses dispersos), com vistas a formar trama associativa resistente a intervenções autoritárias, cabem aí comunidades eclesiais de base, associações de bairros e favelas, condomínios, associações de microempresários, associações de pais, associações de empregadas domésticas etc.(Bobbio 1982);
- g) Políticas partidárias, como órgãos civis de defesa dos direitos políticos, nos quais se consagra o direito a opinião, a reunião, a ideologia, etc.;
- h) Políticas sindicais, como órgãos civis de defesa do direito ao trabalho, tomado este como expressão essencial da vida em sociedade, não apenas como ganha-pão, mas igualmente como forma de realização humana;
- i) Políticas de justiça, por intermédio das quais o Estado garante instrumentação adequada para o exercício dos direitos e dos deveres, em estado de direito (Marques 1986, 1987);
- j) Políticas de segurança pública, por meio das quais o Estado garante o direito de todos de andar pela rua, de morar de se divertir com tranqüilidade, bem como de proteger seus bens contra violências externas (Coelho 1987).

Todos esses componentes chamam a atenção para o longo caminho a ser percorrido pelo Brasil em termos de busca da justiça social. A desigualdade que assola o país, a tímida participação popular nas políticas sociais descritas acima e a insuficiente presença de iniciativas do Estado no sentido da reversão dessa situação perpetuam o Estado de injustiça social brasileiro, o qual é apontado, ainda hoje, como um dos países mais desiguais do mundo (ONU, UN-Habitat/2010).

Essa realidade promove uma divisão dos cidadãos em termos da efetivação dos seus direitos, uma vez que direitos fundamentais, como saúde e

educação, são negligenciados para as camadas populares e garantidos para os grupos sociais mais abastados.

Desse modo, em nosso país, a sensação que se tem é a de que temos de um lado os cidadãos de primeira classe que podem, por exemplo, escolher entre fazer ou não um curso de ensino superior. De outro lado, estariam aqueles de segunda classe que são impedidos, muitas vezes, até mesmo de concluírem a educação básica, pelas condições sociais e econômicas adversas a que estão submetidos.

Tratar dessas questões implica, inicialmente, abordá-las separadamente, para somente num segundo momento uni-las novamente. Ou seja, ao tomar por base todo conjunto de fatores – políticos, sociais e econômicos - levantados até aqui, é importante fazer algumas distinções de abordagem entre eles, para posteriormente reintegrá-los.

Nessa perspectiva, alguns fatores se destacam no que se refere à associação entre as condições socioeconômicas, o encaminhamento das políticas públicas, em especial as socioeconômicas e as participativas, e as possibilidades de escolarização das crianças, dos jovens e dos adolescentes em nosso país. Serão analisados, aqui, quatro desses fatores, por serem considerados os mais significativos para os fins deste estudo.

O primeiro deles diz respeito à existência de uma relação direta entre a renda das famílias e a frequência escolar das crianças, jovens e adolescentes que pertencem a cada uma dessas faixas de renda. Desse modo, os dados revelam que o abandono escolar, em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, é maior entre as famílias menos favorecidas economicamente (PNAD 2009).

Em seguida cumpre destacar a forte relação existente entre, de um lado, o desnível das rendas dos trabalhadores brasileiros e, de outro, o nível de escolaridade desses trabalhadores. Dito de outra forma existe uma relação direta entre o nível de escolaridade dos sujeitos e os rendimentos percebidos por eles.

Esse desnível é bem mais significativo no Brasil, quando comparado aos países de capitalismo avançado, como os Estados Unidos, ou até mesmo a países de capitalismo periférico como a Coreia do Sul e a Colômbia (BARROS et al, 2002). Ou seja, como é sabido, a valorização do trabalho está associada, entre outros fatores, ao nível educacional do trabalhador. Mas, no Brasil esse fator parece provocar uma desigualdade ainda maior nos rendimentos dos trabalhadores, quando se observa os índices dos países supracitados.

Outro fator relevante refere-se à escassez de políticas públicas voltadas para o segmento jovem, mais especificamente aqueles da faixa etária entre 18 e 24 anos, os quais em condições educacionais ideais deveriam estar cursando o ensino superior.

No tocante especialmente às políticas educacionais, pode-se afirmar que é muito recente a iniciativa de implementação de programas focalizados para essa faixa etária (CASTRO, et al, 2009). Ademais, conforme apontam os dados mais recentes da Pesquisa de Amostra de Domicílios (PNAD 2009), essas iniciativas pouco têm contribuído para reverter a restrição do acesso aos estudos, enfrentada por esse segmento etário. Esses dados revelaram que apenas 32% dos jovens entre 18 e 24 anos são estudantes e, desse percentual, somente 22% estão cursando o ensino superior, enquanto os 78% restantes estão frequentando, ainda, a educação básica, ensino fundamental ou médio.

Finalmente, mas não menos importante, faz-se necessário relacionar a necessidade de participação no mercado de trabalho com as expectativas de prosseguimento dos estudos. Nessa perspectiva, cabe analisar as iniciativas mais recentes – últimas décadas – observadas em alguns países, mormente nos desenvolvidos, de ampliar o tempo livre dos jovens, no sentido de aumentar seu capital cultural e garantir maiores possibilidades de inserção decente no mercado de trabalho (POCHMANN, 2000).

Nesses países o ingresso dos jovens no mercado de trabalho tem sido adiado e, via de regra, o tempo livre desses jovens tem sido ocupado com a ampliação do tempo de estudo e com programas de treinamento profissional.

3.1 O rendimento familiar e a frequência escolar das crianças, jovens e adolescentes

A desigualdade social, traduzida pela distância existente entre a renda de ricos e pobres de um país, configura-se em uma das características mais significativas dos bolsões de pobreza e miséria. No Brasil, conforme afirma José Murilo de Carvalho (2006, p.207-208):

As maiores dificuldades na área social têm a ver com a persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a independência, para não mencionar o período colonial. O Brasil é hoje o oitavo país do mundo em termos de produto interno bruto. No entanto, em termos de renda per capita, é o 34º. Segundo relatório do Banco Mundial, era o país mais desigual do mundo em 1989, medida

a desigualdade pelo índice Gini. Em 1997, o índice permanecia inalterado (0,6).

[...] A escandalosa desigualdade que concentra nas mãos de poucos a riqueza nacional tem como consequência níveis dolorosos de pobreza e miséria. [...] A persistência da desigualdade é apenas em parte explicada pelo baixo crescimento do país nos últimos 20 anos.

Embora tenha sofrido uma retração nos últimos sete anos, o problema da distribuição significativamente desigual da riqueza em nosso país, ainda persiste. O coeficiente de Gini do Brasil, que numa escala de zero a um mede do menor (zero) ao maior (um) índice de desigualdade de renda familiar per capita dos países, registrou 0,54 em 2008. Esse índice, embora inferior aos 0,58 registrados em 2002, é superior aos índices da Argentina (0,46) e do México (0,48), e está entre os mais altos da América Latina.

Desse modo, verifica-se que é tímida a tendência de redução da concentração de renda brasileira. Ainda persiste uma desigualdade aviltante entre ricos e pobres em nosso país, a qual não pode ser desconsiderada quando se aborda as questões referentes à ampliação das possibilidades reais de acesso à educação. Como coloca Carvalho (idem), os entraves encontrados na área social como um todo, encontram-se relacionados às características desiguais que marcam a história da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, uma vez que o direito à educação se encontra, até mesmo no âmbito da legislação, inserido no quadro mais amplo dos direitos sociais, far-se-á aqui uma associação direta entre a queda na renda familiar e a redução na frequência escolar das crianças, adolescentes e jovens, especialmente no que se refere à escolaridade não obrigatória, ou seja, ensino médio, superior e infantil. Essa associação não é apresentada como fator único, mas constitui aspecto de significativa importância no contexto do acesso aos diversos níveis educacionais.

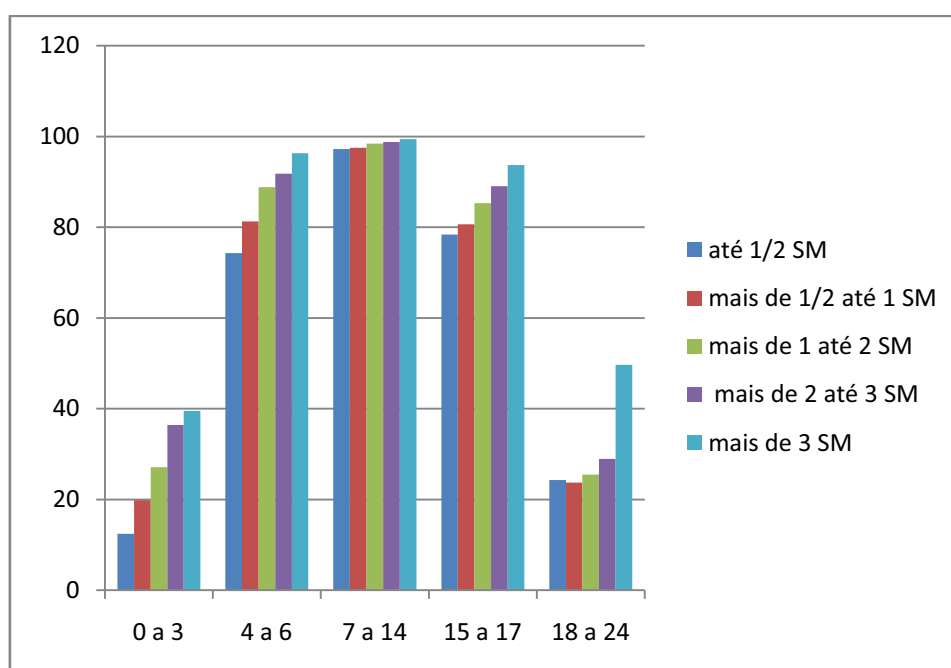
Dessa forma, é possível aferir que a frequência escolar está relacionada, entre outros fatores, ao rendimento das famílias e, ainda, ao investimento destinado as políticas públicas voltadas para a educação. Cumpre ressaltar que a expressão frequência escolar é empregada aqui no sentido do número de alunos matriculados nos diversos níveis de educação, de acordo com a faixa etária.

Esse fenômeno pode ser comprovado pelos dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009. Esses dados registraram a existência de uma disparidade significativa na relação entre a frequência escolar facultativa e obrigatória, vista essa classificação à luz dos rendimentos das famílias.

De acordo com a legislação vigente no Brasil até o ano de 2009, a escolaridade é facultativa para as faixas etárias, entre zero e seis anos, 15 e 17 anos, e ainda, 18 e 24 anos, tornando-se obrigatória no período compreendido entre 7 a 14 anos.

Dessa forma, verifica-se uma significativa desigualdade na frequência escolar para os grupos etários pertencentes à escolaridade facultativa, quando esses dados são levantados com base nos diversos rendimentos familiares. Ou seja, quanto menor a renda familiar mais baixa se torna a frequência escolar não obrigatória. Por outro lado, essa desigualdade se reduz drasticamente no grupo etário pertencente à escolaridade obrigatória (entre 7 e 14 anos), tornando-se insignificante, se observada sob o prisma dos rendimentos familiares.

Gráfico 5: Frequência escolar nacional das crianças, jovens e adolescentes, de acordo com a renda familiar *per capita*



Elaborado pela autora - Fonte: PNAD 2009

O gráfico acima apresenta a disparidade da frequência escolar das crianças, jovens e adolescentes cujas famílias têm as maiores e as menores rendas *per capita* a nível nacional. Observa-se que, quanto maior a diferença entre os rendimentos familiares, maior é o desnível do percentual de crianças, jovens e adolescentes que frequentam a escola.

No que se refere às crianças de zero a três anos, por exemplo, enquanto entre as famílias com renda *per capita* acima de três salários mínimos, o índice de frequência à escola é de aproximadamente 40%, entre aquelas que apresentam renda *per capita* de até meio salário mínimo a frequência não chega a 13%. Revela-se assim uma diferença de 27%.

Vejamos os indicativos para o segmento dos jovens entre 18 e 24 anos, tema específico desse estudo. A frequência escolar para os grupos pertencentes às famílias com menores rendimentos é de 24,3%, enquanto que para aqueles jovens cujas famílias percebem os maiores rendimentos essa frequência é de 49,7%, apontando uma variação de 25,4%. Ou seja, o percentual de jovens nas instituições de ensino cresce significativamente a ponto de duplicar-se de um segmento para o outro (de 24,3% para 49,7%), conforme a variação do rendimento familiar.

Em relação aos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos o percentual de estudantes entre os pertencentes às famílias mais pobres é de 78,4%, enquanto entre aqueles oriundos dos segmentos melhor remunerados esse índice sobe para 93,7%. A diferença entre a frequência de cada segmento nessa faixa etária (15,3%) é menos significativa que a verificada entre as crianças de zero a três anos e, também, aquela apresentada pelos jovens com idade entre 18 e 24 anos.

O desnível da frequência escolar associado à faixa de rendimento familiar é percebido em todos os segmentos etários apresentados no gráfico, com exceção para a faixa entre 7 e 14 anos, na qual a diferença percentual entre o maior e o menor índice de frequência não chega a dois por cento.

Se analisada quantitativamente, a desigualdade de 15,3% na frequência escolar dos adolescentes entre 15 a 17 anos de idade, de acordo com o nível de renda familiar, não é significativa. Contudo, é necessário considerar que essa faixa etária, ainda frequenta a educação básica, ou seja, encontra-se num nível de ensino considerado essencial para a sua formação.

Por outro lado, de acordo com a legislação vigente, o ingresso no mercado de trabalho, só é permitido para os adolescentes, a partir dos 16 anos de idade. Ou seja, embora aos quinze anos a escolaridade não seja obrigatória, o ingresso no mercado de trabalho tampouco é permitido. Isso pode ser, entre outros, um dos motivos para a maior frequência escolar desse segmento etário.

Situação similar acontece no grupo cuja idade varia entre 7 e 14 anos. Esse grupo está impedido legalmente de ingressar no mercado de trabalho, sua

identidade está vinculada ao estudo. Some-se a isso o fato de o ensino fundamental etapa escolar destinada, em condições ideais, a essa faixa etária se configurar, efetivamente, em escolaridade obrigatória desde 1988.

Isso porque, embora o ensino fundamental já fosse declarado como etapa obrigatória antes dessa data, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que houve uma intensificação das políticas públicas voltadas para essa faixa etária e destinadas a tornar efetiva essa obrigatoriedade. Tal dispositivo, presente na chamada “Constituição Cidadã” de 1988, foi regulamentado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Torna-se evidente que o investimento em políticas públicas voltadas para a educação exerce forte influência na ampliação do acesso. Contudo, essa questão será retomada posteriormente. Nesse momento, cumpre ressaltar somente a constatação de que o acesso praticamente equalizado para esse nível de ensino tem, nas políticas públicas voltadas para esse grupo etário, uma das principais razões dessa conquista.

O grupo dos jovens entre 18 e 24 anos de idade, apresenta um baixo índice de frequência escolar geral. Verifica-se ainda uma participação bastante superior dos jovens provenientes do segmento com maior renda familiar em relação aos outros, diferentemente dos outros grupos etários, nos quais a diferença de um segmento para outro é visivelmente crescente, como aponta o gráfico. Senão vejamos:

- . para os jovens pertencentes ao segmento das famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo, 24,3% estão na escola.
- . entre o segmento imediatamente posterior, com rendimento acima de meio e até um salário mínimo, os estudantes são 23,7%.
- . no terceiro segmento, com renda superior a um e menor que dois salários mínimos, 25,5% dos jovens são estudantes.
- . no segmento que possui rendimento entre dois e três salários mínimos, a frequência escolar dos jovens chega a 28,9%
- . finalmente, entre as famílias com renda acima de três salários mínimos, o percentual de jovens matriculados nas instituições de ensino alcança 49,7%.

Esse levantamento permite fazer as seguintes observações: para os jovens estudantes pertencentes às famílias dos quatro primeiros segmentos de renda levantados acima (com renda entre meio a três salários mínimos), a diferença entre os números relativos dos percentuais de frequência escolar não chega a cinco por cento. Já a

comparação entre a frequência desses quatro segmentos, com os jovens oriundos de famílias com rendimento acima de três salários, ultrapassa os 20%.

No Estado de São Paulo, essa distância de frequência à escola em relação ao rendimento familiar dos jovens entre 18 e 24 anos – os quais em termos de idade ideal deveriam frequentar o ensino superior – é ainda maior do que aquela verificada a níveis nacionais. É importante demonstrar aqui os dados relativos à afirmação, uma vez que as referências do presente estudo estão inseridas nesse estado.

Quadro 4: Jovens estudantes entre 18 e 24 anos segundo o rendimento familiar *per capita* (em %)

	Até ½ SM	Mais de ½ até 1 SM	Mais de 1 até 2 SM	Mais de 2 até 3 SM	Mais de 3 SM
Brasil	24,3	23,7	25,5	28,9	49,7
São Paulo	14,4	19,9	21,6	30,8	51,5

Elaborado pela autora - Fonte: IBGE/PNAD 2008

O quadro acima revela que, no Estado de São Paulo, o percentual de jovens entre 18 e 24 anos de idade - pertencentes às famílias que possuem rendimento *per capita* de até dois salários mínimos - matriculados nas instituições de ensino é menor que o verificado a níveis nacionais. A situação se inverte, em relação aos jovens oriundos das famílias com rendimentos entre dois e três salários mínimos, comparados àqueles cuja renda familiar supera os três salários mínimos. Ou seja, entre esses jovens, o percentual de frequência escolar é maior que o nacional.

Pode-se aferir, então, que a disparidade da frequência escolar dos jovens entre 18 e 24 anos, tendo como parâmetro as condições econômicas, é ainda maior no Estado de São Paulo do que aquela verificada no Brasil como um todo.

A fim de melhor compreender os números dessa diversidade do acesso escolar, entre os jovens provenientes das diferentes camadas econômicas da sociedade, foram levantados alguns dados relativos às rendas *per capita* das famílias brasileiras em 2008.

Quadro 5: Renda mensal familiar per capita em 2008 (%)

	Até ½ SM	Mais de ½ até 1 SM	Mais de 1 até 2 SM	Mais de 2 até 3 SM	Mais de 3 SM
Brasil	22,6	26,8	24,9	8,7	11,9
Sudeste	13,8	25,1	28,9	11,1	15,2

Elaborado pela autora – Fonte: IBGE/PNAD 2008

A observação do quadro cinco evidencia que a maioria da população que vive com menores rendimentos é, ao mesmo tempo, aquela com menor índice de jovens nas escolas. Ou seja, quanto menor a renda familiar dos segmentos sociais, menor é o percentual de jovens desses segmentos frequentando a escola.

Esse percentual, conforme foi demonstrado no gráfico um, não alcança 30% daqueles com idade entre 18 e 24 anos, pertencentes às famílias que possuem renda *per capita* de até três salários mínimos. Enquanto isso, os 11,9% da população que vive com renda *per capita* superior a três salários mínimos, possui a metade dos seus jovens frequentando as instituições de ensino.

Conforme já foi apontado no início deste item, a desigualdade econômica em nosso país apresenta índices muito altos, até mesmo em relação a muitos dos outros países da América Latina. De acordo com o relatório apresentado no 5º Fórum Urbano Mundial, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em março de 2010, o Brasil é um dos países mais desiguais da América Latina, apresentando uma situação melhor, somente em relação ao Haiti e à Bolívia. Os dados do referido relatório mostram que em nosso país, os 10% mais ricos concentram 50% dos rendimentos, enquanto os 10% mais pobres ficam com 0,8%.

É fato que, quando se trata de acesso à educação de jovens, especialmente em relação ao ensino superior, muitos outros fatores podem beneficiar ou prejudicar as possibilidades de acesso e prosseguimento dos estudos. Contudo, a análise acima deixa evidente que, no Brasil, a situação socioeconômica e a gritante desigualdade social tem tido um papel significativo na perpetuação do acesso restrito dos nossos jovens ao ensino superior.

Nessa perspectiva, se retomarmos as questões levantadas no início deste capítulo sobre as políticas socioeconômicas, cumpre observar que o Estado possui algumas políticas voltadas para este setor tais como: o salário desemprego, o bolsa família, entre outros. Contudo, esses investimentos não têm, nem de longe, surtido o

efeito necessário à implementação de uma política de respeito efetivo aos direitos fundamentais. Para Lavinias (2004), professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista nessas questões:

O que está em jogo no Brasil hoje é justamente a natureza do seu sistema de proteção social que se configura, na prática, cada vez mais como residual, num misto de condicionalidades e acesso fortemente restritivo, na direção oposta ao espírito universalista-redistributivo da reforma social que levou à constituição da Seguridade Social em 1988 [...] Em outras palavras, o quadro institucional formal que se forjou com o intuito de se consolidar um sistema sólido de proteção social e garantir princípios de justiça social parece guardar cada vez menos correspondência com a prática instituída no cotidiano da luta contra a miséria e a pobreza, subordinada aos ditames da política de estabilidade macroeconômica e geração de elevados superávits primários.

Lavinias (idem) defende a adoção de políticas universais e afirma que a Europa segue com essa diretriz, apesar de toda a pressão atual em nome da focalização das políticas sociais. A autora aponta ainda para o fato de que as políticas redistributivas universais deveriam caminhar no sentido de garantir a redução da desigualdade social, por meio de uma renda básica universal, capaz de promover “efeitos substantivos na redução da desigualdade no país”.

Nessa mesma linha, Ribeiro (2009) destaca a importância do trabalho na constituição da identidade humana:

[...] embora o trabalho seja responsável pela construção da nossa própria humanização, não se constitui, necessariamente, no nosso tempo em um valor humano positivo. O trabalho pode ser emancipador, mas pode também ser um instrumento que submete e até mesmo escraviza o ser humano. O trabalho pode ser responsável por gerar prazer para alguns, mas também pode ser responsável por gerar pesadelo e sofrimento para outros. [...] Entretanto, mesmo com todas essas contradições, e ainda segundo Marx, o trabalho "é a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza" (Marx, 1987). Sendo uma "necessidade eterna", condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, entendidas aqui nas suas várias formas. Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação.

Robert Castel (1998, p.610), por sua parte, ao analisar as questões relacionadas ao trabalho como representação social do homem e denunciar a fragilidade e a vulnerabilidade daqueles que estão à margem na sociedade capitalista afirma:

As coerções impiedosas da economia exercem uma crescente pressão centrífuga. As antigas formas de solidariedade estão esgotadas demais para construir bases consistentes de resistência. O que a incerteza dos tempos parece exigir não é menos Estado – salvo para se entregar completamente às “leis” do mercado.

No que se refere às preocupações desta pesquisa, as questões levantadas até aqui demonstram que um investimento mais efetivo na universalização dos direitos fundamentais, via políticas públicas do Estado, ou seja, políticas voltadas para a relação trabalho/produção (renda básica), bem como o acesso a moradia e a estrutura urbana das periferias, poderia potencializar o crescimento dos nossos índices em relação ao acesso dos jovens à educação.

Não se trata aqui, de acreditar que somente a promoção dessas políticas garantiria a ampliação do acesso dos jovens provenientes das camadas populares à educação, mas sim de colocar as questões referentes à renda familiar como importantes, dentro de um conjunto mais amplo de medidas que procurassem viabilizar o avanço da escolarização em nosso país.

3.2- A influência do nível de escolaridade na renda do trabalhador

Os fatores que permitem compreender a desigualdade existente entre os rendimentos dos diversos trabalhadores de um determinado país estão relacionados aos diferentes contextos histórico-sociais que compõem a trajetória de cada um desses países. Ou seja, conforme a construção histórica vivenciada por uma determinada sociedade existirá um conjunto de fatores que poderá explicar a desigualdade. A partir daí pode-se estabelecer parâmetros que permitam aferir a intensidade desta sobre as disposições do mercado de trabalho como um todo, aspecto esse que nos interessa de modo específico.

O significado de cada um dos fatores que contribuem para o estabelecimento das diferenças salariais sofre variações conforme as tendências do mercado e, de maneira mais ampla da economia como um todo, bem como dos encaminhamentos político-sociais no contexto da sociedade. Ou seja, um fator será tão mais relevante, quanto maior for seu significado para o mercado na sociedade estudada. Menezes et. al. (2000, p. 232) afirma que:

O nível e a dispersão salarial de um país numa determinada época irá depender, via de regra, da distribuição das características dos trabalhadores, tais como educação, esforço, experiência, outras

habilidades observadas e não-observadas e das taxas de retorno a essas características. Esses retornos irão, por sua vez, depender da distribuição da demanda por tais características.

Desse modo, para os fins deste estudo, cumpre analisar a relação existente entre as diferenças salariais dos diversos trabalhadores brasileiros e o nível de escolarização desses trabalhadores. Faz-se necessário, então, procurar compreender em que medida as diferenças salariais existentes em nosso país são influenciadas pelo nível de formação educacional dos trabalhadores.

Importa ainda estabelecer em que medida essa influência se aproxima ou se distancia dos índices verificados em outros países. Finalmente, cumpre apreender a intensidade desse fator, quando comparado as outras características dos trabalhadores tais como: experiência, esforço, idade, etc.

Nessa perspectiva, algumas pesquisas (BARROS, MENDONÇA e HENRIQUES 2002) têm revelado que a desigualdade salarial originada pela diversidade do nível de escolaridade do trabalhador é mais significativa em nosso país que em países como os Estados Unidos, a Coréia do Sul e a Colômbia, por exemplo.

Os autores destacaram que a desigualdade de renda percebida no Brasil, ao contrário do que se possa acreditar num primeiro momento, não é fruto da escassez de recursos. Isso porque, a riqueza do nosso país – via Produto Interno Bruto e outros –, embora não esteja entre as maiores do mundo, se comparada a outros países em desenvolvimento, está entre as “que apresentam as melhores condições de enfrentar a pobreza de sua população”. (HENRIQUES, 2000, p. 26)

A distribuição da renda em nosso país, por sua vez, está entre as mais injustas do mundo, conforme já foi demonstrado no item anterior deste capítulo. Dito isso, retomemos a questão da relação entre a desigualdade nos rendimentos da população brasileira e o nível de escolaridade dos diversos trabalhadores.

Nesse sentido, Henriques *et. al.* (idem) chamam a atenção para o fato de que as desigualdades salariais podem estar ligadas, mormente, a dois motivos.

O primeiro deles diz respeito a heterogeneidade da produtividade apresentada pelos diversos trabalhadores. O segundo motivo está relacionado aos diferentes rendimentos percebidos por trabalhadores que apresentam produtividades equivalentes.

O autor constata que no Brasil prevalece a segunda tendência. Isso porque sua pesquisa identificou uma significativa desigualdade entre os salários de

trabalhadores brasileiros com índices de produtividade semelhantes. Essa desigualdade é constatada quando os dados são levantados com base nos diferentes níveis de escolaridade.

Barros (2002) identificou, por um lado, que em nosso país as diferenças entre os níveis de escolaridade dos diversos trabalhadores se configuram em um dos mais importantes fatores da intensa desigualdade de rendimentos existente entre a população produtiva.

Por outro lado, os dados levantados nos Estados Unidos fundamentados no mesmo referencial apresentaram uma desigualdade salarial cinco vezes menor do que a verificada em nosso país. Ou seja, o desnível salarial relativo ao nível educacional dos trabalhadores no Brasil é 500% mais representativo que nos Estados Unidos. Não obstante, quando foram comparados os níveis de desigualdade de rendimentos entre os trabalhadores com a mesma escolaridade, os dados encontrados para o Brasil foram apenas sete por cento mais altos do que aqueles apresentados pelos Estados Unidos. Essa constatação permite afirmar que no Brasil: (idem p.5)

A heterogeneidade na escolaridade da força de trabalho, por um lado, representa o principal determinante do nível geral da desigualdade salarial observada e, por outro, aparenta explicar, de forma significativa, o excesso de desigualdade do país em relação ao mundo industrializado.

Verificamos até aqui duas tendências. A primeira delas está relacionada ao desnível de escolaridade entre os trabalhadores, o que se configura como principal causa das desigualdades salariais no Brasil. A segunda tendência diz respeito a intensidade dessa causalidade, a qual se revela muito mais significativa em nosso país, quando comparada aos índices internacionais. Passemos agora a outros aspectos que podem ou não estar relacionados a essas tendências.

Nessa perspectiva, os estudos de Naércio (2000) demonstram que os aumentos salariais relativos à idade, ou melhor dizendo, à experiência do trabalhador se encontram, também, associados ao nível de escolarização. Mais, uma vez, tem-se na educação um importante fator de diferenciação salarial. Para o autor “o comportamento dos diferenciais associados à educação ao longo do tempo permanecem bastante claros, com a elevação dos retornos associados à educação superior.” (idem, p.245)

Pode-se então afirmar que, se por um lado a diversidade entre o nível de escolarização é uma das principais responsáveis pela desigualdade entre os rendimentos dos diversos trabalhadores no Brasil, por outro lado, o avanço dos salários desses

trabalhadores associado à experiência, ou numa linguagem mercadológica a seu tempo “na ativa”, encontra-se, na maioria das vezes, relacionado ao aumento do nível de escolaridade. Naércio (ibidem. p. 245-247) esclarece que quando se considera:

a interação entre educação e experiência, ou seja, o comportamento dos retornos à educação ao longo do ciclo de vida [...], os diferenciais de salários associados a uma idade maior crescem a uma taxa maior para os mais educados, em relação aos menos educados. Por exemplo, entre 25 e 55 anos, os salários crescem cerca de 3,5 vezes para aqueles com nível superior [...], enquanto entre os menos educados o crescimento é de 50% [...]. Para aqueles com cinco a oito anos de estudo (fim do ensino fundamental), os salários crescem cerca de 80%, e para os trabalhadores com escolaridade entre 8 e 11 anos de estudo, o crescimento é basicamente 100% [...]. Dessa forma, os trabalhadores com nível médio recebem no auge da sua vida produtiva o equivalente a um trabalhador com nível superior no começo da carreira.

Os estudos de Henriques e seus colaboradores são fundamentais aqui, pois permitem demonstrar que no Brasil a desigualdade salarial associada ao nível de escolaridade dos trabalhadores é uma das principais responsáveis pelo alto índice de desigualdade salarial presente em nosso país. Permite, também, constatar que a desigualdade provocada pela diversidade do nível educacional persiste ao longo da carreira, ou seja, do tempo de experiência dos diversos profissionais.

É importante destacar também que a influência do nível de educação sobre as questões salariais está profundamente ligada à valorização que o mercado dá a esse fator. Ou seja, se o mercado busca o nível educacional como diferencial para estabelecer os diversos salários, e mais se a mão-de-obra que possui níveis salariais mais elevados for mais escassa, então os salários serão em grande medida regulados, ou diferenciados, segundo o nível de escolaridade.

No contexto atual, a valorização do conhecimento e da informação pelo mercado é inegável. Some-se a isso a escassez de mão-de-obra com níveis mais elevados de escolaridade em nosso país. Desse modo, o pequeno índice da mão-de-obra qualificada, necessária ao mercado, provoca a sua supervalorização.

Faz-se necessário, destacar, por um lado, que os dados acima apresentados revelaram que a desigualdade salarial entre os trabalhadores está, na maioria das vezes, associada à diversidade dos níveis de escolaridade. Por outro lado, no item anterior deste capítulo, demonstrou-se que as famílias que recebem os menores rendimentos são aquelas que apresentam os menores percentuais de crianças, adolescentes e jovens frequentando a escola.

Essa constatação faz crer que a desigualdade social no Brasil parece provocar um círculo vicioso em relação às condições socioeconômicas dos diferentes cidadãos. Nesse processo, as camadas menos favorecidas da população têm menores possibilidades de prosseguir seus estudos para além do ensino fundamental. A grande maioria não alcança o ensino médio, e menos ainda a educação superior. A baixa escolaridade, por sua vez, leva os indivíduos menos instrumentalizados educacionalmente, a se submeterem a condições de trabalho e salário mais precários que os indivíduos que apresentam níveis educacionais mais elevados.

3.3 Os jovens entre 15 e 24 anos e os conflitos entre estudo e mercado de trabalho

Focalizar-se-á neste item, ainda sob o enfoque do mercado de trabalho, algumas questões mais diretamente ligadas aos jovens entre 15 e 24 anos. Esses jovens, em condições ideais de estudos, encontram-se respectivamente cursando o ensino médio (entre 15 e 17 anos) e a educação superior (entre 18 e 24 anos, ou mais).

As preocupações aqui se voltam para as questões relativas à necessidade de ingresso no mercado de trabalho. Em 2006, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aproximadamente 64% dos jovens entre 15 e 24 anos eram economicamente ativos (ou estavam trabalhando, ou à procura de emprego). Se considerarmos as idades entre 18 e 24 anos esses números sobem para 70,7%.

O tratamento da temática do trabalho do jovem, nesse item, parte do recorte das idades entre 15 e 24, devido a uma Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU - que define como juventude, em termos mundiais, as pessoas entre essa faixa etária. Contudo, sempre que possível, focalizaremos os jovens com idades entre 17 e 24 anos (que são em condições ideais, idades de ingresso e trajetória no ensino superior) que caracterizam mais fielmente o recorte das nossas reflexões. Segundo Pochmann (2004, p. 217)

[...] a juventude tem sido identificada como uma fase etária intermediária, de transição da adolescência para a vida adulta. Devido a sua complexidade, essa fase etária, geralmente de dependência econômica e associada à educação e à formação – próxima da constituição de uma vida profissional e familiar própria -, vem deixando de ser cada vez mais um espaço de decisão privada para se transformar em agenda de intervenção pública.

Com base nas considerações de Pochmann pode-se afirmar que a juventude representa uma significativa fração das possibilidades da população no que se refere ao seu projeto de dar continuidade ou de transformar seu perfil de sociedade. Ou seja, esse segmento etário da população de certa forma revela as características presentes e as potencialidades de mudança constituintes de uma dada sociedade.

Na sociedade atual, marcada principalmente pelo domínio da lógica do mercado, pela provisoriedade das relações e pelas incertezas quanto ao futuro, os diversos indivíduos convivem com o acirramento da competitividade, com a flexibilidade nas relações e com a insegurança quanto à sua identidade social entre outros (SENNET, 1999; BAUMAN, 1998).

Jurandir Freire Costa (2003, p. 86) lança mão da expressão sociedade de mercado ao tratar do contexto atual. O autor considera que diante da conjuntura na qual os nossos jovens encontram-se inseridos pode-se vislumbrar, grosso modo, duas perspectivas:

- 1) Continuar a perpetuar um modo de vida que me parece pobre, por estreitar os horizontes da ação humana em uma só direção, qual seja, a do sucesso econômico, do cuidado obsessivo com o próprio prazer e da indiferença em relação ao mundo; 2) voltar-se para o outro, construir uma sociedade na qual todos tenham direito ao mínimo necessário a satisfação das necessidades elementares, para que, então, possamos ser, de fato, livres para criar tantas formas de sermos felizes quantas possamos imaginar.

O quadro atual da juventude brasileira parece mais próximo da primeira opção apontada por Jurandir. Há em nosso país, profundas desigualdades em relação às condições de vida dos jovens, bem como às possibilidades de acesso aos direitos fundamentais. As consequências dessas desigualdades alcançam, desde as possibilidades de acesso e permanência na educação formal, até a qualidade do ingresso no mercado de trabalho, permeando os diversos espaços sociais.

Quanto às condições laborais e a presença dos jovens no mercado de trabalho, observa-se que a relação destas condições com o segmento social no qual esses jovens estão inseridos é bastante estreita. Acrescente-se ainda que, a inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro é caracterizada por uma trajetória marginal em relação ao trabalho adulto. De acordo com Pochmann (2000, p. 31)

A colocação do jovem no mercado de trabalho no Brasil não deixa de expressar direta ou indiretamente as condições prévias da vida familiar, quanto à raça, a origem geográfica e a base socioeconômica. [...] O funcionamento do mercado de trabalho é desfavorável ao

jovem. Diante da constante presença de um excedente de mão-de-obra no mercado, o jovem encontra as piores condições de competição em relação aos adultos, tendo de assumir funções, na maioria das vezes, de qualidade inferior na estrutura das empresas.

Na maioria das vezes, o ingresso precoce no mercado de trabalho está relacionado à necessidade de contribuir com a renda da família. Poucos são os jovens que buscam o primeiro emprego para satisfazer “caprichos” pessoais de supérfluos que suas famílias não podem, ou não querem lhes oferecer. Em geral esse ingresso não se configura em “uma escolha, mas em uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil.” (FRIGOTTO, 2004, p. 181)

Acrescente-se que o número de jovens participantes do mercado de trabalho no Brasil ultrapassa o dobro do índice percebido pelos países desenvolvidos. Enquanto nesses países para cada dez jovens, apenas três participam do mercado de trabalho, no Brasil essa relação é de sete trabalhadores para cada dez. (POCHMANN, 2005)

Pochmann (2000, p. 9) alerta para a importância do primeiro emprego na constituição da história profissional dos indivíduos. O autor considera que “o ingresso precário e antecipado do jovem no mundo do trabalho pode marcar desfavoravelmente o seu desempenho profissional.”

Nessa perspectiva, cumpre apontar que do total de jovens empregados no ano de 2008, aproximadamente, 70,6% trabalhavam 40 horas ou mais por semana e 51% recebiam até um salário mínimo. Sabendo-se que uma jornada de trabalho extensa é desfavorável a conciliação entre estudo e emprego (POCHMANN 2000, CASTRO, 2009 e FRIGOTTO 2004), evidencia-se um prejuízo das possibilidades de avanço escolar para esses jovens.

Além da precariedade das condições de trabalho – baixos salários, jornadas exaustivas – enfrentada pela maioria dos jovens integrantes da população economicamente ativa, outro problema que vem se intensificando em relação à empregabilidade desse segmento em nosso país é o desemprego.

É significativamente maior o percentual de jovens desempregados, quando se estabelece uma comparação entre a situação desses jovens com o segmento etário adulto (acima de 24 anos) no mercado de trabalho. Segundo dados levantados por Pochmann (2005, p. 4), em 2005 o desemprego atingia aproximadamente 55% dos

jovens integrantes da população economicamente ativa em nosso país. Esse autor destaca que:

Se considerada a variável renda, pode-se verificar que quanto menor o rendimento familiar, mais alto o desemprego juvenil e maior a taxa de atividade. Entre as famílias de baixa renda (menos de meio salário mínimo mensal por membro), observa-se que a cada 100 jovens havia, em 2005, 74 ativos no interior do mercado de trabalho, sendo quase 20 destes desempregados. [...] Tudo isso sem mencionar que dos 35,1 milhões de jovens do país, quase 35% (12,3 milhões) viviam com rendimento familiar *per capita* de até meio salário mínimo mensal.[...] Ademais da situação de inatividade, escolaridade e nível de renda familiar, convém destacar a baixa capacidade de geração de postos de trabalho da economia brasileira para o segmento juvenil. Entre 1995 e 2005, por exemplo, o Brasil gerou 17,5 milhões de novas ocupações, mas somente o conjunto de 1,8 milhão foi preenchido por pessoas na faixa de 15 a 24 anos de idade, enquanto ingressaram no mercado de trabalho quase 4,2 milhões de jovens. (idem, p. 6)

As considerações de Pochmann deixam clara a dificuldade do mercado de trabalho brasileiro em absorver o contingente de jovens que ingressam na população economicamente ativa, especialmente aqueles provenientes dos segmentos economicamente menos favorecidos da população.

O Brasil conta atualmente, conforme já foi mencionado, com 64% dos jovens integrando a população economicamente ativa. Esse percentual é significativamente menor quando se considera os jovens com idade entre 15 e 17 anos, em contrapartida o percentual se amplia para a faixa etária entre 18 e 24 anos de idade.

Esse fato pode ser corroborado por um recente relatório (maio 2009) da Organização Internacional do Trabalho – (OIT) acerca da erradicação do trabalho infantil, o qual demonstrou que houve no Brasil uma redução significativa (aproximadamente 9%) do trabalho entre crianças e adolescentes de até dezessete anos de idade.

Esse fenômeno tem relação com o dispositivo legal que define a idade permitida para o ingresso no mercado de trabalho, a qual hoje é de 16 anos completos. Ainda assim, os documentos legais estabelecem algumas restrições às atividades que podem ser desenvolvidas pelos jovens na faixa etária de 16 e 17 anos.

A variação da qual se tratou acima pode ser percebida no quadro abaixo, o qual demonstra a situação de ocupação dos jovens no Brasil. Essa situação é apresentada com base na comparação entre os dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios nos anos de 2002 e 2008.

Quadro 6: Ocupação dos jovens de acordo com a faixa etária (em%):

ANO	SÓ ESTUDAM	TRABALHAM E ESTUDAM	SÓ TRABALHAM	CUIDAM DOS AFAZERES DOMÉSTICOS	NÃO ESTUDAM NEM TRABALHAM
ENTRE 15 E 17 ANOS DE IDADE					
2002	54,8	23,4	10,2	8,3	3,3
2008	56,5	24,3	9,2	6,6	3,4
ENTRE 18 E 19 ANOS DE IDADE					
2002	29,1	22	27,7	16,3	4,9
2008	25,5	20,5	32,8	15,3	5,9
ENTRE 20 E 24 ANOS DE IDADE					
2002	11,6	15,2	47,9	20,9	4,5
2008	9,2	15,0	53,5	17,1	5,2

Elaborado pela autora a partir dos dados do PNAD 2002 e 2008.

O quadro revela que na faixa etária entre 15 e 17 anos existe uma tendência de redução do número de jovens que integram o mercado de trabalho no intervalo entre os anos de 2002 e 2008, ao mesmo tempo em que ocorre um aumento da ordem de 1,7% no percentual daqueles que só estudam. Nota-se então uma tendência no sentido do adiamento em relação ao ingresso do jovem na população economicamente ativa.

Por outro lado, em relação aos intervalos de idade posteriores, quais sejam: entre 18 e 19 anos e entre 20 e 24 anos, revela-se uma tendência no sentido oposto. Ou seja, verifica-se um aumento do percentual de jovens que trabalham, e uma redução significativa entre aqueles que se dedicam somente aos estudos.

A ampliação, no intervalo de tempo entre o ano de 2002 e o de 2008, do percentual de jovens entre 20 e 24 anos que participam do mercado de trabalho e não se dedicam aos estudos alcançou 4,6% (subindo de 47,9% para 53,5%). Verifica-se, nesse período, uma ampliação mais significativa ainda entre os jovens com idades entre 18 e 19 anos, faixa etária na qual a dedicação somente ao trabalho saltou de 27,7% no ano de 2002 para 32,8% em 2008, um aumento da ordem de 5,1% num intervalo de seis anos.

Faz-se necessário ressaltar ainda, outra constatação observada em relação ao quadro acima. Senão vejamos: a análise das duas colunas de jovens que estudam – os

que só estudam e aqueles que estudam e trabalham – deixa claro que ao mesmo tempo em que há um avanço no percentual de estudantes entre as faixas etárias de 15 a 17 anos, verifica-se uma redução desses jovens nos outros dois grupos etários (entre 18 e 19 anos e aqueles entre 20 e 24 anos).

Cumprе destacar que, como o jovem, em geral, ou não tem experiência profissional, ou possui uma experiência relativamente baixa, seu potencial de ingresso no mercado de trabalho é determinado por sua qualificação profissional. Essa qualificação encontra-se diretamente relacionada à sua formação educacional.

Desse modo, se por um lado a necessidade de ingressar no mercado de trabalho se configura como um entrave para as possibilidades de prosseguimento dos estudos, por outro lado ainda, a baixa escolaridade, em geral, quando não provoca uma grande dificuldade de inserção no mundo da empregabilidade, leva a um ingresso marginal no mercado.

A situação dos jovens provenientes das camadas menos favorecidas da população, tanto em relação ao ingresso no mercado de trabalho, quanto no que se refere ao prosseguimento dos estudos, demonstrada acima, revela a fragilidade desse segmento no interior da sociedade. Tal situação aponta para a necessidade de uma intervenção mais consistente do Estado no que se refere ao investimento sistemático em políticas públicas voltadas para a proteção social desse segmento da população.

Cumprе lembrar que a educação é um direito fundamental, conforme a declaração do artigo 6º da “Constituição Cidadã” de 1988. Desse modo, o direito aos benefícios provenientes do investimento nessas políticas já está, em última análise, garantido pela Carta Magna, embora ainda não esteja efetivado.

3.4 As políticas públicas destinadas ao jovem

Os jovens comportam uma especificidade como um segmento etário representativo dos encaminhamentos mais imediatos relativos ao tipo de sociedade que se pretende engendrar. Não obstante, ao longo do século XX, tal segmento, esteve à margem das políticas públicas voltadas para os direitos sociais fundamentais, principalmente no que se refere à educação e à renda básica. Conforme aponta Castro *et al* (2009, p. 16):

[...] no fim do século XX, uma vez mais, a juventude – como segmento etário específico caracterizado pela sua transitoriedade – não encontrava seu lugar tanto no âmbito das políticas de proteção social quanto entre aquelas que visavam à transferência de renda. Ou seja, como segmento populacional, com questões específicas de exclusão e inclusão social, os jovens continuavam invisíveis. Assim reinserção escolar e capacitação para o trabalho eram vistos como antídotos à violência e à fragmentação social, e não como direitos dos jovens.

Os estudos de Castro e seus colaboradores são parte integrante de pesquisas mais amplas desenvolvidas pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Essas pesquisas têm se debruçado sobre as questões referentes à inserção do jovem em nossa sociedade.

Esses estudos têm demonstrado a carência das políticas públicas brasileiras na estruturação de programas articulados entre si, os quais sejam capazes de atender aos jovens, em suas diversas necessidades de formação integral.

Questões como a violência, a gravidez precoce, a inserção precária no mercado de trabalho e o abandono escolar estão intimamente relacionadas e reclamam uma articulação entre os diversos programas públicos.

Para que isso ocorra é necessário ter clareza quanto ao conceito de juventude na sociedade atual, bem como integrar as ações públicas voltadas para esse segmento. Ademais, é relevante organizar um conjunto de ações públicas mais coerentes com o enfrentamento dos atuais entraves, no que se refere a garantia dos direitos da juventude (idem). Essas são, em suma, responsabilidades que o Estado precisa assumir, sob pena de continuar perpetuando as injustiças sociais.

A conceituação de jovem e a definição de suas necessidades enquanto sujeito social de direitos é significativamente marcada por uma característica peculiar aos nossos dias. Trata-se da ampliação da expectativa de vida da população. Para Pochmann (2000, p. 9) “quando surge a perspectiva de viver-se, em média, de 90 a 110 anos, a transição da faixa etária jovem para a adulta necessita ser reavaliada.”

Ao lado dessa ampliação da expectativa de vida da população, faz-se mister reconhecer a redução significativa dos postos de trabalho oferecidos pelo mercado. Essas constatações têm levado, principalmente nos países desenvolvidos, a prática de estratégias no sentido do adiamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, por meio, principalmente, da ocupação do tempo livre desses jovens com a educação e com programas de treinamento profissional (idem, p. 74).

Essa situação encontra-se invertida no caso brasileiro, no qual, conforme já foi observado anteriormente, vem aumentando paulatinamente o número de jovens que ingressam no mercado de trabalho, especialmente entre os 18 e 24 anos.

No que se refere ao índice de violência entre os mais jovens, o aumento da liberdade, aliado a um significativo tempo livre, faz desse segmento etário o mais suscetível à violência intencional. Ou seja, embora, os indivíduos de todas as idades estejam de certa forma sujeitos aos mais variados tipos de violência, é entre os jovens que ocorre o maior índice de violência intencional.

Embora a realidade da violência juvenil seja mundial, no Brasil essa situação está entre as mais graves. Um estudo desenvolvido por Júlio Waiselfisz (2010, p. 88), mostra que o Brasil é o sexto colocado, numa escala de 91 países, em homicídios de jovens. Waiselfisz destaca que o índice desses homicídios no Brasil é menor apenas em relação “a países com evidentes problemas com suas gangues juvenis, como El Salvador e Guatemala, ou países de longa história de guerrilha e narcotráfico, como a Colômbia”.

Ainda em relação ao tema da violência, Fernandes (2004, p.261, 262) defende que as políticas públicas para jovens, com foco na redução da violência, deveriam centrar-se nos bairros pobres. Essa focalização se deve a extrema vulnerabilidade dos jovens nessas regiões. O autor afirma que os condomínios da classe média são mais favorecidos nesse aspecto, uma vez que:

As regras do lugar, o manejo do espaço, a sua administração, as cancelas, as portarias, a segurança privada, as relações de seus moradores com as autoridades governamentais, acionáveis com rapidez numa eventualidade ameaçadora, em suma, os recursos associativos e relacionais acumulados num condomínio reproduzem na modernidade o controle social que se tem tradicionalmente nas aldeias rurais. As chances de violência letal são drasticamente reduzidas.

Em contrapartida, com relação aos bairros pobres o autor afirma que:

Os bairros pobres, cheios de recursos humanos e culturais, ativos no trabalho e no consumo, cada vez mais cientes de seus direitos, são contudo carentes de bens públicos e de capital social. Tornam-se em consequência mais vulneráveis ao crescimento de domínios armados paralelos. Submetidos a poderes locais que se impõem e se reproduzem pelo uso direto da violência, os bairros pobres transformam-se em palco das ações igualmente violentas do Estado. Sem contar com a mediação de controles rotineiros eficazes, o poder legal entra em jogo já em contextos de conflito. Agindo em meio a

violência a polícia é arrastada ao uso extensivo de seu poder de fogo, tornando-se parte do ambiente e dos fatores de insegurança. Todos sofrem neste quadro, mas são os adolescentes e os jovens que a ele respondem e dele participam com maior intensidade.

Nessa perspectiva, pode-se ir um pouco além e afirmar que, no Brasil, os problemas ocasionados pela profunda desigualdade social, atingem de forma drástica os jovens provenientes dos segmentos populares. Por um lado, esses jovens são compelidos pelas necessidades econômicas a ingressar no mercado de trabalho precocemente, sacrificando, na maioria das vezes, suas possibilidades de prosseguimento dos estudos. Por outro lado, o mercado não absorve muitos desses jovens que, por não terem como preencher seu tempo livre e possuírem uma carência no que concerne à renda básica, ficam vulneráveis a todas essas situações de risco e violência apontadas por Fernandes. Torna-se assim imprescindível a presença do Estado na garantia dos direitos fundamentais desses jovens, os quais têm sido violados seguidamente por esse contexto.

A realidade brasileira em relação às políticas sociais promovidas pelo Estado, contudo, caminha na contramão do atendimento a esses direitos – educação, segurança, trabalho - que são fundamentais e, portanto, universais. Lavinas (2004, p. 23) faz a seguinte colocação sobre a situação dessas políticas no Brasil:

O paradoxo entre nós é patente. Reside no fato de sermos um país onde a cobertura universal das políticas sociais é, na prática, inexistente, muito embora áreas como a saúde – única exceção - preservem, em meio a uma dinâmica de sucateamento do serviço público e restrições orçamentárias incompatíveis com o escopo legal de cobertura e atendimento, uma vocação universalista. E onde a focalização, feita em nome de maior eficácia do gasto público, multiplica condicionalidades, restringindo e sobrepondo critérios de ilegitimidade. Isso tende a ser contraproducente, pois eleva o risco de inoperância administrativa (já que os níveis de coordenação são débeis) e ineficiência (com altos custos gerenciais por causa das rotinas de controle), além de fomentar a fraude e a evasão fiscal.

Apesar da profunda desigualdade social, a ausência de políticas públicas efetivas voltadas para o atendimento aos direitos fundamentais em nosso país, tem sido denunciada por diversas pesquisas. A exclusão dos jovens provenientes das camadas populares, revelada nesse capítulo, vai desde a baixa renda familiar, a precária inserção no mercado de trabalho e o desemprego até a violência e o abandono escolar entre

outros. Cumpre, portanto, insistir na necessidade de promoção, pelo Estado, de políticas sociais que alcancem os diversos focos dessa exclusão.

Defende-se, desse modo, que somente a implementação de um conjunto de políticas públicas, integrando essas questões, possibilitará o encaminhamento mais efetivo de uma reflexão acerca da garantia do direito ao prosseguimento dos estudos em níveis mais avançados que é o cerne das preocupações desta pesquisa.

Notou-se, por exemplo, que a baixa renda das famílias contribui para afastar os jovens da escola, seja pela necessidade de auxiliar nos rendimentos da família, seja por dificuldades concernentes à carência material. Castel (1998), ao tratar da questão do trabalho como símbolo da representação social do homem, afirma que a intervenção do Estado, assumindo sua função social de amenizar as desigualdades é fundamental. Ou seja, a proteção social do Estado é primordial para garantir uma inclusão real para aqueles que ficaram à margem dos direitos fundamentais da sociedade capitalista atual.

Esse autor acrescenta ainda que as incertezas e a individualização, trazidas pela conjuntura atual, provocam a insegurança e a autorresponsabilização daqueles que se encontram alijados da “cidadania plena”. Desse modo, no que se refere às políticas públicas:

O recurso é um Estado estrategista que estenda amplamente suas intervenções para acompanhar esse processo de individualização, desarmar seus pontos de tensão, evitar suas rupturas e reconciliar os que caíram aquém da linha de flutuação. Um Estado até mesmo protetor porque, numa sociedade hiperdiversificada, e corroída pelo individualismo negativo, não há coesão social sem proteção social. Mas esse Estado deveria ajustar o melhor possível suas intervenções, acompanhando as nervuras do processo de individualização. Apresentar essa exigência não é esperar que uma nova forma de regulação estatal desça pronta do céu. [...] Mas tudo se passa como se o Estado social oscilasse entre tentativas de expansão para fazer face ao que a situação atual comporta de inédito e a tentação de abandonar a outras instâncias – à empresa, à mobilização local, a uma filantropia bizarramente coberta de novos ouropéis e, inclusive, aos recursos que os próprios órfãos da sociedade salarial deveriam desenvolver – a responsabilidade de realizar seu mandato de fiador do pertencimento de todos a uma mesma sociedade. Realmente, quando o navio faz água, cada um tem que despejar a água pelo vertedouro. Mas, em meio às incertezas que hoje são muito numerosas, pelo menos uma coisa é clara: ninguém pode substituir o Estado em sua função fundamental que é comandar a manobra e evitar o naufrágio. (idem, p. 610-611)

Corroborando Castel, lembremos que no Brasil a ação do Estado torna-se mais urgente, em função da maior intensidade das desigualdades sociais. Insistimos, assim, na necessidade de uma reestruturação do sistema de proteção social que alcance os diversos focos dessa desigualdade e promova a inserção da população socialmente marginalizada.

CAPÍTULO IV

QUESTÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: POR UMA ORIENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 O acesso à educação superior e as questões político-sociais

Procurou-se demonstrar, até aqui, as imbricações existentes entre os encaminhamentos das questões educacionais ao longo da trajetória da estruturação da educação formal no Brasil e as conjunturas socioeconômicas e políticas presentes na sociedade como um todo.

Neste capítulo buscaremos explicitar nossa opção teórica articulada com alguns dados dos relatórios do vestibular da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, elaborados pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp).

O Estado de São Paulo, circunscrição mais específica deste estudo, possui diversas universidades públicas (USP, Unicamp e as Federais) além da Unesp. Desse modo, a opção pela análise da documentação referente ao vestibular desta universidade se deve, principalmente, a dois aspectos: de um lado à diversidade de campi da Unesp distribuídos em várias cidades do interior do estado; de outro lado, ao fato de tratar-se de uma das universidades públicas que mais atendem aos alunos oriundos das escolas de educação básica públicas no Estado de São Paulo.

Este último motivo em certa medida complementa o anterior, uma vez que conforme Elis Cristina Fiamengue (2002) defendeu em sua tese de doutorado, a distribuição de vários campi pelo interior, se configura como um facilitador do ingresso deste segmento estudantil naquela Universidade, devido à possibilidade de estudarem

em sua cidade de origem, ou em cidades próximas a ela, o que acarreta uma redução nos gastos demandados para manutenção do estudante universitário.

Fiamengue constatou que a Unesp, em comparação com as outras universidades públicas do Estado de São Paulo, possui um caráter mais popular, na medida em que esta “recebe 39% de jovens do ensino médio público contra apenas 20,2% nesta mesma categoria da USP. Na Unicamp o percentual é de 33,2%, ficando como que no “meio do caminho” entre a universidade do interior e a da capital” (idem, p.55).

Justificada a escolha do material utilizado na análise documental, retomemos a questão central deste trabalho que é a exclusão dos segmentos menos favorecidos da sociedade dos níveis mais altos de escolaridade, mais especificamente a exclusão destes segmentos do acesso à universidade pública.

Robert Castel (2003, p.143) em seu livro *As Metamorfoses de Questão Social*, no qual trata de questões referentes ao mundo do trabalho, demonstra como se pode desviar das causas centrais da exclusão social ao buscar justificá-las nos próprios excluídos ou em seu âmbito mais próximo. Afirmo o autor:

[...] o processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interroge sobre o que, em seu centro impulsiona essa dinâmica. É essa relação encoberta do centro com a periferia que se deve agora tentar fazer aparecer.

Castel alerta para o equívoco de se interpretar alguns problemas sociais por meio de seus sintomas e negligenciar as suas causas. As ideias de Castel remetem também à questão mais específica deste trabalho, qual seja: a exclusão dos segmentos menos favorecidos da sociedade do acesso ao ensino superior público.

Senão vejamos: tal exclusão não se explica invocando questões que são apenas os sintomas do problema, como por exemplo, a tão proclamada falta de qualidade da educação básica pública, constatação que de resto se constitui em um fato.

Buscando lançar luz para além dessa constatação e, para melhor situá-la em um contexto mais amplo, suponhamos a seguinte hipótese: se a população mais pobre estivesse nas escolas particulares, que hoje “aprovam mais nos vestibulares” das universidades públicas, ela teria melhores condições de aprovação?

Acreditamos que não. Cabe então procurar compreender, ao longo deste capítulo, quais são os outros aspectos que determinam a distância entre, de um lado, as

possibilidades potencializadoras dos segmentos que estudam nas escolas particulares e de uma pequena proporção de alunos oriundos das escolas públicas e, de outro lado, as daqueles segmentos excluídos. O que se pretende afirmar é que o problema aqui colocado vai muito além dos muros da escola.

Dizer isso, não implica em ignorar os problemas pedagógicos da educação atual, a qual por vezes caminha em direção distante dos interesses dos jovens de hoje, e longe de toda a gama de recursos tecnológicos disponíveis e passíveis de serem utilizados na formação.

Contudo, acreditamos que esse é um problema da educação como um todo. A dificuldade de conciliar a ainda fundamental transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente às atuais transformações tecnológicas e de comunicação é um dilema do educador da atualidade.

Nessa perspectiva, insistimos que, no que se refere ao perfil ainda excludente da educação brasileira, a qualidade da educação oferecida não se configura como o único centro do problema. Um exemplo disso é a constatação feita por João Ernesto Nicolete (2009) em dissertação de mestrado.

Nicolete analisou a experiência realizada nas escolas públicas de alguns municípios, as quais adotaram material apostilado de sistemas particulares de ensino. Tal adoção tinha como meta garantir a melhoria da qualidade do ensino oferecido naquelas instituições. Isso porque esse material, na maioria das vezes, destinado aos estudantes das escolas particulares, foi considerado pelos implementadores da experiência, capaz de organizar melhor o trabalho pedagógico, como acreditavam ocorrer naquelas escolas.

Os resultados apontados pelo autor fazem crer que este fato por si só não foi capaz de alterar de modo significativo a situação atual da qualidade da educação oferecida nessas escolas.

Os apontamentos de Nicolete foram demonstrados por meio da comparação dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, dos municípios que utilizaram o sistema privado de ensino com aqueles, da mesma região, que não utilizaram. Nas palavras do autor:

Os dados do IDEB demonstram que – no caso dos municípios estudados – ter um sistema privado de ensino atuando na rede municipal escolar não é sinônimo de garantia de qualidade da Educação, pois não há diferenças significativas entre o número de municípios que atingiram a meta do IDEB e possuem sistema apostilado e o número daqueles que utilizam livro didático e também alcançaram o IDEB projetado para 2007. (idem, p. 84)

O que se vem procurando demonstrar é que essas questões pedagógicas, embora sejam extremamente relevantes, não estão no cerne da questão aqui levantada, a qual vai além do âmbito puramente educacional. Ou seja: “o cerne da problemática da exclusão não está onde estão os excluídos” (CASTEL, 2003, p.143).

Esta abordagem tem sua centralidade em três dimensões: uma de âmbito econômico, outra de caráter social e uma terceira de aspecto cultural. Essas três dimensões estão profundamente integradas e em seu conjunto formam a representação do sujeito na sociedade e para si. Ou seja, elas caracterizam o indivíduo enquanto membro da sociedade.

Corroborar-se aqui com os estudos de Bourdieu (2008a, p.41-52) acerca da estruturação dos grupos sociais com base nessas três dimensões. Para esse autor as escolhas acerca da educação escolar, feitas pelas famílias e pelos indivíduos em particular, são o resultado das possibilidades efetivamente vivenciadas por essas famílias – e por seus ascendentes. Possibilidades estas que são o resultado da posição econômica, do capital social - traduzido nas relações que cada grupo social pode estabelecer e nas expectativas que esse grupo social pode compartilhar no longo prazo - e ainda do capital cultural que o meio familiar pode efetivamente proporcionar a seus membros. Nas palavras de Bourdieu (2008b, p.107-108)

As classes primárias – aquelas que estabelecem a distinção entre as grandes classes de condições de existência – encontram sua origem no volume global do capital (capital econômico, capital cultural e, também, capital social) como conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis: as diferentes classes (e frações de classes) distribuem-se, assim, desde as mais bem providas, a um só tempo, em capital econômico e cultural, até as mais desprovidas nestes dois aspectos.

Buscaremos tratar de cada uma dessas dimensões separadamente para finalmente, integrá-las num conjunto de características que, articulado com os dados do questionário do vestibular da Unesp, revelarão alguns aspectos que podem se configurar como entraves ao acesso à universidade pública.

Em relação à primeira dimensão, é preciso avaliar em que medida a condição econômica dos jovens excluídos compromete suas possibilidades de estudar em uma universidade pública.

Sobre essa questão o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos – Brasil 2008 – aponta que os mais pobres se encontram em desvantagem em

relação ao avanço nos estudos tanto no que se refere à compatibilidade idade/série, quanto em relação ao prosseguimento dos estudos em nível superior, ou seja, após os 18 anos.

Segundo o Relatório, 74% dos jovens entre 15 e 17 anos pertencentes aos 20% mais pobres da população brasileira estão estudando, já entre os 20% mais ricos este percentual sobe para 94,5%. O problema se agrava quando se observa o nível de escolaridade que esses jovens frequentam: dos 74% mais pobres que frequentam a escola, somente 24,5% encontram-se no Ensino Médio. Entre os mais ricos, esse índice é de 77,2%, uma diferença de aproximadamente 73%.

No que se refere ao prosseguimento dos estudos, o Relatório constatou que dos jovens entre 18 e 24 anos pertencentes aos 20% mais pobres da população, somente 25% estão na condição de estudantes e, destes, menos de um por cento frequenta o ensino superior. Enquanto que, entre os 20% mais ricos, 52,4% estudam e 40,4% destes estão no ensino superior.

A diferença entre o ingresso desses dois segmentos é bastante significativa para os nossos estudos. Esses dados evidenciam que a educação superior não tem alcançado sequer minimamente os segmentos mais pobres da população brasileira. Posteriormente demonstraremos que a análise dos dados do Relatório da Unesp ajudará a comprovar essa situação.

No que diz respeito ao componente social, cabe investigar em que medida o espaço social de convivência mais próxima do jovem proveniente das camadas sociais mais pobres, qual seja a sua comunidade de bairro, religiosa e os laços familiares também se configuram como entraves ao ingresso à universidade pública.

O meio social ao qual pertencemos é em certa medida um espaço de caracterização do “capital social” que nos constitui enquanto indivíduos. Esse capital social por sua vez exerce grande influência sobre as possibilidades de posicionamento dos indivíduos na sociedade. A apreensão do social aqui pretende ir além da visão mais geral da classe social. Conforme afirma Bourdieu (2008a, p.67):

O capital social é o conjunto dos recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da

extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Desse modo, analisar dados relativos ao nível de instrução dos pais, à instituição de ensino na qual o jovem fez o ensino médio, entre outros fatores, pode auxiliar a construção de aspectos significativos do capital social dos jovens que não se inscrevem ao vestibular, já que nossa preocupação aqui é justamente com a busca ou não pelo ensino superior público. Em outros termos, procura-se aqui compreender os motivos que levam alguns jovens egressos do ensino médio público a não optarem por se candidatar aos concursos de ingresso no ensino superior das universidades públicas.

Nessa perspectiva, a análise dos relatórios da Unesp auxiliará a compreensão dessas questões sociais. Contudo mais expressiva, no que se refere ao capital sócio cultural, será a análise dos questionários respondidos pelos jovens participantes da nossa pesquisa *in loco*, a qual será desenvolvida no capítulo cinco.

E, finalmente, quanto ao plano cultural, deve-se analisar em que medida o capital cultural herdado, como afirma Bourdieu, provoca nos jovens oriundos das camadas populares, o sentimento de um estranho no ninho em relação ao ingresso na universidade pública.

Como afirma Bourdieu, o domínio dos códigos escolares não garante por si igualdade de oportunidades no prosseguimento dos estudos, ou no campo profissional. E aqui não estamos nos referindo a diferença de competências adquiridas no ambiente escolar, pois, a questão central é o conjunto de competências herdadas da família e das relações sociais às quais se teve a oportunidade de participar.

Refere-se aqui a um conjunto de hábitos de linguagem, de lazer “cultural” entre outros aspectos cotidianos que constituem o capital cultural herdado de cada indivíduo. É esse conjunto de características que, para os jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos da população, pode funcionar ao longo da experiência escolar e de relações, como um dos entraves às possibilidades de ascensão nesses espaços.

Essa situação pode provocar nesses jovens um certo estranhamento em relação aos códigos exigidos para o acesso ao ensino superior público, até mesmo para além da aprovação nos concursos vestibulares. Nas palavras de Bourdieu (2008b p.78)

[...]as diferenças inexplicadas pela relação com o capital escolar e que se manifestam, principalmente, na relação com a origem social,

podem referir-se tanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a este capital pelo diploma; de fato é possível que uma fração, mais ou menos importante, do capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família e, até mesmo adquirido escolarmente. Considerando a importância do efeito de sobrevivência do modo de aquisição, ao menos diplomas podem garantir relações bastante diferentes com a cultura – cujo grau, todavia, será cada vez menor à medida que se sobe na hierarquia escolar e que aumenta o valor reconhecido pela escola às maneiras de usar o saber em relação ao valor atribuído ao saber. Se o mesmo volume de capital escolar como capital cultural garantido, pode corresponder a volumes diferentes de capital cultural socialmente rentável é porque, em primeiro lugar, a instituição escolar que, tendo o monopólio da produção do capital cultural: ela atribui, quase completamente, sua sanção ao capital herdado (efeito de conversão desigual do capital cultural herdado) porque, segundo os momentos e, no mesmo momento, segundo os níveis e os setores, sua exigência reduz-se, quase completamente, ao que trazem “os herdeiros” e porque reconhece menor ou maior valor a outras espécies de capital incorporado e a outras disposições – tais como a docilidade em relação à própria instituição.

Vale lembrar que, por mais que a “qualidade” da formação desses alunos fosse melhor, o número de vagas hoje disponíveis na universidade pública não seria capaz de atender sequer a um quinto da população entre 18 e 24 anos. Desse modo, parece que a tendência tem sido que a possibilidade de acesso daqueles que possuem, além do capital escolar, um capital cultural herdado mais próximo das exigências acadêmicas, esteja multiplicada.

4.2 A condição econômica e o prosseguimento dos estudos

Iniciaremos a análise dos dados dos questionários socioeconômicos dos inscritos nos vestibulares da Unesp entre os anos de 2004 e 2008 pela verificação da relação entre o número de inscritos e a condição econômica das famílias. Em outros termos: em que medida a renda familiar gera uma maior ou menor propensão do jovem a se candidatar ao vestibular de uma universidade pública.

Quadro 7: Renda mensal da família dos candidatos entre 2004 e 2008

		até 1,9 salários mínimos	de 2,0 a 4,9 salários mínimos	de 5,0 a 9,9 salários mínimos	de 10,0 a 14,9 salários mínimos	de 15,0 a 19,9 salários mínimos	20,0 salários mínimos ou mais:
2004	INSCRITOS	9372	27571	23488	13260	8074	10331
	MATRICULADOS	382	1716	1842	1030	619	636
2005	INSCRITOS	8711	25386	23483	13377	9801	9332
	MATRICULADOS	367	1730	1840	944	691	524
2006	INSCRITOS	11567	30268	22569	13376	6619	8306
	MATRICULADOS	412	1845	1814	1080	448	507

		até 1,9 salários mínimos	de 2,0 a 4,9 salários mínimos	de 5,0 a 9,9 salários mínimos	de 10,0 a 14,9 salários mínimos	de 15,0 a 19,9 salários mínimos	20,0 salários mínimos ou mais:
2007	INSCRITOS	13221	30674	21470	11503	5080	6365
	MATRICULADOS	492	1896	1885	891	355	392
2008	INSCRITOS	14129	30267	22351	12168	5896	6248
	MATRICULADOS	545	1957	1862	1018	451	398

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da Unesp (2004 até 2008) – Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp
Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 03/01/2010.

O quadro acima revela que a maioria dos candidatos inscritos no vestibular da Unesp são provenientes dos segmentos médios da população. Ou seja, invariavelmente o maior valor absoluto de candidatos encontra-se na segunda e na terceira coluna do quadro.

Nota-se ainda que a quantidade de candidatos que declararam renda familiar acima de 10 salários mínimos sofreu uma queda constante entre 2005 e 2007. Este número voltou a crescer em 2008, com exceção dos que declararam renda familiar acima de 20 salários, os quais se reduziram ainda mais em 2008.

A quantidade de inscritos para o vestibular com renda de até 1,9 salários veio crescendo gradativamente entre 2004 e 2008. Ainda assim, apresenta-se muito menor que os números das faixas salariais apresentadas nas duas colunas subsequentes. Quando consideramos que, segundo dados do IBGE, 40% das famílias brasileiras vivem com uma renda mensal de até dois (2) salários mínimos, pode-se aferir o quão irrisória é a quantidade de inscritos provenientes desse segmento.

Esse aspecto está entre os mais relevantes para este estudo, uma vez que nossa preocupação volta-se para aqueles, entre a população menos favorecida, que não se candidatam ao vestibular das universidades públicas.

Utilizaremos para a análise do quadro acima (quadro5) uma aproximação a partir da base de dados disponibilizada pelo Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). O CPS disponibiliza um simulador de renda para que se possa aferir, de forma aproximada, o percentual da população que se encontra em uma determinada faixa salarial.

O CPS desenvolveu o estudo *Miséria e a nova classe média na década da igualdade*, o qual aborda a situação da desigualdade de renda da população brasileira referente ao ano de 2007. Esse estudo adotou uma metodologia que permite avaliar a

renda relativa de cada segmento econômico, ou seja, o percentual da população que percebe cada faixa de rendimento numa escala de classes sociais, escalonada de A até E (cinco classes, portanto), conforme os números abaixo (NERI, 2008, p.36):

Quadro 8: Definição das classes econômicas

Renda domiciliar total de todas as fontes por mês

	Inferior	Superior
Classe E	0	768,00
Classe D	768,00	1064,00
Classe C	1064,00	4591,00
Classes B e A	4591,00	+ de 4591,00

Fonte: CPS 2007 – valores expressos em reais disponível em: www.fgv.cps/desigualdade - link texto principal. Acesso em: 20/01/2009

Os valores apontados pelo estudo do CPS são reveladores da distribuição da renda no Brasil. Esse estudo mostra que a classe média cresceu (classe C) e hoje representa mais de 50% da população, ou seja, os segmentos abaixo dela são de aproximadamente 47%.

Contudo, os valores relativos às classes econômicas do quadro apresentado no estudo do CPS não permitem um parâmetro de comparação possível com os dados referentes às rendas das famílias dos candidatos ao vestibular da UNESP, os quais são o objeto específico deste estudo. Isso porque os valores considerados nas extremidades de cada categoria levantada em um e outro caso são diferentes (classe E zero até R\$768,00; coluna 1 do quadro 5: até 1,9 SM ou R\$699,00 em 2007).

Desse modo optamos pela utilização do simulador disponibilizado pelo CPS. Esse simulador funciona com base em um banco de dados interativo disponível em meio eletrônico (site da FGV: www.fgv.cps/desigualdade - link: classe econômica). Os resultados apresentados pelo simulador são orientados pelo processamento de microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007.

A utilização do simulador permite levantar o percentual da população pertencente a cada uma das faixas de renda disponibilizadas nas colunas do quadro 5. O procedimento utilizado para aferir esse percentual foi o seguinte:

- acessou-se o link classe econômica no site do CPS; a página aberta solicitava além da renda, o estado de referência, a quantidade de pessoas no domicílio e a escolha do tipo de região – metropolitana, urbana ou rural;

- alimentou-se o banco de dados com as informações sobre o Estado de São Paulo, o qual representa o recorte desta pesquisa;

- indicou-se as rendas referentes ao ano de 2007 expressas no quadro 5;
- a opção da região indicada foi urbana;
- o número de pessoas que vivem de cada renda informada foi simulado três vezes (com três, quatro e cinco pessoas).

Devido à dificuldade de precisar a quantidade de pessoas que vivem de cada renda informada no quadro cinco, foi feita aqui uma média aproximada que partiu das três possibilidades citadas acima, quais sejam: três, quatro e cinco pessoas vivendo da renda informada no quadro.

A opção por essas três possibilidades se deve ao fato de que nos Relatórios do vestibular da Unesp analisados, a pergunta nº 26 refere-se a quantidade de pessoas que vivem da renda familiar indicada pelos candidatos anteriormente (quantas pessoas vivem da renda informada na pergunta anterior?). Os dados do Relatório revelaram que os números acima correspondem a aproximadamente 80%. Ou seja, 19,2% assinalaram três pessoas, 42,4% assinalaram quatro pessoas e 21,3% assinalaram cinco pessoas.

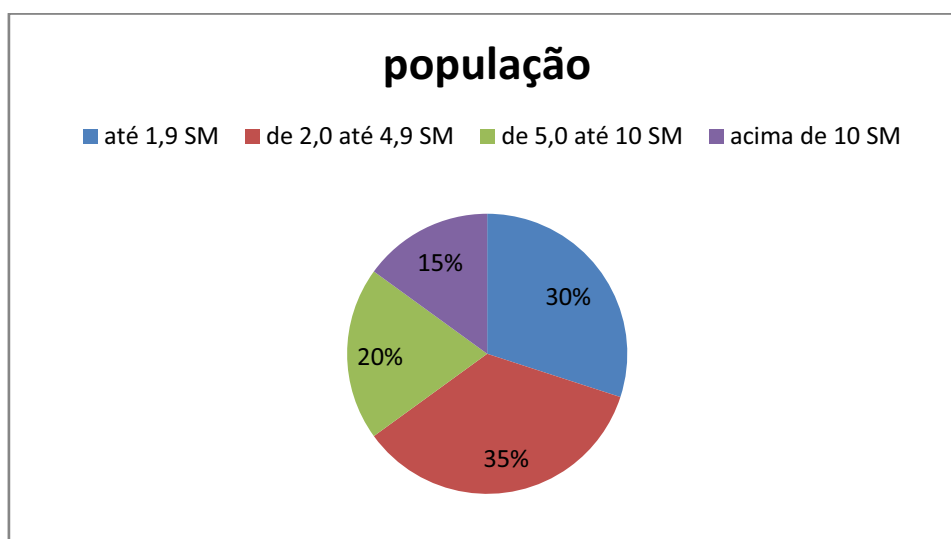
Desse modo, como seria impossível precisar quantas pessoas viviam da renda familiar em cada um dos casos apresentados, encontrou-se a média das três possibilidades mais assinaladas pelos candidatos.

Assim, para uma renda de R\$699,00 ou 1,9 SM em 2007, foram simuladas as três possibilidades de pessoas no domicílio e divididas as porcentagens encontradas por três. Em seguida, para uma renda de R\$1.749,00 ou 4,9 SM em 2007, tirando-se a porcentagem encontrada na pesquisa anterior, repetiu-se o procedimento de simular as três possibilidades de pessoas por domicílio e assim sucessivamente.

A simulação, pelo banco de dados interativo da FGV, das rendas apresentadas para o ano de 2007 no quadro 5, permite afirmar que aproximadamente 30% da população tinha renda relativa a primeira faixa apresentada no quadro (até 1,9 salários mínimos); a próxima faixa (de 2,2 até 4,9 salários) do quadro representava cerca de 35% da população e revelou, ainda, que perto de 20% da população ficava na terceira faixa (de 5,0 a 9,9 salários); finalmente nas três últimas faixas (acima de 10 salários) estavam aproximadamente 15% da população.

Vejamos esses valores expressos no gráfico abaixo:

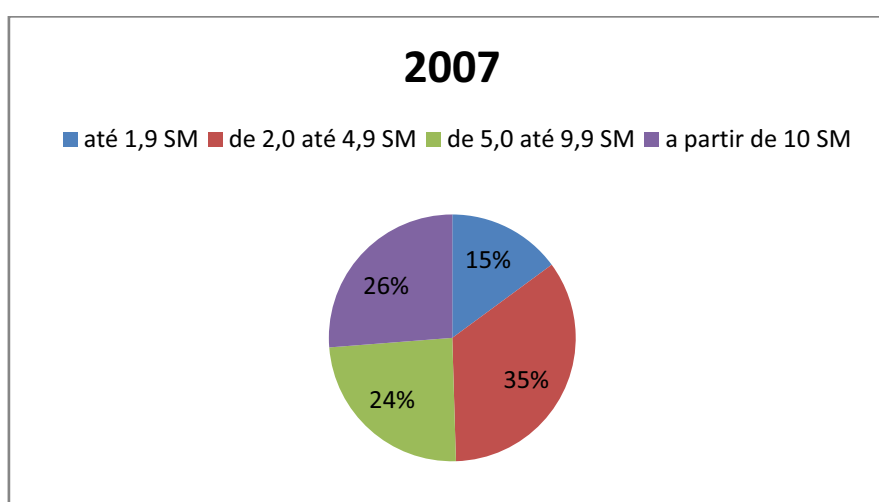
Gráfico 6: População do estado de São Paulo por faixa salarial em 2007 por domicílio



Elaborado pela autora - Fonte: FGV/CPS disponível em: www.fgv.cps/desigualdade - link classe econômica acesso em 02/02/2010 e Relatórios do Vestibular da Unesp (2004 até 2008) – Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp
Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/2007> acesso em: 02/02/2010.

Os dados acima se tornam reveladores quando comparados aos percentuais de candidatos ao vestibular pertencentes a cada faixa salarial, demonstrados no gráfico seis:

Gráfico 7: Porcentagem de inscritos para o vestibular por faixa salarial em 2008



Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da Unesp (2004 até 2008) – Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp
Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/2007> acesso em: 02/02/2010.

Notamos que há uma inversão entre os percentuais salariais e a porcentagem dos jovens provenientes de cada um desses segmentos inscritos no

vestibular da Unesp. Ou seja, ao mesmo tempo em que as famílias que percebiam em 2007 rendimentos a partir de dez salários mínimos eram 15% da população, os candidatos ao vestibular provenientes dessas famílias alcançavam 26% do total de inscritos. Na outra ponta, enquanto 30% da população apresentavam uma renda inferior a dois salários mínimos, os candidatos ao vestibular nessa faixa de rendimentos eram apenas 15% do total. Finalmente, as duas faixas salariais centrais (2,0 até 4,9 SM e 5,0 até 9,9 SM) demonstram um certo equilíbrio em relação ao números de jovens provenientes desses segmentos inscritos no vestibular. Essas faixas, de 35 e 20% respectivamente, são representadas por 35% e 24% dos inscritos para o vestibular.

Pode-se apreender com base nas informações reveladas pelos gráficos que a proporção dos jovens brasileiros provenientes dos segmentos menos favorecidos da população inscritos para o vestibular da Unesp é ainda menor que a revelada unicamente no relatório da Unesp (14% em 2007).

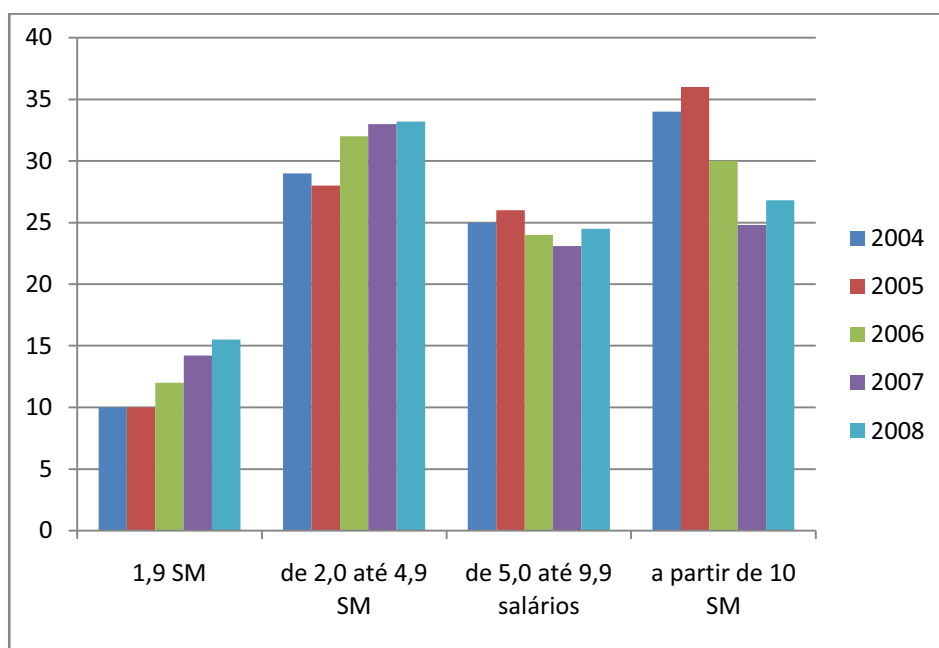
Esses dados revelam a influência do capital econômico nas possibilidades de alcance dos níveis mais altos de escolaridade. Cabe aqui retomar as colocações de Bourdieu (2008a, p.48) acerca das diferentes expectativas de ascensão, pela via escolar, dos indivíduos provenientes do diversos segmentos socioeconômicos.

[...] o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas, que os operários- embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. Assim, compreende-se porque a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer todas as suas expectativas [...]

Trazendo o pensamento de Bourdieu para a atual realidade brasileira pode-se acreditar que a ampliação das expectativas de acesso à universidade pública por meio, entre outras iniciativas, da intensificação das políticas de ação afirmativas, que vem sendo adotadas em algumas universidades estaduais e federais, tende a aumentar a participação dos segmentos populares nos concursos vestibulares. Vale lembrar que o segmento considerado pequena burguesia por Bourdieu, ainda tem acesso restrito a universidade no Brasil, já que menos de 15% dos nossos jovens estão na universidade.

Nos últimos anos, a quantidade de jovens provenientes dos segmentos menos favorecidos da população inscritos para o vestibular da Unesp tem aumentado paulatinamente conforme revela o gráfico abaixo:

Gráfico 8: Porcentagem de inscritos no vestibular por faixa salarial entre 2004 e 2008



Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da Unesp (2004 até 2008) – Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp
Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

O gráfico sete reforça as informações fornecidas pelo quadro cinco. Há uma manutenção de um equilíbrio entre os inscritos para o vestibular provenientes dos segmentos médios da população, enquanto que os segmentos mais favorecidos oscilam a princípio no sentido de uma redução da participação no vestibular e em 2008 voltam a crescer. Finalmente, os segmentos mais pobres crescem sistematicamente, embora em níveis bastante tímidos.

Uma análise rápida poderia fazer crer que o aumento do número de inscrições dos jovens provenientes das famílias com renda de até 1,9 salários mínimos estivesse em certa medida relacionado ao Programa de isenção da taxa de inscrição para o vestibular, voltada para candidatos de baixa renda e provenientes da educação básica da rede pública de ensino. Esse Programa veio sendo aprimorado desde 2001, atingindo um número cada vez maior de jovens oriundos das camadas populares da sociedade.

Contudo, os dados entre 2004 e 2008 mostram uma realidade um pouco diferente acerca da influência desta iniciativa da Unesp, em oferecer isenção da taxa de inscrição para candidatos “carentes”, sobre a ampliação do número de inscritos para o vestibular provenientes dos segmentos menos favorecidos.

Senão vejamos: entre 2004 e 2008 o percentual de inscritos para o vestibular da Unesp com renda familiar de até 1,9 salários mínimos cresceu 5,5% (de 10% em 2004 para 15,5% em 2008), enquanto o percentual de candidatos isentos da taxa de inscrição com essa renda familiar, neste mesmo período, teve uma queda de 13,5% (de 63% em 2004 para 49,5%)

A ampliação do número de inscritos nessa situação ficou por conta dos candidatos com renda familiar entre 2 e 4,9 salários mínimos. Estes, dentre as taxas de isentos de inscrição, saltaram de 28% em 2004 para 43,9% em 2008, promovendo um crescimento de 15,9%.

Ainda que essa iniciativa de isenção das inscrições para o vestibular apresente uma limitação em relação ao segmento mais “carente” no que se refere aos dados apresentados até aqui, parece-nos significativa a contribuição desta para a manutenção e até a ampliação do número de inscrições absolutas dos candidatos com renda familiar imediatamente posterior à daquele segmento.

Em outros termos, essa iniciativa beneficia um percentual da população – o qual não está entre os mais favorecidos - que possivelmente teria menos possibilidades de acesso à universidade pública, não fossem essas políticas afirmativas. Ou seja, embora tímida, essa iniciativa pode ser traduzida em promoção da ampliação do acesso à universidade pública.

Sintetizando, numa análise estritamente econômica, os dados acima permitem concluir que, em que pesem as iniciativas das políticas de inclusão, a grande maioria dos jovens provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade, sequer se inscrevem para os vestibulares de ingresso na universidade pública.

Acreditamos que alguns fatores podem exercer forte influência sobre esta situação. Como já foi colocado anteriormente trata-se de uma articulação entre fatores econômicos, sociais e culturais.

4.3 Os cursos preparatórios e o ingresso na universidade pública

Caminhando um pouco mais no sentido dos fatores econômicos, trataremos da necessidade hoje vivenciada pela maioria dos estudantes, sejam eles provenientes das escolas públicas ou privadas, de frequentar um cursinho para conseguir aprovação no vestibular das universidades públicas.

Esses cursos preparatórios voltados para o vestibular das universidades mais concorridas, chamados originalmente de cursinhos devido a sua curta duração, já são tradicionais em nosso país. Nesse sentido, estudos como os desenvolvidos por

Santos (2004) e Bacchetto (2003) demonstram que esses cursinhos, a despeito das críticas que sofrem, têm exercido um importante papel na aprovação dos jovens no vestibular.

Segundo Santos (2004, p.162), muitos jovens procuram nesses cursos possibilidades de rever os conteúdos mais voltados para o vestibular, frequentar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos estudos, aumentar a autoconfiança, cobrir defasagens de aprendizagem, enfim, para concorrerem em melhores condições a uma vaga no ensino superior.

Esses autores demonstram ainda que a necessidade dessa preparação para os vestibulares intensifica ainda mais a desigualdade de possibilidades de ingresso entre aqueles que dispõem de condições financeiras para investir nesses cursos e os que ficam impedidos de fazer tal investimento devido à indisponibilidade econômica.

Nessa perspectiva, é revelador o quadro referente a questão nº 13 do vestibular da Unesp (Você frequenta ou frequentou cursinho?), disponível no relatório em estudo:

Quadro 9: Inscritos no vestibular da unesp entre 2004 e 2008 que fizeram cursinho

	2004	2005	2006	2007	2008
Não	42347	39538	46153	46407	47573
Sim, menos de um semestre	5654	5706	5008	4739	5268
Sim, um semestre	8910	8270	7609	7039	7427
Sim, um ano	22979	23034	21495	18932	18808
Sim, mais de um ano	12623	13768	12496	11374	10751

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da Unesp (2004 até 2008) – Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp
Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

Os dados do quadro seis permitem apreender que uma parcela significativa dos candidatos ao vestibular da Unesp, entre 2004 e 2008, fez cursinho. Em média cerca de 50% dos inscritos para o vestibular, no período compreendido, tinham passado pelo cursinho, desse percentual a maioria frequentou, ao menos, durante um ano os cursos preparatórios.

Entre os matriculados esse índice é ainda maior como podemos observar nos dados do quadro sete:

Quadro 10: Matriculados na Unesp entre 2004 e 2008 que fizeram cursinho

	2004	2005	2006	2007	2008
Não	1800	1723	1875	1945	2051
Sim, menos de um semestre	316	339	313	325	367
Sim, um semestre	599	528	561	576	620
Sim, um ano	2074	2029	2029	1816	1940
Sim, mais de um ano	1461	1489	1335	1261	1157

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da Unesp (2004 até 2008) – Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp
Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

Os dados do quadro sete mostram que os números absolutos de matriculados sem cursinho, ou seja, daqueles que são aprovados no vestibular sem precisar passar pelos cursos preparatórios, vem aumentando nos últimos anos. O mesmo tem ocorrido no que se refere à proporcionalidade desses candidatos em relação aos demais. Em 2004 os matriculados na Unesp que não tinham frequentado cursinho representavam 28% do total; já em 2008 esse percentual alcançou 32,9%, significando um aumento de 4,9% em cinco anos.

Contudo, ainda é bastante expressivo o contingente de matriculados que passaram pelo cursinho. Estes ainda representam mais de 60% dos matriculados.

Esses cursinhos, geralmente, têm um custo muito próximo do praticado no ensino médio. Desse modo, assim como neste nível de ensino os valores das mensalidades também costumam variar muito, de acordo com o posicionamento de mercado ocupado pela instituição que o oferece.

Dessa forma, a despesa com o cursinho parece, de fato, se configurar em um dos entraves a equivalência de oportunidades entre candidatos com a mesma formação (o mesmo diploma), de origem socioeconômica diversa.

Nos últimos anos as iniciativas de cursinhos populares têm crescido. Dentre essas iniciativas, vale lembrar que a Unesp tem oferecido, em cerca de 13 dos seus 33 campi, cursos preparatórios destinados a jovens carentes, egressos do ensino médio, em especial das escolas públicas. Esses cursos são uma iniciativa conjunta do corpo discente e docente dos diversos campi da instituição.

Iniciativas como esta, da Unesp, têm-se constituído em ações afirmativas que muitas vezes partem do próprio interior das universidades públicas e se tornam movimentos de ampliação do acesso ao ensino superior. Contudo, ainda é tímida a participação efetiva das iniciativas desta natureza, dentre os candidatos aos vestibulares mais concorridos, conforme foi apontado pelo relatório da Unesp de 2008.

Os dados do relatório mostram que dentre os inscritos para o vestibular que frequentaram cursinho, mais de 75% declararam ter frequentado cursos particulares. Os cursinhos comunitários, ou populares, responderam por apenas 23% do número de inscritos nesta mesma situação (que frequentaram cursinho).

Vale lembrar, ainda, que iniciativas como essas, podem ser traduzidas, naquilo que Bourdieu (2008) chama de “esperanças objetivas” ou “desejo razoável”, uma vez que garantem aos segmentos menos favorecidos da população a ampliação das possibilidades reais de concorrerem a uma vaga na universidade pública. Ou seja, concretizam para esses segmentos a possibilidade de, diante da necessidade, prosseguirem os estudos visando ao ingresso no ensino superior.

A análise dos dados relativos à frequência aos cursos preparatórios para o vestibular reforça a tese de que o fator estritamente econômico se configura como um entrave significativo ao acesso das camadas populares ao ensino superior público e, mesmo, ao particular mais disputado.

Nesse sentido, nota-se que muitos jovens sentem uma necessidade de retomar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do ensino médio, uma vez que a aprovação no vestibular, devido ao seu caráter meritocrático, acaba exigindo uma certa excelência no domínio desses conhecimentos. Ou seja, não basta saber o básico, é preciso aprofundar-se nos conceitos apreendidos naquele nível de ensino.

Implica lembrar que esse caráter meritocrático da educação brasileira, muitas vezes, privilegia aqueles que têm as melhores oportunidades de aprimorar-se nos estudos, por meio de cursos extracurriculares, pré-vestibulares, entre outros. Bobbio *et al* (2000, p. 747) define a meritocracia como:

A meritocracia se ajusta ao ideal de igualdade de possibilidades, que já constava no art. 6º da Declaração dos direitos do homem e do cidadão, de 1789, pelo qual os cidadãos “... podem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo sua capacidade e sem outra distinção que a de suas virtudes e inteligência”, Este princípio incontestável no plano formal, é, na realidade social, de difícil aplicação, tanto que a igualdade de oportunidades é para alguns sociólogos (Bourdieu e Passeron) uma mera ideologia, apta a justificar a permanência das desigualdades,

tornando-as aceitáveis a todos. De fato, de acordo com esses autores, o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade como mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar.

Desse modo, observa-se que a desigualdade de oportunidades entre os segmentos privilegiados e os menos favorecidos economicamente exerce uma influência significativa nas possibilidades dos jovens de atenderem as características meritocráticas presentes nos vestibulares das universidades públicas. Essas características como foi apontado por Bobbio tendem a reproduzir as desigualdades sociais nas possibilidades de acesso ao ensino superior público.

Ademais, esse fato sugere ainda que os três anos de ensino médio, na maioria das vezes, não tem sido suficientes para oferecer o preparo necessário aos jovens que pretendem prosseguir seus estudos em nível superior. Desse modo, parece importante que se busque promover políticas públicas no sentido de oferecer, mais amplamente, aos jovens das camadas populares, que tenham interesse nesse prosseguimento, a possibilidade de fazê-lo. Em outros termos, é preciso garantir que esses jovens tenham possibilidades semelhantes a dos segmentos mais abastados para concorrerem a uma vaga na universidade pública.

4.4 A escola pública e a escola privada no vestibular

No que se refere à dependência administrativa das instituições escolares cursadas pelos candidatos ao vestibular da Unesp, nota-se que, proporcionalmente, o número de inscritos provenientes das escolas privadas é muito superior ao daqueles provenientes das instituições públicas de ensino.

Vale notar que em números absolutos a quantidade de jovens provenientes da escola pública é muito próxima da que representa aqueles oriundos das instituições particulares de ensino. Vejamos o quadro relativo à pergunta número nove (Onde você cursou o ensino médio (antigo 2º grau?) do questionário do vestibulando da Unesp:

Quadro 11: Inscritos no vestibular da Unesp entre 2004 e 2008 por dependência administrativa

	2004	2005	2006	2007	2008
Todo em escola pública	42236	37030	42210	37062	43081
Todo em escola particular	42823	46659	44521	41501	42627
Maior parte em escola pública	3528	2983	2678	2170	2331
Maior parte em escola particular	3756	3554	3201	3192	3020

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da UNESP (2004 até 2008) – Fundação para o Vestibular da UNESP – VUNESP

Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

A observação dos números absolutos do quadro revela uma oscilação da proporção de inscritos provenientes das instituições públicas e particulares, prevalecendo os candidatos oriundos das particulares.

Senão vejamos: durante os anos de 2004 até 2007 o número de inscritos para o vestibular que cursaram todo o ensino médio, ou a maior parte deste, nas instituições particulares foi superior ao daqueles provenientes das escolas públicas.

Em 2008, a quantidade de candidatos que frequentou todo o ensino médio na escola pública superou pela primeira vez, no período compreendido, o número daqueles oriundos da escola particular. Contudo, se considerarmos aqueles que freqüentaram a maior parte do ensino médio em cada tipo de estabelecimento, ainda prevalece os egressos das instituições particulares.

Apesar dessa pequena ampliação, da participação dos jovens oriundos do ensino médio das instituições públicas entre os candidatos ao vestibular, se considerarmos os números proporcionais de inscrição, a quantidade relativa de inscritos provenientes das escolas particulares será muito superior. Ou seja, se estabelecermos uma comparação entre o número de jovens provenientes da educação básica pública e aquele dos jovens oriundos das instituições privadas que prestam o vestibular a representatividade da escola privada será muito maior.

Nessa perspectiva, se retomarmos os dados levantados no quadro número dois do capítulo 1 deste trabalho, perceberemos que, como já foi apontado, enquanto a escola pública é responsável por cerca de 85% dos concluintes do ensino médio, a rede privada não chega a responder por 15% destes.

Desse modo, pode-se afirmar que em termos relativos o número de inscritos para o vestibular, egressos da rede privada, é muito superior ao dos provenientes das instituições públicas de ensino. Essa constatação sugere que cursar a universidade pública está distante das expectativas de muitos dos jovens egressos do ensino médio da rede pública.

4.5 O jovem trabalhador e o vestibular

Não obstante, esta não consistir, de fato, numa constatação nova, cumpre procurar compreender as motivações da baixa adesão desses jovens aos concursos vestibulares das universidades públicas. Conforme já apontado nos capítulos anteriores alguns dos impedimentos que parecem contribuir para essa realidade são de origem econômica.

A necessidade de ingresso no mercado de trabalho, ainda no campo econômico, parece consistir em outro fator que contribui significativamente para a exclusão dos jovens, dos exames vestibulares. Nesse sentido, os dados da resposta dos inscritos para o vestibular da Unesp em 2008, acerca da sua condição de atividade é esclarecedor.

Quadro 12: Condição de atividade dos inscritos no vestibular da Unesp 2008

Não exerce atividade remunerada	Exerce atividade remunerada em tempo parcial	Exerce atividade remunerada em tempo integral	Exerce atividade remunerada, eventualmente	Não respondeu
71081	6539	9409	2663	1374
78,1%	7,2%	10,3%	2,9%	1,5%

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da UNESP (2008) – Fundação para o Vestibular da UNESP – VUNESP

Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

O quadro 12 revela que dentre os inscritos para o vestibular da Unesp em 2008, somente 10,3% trabalhavam em tempo integral, enquanto 78,1% não exercia nenhuma atividade remunerada. Realidade diversa da apresentada por esses dados é aquela vivenciada pela maioria dos jovens brasileiros. Segundo a pesquisa “Juventude e Políticas Sociais no Brasil”, desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre os jovens brasileiros, 47,5% daqueles com idade entre 17 e 19 e 75,9% daqueles entre 20 e 24 anos já participavam do mercado de trabalho.

Esses dados demonstram que a necessidade de ingresso no mercado de trabalho afasta um percentual considerável de jovens das perspectivas de continuidade dos estudos, a nível superior, nas instituições públicas de ensino. Isso porque, a diferença entre o percentual de jovens brasileiros que trabalham, com idade ideal para o

ingresso no ensino superior, e aquele percentual verificado entre os inscritos para os concursos vestibulares, é de pelo menos 37%.

Os dados levantados até aqui reforçam a constatação, já apontada nos capítulos um e três, de que a situação econômica exerce influência significativa nas possibilidades dos jovens, de prosseguimento dos estudos em níveis mais avançados.

Outros fatores de expressiva influência sobre as oportunidades de acesso dos jovens ao ensino superior público, são de ordem sócio cultural. Assim, serão analisados os dados do Relatório da Unesp que tratam da escolaridade dos pais dos candidatos ao vestibular. Essa análise será desenvolvida à luz dos estudos de Bourdieu (2008), os quais apontam uma relação indireta entre o nível de escolarização dos pais e as expectativas dos filhos em relação aos estudos.

Segundo Bourdieu, a escolaridade da família próxima e extensa é fator que permite o contato mais cotidiano com determinados bens culturais. O autor sinaliza, também, para algumas tendências de trajetórias escolares sistematicamente experimentadas tanto pela família restrita, como por seus ascendentes e ainda pelos próprios indivíduos pertencentes a uma categoria (social). Essas experiências podem tanto aumentar, como restringir as expectativas dos jovens e de suas famílias em relação ao prosseguimento dos estudos.

A observação dos dados do Relatório da Unesp acerca da escolaridade dos genitores – individualizados para o pai e para a mãe - dos candidatos inscritos, bem como dos matriculados no vestibular é esclarecedora quanto a essa questão.

Quadro 13: Escolaridade do pai dos inscritos e dos matriculados no vestibular da Unesp 2008

	Inscritos		Matriculados	
Analfabeto	1229	1,3%	40	0,6%
Ensino Fund. Incompleto	16568	18,2%	860	13,8%
Ensino Fund. Completo	11326	12,4%	626	10,0%
Ensino Médio Completo	23486	25,8%	1629	26,1%
Superior Incompleto	7298	8,0	590	9,5%
Superior Completo	29690	32,6%	2380	38,2%

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da UNESP (2008) – Fundação para o Vestibular da UNESP – VUNESP

Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

Quadro 14: Escolaridade da mãe dos inscritos e dos matriculados no vestibular da Unesp 2008

	Inscritos		Matriculados	
Analfabeta	1076	1,2%	32	0,5%
Ensino fund. Incompleto	15525	17,0%	743	11,9%
Ensino Fund. Completo	11206	12,3%	636	10,2%
Ensino Médio Completo	25019	27,5%	1750	28,1%
Superior Incompleto	6910	7,6%	563	9,0%
Superior Completo	31323	34,4%	2507	40,2%

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da UNESP (2008) – Fundação para o Vestibular da UNESP – VUNESP

Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

Observa-se, pelos dados apresentados nos quadros 13 e 14, que a maioria dos candidatos inscritos para o vestibular da Unesp declarou que os pais (o pai e a mãe) possuem ao menos ensino médio completo. Ou seja, aproximadamente 65% dos vestibulandos afirmaram que seus pais possuíam nível médio de ensino, ou mais. Esse número é maior entre as mães do que entre os pais dos vestibulandos.

No que se refere aos matriculados, nos diversos cursos da Unesp, esses números são ainda mais expressivos. Ou seja, 77,3% das mães e 73,8% dos pais dos matriculados possuíam ao menos o nível médio de ensino. Entre os matriculados também prevalece o nível de instrução mais elevado entre as mães do que entre os pais dos jovens.

As constatações acima vêm corroborar a afirmação de que existe uma influência significativa do nível de escolaridade dos pais no acesso dos jovens aos níveis mais avançados de ensino, especialmente, no que se refere às possibilidades de acesso e permanência no ensino superior público.

A influência do ambiente escolar na construção das possibilidades dos estudantes do ensino médio de avançar nos estudos em nível superior se configura em outro fator que merece destaque para os fins deste estudo.

Nessa perspectiva, cumpre analisar as respostas, fornecidas pelos candidatos ao vestibular da Unesp, para a pergunta elaborada acerca do modo como esses jovens adquiriram informações sobre os concursos vestibulares daquela instituição.

Quadro 15: Modo como os candidatos obtiveram informações sobre os concursos vestibulares da Unesp 2008:

	Inscritos		Matriculados	
Informações do professor, escola ou cursinho	53095	58,3%	3241	52,0%
Divulgação feita pela UNESP	10465	11,5%	618	9,9%
Amigos ou parentes	9546	10,5%	765	12,3%
Internet, jornais ou outros meios de comunicação	13191	14,5%	1245	20,0%
Guia de profissões da UNESP	3647	4,0%	275	4,4%

Elaborado pela autora - Fonte: Relatórios do Vestibular da UNESP (2008) – Fundação para o Vestibular da UNESP – VUNESP

Disponível em: <http://www.UNESPbr/vestibular/pdf/> (+ o ano de referência) acesso em 01/2010.

Os dados apontados no quadro 15 confirmam a expressiva influência da escola no acesso às informações acerca dos vestibulares, uma vez que a maioria, tanto dos inscritos, quanto dos matriculados na Unesp declarou ter obtido as informações sobre este concurso vestibular por meio de informações fornecidas pelas instituições de ensino médio que frequentavam.

Esses dados demonstram então que o estímulo da escola exerce um importante papel no que se refere à busca dos estudantes pelos concursos vestibulares das universidades públicas. A ausência desse estímulo, por parte da escola, pode ser relevante para a falta de expectativa apresentada por muitos dos jovens provenientes das camadas populares, em relação às suas possibilidades de avanço dos estudos, via concursos vestibulares das universidades públicas.

A análise dos dados relativos ao Relatório do Vestibular da Unesp é esclarecedora quanto ao perfil dos jovens que buscam os concursos vestibulares das universidades públicas como possibilidade de avanço dos estudos em nível superior. Esses jovens são, em sua maioria, provenientes das camadas socioeconômicas mais favorecidas da população, ou seja, das chamadas classes média e média alta. Compõem, ainda, em sua expressiva maioria, o segmento de jovens que não participa ativamente do mercado de trabalho, e desse modo dispõe do seu tempo livre para dedicar-se exclusivamente aos estudos. Finalmente verificamos que a maioria desses jovens é proveniente de famílias nas quais os pais possuem um nível de instrução relativamente alto, ou seja, concluíram ao menos o ensino médio.

O próximo capítulo parte de questionamentos semelhantes aos levantados nos quadros aqui analisados. Nesse capítulo será desenvolvida uma pesquisa *in loco*

com os estudantes e educadores de duas escolas públicas do Estado de São Paulo e de uma instituição de ensino privado. A análise desenvolvida com base nessa pesquisa vem complementar a compreensão de algumas questões já levantadas até aqui. Desse modo, tal análise direciona-se, mais especificamente, aqueles jovens que não apresentam pretensão de concorrer aos vestibulares das universidades públicas.

CAPÍTULO V
PECULIARIDADES DO ACESSO/EXCLUSÃO DA UNIVERSIDADE
PÚBLICA: A VISÃO DOS JOVENS PROVENIENTES DAS CAMADAS
POPULARES

O objetivo deste capítulo consiste em buscar compreender as representações desenvolvidas pelos jovens provenientes das escolas públicas de ensino básico acerca das suas possibilidades de acesso ao ensino superior das universidades públicas, notadamente aqueles oriundos das séries finais da educação básica pública.

Neste capítulo, assim como na análise dos relatórios da Unesp do capítulo anterior, a apreensão das representações dos jovens será orientada por três dimensões: a econômica, a social e a cultural. Essas dimensões, integradas entre si, deverão fornecer um quadro de alguns dos aspectos das representações dos jovens acerca das possibilidades de avanço nos estudos em níveis mais elevados.

É importante observar que esses jovens estudantes elaboram sua própria representação sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior, sendo que tais representações divergem, em alguns aspectos, daquelas elaboradas pelos estudantes que frequentam as escolas particulares. A apreensão dessa divergência entre as representações encontra respaldo no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, uma vez que, de acordo com este autor:

o *habitus* permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação, cujo sentido é produzido por ele em função de categorias de percepção e de apreciação; por sua vez, estas são produzidas por uma condição objetivamente observável. (2006, p. 96)

Esse mesmo autor, ao tratar das questões referentes a intuição da sistematicidade dos estilos de vida atesta que:

[...] convém retornar ao princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, ao *habitus* de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe, portanto, construir a classe objetiva, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e

produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades objetivas, às vezes, garantidas juridicamente – por exemplo, a posse de bens ou poderes – ou incorporadas, tais como os *habitus* de classe – e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios. (idem, p. 97)

Trata-se neste capítulo, mais especificamente, da orientação da análise por meio do conceito de *habitus* de classe e de suas variáveis. Ou seja, dos condicionamentos marcados pela inserção em um determinado segmento socioeconômico e cultural, os quais se encontram implícitos nas relações cotidianas. É ainda Bourdieu (ibidem) quem afirma:

os indivíduos reunidos em uma classe construída a partir de uma relação particular, apesar de ser particularmente determinante, trazem sempre com eles, além das propriedades pertinentes que se encontram na origem de sua classificação, algumas propriedades secundárias que, deste modo, são introduzidas clandestinamente no modelo explicativo. O mesmo é dizer que uma classe ou uma fração de classe é definida não só por sua posição nas relações de produção, tal como ela pode ser identificada através de índices – por exemplo, profissão, renda ou, até mesmo, nível de instrução –, mas também pela proporção entre o número de homens e o de mulheres, distribuídos num determinado espaço geográfico (que do ponto de vista social nunca é neutra), e por um conjunto de características auxiliares que, a título de exigências tácitas, podem funcionar como princípios reais de seleção ou exclusão sem nunca serem formalmente enunciados.

Dessa forma, a apreensão de alguns dos aspectos das representações desses jovens será construída por meio da análise de abordagem qualitativa. A opção por tal metodologia se justifica, em função da complexidade da temática aqui enfrentada.

Essa complexidade exige um esforço de compreensão da subjetividade que a cerca. Embora os dados, os números e as orientações teóricas nos apresentem diversos significados, a abordagem qualitativa insere nossa reflexão no contexto histórico e social dos sujeitos que constituem a análise. Revela-se assim a possibilidade de entendimento, ainda que parcial, do significado da experiência vivida num determinado contexto, no âmbito daqueles que o vivenciam.

Nessa mesma linha de pensamento são esclarecedoras as colocações de P. Demo (1998, p. 102) acerca do potencial da pesquisa de abordagem qualitativa:

Pesquisa qualitativa significa na esteira da nossa argumentação **o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa**. Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante

da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios. Portanto o que se ganha e se perde com cada método, ao mesmo tempo uma pesquisa qualitativa dedica-se **mais** a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar também os aspectos quantitativos. [...] Se tomássemos o exemplo de uma análise do discurso, o que buscamos é sobretudo suas implicações hermenêuticas, que facilmente nos escapam ou são invisíveis/imperceptíveis, quando não agem exatamente pela ausência ou pelo silêncio. Esta realidade tão forte quanto arredia pode ser nosso objeto de análise. Entretanto para chegarmos lá, é mister antes catalogar o discurso, fazer uma exegese de frases e palavras, quantificar recorrências, vocábulos, expressões mais freqüentes, não para ficarmos aí, mas vermos melhor a partir daí. Assim quem sistematiza melhor pode ter mais vantagem. Um questionário aberto pode ser a porta de entrada para um mundo de representações sociais mais subjetivas, e por isso mais profundas e determinantes, a medida que permite a fala descontraída, realista e natural, a não linearidade de respostas tipicamente não-lineares. Mas, ainda assim ou precisamente por isso, precisa ser bem organizado e garantir, entre outras coisas, que em cada questionário se trate da mesma coisa do mesmo tema, da mesma pesquisa, da mesma análise, ou seja, deve existir um contexto sistemático e lógico, até mesmo para podermos comparar e inferir.

Desse modo, este capítulo da presente pesquisa insere-se na abordagem de caráter qualitativo, cujo referencial teórico e metodológico adota o que foi postulado pelos autores acima referidos. Para alcançar tal objetivo, os dados levantados para esta análise foram colhidos em Franca, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, sendo escolhidas duas escolas públicas e uma escola particular. A justificativa para tais escolhas será explicitada ao longo do capítulo.

Por ora, cumpre ressaltar que acreditamos obter, por meio dessa amostragem, um quadro revelador das representações elaboradas pelos estudantes das camadas populares menos favorecidas, acerca de suas oportunidades concretas de ingresso e permanência no ensino superior, especialmente naquele oferecido pelas instituições públicas.

5.1. O recorte espacial e a constituição do material da pesquisa qualitativa

No âmbito da pesquisa foi construído um questionário, composto de 28 perguntas, sendo 25 objetivas e três discursivas. Essas questões foram elaboradas tendo em vista ao menos dois objetivos centrais. O primeiro deles consiste em situar os respondentes no contexto geral deste trabalho. Ou seja, apreender as condições socioeconômicas, a escolaridade das famílias e alguns aspectos do perfil cultural dos

sujeitos pesquisados. O segundo objetivo focaliza o conhecimento dos respondentes sobre as universidades públicas e os cursos disponíveis na cidade, as suas expectativas quanto à realização de um curso superior e, ainda, a sua apreensão quanto aos entraves que se colocam para o acesso e à permanência nos cursos, especialmente os oferecidos pelas universidades públicas.

O questionário elaborado para os estudantes foi respondido por aproximadamente 160 jovens do terceiro ano do ensino médio, em entrevistas realizadas nas duas instituições de ensino públicas estaduais e na instituição de ensino particular, mencionadas acima.

Foi elaborado ainda um questionário composto por três perguntas discursivas direcionadas aos professores e gestores das escolas públicas, objetos da pesquisa. Essas questões procuram atender ao objetivo de apreensão do comportamento dos educadores em relação à temática aqui abordada. Ou seja, trata-se aqui de buscar compreender qual a concepção dos professores sobre as possibilidades e dos entraves do acesso e da permanência dos seus alunos nos cursos superiores, principalmente naqueles oferecidos pelas universidades públicas.

Esses dados são reveladores, na medida em que o educador se constitui em um importante ator social nesse processo. Isto porque, sua concepção estará presente em sua relação cotidiana com o aluno, influenciando as representações que estes construirão acerca da sua trajetória escolar.

Os dados levantados com base nos questionários da escola particular têm como objetivo auxiliar a compreensão das questões suscitadas em torno da análise dos questionários respondidos pelos estudantes das escolas públicas. Isso porque, conforme já mencionamos em oportunidades anteriores, nossa questão central está relacionada ao acesso desses jovens, oriundos da educação básica pública, ao ensino superior.

A apreensão das representações dos jovens desenvolvida neste capítulo está orientada pelo quadro teórico conceitual, documental, bem como pelos dados levantados nos capítulos anteriores. Dessa forma, encontram-se inseridas nessa análise quatro modalidades essenciais ligadas à educação no Brasil. São elas: a compreensão da universidade enquanto instituição pública e social, cujo escopo se legitima na constituição do bem comum; a evolução do acesso à educação no Brasil, compreendida como direito fundamental garantido pela Constituição de 1988; a relação entre acesso ao ensino, a renda familiar, a necessidade de ingresso no mercado de trabalho e as políticas públicas voltadas para os jovens. Por fim, cabe ressaltar ainda, o tratamento sobre os

dados do acesso à universidade pública focalizados no capítulo que trata da análise dos Relatórios do Vestibular da Unesp.

A pesquisa foi realizada em escolas localizadas em regiões com diferentes perfis socioeconômicos. Faremos uma descrição preliminar dessas escolas, buscando tornar mais clara a apreensão dos dados aqui levantados. A fim de preservar suas identidades, denominaremos as instituições públicas de escola “A” e escola “B”, sendo a instituição particular denominada escola “C”.

Inicialmente, traçaremos um panorama da cidade de Franca de modo a permitir a apreensão de suas principais características socioeconômicas. A cidade encontra-se localizada na região nordeste do Estado de São Paulo e sedia a 14ª região administrativa do estado. A população do município é composta por aproximadamente 350 mil habitantes.

Cumpre destacar que Franca é caracterizada como uma cidade basicamente operária, a qual tem como sua principal atividade econômica a indústria calçadista. A renda *per capita* média da população é de aproximadamente dois salários mínimos conforme dados indicados pelo Ministério do Trabalho e do Emprego, no Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS/2009). Inobstante, aproximadamente 8,5% da população sobrevive com um rendimento *per capita* de até meio salário mínimo.

Em Franca somente 40,61% da população entre 18 e 24 anos possuem ensino médio completo. Esse percentual está próximo ao índice nacional que é de aproximadamente 37% dos jovens dessa faixa etária. Nessa perspectiva, as possibilidades de ingresso no ensino superior, ao menos no curto prazo, já se escassearam para aproximadamente 60% dos jovens, uma vez que estes não concluíram sequer o ensino médio.

Enfim, pode-se dizer que a cidade, de modo geral, encontra-se situada entre os parâmetros médios apontados pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios do Estado de São Paulo. Ou seja, Franca tem um IDH de 0,82, o qual corresponde a 62ª posição, num total de 150 municípios analisados.

5.2. Breve perfil socioeconômico e estrutural das instituições de ensino

A descrição das características gerais de cada uma das instituições de ensino, inseridas na análise qualitativa, terá como fonte documental o Plano de Gestão,

bem como o registro de várias entrevistas não estruturadas realizadas com os diretores, coordenadores e professores dessas instituições.

A instituição “A” localiza-se numa região suburbana da cidade de Franca, especificamente no Bairro Scarabucci. Embora os registros do Plano de Gestão afirmem que a Escola não é, atualmente, considerada como escola de região periférica, o rendimento médio das famílias não alcança dois salários mínimos, para uma média de sete a oito pessoas por residência. Ainda, de acordo com o Plano, os responsáveis pelos estudantes, em sua maioria trabalham em atividades temporárias ou em pequenas empresas de comércio e indústria.

Cumprе destacar ainda que a escola é considerada pela Secretaria do Estado de São Paulo como escola “de risco”. Este dado é importante, na medida em que esse tipo de enquadramento das escolas considera aspectos como os índices de violência, de gravidez na adolescência e da vulnerabilidade social. Tais instituições de ensino recebem um tratamento diferenciado na concessão de verbas orçamentárias, incluindo estímulos salariais aos docentes.

No âmbito dos recursos materiais, a escola “A” possui uma biblioteca dotada de um acervo bastante diverso de obras literária, incluindo uma grande variedade títulos, considerados obras de referência. A sala de informática possui vinte computadores conectados à internet. A instituição conta ainda com recursos de multimídia para uso dos professores.

A escola “B” se localiza numa região central da cidade, num bairro que poderíamos classificar como de classe média. De acordo com o Plano de Gestão, existe certa diversidade no que se refere às condições socioeconômicas dos alunos atendidos pela escola. Contudo, de acordo com o levantamento tabulado pelos gestores da escola e descrito no Plano, prevalece entre os alunos aqueles provenientes de famílias da classe média. Os dados do referido plano apontam que a maioria das famílias (68%) possui rendimentos de cinco salários mínimos, ou mais.

No que diz respeito à escolaridade dos pais dos alunos, ainda de acordo com os dados do Plano de Gestão, a maioria concluiu o ensino médio e uma porcentagem significativa (20%) tem nível superior. Observa-se ainda, na leitura do Plano de Gestão, que em toda a escola, apenas 17% dos alunos apresentam uma defasagem em relação à idade/série. Nota-se ainda que 94% dos alunos nunca abandonaram os estudos e 78% têm em sua casa um espaço dedicado a esse fim.

Quanto aos recursos materiais, a escola possui equipamentos de multimídia para o uso dos docentes, contando também com uma sala de informática, composta por 25 computadores com recurso de acesso à internet. Faz parte ainda dos recursos da escola uma biblioteca, cujo acervo significativo, possui obras literárias, consideradas de referência.

A instituição “C” configura-se como a escola particular e está situada na região central da cidade, em um bairro que abriga principalmente a classe média, embora não se possa caracterizá-lo como um bairro de elite. Cumpro informar que faço parte da equipe de gestão da referida escola, atuando como coordenadora pedagógica.

Justifica-se a inserção desta escola na pesquisa por considerarmos relevante estabelecer alguns parâmetros de comparação entre as realidades da instituição privada e da pública, visando apreender algumas das questões levantadas sobre esta última, no que se refere aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Essa instituição de ensino particular atende principalmente aos alunos da considerada classe média e média alta da cidade. Os rendimentos das famílias da grande maioria dos estudantes são superiores a cinco salários mínimos. No que se refere à escolaridade, a maioria dos pais dos alunos possui ensino superior completo, mas há uma minoria que não concluiu o ensino fundamental, conforme observaremos posteriormente.

A escola conta com sala de informática com acesso à internet, recursos de multimídia para uso dos professores, um laboratório de ciências e uma biblioteca com uma importante diversidade de obras literária.

Em relação ao acervo material, observa-se que as três escolas possuem recursos – livros, multimídia, computadores, etc. - semelhantes no que se refere à diversidade e à quantidade. Especificamente em relação à biblioteca notou-se que, nas escolas públicas, a ausência de uma bibliotecária provoca uma dificuldade maior de acesso ao acervo de livros, problema que não atinge a escola particular pesquisada.

5.3. Os estudantes do 3º ano do ensino médio e o acesso/exclusão ao ensino superior

Os estudantes das três escolas analisadas assistem às aulas no período da manhã. Em sua maioria, encontram-se na faixa etária entre 16 e 17 anos de idade. Poucos desses jovens têm 18 anos (aproximadamente três por escola).

Em relação à dependência administrativa da instituição, prevalece a tendência de permanência no tipo de escola cursado no ensino fundamental. Ou seja, os alunos que frequentaram o ensino fundamental na escola pública, permanecem nas instituições públicas de ensino, o mesmo acontecendo com aqueles que frequentaram a escola particular.

Desse modo, os estudantes da escola “C”, frequentaram o ensino fundamental em escola privada, com exceção de cinco alunos que cursaram escola pública. Os alunos das escolas “A” e “B”, por sua vez, em sua grande maioria fizeram o ensino fundamental em escola pública, sendo que apenas dois estudantes da escola “A” e sete da instituição “B”, afirmaram ter cursado escola particular.

Os dados acima apontados demonstram que há poucas mudanças em relação ao tipo de instituição – pública/privada - frequentada no ensino fundamental e no ensino médio, ou seja, via de regra, os estudantes permanecem no mesmo tipo de instituição nas duas etapas de ensino.

Contudo, é importante observar que na escola pública “B”, geograficamente localizada numa região mais central e possuindo uma comunidade escolar de maior poder aquisitivo, aproximadamente 16% dos jovens alegaram ter frequentado escola particular no ensino fundamental. Enquanto isso, nas outras escolas tais índices de variação pública/privada não alcançam 10% do total. Vale observar, ainda, que em entrevista não estruturada com a diretora da instituição “B”, esta afirmou que alguns dos alunos transferidos das escolas particulares, o fazem por dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, verifica-se que, mesmo em se tratando de um pequeno percentual, alguns estudantes são levados a abandonar a escola particular devido a uma seleção feita por essa instituição em relação ao desempenho escolar.

Alguns dados como a renda familiar, a necessidade de trabalhar e a possibilidade de fazer cursos complementares são reveladores das condições socioeconômicas dos estudantes participantes desta pesquisa. Os quadros abaixo fazem referência a esses dados.

Quadro 16: Renda familiar dos estudantes entrevistados

	Até R\$500,00	Entre R\$600,00 e R\$1000,00	Entre R\$1100,00 e R\$2500,00	Entre R\$2600,00 e R\$5000,00	Acima de R\$5000,00	Não respondeu	Total
Escola A	5	16	23	5	0	0	49
Escola B	3	5	21	12	1	3	45
Escola C	0	0	14	24	24	9	71

O quadro 16 permite notar que há uma relação direta no que se refere aos rendimentos familiares declarados pelos estudantes das três escolas analisadas e as características socioeconômicas da comunidade escolar descritas no perfil das escolas, traçado conforme informações do Plano de Gestão dessas instituições de ensino.

Desse modo, os menores rendimentos são percebidos entre as famílias dos estudantes da escola “A”. Nesse grupamento a maioria das famílias (46%) vive com rendimentos entre dois e cinco salários mínimos; seguidos de 33% de estudantes dessa instituição que revelaram pertencer a famílias com faixa de renda abaixo dessa, qual seja, maior que um salário mínimo e menor que dois.

Levando-se em conta que a média regional do número de indivíduos por domicílio (PNAD/2008) gira em torno de três a quatro pessoas, a renda *per capita* das famílias de 46% desses estudantes fica entre meio e um e meio salários mínimos. Nota-se ainda que 43% desses jovens residem em domicílios com renda *per capita* de meio salário mínimo, ou menos.

Compete ainda destacar que, de acordo com a descrição constante no Plano de Gestão da escola “A”, a maioria das residências dos estudantes dessa instituição de ensino é composta por aproximadamente sete pessoas. Dado este que reduz ainda mais o valor da renda *per capita* dessas famílias.

A escola “B” possui uma concentração maior de rendimentos na mesma faixa salarial da escola “A”. Ou seja, a maioria dos estudantes (47%) declarou viver em domicílios com rendimentos familiares entre dois e cinco salários mínimos. Contudo, na escola “B”, ao contrário da instituição “A”, os índices do segundo maior número de respondentes (27%) estão situados na faixa de rendimentos acima daquela que apresentou o maior percentual, qual seja, entre cinco e dez salários mínimos.

Ainda no que se refere aos dados levantados sobre a renda *per capita*, podemos afirmar que na escola “B” ela é superior à apresentada pela instituição “A”. Isso porque, conforme declarado pela diretora dessa instituição, a maioria dos domicílios do seu alunado é constituída de aproximadamente quatro pessoas. Desse modo, os dados do PNAD/2008 – entre quatro e três pessoas por domicílio – cabem perfeitamente nesta instituição, ao contrário do que foi verificado na instituição “A”.

A instituição “B” apresenta então, 47% de estudantes com renda familiar *per-capita* entre meio e um e meio salários mínimos e 27% com rendimentos *per-capita* de até dois e meio salários mínimos. Verificam-se, então, que as condições econômicas das famílias dos estudantes da instituição “A” são inferiores às aquelas verificadas entre as famílias dos alunos da escola “B”.

Cumpramos registrar ainda que nenhum estudante, tanto na escola “A” quanto na escola “B”, declarou pertencer a famílias com rendimentos acima de R\$5000,00. Ou seja, nenhuma dessas famílias alcança renda *per-capita* de três salários mínimos.

Os dados verificados na escola “C”, especialmente por se tratar de uma instituição de ensino particular, deixam claro que os rendimentos das famílias desses estudantes, de modo geral, são bastante superiores aos verificados nas outras duas instituições. Prevalecem nessa instituição rendimentos familiares acima de cinco salários mínimos. Cumpramos destacar que nossa análise relativa às condições econômicas dos estudantes privilegia as duas escolas públicas pesquisadas, as quais são o objeto central da pesquisa realizada para as reflexões desse capítulo.

Outro dado significativo se refere à necessidade de os estudantes ingressarem no mercado de trabalho. Nesse aspecto os dados apontam mais uma vez para as condições econômicas desfavoráveis vivenciadas pelos estudantes da instituição de ensino “A”. Isso porque, quase metade desses estudantes declarou participar ativamente do mercado de trabalho. Numa situação inversa encontram-se os estudantes da escola “C”, na qual o percentual de alunos que trabalham não alcança 10% do total.

Quadro 17: Situação de atividade dos estudantes entrevistados

	Escola A	Escola B	Escola C
Estavam trabalhando na época da entrevista	20	20	5
Não estavam trabalhando na época da entrevista	29	25	66
Total	49	45	71

Quadro 18: Participação dos estudantes entrevistados na economia familiar

	Trabalha somente para o próprio sustento	Recebe ajuda financeira da família	É o principal responsável pelo sustento da família	Ajuda parcialmente no sustento da família	Não respondeu	Total
Escola A	9	30	0	10	0	49
Escola B	13	28	0	3	1	45
Escola C	3	62	0	1	5	71

Os quadros 17 e 18 permitem observar que, por um lado, tanto na escola “A” como na escola “B” quase metade dos alunos declararam participar ativamente do mercado de trabalho à época da entrevista. Por outro lado, entre os alunos da escola “A”, 20% declararam trabalhar para auxiliar no sustento da família, enquanto esta declaração foi feita por apenas 5% dos estudantes da instituição “B”.

Os dados da escola “C” evidenciam os reflexos sociais da situação econômica privilegiada desfrutada pelos estudantes desta instituição particular de ensino, em relação à disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos. Nota-se que 90% desses estudantes podem dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Nota-se finalmente, que nenhum dos estudantes entrevistados assume o papel de principal responsável pelo sustento da família. Esse fato vai ao encontro de uma observação feita pela diretora da instituição “A” no momento da nossa entrevista sobre o Plano de Gestão da escola. A diretora afirmou que a realidade socioeconômica dos alunos do 3º ano do ensino médio é um pouco diferente daquela vivenciada pelos

demais estudantes da instituição. Isso porque, muitos dos jovens daquela escola, abandonam os estudos antes de concluírem o ensino médio. Alguns interrompem os estudos ao concluírem o ensino fundamental e outros posteriormente ao longo dos primeiros anos do ensino médio. Quando questionada sobre os motivos desse abandono, a diretora relatou que na maioria dos casos a evasão se deve à necessidade de ingresso no mercado de trabalho e a incompatibilidade de tempo entre o estudo e o trabalho.

Nessa perspectiva, Frigotto (2004) alerta para o contexto atual de acumulação de capital em nível mundial e o modo como este fator impossibilita o acesso aos direitos fundamentais do cidadão, entre estes o direito à educação. As considerações de Frigotto (idem, p.196-197) sobre esse contexto são esclarecedoras do relato descrito no parágrafo acima:

No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza, tendo em vista que a maior produtividade do trabalho não só não liberou mais tempo livre mas, pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a “exclusão” ou inclusão precarizada jovializaram-se. Ou seja, cresceu o número de jovens que participam de “trabalhos” ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar os pais a compor a renda familiar. E isso não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos [...]

A possibilidade de frequentar um curso alternativo, entendido este como curso extracurricular – inglês, redação, informática, etc. - também é reveladora das influências que as condições socioeconômicas exercem sobre os jovens estudantes do ensino médio. Nas escolas particulares, observa-se que a grande maioria dos alunos frequenta ao menos um curso alternativo durante o ensino médio. Os dados das respostas dos alunos entrevistados sobre esse tema são reveladores quanto à relação existente entre as condições socioeconômicas dos estudantes e a frequência a cursos alternativos.

Quadro 19: Frequencia dos estudantes entrevistados a cursos alternativos (línguas, redação, informática, de aprofundamento)

	Escola A	Escola B	Escola C
Freqüentam cursos alternativos	15	20	48
Não freqüentam cursos alternativos	34	25	23
Total	49	45	71

Como podemos observar os dados do quadro acima revelam claramente que as condições econômicas exercem uma influência significativa na frequência dos jovens em cursos extracurriculares. Desse modo, o menor índice de participação foi percebido na escola “A”, a qual tem um corpo discente constituído de alunos com as condições econômicas mais precárias das três escolas pesquisadas. Somente 30% desses estudantes frequentam cursos alternativos.

Em situação diversa estão os alunos da escola “C”, em condições econômicas mais privilegiadas, para os quais os dados apontaram uma frequência de 70% nesses cursos. Finalmente, observa-se que na escola “B”, a frequência dos estudantes nos cursos alternativos fica entre a verificada na instituição “A” e na escola “C”, com um percentual de 45% de estudantes.

Cumprе destacar aqui a grande diferença observada no percentual de participação nesses cursos para os alunos da escola “A”, em relação ao percentual verificado nas demais escolas pesquisadas. Esse dado, dentre outros, evidencia uma intensificação das dificuldades de investimento na formação, a qual potencialize o preparo para alcançar níveis mais avançados de estudos, entre os jovens das camadas populares menos favorecidas.

A análise dos quadros acima revela ainda a existência de algumas relações entre as condições econômicas das famílias dos estudantes e suas possibilidades de avanço nos estudos. A necessidade de ingresso no mercado de trabalho, na maioria das vezes, ligada a jornadas extensas, reduz o tempo e as possibilidades de dedicação aos estudos. “O tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição” cultural “depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, o tempo liberado da necessidade econômica” (BOURDIEU, 2008, p.76). Essa afirmação é corroborada pelo fato de que somados todos os jovens que declararam trabalhar, obteve-se um percentual de apenas 10% que afirmaram frequentar cursos alternativos. Esse número é menor inclusive quando confrontado aos percentuais apurados em cada uma das três escolas pesquisadas.

Em relação aos aspectos socioculturais analisados na pesquisa, nota-se que a diferença entre a quantidade das atividades culturais praticadas pelos jovens é maior entre os estratos econômicos mais pobres. Ou seja, nos segmentos em que a condição econômica é muito baixa, as práticas culturais são mais escassas e, conforme a

situação econômica avança, essa desigualdade diminui. Acerca dessa relação, Bourdieu (2009, p.299) faz a seguinte analogia:

As diferentes classes ou frações de classes organizam-se em torno de três posições básicas: a posição inferior ocupada pelas profissões agrícolas, operários e pequenos comerciantes, que correspondem as categorias excluídas da participação na cultura “nobre”; a posição média, ocupada pelos funcionários, empresários industriais e comerciantes de um lado e os técnicos e dirigentes de nível médio de outro (que estão quase tão afastados das duas categorias como estas das categorias inferiores); a posição superior, ocupada pelos grandes administradores e diretores e pelos membros das profissões liberais. Observa-se a mesma estrutura sempre que se medem as práticas culturais e, em particular, aquelas que exigem uma disposição cultivada, como a leitura, a frequência ao teatro, a concertos, ao cinema de arte ou a museus, sendo que as únicas deformações devem-se à utilização de princípios diversos de classificação.

Guardadas as devidas proporções, uma vez que Bourdieu está se referindo à realidade francesa, os dados aqui levantados vão ao encontro da afirmação, supracitada, desse autor. Ou seja, nota-se que as desigualdades econômicas, especialmente as mais expressivas, exercem uma influência significativa na prática cultural dos sujeitos. Os quadros abaixo são reveladores em relação a essa desigualdade.

Quadro 20: Estudantes entrevistados em relação ao hábito de frequência ao cinema

	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	20	33	60
Não	29	12	11
Total	49	45	71

Quadro 21: Estudantes entrevistados que já assistiram alguma peça teatral

	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	23	38	66
Não	20	7	5
Não respondeu	6	0	0
Total	49	45	71

Quadro 22: Frequência de leitura dos estudantes entrevistados

	Não leu nenhum livro este ano	Leu um livro este ano	Leu mais que um livro este ano	Não respondeu	Total
Escola A	31	8	6	4	49
Escola B	9	9	22	5	45
Escola C	15	8	47	1	71

Os dados da escola “B”, descritos no quadro 20, encontram-se bastante próximos daqueles apresentados pela instituição “C”. Em relação à frequência ao cinema, 73% dos alunos da escola “B” afirmaram possuir esse hábito cultural. Na instituição “C” esse percentual é de 84% dos entrevistados.

Quanto ao hábito de frequentar o teatro, 85% dos estudantes da instituição “B” afirmam ter assistido a pelo menos uma peça teatral, sendo este percentual de 90% para a escola “C”, conforme revela o quadro 21.

No que se refere ao hábito de leitura, indicado no quadro 22, 20% dos alunos das duas instituições declararam não ter lido nenhum livro no ano da realização da entrevista (2009). Contudo, em ambas as escolas, dentre os 80% dos estudantes que declararam ter realizado alguma leitura, a maioria afirmou ter lido mais de um livro.

Não obstante, os percentuais referentes aos dados apurados nos quadros 20, 21 e 22, em relação à escola “A” são bem destoantes, se comparados aos das instituições “B” e “C”. Na escola “A”, somente 40% dos alunos afirmaram ter o hábito de ir ao cinema. Entre aqueles que disseram não frequentar cinema, a maioria pertence a famílias com menores rendimentos.

Em relação à frequência ao teatro, 40% dos estudantes da escola “A”, afirmaram nunca ter assistido a uma peça teatral. No que se refere ao hábito da leitura, 63% dos alunos dessa instituição declararam não ter lido nenhum livro até a data da entrevista. Dentre aqueles que declararam haver realizado alguma leitura (37%), apenas 12% havia lido mais que um livro.

Nessa perspectiva, a análise dos quadros acima revela que em todas as práticas culturais verificadas pela pesquisa, o menor percentual de frequência foi observado entre os estudantes da escola “A”. Instituição esta que revelou uma representação mais significativa de estudantes oriundos das camadas populares menos favorecidas.

Esses dados reforçam a constatação de Bourdieu (2009) acerca da significativa influência do capital econômico e social sobre as práticas culturais dos sujeitos. De acordo com esse autor, essa influência pode ser observada não somente pela frequência aos ambientes culturais, como também pela apropriação demonstrada pelos sujeitos que participam dessas práticas.

De fato, a estatística de frequência ao teatro, ao concerto e sobretudo ao museu (uma vez que neste último caso, talvez seja quase nulo o efeito de obstáculos econômicos) basta para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e consumidos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos. Para tanto, primeiro é preciso observar que a estrutura da distribuição das classes ou frações de classe segundo a parcela reservada aos consumos culturais corresponde, com desnível mínimo (os empresários industriais e os grandes comerciantes ocupam uma posição inferior à posição dos gerentes e dos membros das profissões liberais ou dos dirigentes dos escalões intermediários), à estrutura de distribuição segundo a hierarquia do capital econômico e do poder. (idem, p.297-298)

Em relação ao poder de apropriação dos bens culturais, mencionados por Bourdieu, alguns dados desta pesquisa reforçam essa observação feita pelo autor. Cumpre então registrar que, entre os estudantes da instituição “A” que já assistiram alguma peça teatral, 80% deles não souberam dizer o nome da peça teatral a qual assistiu. Já nas escolas “B” e C esse percentual ficou em torno de 10%.

Em relação à pergunta sobre o hábito de frequentar o cinema, entre os estudantes da escola “C” que afirmaram ter o hábito de ir ao cinema, todos foram capazes de informar o nome do último filme que havia assistido. Na instituição “B” 10% dos estudantes não souberam dizer o nome do filme. Esse número é maior ainda na escola A, na qual 25% dos alunos não puderam fornecer essa informação.

Em suma, a análise geral dos dados observados nos quadros relativos a algumas práticas culturais dos estudantes pesquisados corrobora as afirmações de Bourdieu. Isso porque tal análise revela que entre os estudantes da escola “A”, os quais são oriundos em sua maioria das camadas sociais menos favorecidas, prevalecem os índices mais baixos dessas práticas. Já os dados para os estudantes das escolas “B” e “C” apresentam índices bem superiores, ainda assim prevalecendo os maiores índices na instituição “C”, a qual apresenta o maior número de estudantes oriundos das camadas sociais mais privilegiadas.

Esta pesquisa procurou levantar ainda, informações sobre o “capital cultural herdado” dos estudantes. Isso porque o nível de instrução dos pais exerce uma

influência significativa no êxito escolar dos filhos. Essa influência ocorre de um modo silencioso, ou seja, ela ocorre independente de qualquer esforço evidente, uma vez que se encontra inserida no cotidiano, nas mais corriqueiras situações familiares vivenciadas pelas crianças e jovens. (BOURDIEU, 2008, p. 42-46).

Quadro 23: Nível de escolaridade da mãe (ou responsável) dos estudantes entrevistados

	Nunca foi à escola	Não concluiu o ensino fundamental	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo	Ensino superior completo	Não respondeu	Total
Escola A	1	16	10	17	2	3	49
Escola B	0	0	8	23	14	0	45
Escola C	0	0	3	21	45	2	71

Quadro 24: Nível de escolaridade do pai (ou responsável) dos estudantes entrevistados

	Nunca foi à escola	Não concluiu o ensino fundamental	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo	Ensino superior completo	Não respondeu	Total
Escola A	1	12	16	13	1	6	49
Escola B	0	5	9	22	8	1	45
Escola C	0	0	7	16	44	4	71

Os quadros 23 e 24, referentes ao nível de instrução dos pais dos estudantes, revelam que nas três escolas pesquisadas o nível de escolaridade das mães é superior aquele demonstrado pelos pais. Situação que coincide com aquela revelada pelos dados dos quadros 13 e 14 do capítulo quatro, que se referem ao nível de instrução dos pais dos candidatos ao vestibular da Unesp em 2008.

No que se refere à escolaridade das mães dos estudantes, na comparação entre as escolas “A” e “B”, nota-se que, por um lado, o número de mães que concluíram o ensino superior é sete vezes maior na instituição “B”. Ou seja, enquanto na escola “A” apenas duas mães, entre os pesquisados, possuem esse nível de ensino, na escola “B” esse número sobe para catorze mães.

Por outro lado, quando se analisa o índice de mães que não concluiu sequer o ensino fundamental, constata-se que enquanto entre os alunos pesquisados da escola “A” 33% das mães estão nesse grupamento, na escola “B” esta situação não foi declarada por nenhum estudante.

Desse modo, pode-se afirmar que há um desnível significativo entre o nível de escolaridade das mães dos estudantes das escolas “A” e “B”, enquanto a comparação entre as instituições “B” e “C” revela que em ambas prevalece um percentual maior (82% e 91% respectivamente) de mães que concluíram ao menos o ensino médio. Vale destacar ainda que a escola “C” tem um percentual bastante superior de mães que possuem ensino superior completo, pois estas representam 63% dos pesquisados nessa instituição, caindo para 31% na escola “B” e para somente 4% na instituição “A”.

A análise da escolaridade dos pais dos estudantes não apresenta diferenças significativas em relação à observada nos níveis de instrução das mães. Assim, nessa análise também nota-se que o nível de estudos dos pais dos alunos da escola “A”, de modo geral, é bastante inferior ao verificado entre os pais dos estudantes das escolas “B” e “C”, entre as quais os índices encontram-se mais próximos.

Observa-se ainda, na comparação entre o nível de escolaridade dos pais e das mães desses estudantes, que nas três escolas, embora com uma diferença pouco significativa, o nível geral de escolaridade das mães é superior ao dos pais.

Ainda, considerando o “capital cultural herdado” pelos estudantes, perguntou-se sobre a presença de algum membro do grupo familiar extenso – pais, tios, irmão, primos, avós, etc. - que tivesse cursado ensino superior público. Essa investigação busca apreender mais um dado acerca da herança cultural dos estudantes, uma vez que corroboramos com Bourdieu (idem, p. 42) quando este autor afirma que:

Uma avaliação precisa das vantagens e das desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também dos ascendentes de um e de outro

ramo da família e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família extensa.

Nessa análise também se fez notar a desigualdade dos percentuais da escola “A” em relação as outras duas instituições objeto da pesquisa. Enquanto entre os estudantes da escola “A” somente 18% declarou que algum membro da família havia cursado educação superior em uma instituição de ensino pública, entre os estudantes da escola “B” esse percentual foi de 27% e na instituição “C” esse índice chegou a 56%.

Quadro 25: Estudantes entrevistados cujos familiares cursaram universidade pública (Alguém da sua família estudou em universidade pública?)

	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	9	12	40
Não	38	33	31
Não respondeu	2	0	0
Total	49	45	71

Os dados acerca da presença de algum membro na família que possua curso superior realizado em universidade pública revelam mais uma vez a diferença significativa existente entre a situação de herança cultural dos estudantes da escola “A” em relação a situação dos alunos das instituições “B” e “C”.

Algumas questões respondidas pelos alunos pesquisados estão diretamente voltadas para a apreensão das expectativas desses estudantes em relação ao ingresso no ensino superior. Essas questões vão desde a verificação em relação ao conhecimento das universidades até a pretensão de prestar um concurso vestibular de ingresso no ensino superior. Os quadros abaixo (26, 27 e 28) apresentam os dados referentes a essa investigação.

Quadro 26: Intenção dos estudantes entrevistados de frequentar um curso superior

	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	38	45	71
Não	9	0	0
Não respondeu	2	0	0
Total	49	45	71

A observação do quadro 26 deixa claro que a grande maioria dos estudantes das três escolas gostaria de cursar o ensino superior. Nas escolas “B” e “C”

todos os alunos entrevistados declararam pretender freqüentar o ensino superior. Somente na escola “A” um pequeno percentual (18%) de estudantes afirmaram não ter a intenção de cursar o ensino superior. Entre esses alunos três alegaram não ter condições de pensar nessa possibilidade devido à necessidade de trabalhar. Dois afirmaram preferir fazer um curso técnico, por questão de tempo de dedicação. É que se observa nas palavras de um desses estudantes “prefiro fazer um curso, mas não muito duradouro, com muito tempo”. Finalmente outros dois declararam não ter afinidade com os estudos, sendo interessante observar as palavras de um desses alunos, o qual afirmou textualmente: “não gosto nem de passar nem na porta da escola”.

Cumprе observar que a análise dos dados levantados revela que, na imensa maioria dos casos, o ingresso ou não ao ensino superior depende muito mais das condições socioeconômicas e culturais que da vontade dos jovens.

Quadro 27: Estudantes entrevistados que já visitaram alguma universidade

	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	28	42	60
Somente universidades privadas	21	32	9
Sim. Universidades públicas	7	10	51
Não	19	3	11
Não respondeu	2	0	0
Total	49	45	71

Os dados do quadro 27 mostram que 40% dos estudantes da escola “A” não tiveram a oportunidade de visitar uma universidade, um índice bem maior que aquele apresentado pelas escolas “B” e “C”, nas quais se observa um percentual de 7% e 15%, respectivamente. É interessante observar que o percentual de estudantes que nunca visitou uma universidade na escola “C” é maior que aquele verificado na instituição “B”. Isso apesar de, na maioria das vezes, as preocupações da escola particular, em relação ao ingresso nas universidades serem bastante superiores em relação à atenção dada pela escola pública a essa questão, conforme veremos posteriormente na análise das entrevistas com os educadores das instituições analisadas. Parece haver aqui uma forte influência do meio familiar.

Quadro 28: Estudantes entrevistados que conhecem alguma universidade da cidade de Franca

	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	36	43	66
Não	9	2	5
Não respondeu	4	0	0
Total	49	45	71

Quadro 29: Estudantes entrevistados que conhecem a Unesp de Franca

	Escola A	Escola B	Escola C
Conhecem, mas não sabem quais os cursos oferecidos	8	11	3
Conhecem e sabem quais os cursos oferecidos	3	19	44
Não conhecem	29	15	24
Não respondeu	9	0	0
Total	49	45	71

Os dados acima permitem apreender em que medida os estudantes têm conhecimento das universidades existentes na cidade na qual residem. Sobre esses dados observa-se que, de modo geral, os estudantes encontram-se informados sobre a existência de universidades e cursos superiores na cidade, especialmente, no que se refere às universidades privadas.

Em relação ao conhecimento sobre a existência da UNESP, única universidade pública presente na cidade, nota-se que muitos dos estudantes ignoram ou não se interessam pela existência dessa universidade em Franca. Na escola “A” 59% dos alunos afirmaram não conhecer a Unesp de Franca. Já nas instituições “B” e “C” o índice dessa resposta foi bem menor, qual seja 33% em ambas. Cumpre destacar que, em especial na escola “C”, muitos dos alunos que alegaram não conhecer a Unesp comentaram não possuir interesse em frequentar os cursos oferecidos na cidade, ou estarem direcionados para cursos de universidades presentes em outras cidades. Na

instituição “A”, contudo, a quase totalidade dos estudantes que declaram não conhecer a Unesp, afirmaram ignorar, de fato, a existência dessa universidade pública na cidade.

Os dados revelam que a falta de informações sobre o ambiente universitário – existência de universidades na cidade, cursos oferecidos, etc. - apresentada por muitos alunos da escola “A”, contribui para a redução das possibilidades de ingresso no ensino superior.

No que se refere à intenção de prestar algum concurso vestibular ao final do ensino médio, observa-se que há uma distância entre a vontade de frequentar um curso superior e as reais possibilidades e expectativas vislumbradas pelos estudantes de colocar esse desejo em prática, principalmente entre os alunos da escola “A”.

Quadro 30: Estudantes entrevistados que pretendem prestar concurso vestibular

	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	19	26	68
Não	24	18	3
Não respondeu	6	1	0
Total	49	45	71

Observa-se no quadro 30 que a quantidade mais expressiva de estudantes que declararam a intenção de prestar um concurso vestibular ao final do ensino médio é da escola “C”, uma vez que nessa instituição 95% dos alunos afirmaram ter tal intenção. Na escola “B” esse percentual foi de aproximadamente 60%. E finalmente na escola “A”, 40% dos estudantes declararam pretender concorrer aos exames vestibulares ao final do curso médio.

A simples análise desses dados já oferece indícios quanto às expectativas dos alunos dos diferentes segmentos sociais em relação ao ingresso no ensino superior. Mas, uma apreciação mais detalhada pode reforçar essa primeira percepção.

Existe uma diferença concreta entre as causas pelas quais os estudantes da escola particular deixam de prestar os concursos vestibulares e as causas que levam os alunos oriundos das escolas públicas a não fazê-lo.

Senão vejamos: na escola “C”, dos três alunos que afirmaram não ter a intenção de concorrer ao vestibular, um deles afirmou que não iria fazê-lo, porque pretendia passar alguns meses na Europa. Os outros dois alegaram pretensão de se

preparar melhor no ano seguinte. Desse modo, existe um desejo declarado e bastante concreto dos alunos no sentido do adiamento do ingresso no ensino superior. Já em relação aos alunos das instituições de ensino pública essa questão é um pouco mais complexa.

Isto porque a articulação entre a intenção ou não de participar dos concursos vestibulares e os rendimentos das famílias de cada um desses jovens é bastante reveladora. Essa articulação revela que, em ambas as escolas públicas pesquisadas, entre os estudantes provenientes das famílias que percebem os menores rendimentos a maioria não pretende concorrer ao vestibular. Observa-se ainda que a situação se inverte conforme a renda familiar avança.

Quadro 31: Estudantes entrevistados que pretendem prestar concurso vestibular por rendimento familiar

		Até R\$1000,00	Entre R\$1100,00 e R\$2500,00	Entre R\$2600,00 e R\$5000,00	Acima de R\$5000,00	Total
Escola A	Sim	4	11	4	0	19
	Não	14	9	1	0	24
Escola B	Sim	2	12	9	1	24
	Não	6	9	3	0	18

O quadro da associação entre rendimento familiar e a expectativa de ingresso no ensino superior, revela que entre os rendimentos médios a porcentagem de jovens que buscam o acesso a esse nível de ensino é alta. Esse fato fica claro uma vez que entre os jovens provenientes das famílias com rendimentos de aproximadamente cinco salários mínimos, cerca de 57% declararam a intenção de participar dos concursos vestibulares. Esse percentual é maior ainda entre os estudantes oriundos de famílias com renda de até dez salários mínimos, alcançando 80% na instituição A e 75% na escola B.

Por outro lado, o quadro permite verificar o pequeno percentual (aproximadamente 25%) de jovens oriundos de famílias com baixo rendimento que buscam o ensino superior como possibilidade concreta de prosseguimento nos estudos.

A análise do nível de instrução dos pais dos estudantes articulada com a intenção de concorrer ao vestibular para ingresso no ensino superior apresenta dados relevantes para esta pesquisa.

Quadro 32: Estudantes entrevistados que pretendem prestar vestibular de acordo com a escolaridade de um dos pais

	Nunca foi à escola	Não concluiu o ensino fundamental	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo	Ensino superior completo	Total
Escola A	0	2	3	14	0	19
Escola B	0	2	2	9	12	25

O quadro 32 considerou o nível de escolaridade maior entre os pais sem referenciar especificamente a mãe ou ao pai do estudante, utilizando dentre eles aquele possuidor do maior grau de instrução.

Os números apresentados no quadro acima denunciam a significativa influência do nível de escolaridade dos pais na opção de concorrer aos exames vestibulares pelos estudantes. Nota-se que a relação entre os níveis mais altos de escolaridade dos pais e a opção dos filhos pela busca do ingresso no ensino superior é mais expressiva que aquela relativa aos rendimentos familiares.

Nesse sentido, cumpre destacar que ao menos um dos pais – de 75% dos alunos da escola “A” que declararam a intenção de concorrerem a uma vaga no ensino superior – tinha concluído o ensino médio. Em relação à instituição “B” esses dados são ainda mais expressivos, alcançando 84% dos estudantes.

Essa mesma revelação foi apontada pelos dados dos quadros 13 e 14, referentes ao nível de escolaridade dos pais dos candidatos ao concurso vestibular da Unesp de 2008. Conforme já foi apontado no capítulo quatro, constatou-se que os pais, da grande maioria dos concorrentes aquele vestibular, possuíam ao menos o nível médio de ensino.

As constatações observadas aqui, vão ao encontro das afirmações de Bourdieu (2008), quanto à influência que o capital cultural herdado exerce sobre as expectativas das gerações posteriores, no que se refere ao prosseguimento dos estudos em níveis mais avançados, conforme já foi mencionado no capítulo anterior deste trabalho. Nas palavras de Bourdieu (idem, p. 85-86):

[...] as disposições constitutivas do habitus que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar

expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições previamente adaptadas às suas exigências objetivas; em outras palavras, sendo o produto de uma classe determinada de regularidades objetivas (aquelas que, por exemplo, caracterizam uma condição de classe e que a ciência apreende através das regularidades construídas, tais como as probabilidades objetivas), essas disposições gerais e transponíveis tendem, então, a engendrar todas as práticas “razoáveis” que são possíveis dentro dos limites dessas regularidades, e somente aquelas, excluindo as “loucuras” [...]

Ao articular o pensamento do autor às investigações aqui levantadas, observa-se que os históricos familiares de experiências de exclusão da escola, levam os estudantes a não construírem expectativas em relação às possibilidades de ingresso no ensino superior, especialmente, nas universidades públicas, as quais são consideradas ainda mais distantes de seus horizontes práticos. Essa ausência de expectativas pode ocorrer de modo consciente, ou não.

Observou-se, ainda, que dentre os alunos da escola “C” com intenção declarada de concorrer nos vestibulares, todos afirmaram que pretendiam concorrer em pelo menos um dos vestibulares destinados ao ingresso na universidade pública. A instituição de ensino “A” apresentou uma situação oposta a essa, na medida em que apenas cinco estudantes afirmaram ter essa pretensão. Dentre esses cinco estudantes, quatro declararam conhecer a Unesp de Franca e um afirmou possuir uma prima cursando o ensino superior em uma universidade pública. Dezoito estudantes da escola “B” mencionaram os vestibulares para as universidades públicas como uma de suas opções para os concursos que prestariam. Dentre esses, somente um estudante era filho de pais com grau de instrução inferior ao ensino médio.

Esses dados revelam, ainda, que a pretensão de participar dos concursos vestibulares das universidades públicas, encontra-se relacionada ao capital cultural herdado, à situação socioeconômica da família dos jovens e, ainda, ao estímulo do ambiente escolar, conforme já apontou a análise dos relatórios da Unesp, realizada no capítulo anterior deste trabalho, e que as observações aqui desenvolvidas vêm reforçar.

Quanto aos estímulos oferecidos pelo ambiente escolar, nota-se que nas escolas “A” e “B” não existe a preocupação sequer de oferecer aos estudantes alguma orientação acerca das opções de cursos oferecidos pelas universidades públicas. No espaço físico das escolas não se observa nenhum tipo de cartaz das universidades, ou qualquer tipo de informações sobre o tema. Enfim, o vestibular não é um assunto veiculado pela escola.

A comprovação da ausência dessa preocupação nas escolas públicas analisadas se torna mais preocupante se retomarmos os dados levantados no quadro 15 do capítulo quatro. Esses dados demonstraram que, a expressiva maioria dos concorrentes ao vestibular da Unesp de 2008, declarou ter sido a escola a principal responsável em fornecer-lhes as informações acerca da existência desses concursos vestibulares.

As entrevistas realizadas com os professores e gestores reforçam essa percepção de um ambiente escolar que desconsidera, cotidianamente, a possibilidade concreta de ingresso de seus alunos em cursos superiores das universidades públicas. No ambiente escolar das instituições públicas de ensino essa é uma opção não concebida pelo corpo docente.

É necessário deixar claro que ao fazer essa constatação, revelada nos dados levantados, não se pretende empreender uma defesa do ensino médio como etapa de formação voltada somente para o ingresso no ensino superior. O que se afirma aqui é o fato de que essa possibilidade deveria se encontrar inserida na prática docente dessa etapa de ensino. Isto porque, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN), dispõe textualmente ser uma das funções essenciais dessa etapa de ensino o preparo do educando para o prosseguimento dos estudos.

Os professores das escolas públicas, objeto dessa pesquisa, foram questionados quanto às possibilidades dos seus alunos ingressarem no ensino superior público. Houve uma unanimidade entre os professores quanto à afirmação de que as chances desses jovens são muito poucas. Vejamos as afirmações de alguns dos professores sobre “as chances reais dos alunos de sua escola serem aprovados em um concurso vestibular de universidade pública” (anexo 3):

“Na minha opinião são muito poucas pois na escola estadual não preparamos alunos para o vestibular, mas claro há exceções.”
(professor 1)

“Uma porcentagem muito pequena (2%) que possuem condições de passar na “área de humanas”. (professor 2)

“São muito poucas, pela falta de compromisso do aluno e dificuldades de conteúdos principalmente nas áreas de português e matemática.”
(professor 3)

“Sem fazer um curso pré-vestibular não vejo qualquer possibilidade.”
(professor 4)

“mínimas, quase nulas.” (professor 9)

“as chances são pouquíssimas, pois o interesse dos mesmos não atinge o patamar para uma aprovação em tal concurso.” (professor 5)

Observa-se, nas falas dos professores, a ausência de expectativas em relação ao potencial de seus alunos para avançarem nos estudos em níveis mais elevados, especialmente no que se refere ao ensino superior público.

Segundo o entendimento dos professores entrevistados, caso seus alunos estudassem numa escola particular suas chances de ingresso no ensino superior público seriam maiores, devido “a melhor formação que essas instituições oferecem”. Torna-se evidente, entre os professores das escolas pesquisadas, a crença de que a escola particular oferece um ensino de “melhor qualidade” do que o oferecido pela escola pública. A resposta de alguns professores para a pergunta, “Você acha que se esses alunos tivessem a oportunidade de estudar em uma escola particular teriam mais chances de serem aprovados nos concursos vestibulares das universidades públicas? Por quê?” (anexo 3), evidencia essa crença:

“Sim, pois ocorre a introdução do “caminho” para a faculdade, no ensino público são formados para ser força de trabalho, a academia não aparece como uma possibilidade” (professor 6)

“Sim. Pela falta de comprometimento do ensino público, em escolas particulares esses alunos teriam chances maiores de serem aprovados.” (professor 4)

“Sim porque o foco das instituições particulares é o vestibular e o da escola pública não privilegia o vestibular.” (professor 2)

“Com certeza, pois a escola particular tem como principal objetivo preparar o aluno para o vestibular, principalmente para as universidades públicas onde os vestibulares são mais difíceis e concorridos.” (professor 1)

“Sim, pois o ensino nessas instituições são melhores.” (professor 8)

“[...] o ambiente da escola particular é muito mais propício para o estudo e o aprendizado.” (professor 9)

Alguns professores focalizaram o problema no interesse dos alunos pelos estudos. “[...] alguns acham que curso superior é bobagem.” (professor 5) “[...] a maioria ainda não considera o curso superior importante para o seu futuro profissional.” (professor 3). Conforme já vimos anteriormente (quadro 26) o desejo de ingressar no ensino superior foi demonstrado pela grande maioria dos alunos, contrariando a afirmação desses professores. Parece haver aqui por parte dos professores um equívoco entre o desejo que os estudantes revelam de cursar o ensino superior e as expectativas que possuem quanto às suas reais possibilidades de ingresso.

Finalmente, entre as causas da dificuldade de ingresso no ensino superior público, levantadas pelos professores, prevaleceu a visão de que a organização do sistema de ensino público se configura como um dos principais entraves.

“Falta de aulas com professores interessados em ensinar, falta de regularidade dos professores, exercícios dos cadernos de aluno pessimamente preparados” (professor 4)

“O ensino público está aquém do particular. E o que o vestibular das universidades públicas exigem não condiz com a realidade de nossos alunos.” (professor 3)

“Falta leitura e atualização de ideias, além disso o currículo da escola pública não contempla todas as informações exigidas nos vestibulares.” (Professor 2)

“Sistema avaliativo que considera o mínimo necessário para a aprovação. [...] a Proposta Curricular do Estado não visa somente o vestibular.” (professor 7)

As afirmações acima revelam que a maioria desses professores considera o sistema de ensino público falho e descomprometido com o prosseguimento dos estudos, no que se refere à formação dos alunos do ensino médio. Alguns professores ainda apontam a falta de comprometimento dos alunos para com os estudos, como um obstáculo significativo às possibilidades de aprovação nos vestibulares para as universidades públicas. Um dos professores entrevistados mencionou a falta de informação sobre o ambiente universitário e ainda, a necessidade de trabalhar, como um problema significativo. Para este docente “o pouco tempo que têm para estudar devido ao trabalho, além do pouco conhecimento do vestibular e do meio acadêmico” (professor 6), configuram-se em empecilhos ao prosseguimento dos estudos para estes jovens.

As representações da maioria dos alunos sobre as suas possibilidades de cursar o ensino superior em uma universidade pública não destoam muito das representações de seus professores. A maioria dos estudantes considera que, para além do vestibular, os principais entraves à realização dos estudos em universidades públicas são a precária formação oferecida pela escola pública de educação básica e a falta de comprometimento dos próprios estudantes. Antagonizando um pouco com a visão dos seus professores, os jovens apontaram as dificuldades financeiras como um problema significativo.

Vejamos as respostas de alguns estudantes, para a seguinte questão: “Partindo do princípio de que o ingresso na universidade pública estivesse garantido a todos os jovens, quais seriam, na sua opinião, as principais dificuldades encontradas por esses jovens para realizar seus estudos no curso escolhido?” (anexo 1). Essas afirmações correspondem à visão apresentada pela maioria dos jovens entrevistados.

“Os jovens da escola pública não tem um ensino de qualidade, por isso a dificuldade não seria entrar e sim permanecer na faculdade” (aluno 10)

Manter-se morando em outra cidade, e dificuldade de acompanhar as matérias do curso dependendo da base que o aluno teve no ensino médio.” (aluno 12)

“O interesse dos alunos, o comprometimento deles com a universidade.” (aluno 3)

“Falta de preparo e estudo, pois a escola pública de hoje em dia deixa muito a desejar. (Ensino Fundamental até o Ensino Médio).” (aluno 4)

“O comprometimento dos alunos com a faculdade, o desinteresse” (aluno 25)

“Falta de ensino em escola pública também o desinteresse do aluno.” (aluno 46)

“Falta de interesse e vontade.” (aluno 17)

“Moradia, condição financeira, e falta de preparo relacionado às matérias e ao ensino fraco da rede pública até o ensino médio.” (aluno 38)

“A dificuldade de seu curso escolhido não estivesse presente em sua cidade fazendo com que tivesse de estudar fora, com dificuldade econômica para se sustentar.” (aluno 21)

“Manter em outra cidade com despesas básicas e saudade de seus familiares, por muitas das vezes haver dificuldade para visitar.” (aluno 48)

“Manter-se em outra cidade devido a dificuldade financeira e a dificuldade de aprendizagem pois quem estudou em escola pública está menos preparado do que quem estudou em escola privada.” (aluno 52)

“Dificuldades financeiras e dificuldade em acompanhar o curso no mesmo tempo que todos.” (aluno 19)

“Para jovens de escolas públicas as dificuldades seriam: a falta de ensino de qualidade extensivo preparatório para o vestibular, baixa renda mensal impedindo o deslocamento para outras cidades, já para jovens de escolas privadas quase não existem dificuldades.” (aluno 26)

Observa-se que existe quase que um consenso entre professores e alunos das escolas públicas analisadas, acerca dos principais empecilhos ao acesso às universidades públicas, para os jovens concluintes do ensino médio público. De acordo com os pesquisados, por um lado, a dificuldade está no desinteresse e na falta de compromisso dos alunos com os estudos e, por outro lado, na má qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas de educação básica.

Contudo, alguns dados levantados por essa pesquisa colocam em dúvida essa crença. Primeiro porque a maioria dos estudantes, conforme já insistimos anteriormente, declarou ter interesse em cursar o ensino superior.

Em seguida, cumpre acrescentar que no ano de 2009, ao menos seis estudantes da escola “B” foram aprovados nos concursos vestibulares das universidades

públicas. Talvez o número seja até maior, mas só obtivemos confirmação desse contingente.

Como a escola não possui dados completos sobre esse assunto, procuramos fazer uma aproximação, por meio da quantidade de alunos dessa escola que declararam o interesse em concorrer aos vestibulares para as universidades públicas. Partindo do número de dezoito alunos interessados em prestar o vestibular, pode-se afirmar que entre os que prestaram o vestibular das universidades públicas da escola “B”, ao menos 33% foram aprovados. Esse percentual não se diferencia significativamente dos 35% de aprovados declarados pela instituição “C” que, vale lembrar, é uma instituição privada.

O que se observa é que, para além do caráter ainda bastante elitista da universidade pública e, especialmente de alguns cursos oferecidos por essa universidade, muitos dos alunos egressos da educação básica pública sequer participam dos concursos vestibulares para ingresso nas universidades públicas. Essa constatação já foi feita no quadro 11 do capítulo anterior, contudo os dados das entrevistas realizadas neste quinto capítulo vêm reforçar essa constatação.

Em síntese, as representações dos estudantes das instituições públicas de educação básica vão ao encontro das questões levantadas ao longo deste trabalho. Nesse sentido, os dados da pesquisa qualitativa, analisados neste capítulo, deixam claro que, nos segmentos menos favorecidos economicamente, quando a renda familiar é muito baixa, especialmente aquelas menores que dois salários mínimos, este é o principal fator de exclusão do avanço dos estudos.

Pode-se afirmar então que nos segmentos mais pobres os fatores econômicos representam uma barreira às perspectivas dos estudantes de prosseguirem seus estudos em níveis mais avançados (quadro 31) e, principalmente, de tentar fazê-lo via universidade pública. Os dados levantados na escola “A”, mais periférica e na qual um maior percentual de estudantes declarou renda familiar mais baixa, foram os que mais corroboraram essa afirmação.

Notamos que nessa escola, apesar de a maioria afirmar que gostaria de cursar o ensino superior, conforme já mencionado, somente 40% dos alunos tinham perspectiva de concorrer aos exames vestibulares e somente 10% declararam objetivar as universidades públicas. Ainda sobre esses estudantes, verificamos que a maioria percebe as dificuldades financeiras e a precária formação como obstáculos significativos ao prosseguimento dos estudos numa instituição pública.

Outro aspecto, que nos parece ainda mais relevante do que aquele relacionado aos rendimentos familiares, tem como referência a influência do capital cultural herdado. Verifica-se que entre a maioria dos jovens que declararam pertencer a famílias com rendimentos de dois salários mínimos ou mais, a escolaridade dos pais, bem como a presença de algum membro da família com experiência universitária pública, são decisivas para as perspectivas dos jovens em relação ao prosseguimento dos estudos, conforme já foi apontado pelos dados do quadro 32.

Acrescente-se a esses fatores, as percepções que os professores revelaram sobre as condições dos seus alunos de ingressarem em um curso superior público. E, ainda, a disposição (ou a falta dela) revelada pelo ambiente escolar em estimular as expectativas desses jovens em relação ao prosseguimento dos estudos em nível superior.

Desse modo, temos o que Bourdieu (2009) chamou de “cultura de código comum”, a qual é parte integrante das possibilidades concretas de acesso aos mais diversos ambientes sociais. A carência no domínio dos códigos de um determinado ambiente se configura como um entrave para a inserção do sujeito no ambiente em questão. Nas palavras de Bourdieu (*idem*, p. 206-207)

Caso se admita que a cultura e nesse caso particular a cultura erudita em sua qualidade de código comum é o que permite a todos os detentores deste código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de examinar a mesma condição significante por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos, e das mesmas obras, pode-se compreender por que a Escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição de comunicação. O que os indivíduos devem a escola é sobretudo um repertório de lugares comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns.

As palavras do autor esclarecem a significativa influência exercida pelo ambiente escolar, sobre a construção das possibilidades dos jovens de avançarem nos estudos em níveis superiores, bem como na produção das expectativas relativas ao ingresso na universidade pública.

Finalmente, é preciso afirmar que este estudo não desconsidera os problemas de qualidade enfrentados pelas instituições públicas de ensino nos dias atuais. Mas, com base nos dados aqui levantados, cumpre reconhecer que os principais

impedimentos do acesso dos jovens ao ensino superior público são complexos e vão muito além da questão da qualidade de ensino oferecida pela escola pública de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa consistiu em apreender os principais aspectos que permitem compreender a exclusão dos jovens, notadamente aqueles provenientes das camadas socioeconômicas menos favorecidas, do ingresso na universidade pública.

Desse modo, identificaram-se dois princípios ligados à educação capazes de auxiliar a constituição dessa análise. São eles: a trajetória do acesso à educação no Brasil, compreendida como direito fundamental garantido pela Constituição “Cidadã”; e, a concepção da universidade enquanto instituição pública e social, cuja finalidade é legitimada pela constituição do bem comum.

Esses princípios nortearam o esforço de apreensão da articulação entre a renda familiar, a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, as políticas públicas voltadas para os jovens e o acesso desses jovens aos níveis mais avançados de ensino.

Essa análise procurou ainda apreender o perfil dos jovens que concorrem aos vestibulares das universidades públicas. Essa apreensão foi possibilitada pelo tratamento sobre os dados do acesso à universidade pública focalizados no capítulo que trata da análise dos Relatórios do Vestibular da Unesp. Esse capítulo tornou viável a comparação entre os perfis socioeconômicos e culturais dos jovens brasileiros em geral, levantados nos capítulos um e três e aquele apresentado pelos jovens candidatos aos vestibulares das universidades públicas, os quais foram expressos pelos dados da amostragem possibilitada pelo referido relatório.

Finalmente, a apreensão dos empecilhos ao acesso dos jovens às universidades públicas - os quais atingem principalmente os jovens provenientes dos segmentos socioeconômicos menos favorecidos - culminou na análise das representações desses jovens acerca das suas possibilidades concretas de acesso ao ensino superior, especialmente, aquele oferecido pelas instituições públicas.

O entendimento dos entraves e das representações dos jovens das camadas populares acerca das suas possibilidades de ingresso no ensino superior público, desenvolvido no quinto capítulo, foi orientado pelo conjunto conceitual

construído ao longo dos quatro primeiros capítulos, o qual conferiu significado à análise do recorte feito pela pesquisa qualitativa.

A apreensão acerca do papel desempenhado pela universidade pública em nosso país, fez explicitar a dificuldade apresentada por essa instituição em se constituir como um espaço representativo para a comunidade que a cerca, especialmente aquela de baixo padrão socioeconômico. Esse distanciamento entre as camadas menos favorecidas da sociedade e o ambiente universitário se configura como um dos entraves às expectativas dos jovens oriundos dessas camadas sobre a universidade pública enquanto ambiente aberto de possibilidades de avanço nos estudos e da melhoria da qualidade de vida.

Nessa perspectiva, cumpre ressaltar que, conforme verificou-se no capítulo dois, no Brasil somente 13,9% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentam o ensino superior. No âmbito das universidades públicas esses números são ainda menores. Um alcance efetivo tão restrito como esse, somado à escassa relação da maioria dessas instituições com a comunidade, intensifica a distância percebida pelos jovens provenientes dos segmentos socioeconômicos menos favorecidos, entre a sua realidade e o ambiente universitário. Como foi ressaltado ao longo deste estudo, muitos desses jovens desconhecem a existência de universidades públicas em suas cidades e, tampouco, estão informados acerca dos cursos que elas oferecem.

Os dados referentes ao acesso ao ensino médio por sua vez, demonstraram que muitos jovens, notadamente aqueles cujas famílias percebem os menores rendimentos, não alcançam esse nível de ensino. Ou seja, esses jovens estão mais distantes do acesso às universidades públicas do que aqueles pesquisados no capítulo cinco deste trabalho. É relevante retomar a constatação de que, conforme se observou ao longo da pesquisa, somente 47% dos jovens entre 15 e 17 anos cursam o ensino médio, bem como, entre aqueles com idade, imediatamente posterior, entre 18 e 24 anos, somente 32% são estudantes.

Esses dados revelam a urgência da organização de propostas, bem como da implementação de políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso e da permanência dos jovens no ensino médio. Isso porque a simples oferta de vagas se mostrou insuficiente para resolver o problema da exclusão dos jovens desse nível de ensino.

Outro fator que merece destaque refere-se à expressiva influência das condições econômicas das famílias na frequência (ou não) dos jovens à escola. No

capítulo três foi possível verificar que nos diversos níveis de ensino o percentual de crianças, adolescentes e jovens matriculados em cada nível oscila significativamente para mais, conforme os rendimentos familiares avançam.

Desse modo, por um lado, observou-se que, entre os jovens de 18 a 24 anos de idade pertencentes às famílias com rendimentos *per capita* acima de três salários mínimos, o percentual daqueles que frequentavam a escola foi de aproximadamente 50%. Por outro lado, para os jovens, oriundos das famílias com rendimentos inferiores a três salários mínimos *per capita*, esse percentual não alcançava 30%. Ressalte-se que essa faixa etária, em condições ideais, estaria cursando o ensino superior. Esses dados evidenciam a expressiva influência da condição econômica dos jovens nas suas perspectivas de avanço nos estudos.

A relação desse acesso às condições socioeconômicas revelou ainda que a implementação de políticas públicas, voltadas para a educação, contribui para amenizar os problemas referentes às frequências escolares dos segmentos economicamente desfavorecidos. Isso pode ser corroborado pela insignificante diferença existente entre a frequência escolar das crianças entre sete e catorze anos, quando se toma como referência o perfil econômico familiar dessa faixa etária. Notou-se neste aspecto que há uma carência no que se refere às políticas públicas destinadas especificamente aos jovens.

Cumprе ressaltar ainda que muitos estudiosos das questões sociais, entre eles, Castel, Sennet, Demo e Barros chamaram a atenção para o processo de fragilização das relações sociais, trazido pelo contexto global dos dias atuais. Esse processo, segundo tais autores, provocou o avanço de uma individualização negativa para as camadas sociais menos favorecidas. Nesse sentido, esses estudiosos defendem a adoção de uma renda básica como forma de reduzir as desigualdades. O encaminhamento dessas políticas exigirá a estruturação de um conjunto de medidas voltadas para a proteção social daqueles que se encontram à margem da sociedade.

Faz-se necessário mencionar, ainda, outro aspecto em relação às questões econômicas. Senão vejamos: se por um lado, a baixa renda familiar afasta muitas crianças, jovens e adolescentes da escola e a desigualdade salarial é gerada, em grande parte, pela heterogeneidade da escolarização dos trabalhadores. Por outro lado, a necessidade de ingresso dos jovens no mercado de trabalho, também constitui-se como fator que compromete significativamente suas possibilidades de prosseguimento dos

estudos em níveis mais avançados - em sua modalidade média e, principalmente, superior.

Não é por acaso que a maioria desses jovens trabalhadores, provenientes dos segmentos de baixa renda, termina por reproduzir o histórico familiar. Ou seja, o ingresso precoce e desqualificado no mercado de trabalho, condena esses jovens ao recebimento de rendimentos menores do que aqueles percebidos pelos adultos que exercem a mesma função, bem como são levados a cumprir extensas jornadas de trabalho, sendo ainda o segmento mais atingido pelo desemprego.

Os dados levantados pelos capítulos quatro e cinco reforçaram a tese da necessidade da instituição, por parte do Estado, de políticas públicas voltadas para essas questões. Isso porque os dados demonstraram que, além da condição econômica das famílias, outro expressivo fator contribui para o distanciamento de muitos jovens dos bancos escolares. Trata-se do capital cultural herdado pelos jovens.

Nesse sentido, verificou-se que os jovens provenientes das famílias, cujos pais apresentam um nível mais elevado de escolaridade, são capazes de construir representações mais positivas em relação às expectativas de ingresso no ensino superior, notadamente no que se refere às instituições públicas de ensino.

Finalmente, observa-se que a construção das representações, que os jovens produzem acerca das suas possibilidades de ingresso e permanência no ensino superior público, está engendrada pelo ambiente no qual esse jovem está inserido. Ou seja, a família e a escola, enquanto ambientes das relações cotidianas desses jovens, exercem uma influência decisiva nos encaminhamentos dessas representações.

A instituição, pelo Estado, de políticas públicas voltadas para o acesso de todos os jovens aos níveis mais avançados de educação, deve incluir em sua pauta as dificuldades promovidas pela condição econômica, a superação da defasagem, provocada pela restrição do capital cultural herdado, a ampliação do tempo livre dos jovens destinado a formação cultural, o alargamento da distribuição da oferta de cursos superiores públicos nas diversas regiões do país entre outros.

Enfim, é necessário primeiramente que se constitua a assunção pelo Estado da efetivação da educação como direito fundamental, para além do ensino básico, promovendo a acessibilidade aos níveis mais avançados de ensino. Isto é permitindo que todos os jovens tenham a possibilidade de optar quanto ao prosseguimento dos estudos a nível superior, para que esse avanço deixe de ser configurado pela exclusão de muitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna. 1996.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: ed. Unb. 1963.

BACCHETTO, J. G. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. 2003. 160 f. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804>>

BARROS, R. P. de. *Os determinantes da desigualdade no Brasil*. São Paulo: USP. 1997.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Nova edição. São Paulo: Campus. 2004.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982.

_____. *Escritos de Educação*. 10ª ed. Petropolis-RJ: Vozes. 2008a.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp. Porto Alegre. Zouk. 2008b.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2009.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez. 2008.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. *Pós-modernismo e informação: conceitos complementares?* In: Perspec. Ci. Inf. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jun. 1996.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

CASTRO, Jorge Abrahão de. *et.al. Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: Ipea. 2009.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. 2003, n.24, p. 5-15.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da Juventude na Sociedade de Mercado. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004, p. 75-88.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. 2ª ed. São Paulo: UNESP. 2005.

_____. *A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. 3ª ed. São Paulo: UNESP. 2007a.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3ª ed. São Paulo: UNESP 2007b.

_____. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: UNESP 2007.

DAVID, Célia Maria. Currículo de História: mudanças e persistências. A proposta curricular do Estado de São Paulo/2008. *Tese de Livre Docência*. Universidade Estadual Paulista. Unesp/Franca. 2010.

_____, VITTA, Mariana Canavezi e. O plano nacional de educação (2001) e as propostas de inclusão escolar. In: ALMEIDA, Djanira S. Oliveira. (Org.). *Educação e Ensino: temas para o debate*. Franca: UNESP-FCHS, 2010.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 1998, vol.6, n.2, p. 89-104.

_____. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento - metodologia científica no caminho de habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp. 2002.

FIAMENGUE, Elis Cristina. *Que elite é essa? Tese de Doutorado*. Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara 2002.

FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do ocidente*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004, p. 180-216.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP. 1991.

GIORDAN, André. VECCHI, Gerard de. *As Origens do Saber*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola. 1992.

HENRIQUES, Ricardo (org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

KOSIK, K. *A Dialética do Concreto*. Trd. Célia Tavares e Alderico Toríbio. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

LAVINAS, Lena. *Excepcionalidade e paradoxo: renda básica versus programas de transferência direta de renda no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ. 2004. (unpublished manuscript).

_____, GARSON, S. Gasto social no Brasil: transparência, sim, parti-pris, não! *Econômica*. v. 5, n.1, p. 145-162, 2003.

LE GOFF, Jacques. *Os Intelectuais na Idade Média*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1995.

LEMES, Sebastião de Souza (2003). A escolarização e o pluralismo cultural; reflexões, buscas e algumas pistas para solução de embates. In *Cadernos de Formação em Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação*. Org. Dagoberto José Fonseca. Prograd/Unesp, São Paulo.

_____, A organização do currículo e a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias. *Caderno de Gestão Curricular e Avaliação*. Programa Pedagogia Cidadã. Disponível em: https://sol.unesp.br/usuario/pdf/kuka_2.pdf. acesso em julho de 2009.

LORENZ, Karl M. O Ensino de Ciências e o Imperial Colégio Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, Ariclê. CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A Escola Secundária: modelos e planos* (Brasil, séculos XIX e XX). São Paulo. Annablume. 2003.

MENEZES-FILHO, Naércio., PICCHETTI, P., FERNANDES, R. A evolução da distribuição de salários no Brasil: fatos estilizados para as décadas de 80 e 90. In: HENRIQUES, R. M. (org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

NERI, Marcelo Cortes (coord.). *A Nova Classe Média*. FGV/CPS. 2008. Disponível em www.fgv.br/cps/classe_média acesso em 05/10/2009.

_____, MELO, Luisa Carvalhaes Coutinho de (coords.). *Miséria e a Nova Classe Média na Década da Igualdade*. FGV/CPS. 2008. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/desigualdade/> acesso em 05/10/2009.

NICOLETE, João Ernesto. *Ensino Apostilado na Escola Pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. UNESP/Araraquara. 2009.

NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. O direito à educação na constituição federal de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, p. 61-74, 1999

_____, ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2005, n.28, p. 5-23.

_____, Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 661-690

PALMA FILHO, João Cardoso. Política Educacional Brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990 - 2000) avanços e retrocessos. São Paulo. Porto de idéias. 2005.

_____, A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) Congresso 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/> acesso em julho de 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã. 2001.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *A universidade da modernidade nos tempos atuais*. Revista de Avaliação da Educação Superior. Campinas. 2009, vol.14, n.1, p. 29-52.

POCHMANN, Márcio. *A Batalha pelo Primeiro Emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil. 2000.

RIBEIRO, Ricardo. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. *Saúde e sociedade*. [online]. 2009, vol.18, suppl.2, pp. 48-54. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000600007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em janeiro de 2010.

_____, Sebastião e Souza Lemes, Sueli Itaman Monteiro. (Org.). *Educação e direitos humanos*. 1 ed. São Carlos: Rima, 2009.

_____. Democratização do ensino superior e formação continuada: ensino à distância público e uso dos recursos das novas tecnologias de comunicação e informação.. In: SOUZA, Claudio Benedito Gomide; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.). *Política, Gestão Educacional e Formação de Educadores: contribuições ibero-americanas para a educação*. 1ª ed. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial, 2008, p. 171-185.

.ROUANET, Sérgio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras. 1987. P.124-146.

SANTOS, C. A. *Identidade profissional do professor do "Cursinho Garra" de Goiânia*. 2004. 226 f. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez. 2008.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estudos Avançados*. 2001, vol.15, n.42, p. 295-304

SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo vai a Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

_____, M. P.; CARRANO, P. C. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, 24: 16-39, set./dez., São Paulo, Anped/Autores Associados. 2003.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ibrasa. 1972.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Cidadania e Cultura. *Relatório de Monitoramento de Educação Para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015, alcançaremos esta meta?* Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>. Acesso em 12/11/2009.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Cidadania e Cultura. *Compendio Mundial de La Educación 2009: comparación de las estadísticas de educación em El mundo*. Disponível em: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2009/GED_2009_SP.pdf. Acesso em 10/01/2010.

VECHIA, Ariclê. CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume. 2003.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da Violência: anatomia dos homicídios no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari. 2010.

WOODS, Peter. *Investigar a Arte de Ensinar*. Portugal: Porto Editora. 1999.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO CONSULTADAS

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei Federal nº 4024/61.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei Federal nº 5692/71.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei Federal nº 9394/96.

BRASIL DECRETO-LEI 19890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais de 1991-1995 disponível

http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/estatisticas/mioloSinopse1991-1995.pdf Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 1996. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/1996/default.htm> Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 1997. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/1997/default.htm> Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>. Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 1999. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/basica/SINOPSE_1999.pdf. Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2000. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2000/ acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2001. Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse_2001.htm Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2002. Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse_2002.htm Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2003. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2003/censo-miolo3-2003.pdf. Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2004. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-3.pdf Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> link 2005 resultados_censo2005.pdf. Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2006. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> link 2006 resultados_censo2006.pdf. Acesso em: 05/10/2009.

BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Censo Educacional do ano de 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> link 2007 resultados_censo2007.pdf. Acesso em: 05/10/2009.

VUNESP, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Relatório do Vestibular da UNESP 2004. Disponível em: <http://www.vUNESPcom.br/instituicao/pesquisaUNESP/relatorios/2004.pdf>. Acesso em 05/10/2009.

VUNESP, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Relatório do Vestibular da UNESP 2005. Disponível em: <http://www.vUNESPcom.br/instituicao/pesquisaUNESP/relatorios/2005.pdf>. Acesso em 05/10/2009.

VUNESP, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Relatório do Vestibular da UNESP 2006. Disponível em: <http://www.vUNESPcom.br/instituicao/pesquisaUNESP/relatorios/2006.pdf>. Acesso em 05/10/2009.

VUNESP, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Relatório do Vestibular da UNESP 2007. Disponível em: <http://www.vUNESPcom.br/instituicao/pesquisaUNESP/relatorios/2007.pdf>. Acesso em 05/10/2009.

VUNESP, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. Relatório do Vestibular da UNESP 2008. Disponível em: <http://www.vUNESPcom.br/instituicao/pesquisaUNESP/relatorios/2008.pdf>. Acesso em 05/10/2009

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS DO 3º DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA

Sou Hilda Maria Gonçalves da Silva. Este questionário é parte da minha pesquisa de doutorado em Educação Escolar, na Universidade Estadual Paulista. Suas respostas contribuirão definitivamente para este trabalho. Comprometo-me a manter sigilo quanto a sua identidade e quanto à origem dos dados aqui coletados.

Muito obrigada por sua disponibilidade!

Nome: (pode ser somente o primeiro nome) _____ Idade _____.

Telefone: _____ e-mail _____

QUESTÕES

1. Onde você fez o Ensino Fundamental?
☐ Na escola pública
☐ Na escola privada
2. Qual é o nome da escola na qual você estuda atualmente? _____

3. Qual série você está cursando neste ano de 2009? _____
4. Em que período você estuda?
☐ Manhã
☐ Tarde
☐ Noite
5. Você faz algum outro curso alternativo (línguas, redação, informática etc)?
☐ Sim qual (quais)? _____
☐ Não
6. Você trabalha?
☐ Sim
☐ Não
7. Qual a sua participação na vida econômica da família?
☐ trabalho somente para o meu sustento
☐ recebo ajuda financeira da família
☐ sou o principal responsável pelo sustento da família
☐ ajudo parcialmente no sustento da família
8. Qual a sua profissão? _____
9. A renda aproximada da sua família é:
☐ até R\$500,00

- ☐ entre R\$600,00 e R\$1000,00
- ☐ entre R\$1100,00 e R\$2500,00
- ☐ entre R\$2600,00 e R\$5000,00
- ☐ acima de R\$5000,00

10. O que você mais gosta de fazer nas suas horas de folga? _____

11. Você costuma ir ao cinema?

- ☐ Sim. Qual foi o último filme que você assistiu? _____
- ☐ Não

12. Você já assistiu a alguma peça teatral?

- ☐ Sim. Qual? _____
- ☐ Não

13. Você leu algum livro este ano?

- ☐ Sim. Quantos? _____ De qual você mais gostou? _____
- ☐ Não

14. Quantos livros têm na sua casa, excetuando os didáticos? _____

15. Você reside:

- ☐ sozinho
- ☐ com seus pais ou responsáveis por você
- ☐ com seu (sua) companheiro (companheira)
- ☐ outros _____

16. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe (ou do responsável por você)?

17. Qual é o nível de escolaridade do seu pai (ou do responsável por você)?

18. Qual é a profissão da sua mãe (ou do responsável por você)?

19. Qual é a profissão do seu pai (ou do responsável por você)?

20. Alguém da sua família estudou em universidade pública?

- ☐ Sim. Quem? _____
- ☐ Não

21. Você pretende fazer algum curso superior?

- ☐ Sim Qual? _____

- ☐ Não Por quê? _____

22. Você já visitou alguma universidade?

- ☐ Sim. Qual(is)? _____

() Não

23. Você conhece alguma universidade aqui de Franca?

() Sim. Qual (quais) _____

() Não

24. Você conhece a UNESP de Franca?

() Sim. Sabe quais cursos ela oferece? _____

() Não

25. Você vai prestar vestibular este ano?

() Sim. Onde? _____

() Não. Por quê? _____

26. Se você passasse no vestibular de uma universidade fora de Franca, como você faria para fazer o curso e se manter fora da sua cidade?

27. Imagine que passados cinco anos, você concluiu seu curso superior. Quais mudanças essa experiência trouxe para a sua vida pessoal e profissional?

28. Partindo do princípio de que o ingresso na universidade pública estivesse garantido a todos os jovens, quais seriam, na sua opinião, as principais dificuldades encontradas por esses jovens para realizar seus estudos no curso escolhido?

ANEXO II

MODELO DA PÁGINA DE SIMULAÇÃO DOS DADOS
REFERENTES AO GRÁFICO 5 DA PÁGINA 86 DESTE TRABALHO



*Simulador de Classes
Econômicas*
(Descubra a % da população com renda
abaixo da sua)



Renda Familiar Total (R\$):		Número de Pessoas no Domicílio:	
Estado:	SP ▼	Região:	Metropolitana ▼

Fonte: CPS/FGV através do processamento dos microdados da PNAD 2007 - IBGE.

<http://www.fgv.br/cps/desigualdade/>

ANEXO III

QUESTÕES RESPONDIDAS PELOS PROFESSORES DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA – escola A

Sou Hilda Maria Gonçalves da Silva. Estas questões são parte da minha pesquisa de doutorado em Educação Escolar, na Universidade Estadual Paulista. Suas respostas contribuirão definitivamente para este trabalho. Comprometo-me a manter sigilo quanto a sua identidade e quanto à origem dos dados aqui coletados.

Muito obrigada por sua disponibilidade!

Em sua opinião, quais são as chances reais dos alunos de sua escola serem aprovados em um concurso vestibular de universidade pública?

Que motivos você acredita que sejam os principais dificultadores das possibilidades de aprovação desses alunos?

Você acha que se esses alunos tivessem a oportunidade de estudar em uma escola particular teriam mais chances de serem aprovados nos concursos vestibulares das universidades públicas? Por quê?
