

APARECIDA DA SILVA XAVIER BARROS

**DIMENSÕES DO ÊXITO DE EGRESSOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS NO PROCESSO SELETIVO
PARA O CURSO DE MEDICINA DA UFPE**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

APARECIDA DA SILVA XAVIER BARROS

**DIMENSÕES DO ÊXITO DE EGRESSOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS NO PROCESSO SELETIVO
PARA O CURSO DE MEDICINA DA UFPE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

*Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo [...]*¹

*Não gostaria de ter nascido se a tarefa inexorável de homens e mulheres fosse a de puramente se adaptar ao mundo que encontramos ao nascer.*²

Paulo Freire

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

² BASSI, C. M.; LEITE, M. *Português: leitura e expressão / ensino fundamental*. São Paulo: Atual, 1996.

Aos estudantes do curso de Medicina que tornaram possível esta investigação e generosamente me confiaram suas histórias, suas lutas e suas conquistas;

Ao Mestre Paulo Freire [1921-1997], cujos ensinamentos me fortaleceram como educadora e me ajudaram a descobrir o prazer de lidar com gente; gente que tem sentimentos, desejos, esperanças...

Aos educadores, que sendo mensageiros da esperança, recusam-se, portanto, a aceitar a atual ordem social seletiva e excludente, e encorajam seus alunos a não desistirem do sonho de uma vida digna.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por ter me proporcionado saúde, força e sabedoria para chegar aqui;

A meu esposo Gidelson pelo seu amor e por cuidar de mim e me ajudar a realizar os meus [os nossos] sonhos;

A meus filhos David e Bruno pelo incentivo durante a construção desta dissertação;

A meus pais e irmãos, que mesmo sem entenderem “o que eu tanto estudava”, sempre valorizaram as minhas conquistas;

À Winnie, pelas leituras sugeridas e material de apoio;

À Prof.^a Márcia Karina, minha orientadora, e ao Prof. Ronaldo pelas valiosas contribuições acadêmicas e pelo tempo disponibilizado para o acompanhamento do meu trabalho;

Aos demais professores do Mestrado em Ciências da Educação, pelos ensinamentos transmitidos durante o curso;

Aos estudantes do curso de Medicina e aos seus pais pela disponibilidade para responderem aos instrumentos de investigação;

À Coordenação do curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco e aos professores pela permissão para a aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação;

Ao amigo Luiz Leandro pelo apoio e dedicação excepcional;

Ao amigo Rafael Bezerra pelo ajuda nos momentos de necessidade;

Aos companheiros de trabalho da Escola de Referência em Ensino Médio de Bezerros e da Escola Quintino Bocaiúva pelos encorajamentos;

Às companheiras de luta acadêmica: Claudiana, Adriana, Ivone, Elaine, Wilza e Taciane pelo apoio recebido durante o curso de mestrado;

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este sonho fosse concretizado.

RESUMO

Garantir a oferta de uma educação de qualidade nas escolas públicas de estados e municípios é um grande desafio a ser enfrentado pelo Brasil. Em se tratando da aprovação nos vestibulares para cursos superiores prestigiados socialmente, o êxito de egressos dessas instituições é difícil em qualquer universidade. Esta investigação, de natureza qualitativa articula dados quantitativos para fundamentar as discussões acerca dos fatores que explicam a aprovação desses estudantes no processo seletivo para o curso de medicina da Universidade Federal de Pernambuco [UFPE]. A fim de se realizar o estudo de caso em questão, utilizamos três instrumentos de recolha: o questionário, contendo informações pessoais e dados da formação educacional dos três egressos e de seus familiares; a entrevista semiestruturada, onde os três estudantes e seus pais tiveram a possibilidade de discorrer sobre os temas propostos; e a história de vida, através da qual um dos sujeitos retratou todo o conjunto da experiência vivida. Todo o material foi comparado e relacionado durante a análise por meio da triangulação de dados. Os nossos resultados confirmam os achados de outros trabalhos do gênero quando apontam que melhorar a qualidade da Educação Básica é essencial para que o Brasil avance na formação de mão de obra, mas, diferencia-se de alguns deles, quando sugere que, em relação aos candidatos que tentam ingressar no curso de medicina, tão importantes quanto o interesse e a mobilização do estudante e de seus pais em relação aos estudos são os investimentos em serviços de apoio pedagógico e psicológico, tanto aqueles prestados pelas escolas quanto os que são realizados em locais especializados [dependendo do caso].

Palavras-Chave: Educação de qualidade; Envolvimento familiar; Interesse e mobilização do estudante.

ABSTRACT

Ensure the provision of quality education in public schools in states and municipalities is a major challenge to be faced by Brazil. In terms of approval for undergraduate courses in vestibular socially prestigious, successful graduates of these institutions is difficult at any university. This research combines qualitative quantitative data to base their discussions about the factors that explain the adoption of these students in the admissions process to medical school at the Federal University of Pernambuco [UFPE]. In order to conduct a case study in question, we used three collection tools: a questionnaire containing personal information and data on educational attainment of three graduates and their families, the semi-structured interview, where the three students and their parents had the opportunity to discuss the issues proposed, and the history of life, through which one of the subjects portrayed throughout the entire experience. All materials were compared for the analysis and related by means of triangulation data. Our results confirm the findings of other studies of gender, pointing out that improving the quality of basic education is essential for Brazil to continue the training of manpower, but differs from some of them, when he suggests that, in relation to candidates who try to enter the medical course, as important as the interest and mobilize the student and their parents towards education are investments in support services and educational psychology, both those provided by schools and those that are performed at specialized sites [depending on the case].

Keywords: Quality education, family involvement, student interest and mobilization.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	– Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa
ABIPEME	– Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado
ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AM	– Amazonas
ANDIFES	– Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APA	– American Psychological Association
BA	– Bahia
BIRD	– Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CE	– Ceará
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	– Conceito Preliminar de Curso
DF	– Distrito Federal
EaD	– Educação a Distância
Enade	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FGEDUC	– Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FGV	– Fundação Getúlio Vargas
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	– Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	– Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	– Instituições de Ensino Superior
IFES	– Instituições Federais de Educação
IGC	– Índice Geral de Preços

Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	– Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	– Ministério da Educação
MG	– Minas Gerais
MS	– Mato Grosso do Sul
OCDE	– Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCE	– Programa de Crédito Educativo
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	– Pernambuco
PI	– Piauí
PIB	– Produto Interno Bruto
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	– Pesquisa Mensal de Emprego
Pnad	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	– Plano Nacional de Educação
PR	– Paraná
ProUni	– Programa Universidade para Todos
PUC	– Pontifícia Universidade Católica [São Paulo]
Reuni	– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	– Rio de Janeiro
RS	– Rio Grande do Sul
Saeb	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	– Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDUC/PE	– Secretaria de Educação de Pernambuco
SISU	– Sistema de Seleção Unificada
TCT	– Teoria Clássica de Testes
TRI	– Teoria de Resposta ao Item
UAB	– Universidade Aberta do Brasil

UFAM	– Universidade Federal de Amazonas
UFCE	– Universidade Federal do Ceará
UFCSPA	– Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre [Rio Grande do Sul]
UFF	– Universidade Federal Fluminense [Rio de Janeiro]
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	– Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	– Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	– Universidade Federal de Ouro Preto [Minas Gerais]
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	– Universidade Federal de Pelotas [Rio Grande do Sul]
UFPI	– Universidade Federal do Piauí
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRG	– Universidade Federal do Rio Grande [Rio Grande do Sul]
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	– Universidade Federal de Roraima
UFSC	– Universidade Federal de São Carlos [São Paulo]
UFSJR	– Universidade Federal de São João Del Rei [Minas Gerais]
UFTO	– Universidade Federal do Tocantins
UFV	– Universidade Federal de Viçosa [Minas Gerais]
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	– Universidade Estadual de Campinas – São Paulo
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	– Universidade Cidade de São Paulo
UNIRIO	– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	– Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco [Pernambuco]
USP	– Universidade de São Paulo

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EM FATOS E NÚMEROS	22
1.1 Dilemas sobre justiça e equidade no acesso à educação.....	22
1.2 Origem escolar e perspectivas de uma escolarização prolongada	25
1.3 Ensino Superior: Cenários e desafios atuais para a ampliação do acesso	42
CAPÍTULO II O ÊXITO ESCOLAR NÃO É UMA SIMPLES QUESTÃO DE TRABALHO E DE DONS	59
2.1 O êxito no contexto deste trabalho	59
2.2 O vestibular é para quem?	70
2.3 A aprovação no Curso de Medicina da UFPE	83
CAPÍTULO III CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	91
3.1 Justificativa metodológica	91
3.2 Objetivos da investigação	93
3.2.1 Geral	93
3.2.2 Específicos	94
3.3 Abordagem e aspectos metodológicos.....	94
3.3.1 Designação	94
3.3.2 Sujeitos	96
3.3.3 Instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha dos dados.....	96
3.3.3.1 O questionário	97
3.3.3.2 As entrevistas semiestruturadas.....	98
3.3.3.3 A história de vida.....	99
3.3.4 Procedimentos de análise dos dados	100
3.3.5 Considerações éticas	103
CAPÍTULO IV DIMENSÕES DIFERENCIADAS E INTERDEPENDENTES: O ESTUDANTE, A FAMÍLIA E A ESCOLA	104
4.1 Quem são os egressos de escolas públicas aprovados em Medicina na UFPE?.....	105
4.2 Cenários iniciais.....	106
4.3 Cenários de transição: atores nem simplesmente determinados nem livres de condicionamentos	112
4.3.1 O êxito escolar dos agentes: um embate entre as disposições adquiridas, as estratégias estabelecidas e o campo de [im]possibilidades	113
4.3.2 Medicina: um sonho que se tornou realidade!	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	I
APÊNDICE I	ii
APÊNDICE II	v
APÊNDICE III.....	vi
APÊNDICE IV	viii
ANEXOS	X
ANEXO I	xi
ANEXO II.....	xii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola, por regiões – Brasil 2010	27
Gráfico 2 – Evolução das matrículas na Rede Pública – Brasil 2002 a 2010.....	29
Gráfico 3 – Evolução das Matrículas na Rede Privada – Brasil 2002 a 2010	29
Gráfico 4 – Número de matrículas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil 2007 a 2010	30
Gráfico 5 – Número de matrículas no Ensino Médio – Brasil 2007-2010.....	31
Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no SAEPE – 3º ano do Ensino Médio	41
Gráfico 7 – Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em Matemática no SAEPE – 3º ano do Ensino Médio.....	41
Gráfico 8 – Comparação entre o total de concluintes do Ensino Médio e as vagas ofertadas no Ensino Superior – Brasil – 2001 a 2010	44
Gráfico 9 – Comparação entre os percentuais de ingressos e de não ingressantes em IES – Brasil – 2001 a 2010	45
Gráfico 10 – Bolsas do ProUni ofertadas por ano – Brasil – 2005 a 2011.....	47
Gráfico 11 – Bolsas do ProUni por tipo de bolsa – Brasil – 2005 a 2011.....	48
Gráfico 12 – Percentuais de matrículas à distância por Grau Acadêmico – Brasil – 2010	51
Gráfico 13 – Evolução da participação no número de matrículas por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 a 2010.....	52
Gráfico 14 – Evolução do número de matrículas [presencial e à distância] nas Instituições Públicas de Ensino Superior – Brasil – 2001 a 2010.....	53
Gráfico 15 – Evolução do número de IES – Brasil – 2001 a 2010.....	54
Gráfico 16 – Evolução da participação de matrículas dos cursos presenciais por Turno e Categoria Administrativa – Brasil – 2000 a 2010	55
Gráfico 17 – Distribuição dos inscritos no Enem, segundo o ano da realização – Brasil – 1998 a 2010	75
Gráfico 18 – Média dos alunos nas Provas Objetivas e na Redação – Enem – 1998 a 2008...	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola, no Brasil e em Pernambuco – 2006 a 2010	28
Tabela 2 – Percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola, no Brasil e em Pernambuco – 2006 a 2010	28
Tabela 3 – Número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil 2002 a 2010.....	29
Tabela 4 – Taxa de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil – 2005 a 2009.....	31
Tabela 5 – Número de estabelecimentos de Educação Básica por Dependência Administrativa e Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 2009.....	32
Tabela 6 – Distribuição de escolas públicas sem infraestrutura educacional – % – Brasil 2005 e 2009	32
Tabela 7 – Número e escolaridade de professores da Educação Básica nas Etapas e Modalidades de Ensino – Brasil – 2009	34
Tabela 8 – Estimativa do investimento público em educação por estudante e por nível de ensino – valores nominais – Brasil 2010.....	36
Tabela 9 – Mensalidades do Ensino Médio das 10 Escolas Particulares que mais se destacaram no ENEM 2009.....	37
Tabela 10 – Proficiência média Saeb – 3ª série do Ensino Médio – 1995, 1999 e 2005	38
Tabela 11 – Proficiência média Saeb – Educação Básica – 2007 e 2009	39
Tabela 12 – Percentuais de alunos com aprendizado adequado à sua série – Brasil –2001 a 2009	39
Tabela 13 – Percentuais de alunos com aprendizado adequado à sua série – Pernambuco – 2001 a 2009	39
Tabela 14 – Resultados e metas por Dependência Administrativa – Brasil – 2007 e 2009	40
Tabela 15 – IDEB – Resultados e metas de Pernambuco – 2005, 2007 e 2009.....	40
Tabela 16 – Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono, por nível de ensino, segundo os países que compõem o MERCOSUL – 2007	43
Tabela 17 – Número de concluintes do Ensino Médio e de vagas ofertadas no Ensino Superior – Brasil – 2001 a 2010.....	43
Tabela 18 – Comparação entre o número de inscritos em vestibular e outros processos seletivos e o número de não ingressantes em IES – Brasil – 2001 a 2010.....	44
Tabela 19 – Comparação entre o total de vagas oferecidas e ociosas – Brasil – 2001 a 2010.....	45
Tabela 20 – Número de vagas ociosas em graduação presencial por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 a 2010.....	46
Tabela 21 – Número de matrículas em cursos de graduação [presenciais e à distância] – Brasil – 2001 a 2010	52

Tabela 22 – Comparativo do número de matrículas em cursos de graduação presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 a 2010.....	54
Tabela 23 – Evolução do número de matrículas dos dez maiores cursos em número de matrículas, segundo a Classificação de Cursos – Brasil – 2005 a 2009.....	55
Tabela 24 – Taxa de frequência líquida segundo a faixa etária de 18 a 24 anos – Brasil e regiões – 2001 a 2009.....	56
Tabela 25 – Notas mínimas e máximas no Enem – Brasil – 2009 e 2010	77
Tabela 26 – Participação e desenvolvimento dos concluintes do Ensino Médio no Enem 2009 e 2010	79
Tabela 27 – Distribuição do percentual dos estudantes das Universidades Federais por Classes Econômicas.....	81
Tabela 28 – Os Dez Cursos mais concorridos da UFPE – Processos seletivos 2001 a 2005...	86
Tabela 29 – Os Dez Cursos Mais Concorridos da UFPE – Processos seletivos 2006 a 2011 .	86
Tabela 30 – Concorrência do Sisu para o curso de Medicina – Primeira entrada 2011	90
Tabela 31 – Argumentos de classificação dos nossos três feras em relação aos candidatos com a maior e a menor média no vestibular de Medicina	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclo da investigação.....	93
Quadro 2 – Do campo ao tratamento dos dados.....	95
Quadro 3 – Leitura das mensagens oriundas da literatura.....	97
Quadro 4 – Processo de construção do questionário	98
Quadro 5 – Processo de construção das entrevistas semiestruturadas.....	99
Quadro 6 – Roteiro da Análise de Conteúdo.....	101
Quadro 7 – Categorias construídas a partir da literatura	102
Quadro 8 – Categorias construídas a partir da leitura do material recolhido no campo: entrevistas e história de vida.....	102
Quadro 9 – Categorias construídas a partir da leitura do material recolhido no campo: entrevistas com os pais dos estudantes	103
Quadro 10 – Descrição de algumas características socioeconômicas dos sujeitos	105
Quadro 11 – O que mais favorece o bom desempenho escolar e/ou a aprovação no vestibular? – Caracterização dos trabalhos analisados.....	114
Quadro 12 – Definição das cinco categorias construídas a partir do conteúdo da literatura..	115
Quadro 13 – Trechos de análise de conteúdo da literatura sobre os principais determinantes do êxito escolar.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Problema: Como explicar a aprovação de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE?	101
Figura 2 – As três dimensões de estudo e os entraves e potencialidades presentes no processo de admissão de estudantes de escolas públicas em nosso sistema de Educação Superior e no curso de Medicina da UFPE	138

INTRODUÇÃO

Os indicadores educacionais brasileiros estão aquém dos padrões internacionais. Nesse sentido, é imprescindível buscar a superação das lacunas existentes entre as instituições, não apenas entre aquelas mantidas pelo Poder Público e aquelas gerenciadas pela iniciativa privada, uma vez que são consideráveis as desigualdades de acesso a uma educação de qualidade dentro do próprio sistema público [federal, estadual e municipal] e, também, na rede particular. Por isso, tendo em vista que o acesso à boa educação é um direito de todo indivíduo, enfatizamos que os padrões distributivos dos bens sociais não podem ser meros reflexos dos padrões de ordem econômica e política, haja vista que os bens em questão possuem diferenças.

Como educadora sempre me questioneei acerca da questão da universalização da educação escolar dissociada do esforço para a melhoria [constante] da formação oferecida. A educação de qualidade é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de qualquer país. Logo, ela não deve beneficiar apenas os mais favorecidos, que não apenas possuem mais oportunidades para o prolongamento dos estudos, quanto estão individualmente mais bem preparados para a inserção na vida profissional e coletivamente mais dotados de condições para enfrentar o futuro.

O nosso sistema escolar está muito longe de figurar entre os mais equânimes e os mais justos. De fato, ainda não conseguimos fazer com que ele seja verdadeiramente igualitário, capaz de efetivar o princípio da liberdade individual que dá a cada indivíduo o direito e o poder de medir o seu valor em relação ao dos outros. Dito de outro modo, nós não avançamos o bastante para garantir a distribuição controlada e razoável dos recursos educacionais a fim de promover uma maior igualdade na “competição” escolar.

O estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a equidade no ensino superior é uma questão que tem sido bastante discutida durante as últimas décadas. Estudos sociológicos brasileiros ressaltam que promover a democratização desse nível de escolaridade não é somente garantir o ingresso na universidade, mas também as condições de permanência na vida acadêmica (NEVES, RAIZER & FACHINETTO, 2007). Medidas como o ProUni, o Fies e o Reuni propiciaram à ampliação da oferta de vagas nas IES, mas pouco contribuíram para que os estudantes pertencentes aos grupos mais vulneráveis – os pobres, os negros, as populações indígenas, dentre outros – tivessem menos desvantagens no que diz

respeito ao ingresso nos cursos de maior prestígio, onde a entrada ainda é muito difícil em qualquer instituição (WHITAKER & ONOFRE, 2006).

O interesse pela temática aqui exposta também está relacionado com o desejo de identificar os fatores limitadores/potencializadores, presentes no sistema educacional brasileiro, que atuam na superação/promoção das desigualdades de oportunidades e de resultados educacionais. Tal motivação começou a ser delineada a partir da década de 90, momento em que inicio minha atuação no magistério, e começo a estabelecer algumas reflexões sobre a qualidade das nossas escolas públicas e a importância do fortalecimento de sua função social. Naquela época, essas considerações eram ainda incipientes, mas foram ganhando corpo a partir das leituras sempre constantes e da própria experiência como educadora, e culminaram com o nosso primeiro trabalho de investigação: “Transferência de responsabilidades escola-família: um perverso jogo de empurra-empurra” (BARROS, 2003).

Todavia, foi no Mestrado em Ciências da Educação que redefinimos, numa perspectiva sociológica, os termos da questão que tanto nos intrigava: a trajetória de egressos de escolas públicas estaduais e municipais rumo à universidade. Pareceu-nos pertinente fazer a imersão em contextos pouco explorados: o da realidade do acesso à Universidade Federal de Pernambuco e das condições específicas de aprovação no curso de Medicina, um curso de prestígio acadêmico e social [conferir também Barros, 2011a; 2011b]. Evidentemente, a abordagem aqui desenvolvida não pretende, de forma alguma, apontar todas as possibilidades de resposta que o objeto desta investigação suscita. Porém, temos o intuito de fornecer argumentos para pensar como os sujeitos investigados conseguiram alcançar o êxito escolar.

Para reconstruir cada uma dessas trajetórias escolares nos fundamentamos em alguns elementos do quadro teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu (1982; 2007); Bernard Lahire (1997; 2002; 2005); Bernard Charlot (1996; 2000); Albert Bandura (2008); e, também, nos estudos de Bzuneck (2002); D’Avila e Soares (2003); Rodrigues e Pelisoli (2008); Polydoro e Azzi (2009) e Alves (2010). Esta opção teórico-metodológica pareceu-nos mais apropriada, sobretudo, porque tentamos compreender uma situação onde estão presentes “mecanismos por meio dos quais se estabelece a articulação entre as dimensões individual e coletiva da realidade social”, esclarece C.M.M. Nogueira (2002, p. 145).

O objetivo geral desta dissertação consiste em compreender os fatores que explicam a aprovação de estudantes egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE. Pretende-se, então, trazer contribuições para o debate sobre as seguintes questões: “De que forma a estrutura do sistema educacional brasileiro atua na promoção ou

superação das desigualdades de oportunidades e resultados educacionais? Como os estudantes oriundos de escolas públicas assumem um papel determinante no seu êxito escolar? Como os pais contribuem para a aprovação desses jovens no curso de Medicina?”.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “O acesso à educação superior no Brasil: em fatos e números”, discutimos sobre justiça e equidade no acesso à educação (BOBBIO, 1997; DUBET, 2008; RAWLS, 2002), bem como sobre a qualidade da Educação Básica oferecida pela rede pública estadual e municipal e sua relação com a entrada de egressos dessas escolas na universidade. Para isso, apoiamo-nos em vários dados estatísticos oficiais, estudos realizados por setores da sociedade civil e trechos de matérias publicadas na mídia impressa e eletrônica. No final do capítulo, analisamos a oferta de vagas e as matrículas no Ensino Superior, com destaque para as iniciativas governamentais de ampliação do acesso a cursos das IES públicas e privadas.

Em seguida, no segundo capítulo, “Dimensões diferenciadas e interdependentes: o estudante, a família e a escola”, apresentamos as três dimensões que configuram o nosso objeto de estudo. Vários autores enriqueceram a nossa discussão, dentre os quais destacamos: Perrenoud (1999, 2003), Bourdieu (2007); Lahire (1997); Charlot (2000) e Bandura (2008), que nos ajudaram a refletir sobre o conceito de êxito; Ribeiro (1982); Cunha (1982); Castro (1982); Ribeiro Neto (1985) e Whitaker (1983, 2006, 2010), cujas considerações, a nosso ver, sugerem uma reflexão por parte de toda a sociedade sobre os mecanismos que regulam os processos de admissão ao nosso sistema de educação superior. Incluem-se nessas discussões a questão do ingresso nos cursos concorridos como Medicina.

O terceiro capítulo, intitulado “Caminhos metodológicos”, traz o desenho da investigação: a justificativa metodológica, os objetivos, a abordagem, os sujeitos [dois rapazes e uma moça, enquadrados na faixa de 19 a 28 anos], os instrumentos [questionários, entrevistas semiestruturadas e história de vida], os procedimentos de recolha e de análise dos dados, as categorias de análise e as considerações éticas. Por fim, no quarto capítulo, “O êxito escolar não é uma simples questão de trabalho e de dons”, por meio da triangulação de dados, confrontamos os nossos achados com outros divulgados na literatura científica brasileira, estabelecendo uma relação com os nossos objetivos iniciais e o quadro teórico que serviu de base para a elaboração deste trabalho.

Posto isso, os resultados desta investigação chamam a atenção para as relações entre as três dimensões [escolar, familiar e pessoal] que se constituíram os eixos norteadores das análises realizadas e das conclusões aqui expostas. Ao longo deste trabalho procuramos

mostrar como cada uma delas esteve presente nas configurações de êxito escolar investigadas. Contudo, observamos que essas esferas não apresentaram um caráter causal e/ou determinante, mas atuaram de forma interdependente e relacional.

CAPÍTULO I O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EM FATOS E NÚMEROS

Não é objeto deste estudo apresentar um diagnóstico ou um perfil amplo e exaustivo da nossa situação educacional. Embora, nesta parte de nosso trabalho, nos dedicamos a abordar de forma consistente uma questão emblemática para o nosso país: a qualidade da Educação Básica¹ oferecida pela rede pública estadual e municipal, tendo como pano de fundo a desigualdade de oportunidades de acesso aos cursos de prestígio² das universidades públicas do país entre indivíduos que estudaram nestas instituições. Ressaltamos que fatores internos e externos as escolas públicas favorecem uma nova forma de exclusão escolar na medida em que se configura o acesso a uma educação básica de baixa qualidade.

Para a construção deste capítulo, analisamos vários dados oficiais sobre a Educação Básica e o Ensino Superior, obtidos nos sites do MEC e do Inep, como, por exemplo, censos escolares, resumos técnicos, sinopses estatísticas, dentre outras e, também, através de estudos realizados por alguns setores da sociedade civil e de informações divulgadas pela mídia impressa e eletrônica [nacional e local]. Nossa perspectiva inicial é mostrar que os desafios e contradições presentes nos níveis anteriores [Fundamental e Médio], direta e indiretamente afetam o acesso à Educação Superior, particularmente a cursos concorridos como Medicina.

1.1 Dilemas sobre justiça e equidade no acesso à educação

As desigualdades geradas pelo sistema Capitalista limitam o acesso à educação. Para um país cujos primeiros cursos superiores [não teológicos] surgiram no século XIX e suas primeiras universidades apenas no século XX, a democratização do acesso a níveis mais elevados de escolarização ainda é uma medida de caráter emergente e complexo. Numa primeira abordagem, democratizar tem o sentido de possibilitar a entrada de quantitativos maiores de pessoas na universidade. Essa ideia de democratização, portanto, remete à questão

¹ As etapas e modalidades de ensino da Educação Básica são: Educação Infantil [creche e pré-escola]; Ensino Fundamental; Ensino Médio, que compreende também o Normal/Magistério e o Médio integrado à Educação Profissional; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

² O prestígio de um curso se mede pela relação candidato/vaga. Portanto, há uma diferença entre prestígio e elitização – dois processos que em geral coincidem. A elitização é medida pelos indicadores de classe social e capital social dos matriculados (WHITAKER & ONOFRE, 2006).

da ampliação da oferta de vagas. Contudo, há também outro significado para a expressão democratização do acesso, ele implica no conceito de justiça e pode ser explicitado da seguinte forma: a entrada em qualquer nível de escolaridade estará democratizada se for justa, logo, sendo justa, estará aberta a todos os que tiverem interesse e aptidão (BARONI, 2010).

Referimo-nos, desta maneira, à noção de justiça, no sentido de que democratizar é garantir a igualdade. Mas, cientes de que definir o que seja justiça e igualdade é tarefa muito árdua, uma vez que seus conceitos estão sujeitos a variações de conteúdo ao longo da história, conforme as várias concepções de mundo, ideais e sentimentos, o que apresentamos a partir daqui é uma visão geral sobre esses temas, procurando apreender a partir do pensamento de três estudiosos (BOBBIO, 1997; DUBET, 2008; RAWLS, 2002) alguns posicionamentos úteis ao nosso trabalho.

De acordo com Norberto Bobbio (1997), o homem como um ser social deverá estar com os outros numa relação de igualdade. Esse autor, porém, distingue uma “igualdade justa” [desejável] de uma “igualdade injusta” [indesejável]:

Duas coisas ou duas pessoas podem ser iguais ou equalizadas sob muitos aspectos: a igualdade entre elas ou sua equalização, só tem a ver com a justiça quando corresponde ou um determinado critério (que é chamado de critério de justiça), com base no qual se estabelece qual dos aspectos deva ser considerado relevante para o fim de distinguir entre uma igualdade desejável e uma igualdade indesejável (p. 18).

A igualdade, portanto, consiste numa relação, mas “o que dá a essa relação um valor, o que faz dela uma meta humanamente desejável, é o fato de ser justa” (BOBBIO, 1997, p. 15). Uma relação justa de algum modo tem a ver com uma ordem que se deseja instituir ou restituir, com vistas ao ordenamento equilibrado da sociedade humana. No mesmo trecho da obra citada, Bobbio trabalha com dois significados clássicos de justiça:

[...] *justiça* com *legalidade*, pelo que se diz justa uma ação realizada em conformidade com a lei (não importa se leis positivas ou naturais), justo é o homem que observa habitualmente as leis, e justas as próprias leis (por exemplo, as leis humanas) na medida em que correspondem as leis superiores, como as leis naturais ou divinas; o outro significado é, precisamente, o que significa *justiça* com *igualdade*, pelo que se diz justa uma ação, justo um homem, justa uma lei que institui ou respeita, uma vez instituída, uma relação de igualdade.

No que diz respeito ao acesso à educação, esse é um direito deve ser garantido a partir da superação das várias restrições advindas da posição social do indivíduo. Isso quer

dizer que a distribuição dos bens sociais não pode ser totalmente guiada por parâmetros das ordens econômica e política, haja vista suas diferenças. Portanto, sendo a escolarização prolongada um elemento imprescindível para o desenvolvimento de qualquer país, ela não deve beneficiar apenas uma minoria, que não apenas possui mais condições para realizar sua inserção na vida profissional como, de modo geral, está mais capacitada para enfrentar as novas situações.

Nesse sentido, consideramos que ainda são insuficientes as ações para dar mais qualidade à formação de pessoas nos espaços escolares. Apesar dos avanços obtidos nos últimos anos em oferta de vagas, recursos e formação de professores, há muito para ser feito e/ou alterado até que o nosso país consiga construir a tão sonhada sociedade dos novos tempos. Nesse domínio, a garantia do critério de equidade na distribuição de recursos educacionais pode até parecer um sonho. Para Dubet (2008, pp. 52-53), a igualdade de oportunidades no acesso à educação é uma ficção necessária:

Uma ficção porque é pouco provável que se realize totalmente; necessária porque não se pode educar sem nela crer. O aluno é “obrigado” a crer quando entra na classe e trabalha. O mestre é “obrigado” a crer quando dá sua aula (...). Ao mesmo tempo, cada um sabe muito bem que isso é uma ficção. Os alunos não acreditam verdadeiramente nela: eles sabem que alguns dentre eles são mais ou menos “dotados” e têm mais ou menos recursos sociais, eles também sabem que existem estabelecimentos “deteriorados” e outros mais favorecidos. Os professores, por sua vez, sabem quem serão os eleitos e quem serão os perdedores, como mostram cotidianamente as conversas na sala dos professores. Mas todos são levados a acreditar e manter a ficção, pois, sem ela, o trabalho pedagógico não seria mais possível e toda a arquitetura da igualdade e da liberdade desmoronaria.

Como mecanismo de classificação, orientação e hierarquização dos alunos em função de suas performances, a igualdade de oportunidades permite aos indivíduos se perceberem como livres e iguais. Contudo, esse sistema se torna extremamente injusto quando leva o estudante a atribuir a si mesmo a causa de seu fracasso. Desse modo, a opção por uma cultura comum se configura como uma escolha fundamental, pois “preserva os mais fracos de uma degradação de sua situação”, alerta Dubet (2008, p. 93).

Isso exige, portanto, que as escolas realizem mudanças em seus programas. Nesse caso, mudá-los não significa rebaixá-los, mas fazer com que sejam redefinidos e/ou assumam outros papéis. Há programas que poucos alunos conseguem acompanhar. Logo, a partir da definição clara do estoque de conhecimentos e competências necessárias seriam potencializadas as chances de que todos pudessem ir mais longe.

O debate em torno desse assunto geralmente tem sido acompanhado pelo temor de que o mínimo comum se torne o máximo da maioria. Entretanto, devemos nos questionar sobre qual é o sentido de universalizar o acesso à escola sem que seja garantida uma formação que permita a todos os estudantes atingirem os níveis de escolaridade almejados? Em outros termos, o que verdadeiramente se deseja é propiciar a todos a instrução de qualidade a qual têm direito, ou contribuir para que somente uma minoria alcance seus objetivos?

É preciso que os educadores estejam atentos tanto à escolha dos conteúdos quanto à maneira de tratá-los. Quando o princípio da cultura comum se impõe à natureza dos “fatos pedagógicos”, como por exemplo, a heterogeneidade dos alunos tão comum do maternal à universidade, a escola não só se torna mais justa, como também atenua a brutalidade da competição do mérito (DUBET, 2008). Nesse ponto, a justiça escolar precisa atuar para garantir a equidade das regras, bem como favorecer a mobilidade dos alunos. Sobre esse ponto de vista, John Rawls (2002, pp. 61-62), cuja teoria tem como eixo central o conceito de “justiça como equidade”, comenta:

A igualdade equitativa de oportunidades exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles. Para especificar a ideia de chance equitativa dizemos: supondo que haja uma distribuição de dons naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem, a classe em que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. Em todos os âmbitos da sociedade deve haver praticamente as mesmas perspectivas de cultura e realização para aqueles com motivação e dotes similares.

De fato, as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas. Desse modo, para que haja uma inclusão escolar menos desigual dos estudantes que não apresentam os códigos culturais esperados pela escola, torna-se cada vez mais necessária a mobilização de princípios de justiça e de equidade, com vistas a propiciar a todos o direito e o poder de competir pelos diplomas e pelas posições sociais desejadas.

1.2 Origem escolar e perspectivas de uma escolarização prolongada

A barreira da educação é possivelmente o maior obstáculo que separa o Brasil de hoje, com seus problemas ainda persistentes de desigualdades sociais, subemprego e marginalização social, de um país economicamente

maduro, com maior igualdade de oportunidades, de rendas e maior estabilidade e integração social (SCHWARTZMAN, 1996, p.01).

Apesar dos avanços da educação brasileira nas últimas décadas, o argumento citado ainda é procedente. O principal desafio que precisamos vencer, especificamente em relação à Educação Básica, é o da desigualdade de acesso³ a uma educação de qualidade. Acerca dessa questão, Schwartzman (1996, p. 01) é taxativo: [...] “poderíamos discutir longamente sobre o que significa ‘qualidade’, mas todos sabem distinguir facilmente uma boa escola de uma escola em ruínas, que funciona sem recursos, com professores mal formados e sem equipamentos, e onde os alunos nada aprendem”.

Portanto, buscaremos, a partir daqui, situar o que vem ocorrendo na Educação Básica brasileira: os impactos das medidas legais⁴, as ações governamentais, os desafios e as contradições existentes entre escolas públicas estaduais e municipais, escolas vinculadas a instituições de ensino superior, escolas federais e escolas privadas, dentre outras questões, com vistas a entender melhor os elementos reconhecidamente indispensáveis para a configuração das trajetórias de estudantes oriundos de escolas públicas que obtiveram êxito no vestibular para cursos concorridos. Inicialmente, vejamos:

a) o atendimento, a permanência e a conclusão da Educação Básica:

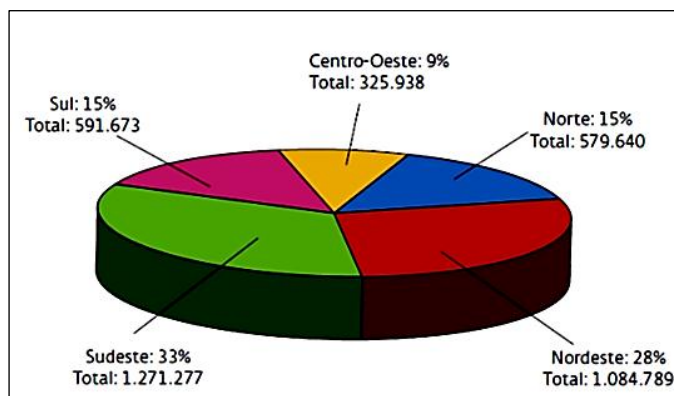
“A primeira vez que o governo federal começou a falar em educação pública foi em 1930”, afirma Schwartzman (2007, p. 08). A nossa história educacional é muito recente. Por isso, várias ações ainda são imprescindíveis para que tenhamos um sistema público de qualidade. A Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) diz que o país tem até 2016 para garantir Educação Básica obrigatória e gratuita aos indivíduos dos 4 aos 17 anos de idade. Segundo a pesquisa De olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011), o país possui

³ A Constituição de 1988 declarou que o acesso à escolarização é um direito público subjetivo (BRASIL, 1988). Logo, o Estado é obrigado a garantir vagas nas escolas, podendo ser acionado pelos cidadãos caso não o faça. De acordo com dados do Banco Mundial, nos países desenvolvidos a escolaridade obrigatória varia de 10 a 12 anos e deve ser completada no Ensino Médio, aponta o Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – *O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades*, elaborado pelo UNICEF (2009). No Brasil, o período de escolaridade obrigatória é de nove anos [Ensino Fundamental]. Porém, a progressiva obrigatoriedade do Ensino Médio também foi prevista pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

⁴ A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) reorganizou as responsabilidades de cada esfera da União: os municípios foram incumbidos de assegurar o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e, somente quando atendidos plenamente esses dois, atuar em outros níveis. Aos Estados cabe oferecer com prioridade o Ensino Médio. Por sua vez, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), no art. 5º, estabeleceu o prazo até 2010 para que os municípios, os Estados e o Distrito Federal implantassem a escolaridade obrigatória, abrangendo a faixa de idade de 6 a 14 anos.

ainda 3.853.317 crianças e jovens nessa faixa etária fora do sistema de ensino, ou seja, 8,9% dessa população. Esse dado é preocupante, pois nenhum país pode conformar-se com tantas pessoas fora da escola. Conferir no Gráfico 1 o quantitativo por regiões:

Gráfico 1 – Crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola, por regiões – Brasil 2010



Fonte: Censo Demográfico 2010 – Sidra/IBGE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

O movimento Todos Pela Educação (2011) elegeu 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, como data limite para o cumprimento das cinco metas monitoradas a partir da coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas dos indicadores educacionais. Elas servem como referência e incentivo para que a sociedade acompanhe e cobre a oferta de educação de qualidade para todos. São elas: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola [meta 1]; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos [meta 2]; todo aluno com aprendizado adequado à sua série [meta 3]; todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos [meta 4] e investimento em educação ampliado e bem gerido [meta 5].

O maior problema se concentra na faixa de 4 e 5 anos, com 19,9% dessa população fora da escola; nas idades mais avançadas, de 15 aos 17 anos, a taxa é de 16,7% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011). Em outros termos, o maior desafio⁵ relacionado à Meta 1 diz respeito à inclusão das crianças na Pré-Escola e dos jovens no Ensino Médio. A Tabela 1 mostra a evolução do acesso à escola no Brasil e em Pernambuco nos anos de 2006 a 2010. E como se pode observar o ritmo de crescimento é lento. Isso significa que, talvez, em 2022, o

⁵ De acordo com a pesquisa De olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011), na faixa etária de 4 a 5 anos, 80,1% das crianças têm acesso à educação. Entre os indivíduos na faixa de idade de 6 a 14 anos, 96,7% frequentam a escola. Já em relação aos jovens com idade entre 15 e 17 anos, 83,3% estudam. Esses percentuais oferecem “uma visão do tamanho do desafio para o País e para as regiões sobre a inclusão de crianças de 4 e 5 anos e de jovens de 15 a 17 anos nos sistemas de ensino (p. 15).

contingente de 3,8 milhões de pessoas apontado anteriormente, “poderá não ter assegurado seu direito à Educação na idade correta, e, assim sendo, o País não terá cumprido as Metas 2, 3 e 4 do Todos Pela Educação e, conseqüentemente, comprometido a qualidade de seus sistemas de ensino” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 19).

Tabela 1 – Percentual de crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola, no Brasil e em Pernambuco – 2006 a 2010

INDICADORES	ANOS OBSERVADOS – %				
	2006	2007	2008	2009	2010
Brasil	89,9	90,4	91,4	91,9	91,5
Pernambuco	89,0	89,8	90,5	90,4	91,5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa De olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Em se tratando especificamente do atendimento no Ensino Médio, os percentuais são menos animadores, como podemos visualizar na Tabela 2. Mas, nesse caso, reforçamos que não basta implantar medidas para facilitar o acesso a esse nível de ensino, é preciso fazer com que, após o ingresso, os alunos continuem estudando. Uma reformulação eficiente no currículo do Ensino Médio [combinando disciplinas profissionais e acadêmicas] é uma das possibilidades para torná-lo menos enciclopédico e, conseqüentemente, capaz de oferecer mais condições para que os estudantes trilhem caminhos mais adequados aos seus interesses e potencialidades.

Tabela 2 – Percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola, no Brasil e em Pernambuco – 2006 a 2010

INDICADORES	ANOS OBSERVADOS – %				
	2006	2007	2008	2009	2010
Brasil	79,0	79,1	81,3	82,2	83,3
Pernambuco	76,2	75,9	78,1	78,3	82,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa De olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Na próxima tabela, a de nº 3, mostramos que a rede pública detém o maior número de matrículas na Educação Básica [87%], porém, desde 2002, apresenta uma queda quase contínua no total de alunos matriculados [10,3% matrículas a menos]. Enquanto isso, a rede particular, apesar dos altos e baixos verificados ao longo da série histórica de Censos Escolares, iniciada em 2001 (INEP, 2001-2010a), domina 13% do contingente atendido e acumula um crescimento de 5,2%. Os Gráficos 2 e 3, a seguir, ilustram bem esta questão.

Tabela 3 – Número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil 2002 a 2010

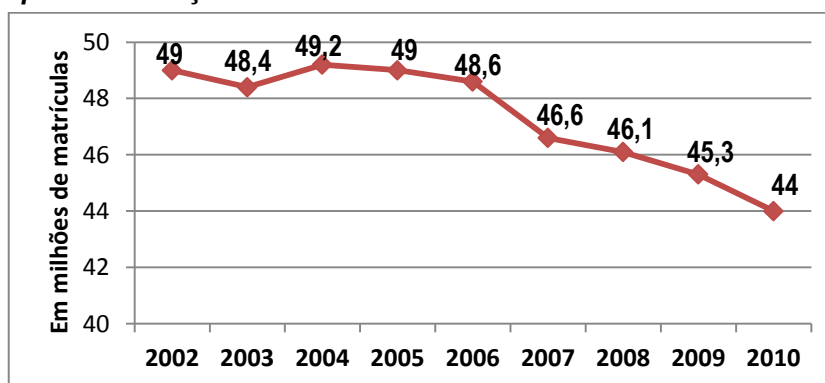
Ano	Matrícula na Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2002	56.203.383	49.019.486	185.981	24.661.545	24.171.960	7.183.897
2003	55.317.747	48.369.509	105.469	23.528.267	24.735.773	6.948.238
2004	56.174.997	49.196.394	96.087	24.172.326	24.927.981	6.978.603
2005	56.471.622	49.040.519	182.499	23.571.777	25.286.243	7.431.103
2006	55.942.047	48.595.844	177.121	23.175.567	25.243.156	7.346.203
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382

Fonte: Inep (2001-2010a).

Notas: 1- Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar;

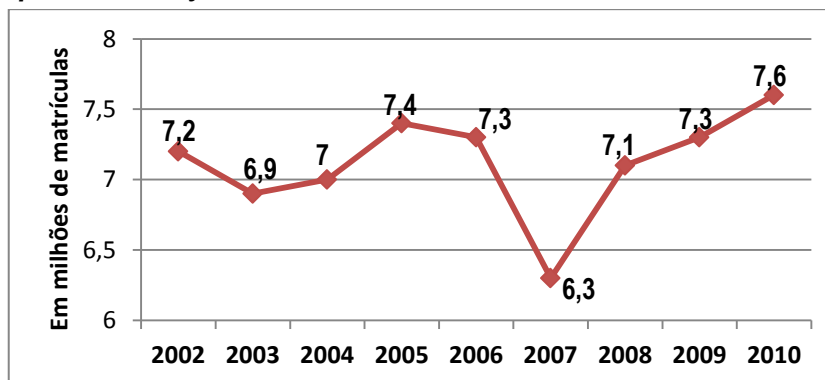
2- O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas na Rede Pública – Brasil 2002 a 2010



Fonte: Elaboração própria a partir da série histórica de Censos Escolares da Educação Básica (INEP, 2001-2010a).

Gráfico 3 – Evolução das Matrículas na Rede Privada – Brasil 2002 a 2010



Fonte: Elaboração própria a partir da série histórica de Censos Escolares da Educação Básica (INEP, 2001-2010a).

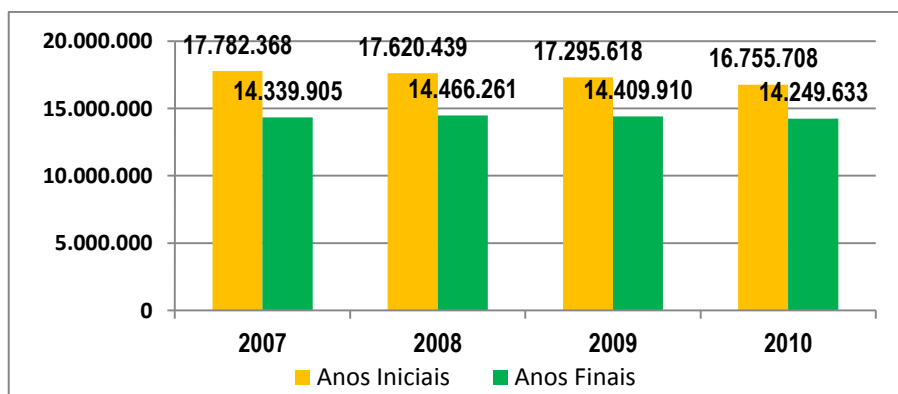
Apesar das oscilações, os dados anteriores confirmam que a rede privada lucra cada vez mais com um bem que deveria ser garantido pelo Estado. Este segmento, que registrou 960.681 matrículas a menos em 2007, teve no ano seguinte um incremento de 715.521 estudantes, ou seja, de 11,2%. Em 2009, elevou em 2,9 suas matrículas, o equivalente a 208.699 novos alunos; e em 2010 atingiu o percentual de 3,4% ou 250.640 estudantes a mais.

Em relação à educação pública, a queda no número de matriculados [visualizar o Gráfico 2] é justificada pelo governo federal como: a) tendência demográfica⁶; b) melhora no fluxo escolar, traduzida pela diminuição da reprovação, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental; c) ajuste metodológico efetuado a partir do Censo Escolar de 2007, que significou a redução do número de matrículas duplicadas (INEP, 2010a).

O ano de 2007 foi o primeiro ano do Educacenso, sistema online que funciona da seguinte forma: cada escola preenche uma planilha em que constam, dentre outras coisas, nome, série, data de nascimento, nome dos pais, endereço e número de documento do aluno matriculado. A necessidade de tantos dados tornou mais difícil a criação de alunos “fantasmas” e também ajudou a eliminar a duplicidade. Nos anos anteriores, as escolas preenchiam alguns arquivos e os enviavam ao MEC.

Ainda tomando como referência os referidos censos é possível identificar um imenso afunilamento no que concerne às matrículas efetivadas tanto na passagem das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental, quanto da última série deste nível para o Ensino Médio [acompanhar os dados contidos nos Gráficos 4 e 5].

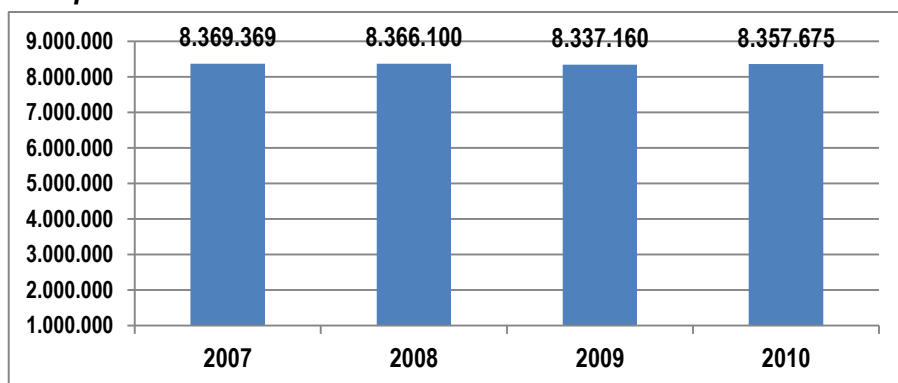
Gráfico 4 – Número de matrículas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil 2007 a 2010



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2010a). Resumo Técnico – versão preliminar.

⁶ Essa tendência demográfica diz respeito ao envelhecimento da população, à queda da taxa de natalidade e ao aumento da expectativa de vida. “É prevista uma queda de 16% na população de 4 a 17 anos entre 2010 e 2022, conforme apontam os dados da Projeção da População do IBGE” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 18).

Gráfico 5 – Número de matrículas no Ensino Médio – Brasil 2007-2010



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2010a). Resumo Técnico – versão preliminar.

O “gargalo” da 5ª série [6º ano] do Ensino Fundamental é conhecido. O Gráfico 4 aponta que há mais alunos nas séries iniciais desse nível de ensino que nas séries finais. No ano 2007, por exemplo, a redução nas matrículas entre os primeiros e os últimos anos foi de 3.442.463. Já no ano 2008, as matrículas continuaram em queda: menos 3.154.178 matriculados. Em 2009, a diminuição no número de matrículas atingiu 2.885.708; chegando em 2010 com 2.506.075 matrículas a menos. Em relação ao Ensino Médio, apesar do incremento de 20.515 matrículas em 2010 (0,2% a mais que em 2009), a redução no número de matriculados chegou a 32.209 entre os anos de 2007 a 2009 (INEP, 2010a).

Observando apenas as taxas de conclusão da Educação Básica na idade prevista: 16 anos para o Ensino Fundamental e 19 anos para o Ensino Médio, vimos que os percentuais de concluintes estão aumentando, o que é um bom sinal. Entretanto, notamos que ainda são expressivos os percentuais de estudantes que não conseguem avançar⁷: no caso do Ensino Fundamental: 43,4% em 2005; 41,2% em 2006; 39,5% em 2007; 38,5% em 2008; 36,6% em 2009. Já no Ensino Médio as perdas são mais consideráveis: 60,2% em 2005; 55,9% em 2006; 55,1% em 2007; 52,9% em 2008; 49,8% em 2009 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Tabela 4 – Taxa de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil – 2005 a 2009

INDICADORES	ANOS OBSERVADOS – %				
	2005	2006	2007	2008	2009
Jovens de 16 anos que concluíram o EF	56,6	58,8	60,5	61,5	63,4
Jovens de 19 anos que concluíram o EM	39,8	44,1	44,9	47,1	50,2

Fonte: Todos Pela Educação (2011).

⁷ O atraso pode resultar da entrada tardia na escola ou da repetência, que, por sua vez, têm relação com o acesso à escola, o abandono e a aprendizagem inadequada, dentre outros fatores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

b) O universo observado:

A precariedade na formação oferecida e o progressivo sucateamento de muitas instituições públicas afastam os estudantes das salas de aula. Apesar de vários documentos legais⁸, sugerirem que a infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem, boa parte delas não possui as condições necessárias para atrair e apoiar os estudantes na construção e aquisição do conhecimento. A seguir, apresentamos o número de estabelecimentos de Educação Básica por dependência administrativa [Tabela 5] e o percentual de escolas de Ensino Fundamental e Médio onde não foram implantadas tais condições [Tabela 6].

Tabela 5 – Número de estabelecimentos de Educação Básica por Dependência Administrativa e Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 2009

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Brasil	197.468	300	32.437	129.046	35.685
Ed. Infantil	114.158	21	1.475	84.863	27.799
Ens. Fundamental	152.251	44	27.416	104.494	20.297
Ens. Médio	25.923	217	17.730	561	7.415
Ed. Profissional	3.535	210	846	117	2.362
Ed. Jovens e Adultos	40.853	142	11.859	27.784	1.068

Fonte: Brasil (2011).

Notas: 1- O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino;

2- Estabelecimentos em atividade.

Tabela 6 – Distribuição de escolas públicas sem infraestrutura educacional – % – Brasil 2005 e 2009

	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	2005	2009	2005	2009
Biblioteca	55	28	35,5	9,1
Laboratório de Informática	63	36	36,9	7,5
Laboratório de Ciências	-	-	48,2	44
Quadra de Esportes	44	40	20,0	18,7
Internet	56	28	30,8	7,6
TV com VCR ou DVD	20	8	6,8	1,8

Fonte: Brasil (2011).

Os indicadores apontam que, entre 2005 e 2009, foram feitos vários investimentos na melhoria da infraestrutura educacional e de acessibilidade, tais como: bibliotecas, laboratórios de informática, acesso à internet e equipamentos de som e imagem. Contudo, ainda há muitas

⁸ Dentre os vários documentos que recomendam que as escolas possuam padrões de estrutura adequados para facilitar o processo de aprendizagem, citamos: a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

escolas sem estes recursos - cerca de 30% ainda sem os três primeiros, algo em torno de 45.675 escolas de Ensino Fundamental. Já o item laboratório de ciências inexistia nesse nível de escolaridade e a construção de quadra de esportes chegou apenas a 4% dessas instituições no período observado, aponta o *Relatório de Observação nº 4: As Desigualdades na Escolarização no Brasil* (BRASIL, 2011).

Em relação ao Ensino Médio, há muito a ser feito para estruturar melhor os estabelecimentos de ensino. A implantação de quadras de esportes, por exemplo, atingiu apenas cerca de 2% das instituições entre 2005 e 2009. E, apesar de o item laboratório de ciências ser algo essencial para a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento científico e competências investigativas, apenas 4% das escolas receberam esses recursos no período citado. Isso significa que cerca da metade delas ainda não ensina ciências com prática. Desse jeito, “fica difícil entender os fenômenos apenas com giz e saliva”, considera o Relatório de Observação nº 4 (p. 25).

Por sua vez, as escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber os estudantes. De acordo com dados do Censo Escolar 2009, quase 20% não recebiam energia elétrica. Além disso, cerca de 90% dos estabelecimentos de ensino localizados no campo não possuíam biblioteca e laboratório de informática, e menos de 1% deles estavam equipados com laboratórios de ciências (BRASIL, 2011).

As condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais são itens importantes na infraestrutura escolar. Todavia, em 2005, apenas 5,2% das escolas possuía dependências e vias adequadas para este segmento da população. Em 2009, elas ainda eram muito poucas: 11,2%. O descaso com esses estudantes torna mais distante a inclusão sem discriminação e preconceito, bem como potencializa outras dificuldades, ressalta o citado relatório (2011).

Paralelamente, dentro do sistema público brasileiro, há um grupo de escolas que não sofre carências às vezes muito primárias e tão comuns na maioria das instituições. São escolas onde os professores são bem remunerados e têm pós-graduação, que possuem infraestrutura de ponta e, em alguns casos, seleção de alunos. Estamos nos referindo às escolas da rede federal de educação, instituições que tradicionalmente se destacam pelo bom desempenho de seus estudantes nas avaliações externas.

Em 2010, por exemplo, os resultados dos colégios militares e institutos federais colocaram os estudantes destas escolas entre os melhores do mundo no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes [PISA]. As duas redes, que compõem o sistema

federal, conquistaram, portanto, o tão almejado destaque em avaliação internacional: obtiveram desempenhos superiores aos obtidos por França, Estados Unidos, Israel e Canadá e só ficaram atrás de Japão, Coréia, Cingapura, Finlândia, Hong Kong e Shanghai, afirmam Rodrigues e Borges (2010).

Dentro do sistema público de ensino há vários elementos que refletem as diferenças entre as escolas. Nesse sentido, destacamos os investimentos na formação de seus professores e os excelentes salários pagos pela rede federal. Quem consegue aprovação nos concorridos concursos públicos desses institutos começa ganhando R\$ 4 mil. Um doutor, por exemplo, recebeu cerca de R\$ 11,7 mil por mês, em 2010 (RODRIGUES & BORGES, 2010, p. 01).

Já os mais de 2 milhões de professores que atuam na Educação Básica estadual e municipal, em 2010, receberam em média R\$ 1,5 mil, segundo o MEC. Todavia, os baixos salários não são os únicos problemas enfrentados pela categoria; a excessiva carga horária e a quantidade de turmas assumidas por cada docente influenciam a perda de *status* social e desqualificam o trabalho docente, resalta o Relatório de Observação nº 4 (BRASIL, 2011).

Em relação à formação desses educadores, o referido relatório aponta que entre aqueles que atuam no Ensino Fundamental 32% ainda não são licenciados e, no Norte e Nordeste, onde eles estão em maior número, são 52%. Esses dados indicam que ainda necessitamos formar cerca de 650 mil professores. No Ensino Médio, na região Sudeste e na rede privada o número de licenciados chegou a 30% e 10% respectivamente. Na rede pública e nas regiões Norte e Nordeste, o percentual de não licenciados aumentou em torno de 10%. Nas disciplinas com maior carência de licenciados nas áreas de atuação, verificaram-se acréscimos de 23% em Biologia, 40% em Química, 52% em Física, e, 60% em Matemática (BRASIL, 2011).

A Tabela 7 mostra a escolaridade dos professores da Educação Básica em 2009:

Tabela 7 – Número e escolaridade de professores da Educação Básica nas Etapas e Modalidades de Ensino – Brasil – 2009

Escolaridade	Nº de Professores	Escolaridade dos professores					
		Ensino	Ensino Médio		Ensino Superior		
		Fundamental	Normal/ Magistério	Ensino Médio	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Com e Sem Licenciatura (+ de um curso)
Nº de Professores	2.041.665	13.898	558.328	173.906	1.216.910	64.802	13.821
Educação Infantil	369.698	4.968	152.567	34.435	166.428	6.139	5.161
Ensino Fundamental	890.012	7.443	345.510	94.976	423.847	14.288	3.948
Ensino Médio	461.542	361	17.807	21.896	400.848	18.195	2.435
Educação Profissional	58.898	40	513	6.369	34.317	17.257	402
Ed. Jovens e Adultos	261.515	1.086	41.931	16.230	191.470	8.923	1.875

Fonte: Brasil (2011).

Notas:

1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2009.

2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar.

3 - Professores [ID] são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem ser contados em mais de uma UF.

4 - Inclui professores de turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.

5 - Inclui professores de turmas Multi e Correção de Fluxo do ensino fundamental de 8 e 9 anos.

6 - Ensino Médio Normal/Magistério: Inclui os professores do Magistério Específico Indígena.

7 - Inclui professores de turmas de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério.

8 - Inclui professores de turmas Concomitantes e Subsequentes.

Os 38 institutos federais e os 12 colégios militares brasileiros podem ser considerados “bons modelos, mas difíceis de replicar” (RODRIGUES & BORGES, 2010, p. 01). Os primeiros foram responsáveis por 354 unidades acadêmicas espalhadas em capitais e cidades do interior, e atenderam 348 mil alunos, em 2010. Já o sistema de colégios militares, que tem instituições localizadas nas cidades de Santa Maria (RS), Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), Rio de Janeiro (RJ), Juiz de Fora (MG), Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE), Brasília (DF), Campo Grande (MS) e Manaus (AM), atendeu aproximadamente 14 mil alunos.

Além de pouco numerosas, essas escolas não atendem qualquer estudante. “Os institutos federais, por exemplo, aplicam prova de seleção para distribuição das vagas que chegam a ter concorrência de 70 inscritos”, afirmam Rodrigues e Borges (2010, p. 01). Vários alunos, inclusive, diante de tão alta concorrência, fazem cursinho com o intuito de se preparar melhor para a seleção. No caso dos colégios mantidos pelo Exército, 70% dos matriculados são filhos de militares [que ainda estão na ativa] e entram sem provas de seleção. Os outros 30% são civis ou militares que precisam fazer os exames seletivos. A prioridade das vagas nestas escolas é para os estudantes que são transferidos de cidade com os pais (WEBER, 2010).

Entretanto, o fato de selecionar “os melhores” não se configura como o maior diferencial dessas escolas. Há outros “ingredientes” que compõem essa receita de sucesso: a média de investimento por aluno nos institutos federais chegou a R\$ 7,2 mil, enquanto que nos colégios militares foi bem maior: R\$ 14 mil. Com tantos recursos, essas escolas oferecem os melhores equipamentos, laboratórios, bibliotecas, aulas de dança e atividades esportivas. No caso dos institutos federais, ainda é oferecida formação técnica e profissional no turno contrário ao das aulas, apontou Weber (2010).

Diante dessa realidade, é natural esperar que estas “ilhas de excelência” estejam sempre bem colocadas nos vários rankings, inclusive à frente até da média de muitos colégios particulares, ressalta a reportagem anterior (2010). Distantes delas, muitas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual e municipal tentam “fazer mágicas” para melhorar seus

índices. As diferenças de investimento em educação são expressivas dentro do mesmo sistema. Nesse caso, o sistema público. Apresentamos agora, na Tabela 8, o gasto médio com cada aluno desta etapa de ensino da rede pública de estados e municípios:

Tabela 8 – Estimativa do investimento público em educação por estudante e por nível de ensino – valores nominais – Brasil 2010

Anos	Investimento Público Direto por Estudante (R\$1,00)				
	Níveis de Ensino				
	Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
			De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais	
2000	808	924	794	811	770
2001	902	898	845	951	944
2002	1.005	952	1.111	1.032	747
2003	1.116	1.197	1.176	1.117	938
2004	1.284	1.372	1.359	1.374	939
2005	1.440	1.373	1.607	1.530	1.004
2006	1.773	1.533	1.825	2.004	1.417
2007	2.163	1.954	2.274	2.369	1.735
2008	2.632	2.206	2.761	2.946	2.122
2009	2.972	2.276	3.204	3.342	2.336
2010	3.580	2.942	3.859	3.905	2.960

Fonte: Inep (2000-2010).

Nota: 1- Apresentada com adaptações.

De acordo com os dados apresentados, o investimento por aluno na Educação Básica mais que triplicou nesse período de dez anos. Todavia, para especialistas e entidades do setor educacional, o investimento precisa ser maior⁹. A recomendação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2009) é que o Brasil invista 8% do PIB no setor por ano. Portanto, como ainda é preciso ampliar a oferta em alguns níveis, bem como recuperar infraestrutura e salários dos servidores, o nosso país precisa de um grande esforço. A Coreia do Sul, por exemplo, viveu uma situação parecida com a nossa, porém destinou durante uma década 10% do PIB à educação (SANTOMAURO & RATIER, 2009).

Ao compararmos esse valor **anual** investido por aluno da Educação Básica da rede pública com a o valor médio cobrado **mensalmente** pelas escolas particulares, constatamos que a aplicação pública está só um pouco a mais daquela que se paga na rede privada. Em outras palavras, descontando os eventuais lucros dessas instituições, “a comparação mostra que o montante gasto pelo governo não dá para fazer milagre”, afirma Juca Gil, professor da

⁹ O percentual de Investimento Público Direto em relação ao PIB passou de 3,2%, em 2000, para 4,3%, em 2010 (INEP, 2000-2010).

Universidade de São Paulo e especialista em Políticas Educacionais (SANTOMAURO & RATIER, 2009, p.01).

Para situar melhor o que está sendo colocado, destacamos, na Tabela 9, alguns exemplos de mensalidades cobradas por instituições particulares no Ensino Médio.

Tabela 9 – Mensalidades do Ensino Médio das 10 Escolas Particulares que mais se destacaram no ENEM 2009

ESTADO	CIDADE	ESCOLA	NOTA ENEM	MENSALIDADES
SP	São Paulo	VERTICE COLEGIO UNID II	749,70	2.756,00
PI	Teresina	INST DOM BARRETO	741,54*	640,00
RJ	Rio de Janeiro	COLÉGIO DE SAO BENTO	741,32	1.917,64
SP	Campinas	INTEGRAL COLÉGIO EED BASICA ALPHAVILLE	739,75	1.020,00
MS	Campo Grande	COLEGIO ALEXANDER FLEMING	737,40	**
DF	Brasília	COLEGIO OLIMPO	736,33	1.355,00
MG	Belo Horizonte	COLEGIO BERNOLLI	731,28	988,00
BA	Feira de Santana	COLEGIO HELYOS	730,42	1.100,00
SP	São Paulo	MOBILE COLEGIO	729,76	1.900,00
MS	Campo Grande	COLEGIO BIONATUS	728,55	1.200,00

Fonte: Borges (2010), com adaptações.

Notas da reportagem:

1 – O ranking do ENEM, divulgado em 19 de julho, foi alterado posteriormente por decisão da justiça, que revisou as notas e incluiu o Colégio Integrado Objetivo na lista, com a segunda melhor média geral. A referida reportagem levou em conta os dados da primeira divulgação;

2 – A reportagem tentou, mas não conseguiu contato com essa escola.

A reportagem de Priscilla Borges (2010) mostrou que a mais cara entre as dez instituições particulares é o Colégio Vértice, em São Paulo, cuja mensalidade cobrada no Ensino Médio é de R\$ 2.756,00. Mas, esse valor contrasta com aquele que é cobrado pela segunda colocada, o Instituto Dom Barreto, de Teresina [PI]. Lá a mensalidade é quatro vezes menor [R\$ 640,00]. Logo, apesar de o preço das mensalidades ou o valor aplicado pelo governo na educação serem considerados elementos que impulsionam as escolas a darem um salto de qualidade, há outros itens que influenciam o desempenho geral de cada uma delas.

c) A qualidade educacional:

Avaliações externas podem contribuir para que as escolas reflitam sobre suas práticas e busquem alternativas para sanar os problemas que as impedem de oferecer uma educação de qualidade. Na verdade, como não há uma fórmula mágica que possa garantir a melhoria em todas as escolas, a elevação do desempenho geral de cada uma delas passa pelos seguintes fatores: a qualidade do corpo docente, os investimentos na infraestrutura, a proposta pedagógica, a relação escola-família, o interesse que o aluno tem em aprender, dentre outros.

Dentre as iniciativas governamentais voltadas a conhecer o nosso sistema educacional, destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica [Saeb], a primeira iniciativa brasileira, desenvolvido pelo Inep, uma autarquia do Ministério da Educação. As avaliações do Saeb são realizadas por meio de exame bienal de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (INEP, 2007).

A primeira aplicação nacional do Saeb ocorreu em 1990. Até 1993, o sistema utilizou a Teoria Clássica de Testes [TCT] para construção de instrumentos, atribuição de escores e análise de resultados; não havendo, portanto, planejamento para uma comparação de resultados. Somente em 1995, com o uso da Teoria de Resposta ao Item [TRI] para construção de instrumentos, atribuição de escores e análise, foi possível comparar resultados. Os resultados obtidos a partir dessa teoria são independentes de grupos e não são afetados pela dificuldade dos testes, considera a *Série histórica* realizada pelo Inep (2007).

A partir da análise dos resultados do Saeb de 1999, José Francisco Soares (2004) apud Baroni (2010, p. 24) observou que “os alunos que terminaram o Ensino Médio na escola pública demonstraram, no seu conjunto, uma proficiência esperada para alunos de oitava série”. Passados seis anos, em 2005, os resultados continuaram aquém do esperado, conforme podemos visualizar na tabela a seguir:

Tabela 10 – Proficiência média Saeb – 3ª série do Ensino Médio – 1995, 1999 e 2005

Dependência Administrativa	Língua Portuguesa			Matemática		
	1995	1999	2005	1995	1999	2005
Municipal / Estadual	284,0	256,8	248,7	272,1	267,9	260,0
Federal	*	*	327,1	*	*	363,5
Particular	307,5	305,8	306,9	307,2	329,8	333,3

Fonte: Inep (2007).

Nota 1- * Não pesquisada.

Até 2022, 70% ou mais dos alunos deverão ter aprendido o que é essencial para a sua série, previu a pesquisa De Olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011). Isso quer dizer que, no conjunto das redes pública e privada, os estudantes deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Língua Portuguesa do Saeb, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática. Essa meta, a de número 3, é sem dúvida a mais desafiadora dentre as cinco estabelecidas [acompanhar a Tabela 11].

Tabela 11 – Proficiência média Saeb – Educação Básica – 2007 e 2009

Séries	Pontuação estabelecida pela pesquisa De olho nas Metas	Brasil		Pernambuco	
		2007	2009	2007	2009
4ª/5º EF - Port.	acima de 200 pontos	175,8	184,3	166,8	172,6
4ª/5º EF - Mat.	acima de 225 pontos	193,5	204,3	182,9	190,2
8ª/9º EF - Port.	acima de 275 pontos	234,6	244,0	219,5	232,1
8ª/9º EF - Mat.	acima de 300 pontos	247,4	248,7	231,3	237,3
3ª EM - Port.	acima de 300 pontos	261,4	268,8	246,5	255,2
3ª EM - Mat.	acima de 350 pontos	272,9	274,7	257,8	258,6

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa De olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Os resultados do Saeb apontam que nenhuma das séries avaliadas [5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio] possui 35% dos alunos com aprendizado adequado, seja em Língua Portuguesa, seja em Matemática, conforme mostraremos na Tabela 12. Em Pernambuco, a situação preocupa bastante e, com base nos percentuais, requer esforço efetivo até que seja atingida [conferir também a Tabela 13].

Tabela 12 – Percentuais de alunos com aprendizado adequado à sua série – Brasil – 2001 a 2009

Brasil	Indicadores					Metas	
	2001	2003	2005	2007	2009	2009	2021
4ª/5º EF - Port.	23,7 %	25,6 %	26,6 %	27,9 %	34,2 %	36,6 %	70,0 %
4ª/5º EF - Mat.	14,9 %	15,1 %	18,7 %	23,7 %	32,6 %	29,1 %	70,0 %
8ª/9º EF - Port.	21,8 %	20,1 %	19,5 %	20,5 %	26,3 %	24,7 %	70,0 %
8ª/9º EF - Mat.	13,4 %	14,7 %	13,0 %	14,3 %	14,8 %	17,9 %	70,0 %
3ª EM - Port.	25,8 %	26,9 %	22,6 %	24,5 %	28,9 %	26,3 %	70,0 %
3ª EM - Mat.	11,6 %	12,8 %	10,9 %	9,8 %	11,0 %	14,3 %	70,0 %

Fonte: Todos Pela Educação (2011), com adaptações.

Tabela 13 – Percentuais de alunos com aprendizado adequado à sua série – Pernambuco – 2001 a 2009

Pernambuco	Indicadores				
	2001	2003	2005	2007	2009
4ª/5º EF - Port.	16,0	18,4	17,4	20,6	22,0
4ª/5º EF - Mat.	8,2	8,8	13,8	16,0	19,5
8ª/9º EF - Port.	13,2	14,2	11,3	12,8	18,8
8ª/9º EF - Mat.	7,3	8,3	7,7	8,8	11,0
3ª EM - Port.	15,6	19,0	16,6	19,1	20,7
3ª EM - Mat.	8,3	11,7	7,7	8,7	7,3

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa De olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Como parte de uma série de medidas implantadas pelo MEC entre 2005 e 2009, destaca-se a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb]. Ele serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, quanto como baliza para direcionar as políticas de distribuição de recursos [financeiros, tecnológicos e pedagógicos]. Ele é calculado a cada dois anos desde 2005, com metas estabelecidas para cada avaliação, para as escolas e as redes de ensino. Para isso, este índice agrega as taxas de aprovação, o abandono escolar e o desempenho dos estudantes no Saeb e na Prova Brasil (BRASIL, 2011).

Segundo o ministro da Educação Fernando Haddad (UOL, 2010), estas ações do MEC visam melhorar a educação brasileira que esteve em uma espécie de “recessão” até 2005. A meta do governo para 2021 é atingir a média 6,0. Apesar de ascendente, o movimento é muito lento e indica que a qualidade do ensino é realmente um desafio a ser enfrentado, principalmente pela rede pública. O que não é um grave problema para a rede privada que, inicialmente, já apresentou resultados aproximados ou superiores às metas estabelecidas. Verificar a Tabela 14:

Tabela 14 – Resultados e metas por Dependência Administrativa – Brasil – 2007 e 2009

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Calculado		Metas		IDEB Calculado		Metas		IDEB Calculado		Metas	
	2007	2009	2007	2009	2007	2009	2007	2009	2007	2009	2007	2009
Federal	4,0	4,4	3,6	4,0	3,5	3,7	3,3	3,4	3,2	3,4	3,1	3,2
Estadual	4,3	4,9	4,0	4,3	3,6	3,8	3,3	3,5	3,2	3,4	3,1	3,2
Municipal	4,0	4,4	3,5	3,8	3,4	3,6	3,1	3,3	3,2	-	3,0	3,1
Privada	6,0	6,4	6,0	6,3	5,8	5,9	5,8	6,0	5,6	5,6	5,6	5,7

Fonte: Brasil (2011).

Por sua vez, os números do Ideb pernambucano, que reúne as notas dos alunos das escolas estaduais, municipais e privadas, mostram que os nossos resultados gerais estão abaixo de todas as médias brasileiras [acompanhar a Tabela 15].

Tabela 15 – IDEB – Resultados e metas de Pernambuco – 2005, 2007 e 2009

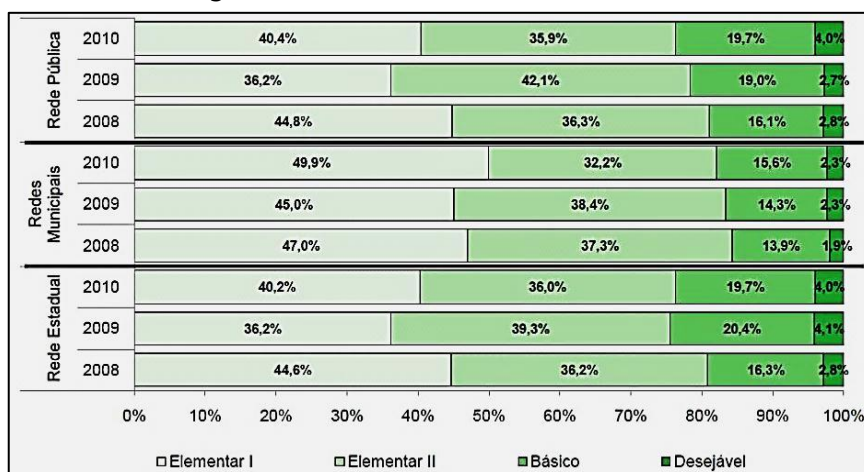
Séries avaliadas	Ideb Observado						Metas projetadas para Pernambuco	
	2005		2007		2009		2007	2009
	PE	BR	PE	BR	PE	BR		
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,2	3,8	3,6	4,2	4,1	4,6	3,3	3,6
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,7	3,5	2,9	3,8	3,4	4,0	2,8	2,9
Ensino Médio	3,0	3,4	3,0	3,5	3,3	3,6	3,1	3,2

Fonte: Todos Pela Educação (2011).

Por isso, com o intuito de subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais para a elevação da qualidade da educação oferecida, a Secretaria de Educação estadual desenvolve desde o ano 2000, o seu programa de avaliação, denominado Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. Esse mecanismo visa diagnosticar o desempenho dos estudantes pernambucanos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade.

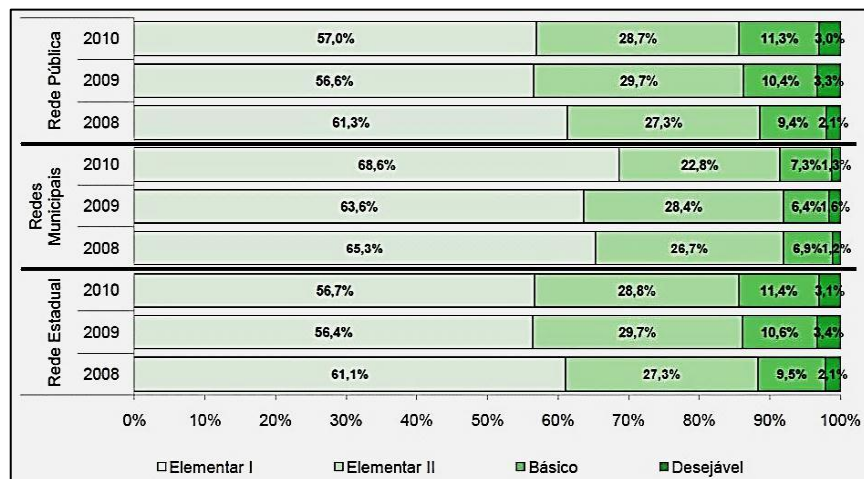
Desde 2008, as provas do SAEPE são aplicadas anualmente. Respondem às avaliações de Língua Portuguesa e Matemática os alunos da 4ª série [5º ano] e da 8ª série [9º ano] do Ensino Fundamental; e do 3º ano do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2010). Os Gráficos 6 e 7 trazem a evolução do percentual de desempenho dos estudantes:

Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no SAEPE – 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Pernambuco (2010).

Gráfico 7 – Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em Matemática no SAEPE – 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Pernambuco (2010).

Os dados revelam que nas duas redes [municipal e estadual] predomina o nível elementar. Portanto, as competências e as habilidades apresentadas apontam um resultado abaixo do esperado para o período de escolarização dos alunos avaliados. Assim, ressaltamos que mesmo reconhecendo que o Saeb e o SAEPE têm a finalidade de identificar as falhas de percurso, a realidade mostra que avaliações de larga escala como estas só surtem efeito se tiverem impacto na sala de aula.

Nesse sentido, consideramos que a criação de rankings, a premiação das escolas e/ou bonificação dos professores são medidas insuficientes. Identificar as deficiências e carências de cada escola ou rede é sem dúvida um passo muito importante, mas há outros que precisam ser dados. Somente lançar a competição por notas maiores não garante a melhoria do ensino. Imaginamos que é preciso conjugar estas com outras estratégias.

Para o CDES (BRASIL, 2011, 15),

as mudanças nos resultados educacionais dependem de esforços compartilhados de atores nas três esferas de governo e em toda a sociedade, valorizando as diferentes dimensões da vida como espaços de criação e de articulação de conhecimentos e abrindo novos horizontes para a educação.

Embasados em Brooke (2011), apontamos que a melhoria da aprendizagem e a elevação dos índices passam, dentre outras coisas, pelo aperfeiçoamento constante das práticas em sala de aula; pela implantação de políticas de formação continuada em serviço para gestores e professores; pelos investimentos em equipamentos, materiais e infraestrutura; pela valorização da carreira docente; pela existência de um currículo adequado, pelo perfil do estudante.

1.3 Ensino Superior: Cenários e desafios atuais para a ampliação do acesso

“Em nenhum país do mundo existe uma situação em que o acesso ao Ensino Superior esteja garantido para toda a população na coorte etária correspondente” (OLIVEIRA & CATANI, 2006, p. 9). Contudo, há sistemas educativos menos excludentes e mais capazes de garantir maiores possibilidades de prolongamento dos estudos a todos os cidadãos.

A Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2010) trouxe algumas comparações que nos ajudam a situar a posição do Brasil ante a América Latina. Considerando os dados da Tabela 16, vimos que o Chile e o Paraguai se destacaram com taxas superiores a 90% de

aprovação nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. O Brasil apresentou índices menos favoráveis: 85,8% e 77,0%, respectivamente. Quanto às taxas de reprovação, no Ensino Fundamental o nosso país mostrou o pior resultado: 11,0%, seguido pelo Uruguai, com 7,7%. No nível Médio, o Uruguai, a Argentina e o Brasil apresentaram os três piores desempenhos [20,4%, 18,8% e 13,1%, respectivamente]. Em relação às taxas de abandono nos dois níveis, os maiores percentuais se verificaram no Brasil [3,2% e 10,0%].

Tabela 16 – Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono, por nível de ensino, segundo os países que compõem o MERCOSUL – 2007

Países do MERCOSUL	Taxa					
	De aprovação		De reprovação		De abandono	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Argentina	92,3	74,3	6,4	18,8	1,3	7,0
Brasil	85,8	77,0	11,0	13,1	3,2	10,0
Chile	95,2	90,9	3,5	6,3	1,3	2,9
Paraguai	93,4	90,9	4,7	6,9	1,9	2,3
Uruguai	92,0	72,7	7,7	20,4	0,3	6,8
Venezuela	91,4	91,9	6,3	7,2	2,3	1,0

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2010).

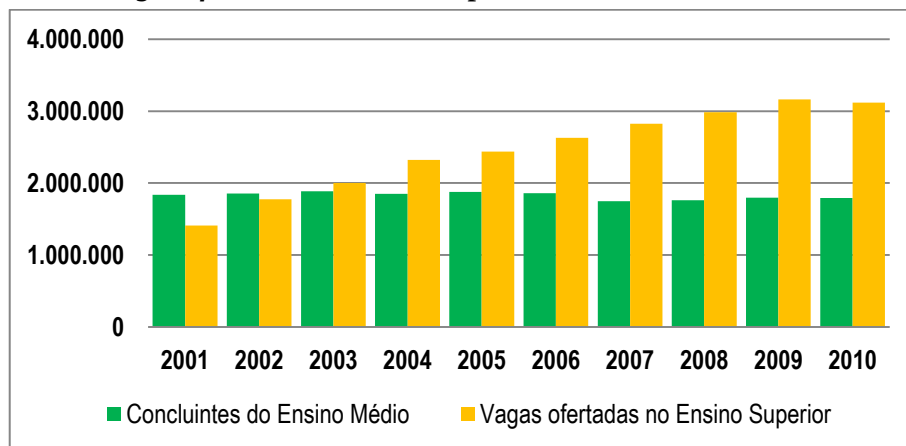
Para o sociólogo Simon Schwartzman (2006), o grande funil é o Ensino Médio, que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o Ensino Superior vem tendo. Por isso, mesmo levando em conta que não existe uma aderência perfeita da oferta atual à demanda existente (GARCIA, 2011), os números da Tabela 17 e do Gráfico 8 confirmam que desde 2003 há menos concluintes que vagas ofertadas.

Tabela 17 – Número de concluintes do Ensino Médio e de vagas ofertadas no Ensino Superior – Brasil – 2001 a 2010

Ano	Concluintes do Ensino Médio			Vagas oferecidas no Ensino Superior		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2001	1.836.130	1.484.173	351.957	1.408.492	256.498	1.151.994
2002	1.855.419	1.493.436	361.983	1.773.087	295.354	1.477.733
2003	1.884.874	1.559.256	325.618	2.002.733	281.213	1.721.520
2004	1.851.834	1.535.761	316.073	2.320.421	308.492	2.011.929
2005	1.879.044	1.560.182	318.862	2.435.987	313.368	2.122.619
2006	1.858.615	1.556.545	302.070	2.629.598	331.105	2.298.493
2007	1.749.731	1.505.121	244.610	2.823.942	329.260	2.494.682
2008	1.761.425	1.491.812	269.613	2.985.137	344.038	2.641.099
2009	1.797.434	1.525.289	272.145	3.164.679	393.882	2.770.797
2010	1.793.167	1.522.379	270.788	3.120.192	445.337	2.674.855

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001-2010b).

Gráfico 8 – Comparação entre o total de concluintes do Ensino Médio e as vagas ofertadas no Ensino Superior – Brasil – 2001 a 2010



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001-2010b).

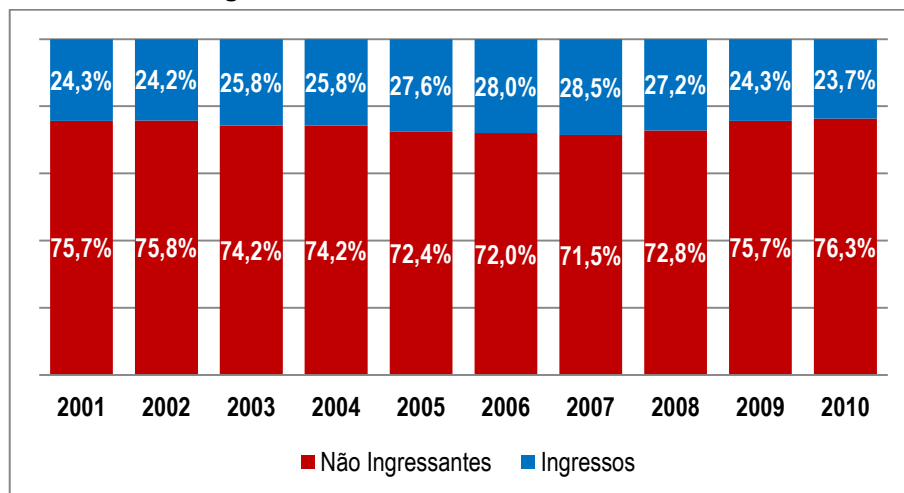
A próxima tabela, a de nº 18, ilustra o ritmo de crescimento dos inscritos e, também, dos não ingressantes em cada ano. O quantitativo de inscrições é bastante elevado, pois, além dos concluintes do ano em questão, estão inclusos os que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores, os que se inscreveram em mais de uma instituição, os que fizeram os exames por experiência, dentre outras situações. A média de 74% de não ingressantes apontada no Gráfico 9 indica que é urgente que se reflita não somente sobre a qualidade da Educação Básica, mas, também, sobre os mecanismos de admissão ao Ensino Superior em vigor no país.

Tabela 18 – Comparação entre o número de inscritos em vestibular e outros processos seletivos e o número de não ingressantes em IES – Brasil – 2001 a 2010

Ano	Inscritos	Não ingressantes
2001	4.260.261	3.223.571
2002	4.984.409	3.779.269
2003	4.900.023	3.637.069
2004	5.053.992	3.750.882
2005	5.060.956	3.663.675
2006	5.181.699	3.733.190
2007	5.191.760	3.709.805
2008	5.534.689	4.028.870
2009	6.223.430	4.712.042
2010	6.698.902	5.108.690

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001-2010b).

Gráfico 9 – Comparação entre os percentuais de ingressos e de não ingressantes em IES – Brasil – 2001 a 2010



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001- 2010b).

Outro fato que faz parte da realidade do acesso ao Ensino Superior brasileiro também tem relação com a oferta de vagas. Trata-se de um dado já conhecido pelas IES, mas que compõe um cenário nada cômodo para o país: os percentuais de vagas que ficaram desocupadas. Esses índices vêm aumentando consideravelmente desde 2001. Considerando apenas os três últimos anos, em média, metade dessas vagas em cursos de graduação presencial não foi preenchida, conforme podemos ver na Tabela 19.

Tabela 19 – Comparação entre o total de vagas oferecidas e ociosas – Brasil – 2001 a 2010

Ano	Vagas oferecidas	Vagas ociosas	%
2001	1.408.492	371.802	26,39
2002	1.773.087	567.947	32,03
2003	2.002.733	739.779	36,93
2004	2.320.421	1.017.311	43,84
2005	2.435.987	1.038.706	42,64
2006	2.629.598	1.181.089	44,91
2007	2.823.942	1.341.987	47,52
2008	2.985.137	1.479.318	49,55
2009	3.164.679	1.653.291	52,20
2010	3.120.192	1.529.980	49,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001- 2010b).

O quantitativo de vagas ociosas representa a diferença entre a quantidade de vagas com autorização do MEC para funcionar e o número de ingressantes nas IES. Das 371.802

[26,39%] carteiras não ocupadas em cursos presenciais das instituições públicas e privadas, em 2001, chegamos a 2010 com 1.529.980 [49%]. A maioria das vagas não utilizadas estava em IES privadas, onde esse quantitativo aumentou expressivamente: de 359.925, em 2001, atingiu o total de 1.493.205 vagas em 2010 [acompanhar a Tabela 20].

Tabela 20 – Número de vagas ociosas em graduação presencial por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 a 2010

Ano	Categoria Administrativa		Total
	Pública	Privada	
2001	11.877	359.925	371.802
2002	14.863	553.084	567.947
2003	14.132	725.647	739.779
2004	21.250	996.061	1.017.311
2005	24.687	1.014.019	1.038.706
2006	33.698	1.147.391	1.181.089
2007	30.769	1.311.218	1.341.987
2008	36.725	1.442.593	1.479.318
2009	39.551	1.613.740	1.653.291
2010	36.775	1.493.205	1.529.980

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001- 2010b).

Na opinião de Reynaldo Fernandes, presidente do Inep na época, a explicação para a ‘sobra’ de vagas nas IES particulares, é o fato de elas adotarem a estratégia de fazer ‘estoque’ de vagas. De acordo com a secretária de Ensino Superior do MEC, Maria Paula Dallari Bucci, “o processo de abertura de cursos era muito lento, por isso havia o interesse em deixar aprovadas mais vagas, antecipando-se, assim, à demanda” (HARNIK, 2009, p.01).

Na opinião do consultor em Ensino Superior, Carlos Monteiro (POLO; CALGARO & TARGINO, 2009), uma das explicações para tal situação é a falta de planejamento destas instituições. Por sua vez, o diretor do Centro de Estudos de Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG], Jacques Schwartzman pondera que não é possível vincular a questão unicamente à falta de planejamento ou à luta por atrair mais alunos. “Essas vagas não são totalmente ociosas. Em muitos casos, o que acontece é que cerca de 30% dessas vagas são uma espécie de reserva técnica” (HARNIK, 2009, p.01).

No caso das IES públicas, o problema da sobra de vagas também é muito grave. De 2001 a 2010, a ociosidade mais que triplicou, passando de 11.877 vagas não ocupadas, em 2001, para 36.775, em 2010. Para Reynaldo Fernandes, a não ocupação nestas instituições faz

parte de um processo natural de acomodação dos universitários: “às vezes o aluno entra em um curso e resolve mudar [de graduação]” (HARNIK, 2009, p.01).

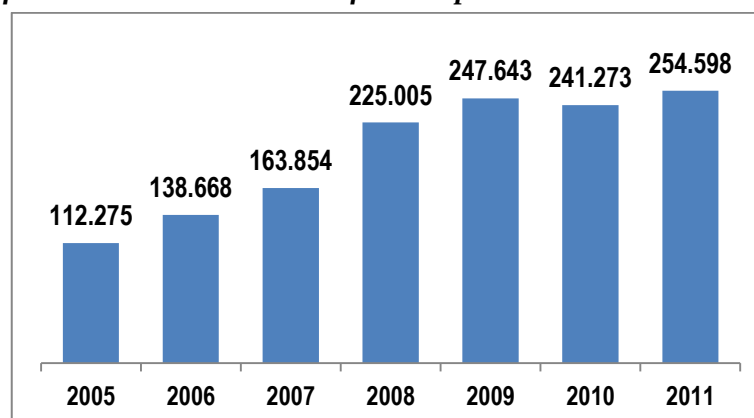
Entretanto, há que se levar em conta que outros fatores podem influenciar a aderência à oferta de vagas tanto nas IES pagas quanto nas públicas. Dentre eles, destacamos:

- a) Características dos cursos: turno, área, modalidade [presencial e a distância] e tipologia [bacharelados, tecnológicos e licenciaturas];
- b) Custo elevado das mensalidades [no caso das instituições privadas] ou falta de condições de permanência [especialmente nas IES públicas], tais como: transporte, moradia estudantil, recursos para a alimentação, assistência médica, bolsas de estudo e pesquisa, dentre outras (CARVALHO, 2006b).

Uma alternativa encontrada pelo governo federal para ampliar o acesso ao Ensino Superior foi a concessão de bolsas através do Programa Universidade para Todos [ProUni], institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (MEC, 2011b). Para se candidatar a uma bolsa é necessário que o estudante possua renda per capita de até um salário mínimo e meio (para concorrer às bolsas integrais) ou renda de até três salários mínimos (para concorrer às bolsas parciais [50%]). Além disso, é requisito que o candidato tenha cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública ou em escola particular, na condição de bolsista integral. Atendidas todas as condições, a distribuição das bolsas se dá a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio [ENEM] (MEC, 2011b).

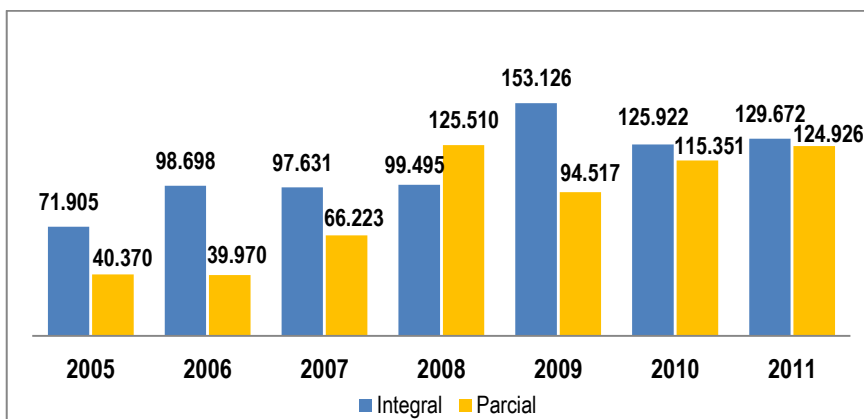
O Gráfico 10 mostra o quantitativo de bolsas ofertadas por esta política desde o ano 2005 até o 1º semestre de 2010, e o Gráfico 11 apresenta o número de beneficiados por tipo de bolsa.

Gráfico 10 – Bolsas do ProUni ofertadas por ano – Brasil – 2005 a 2011



Fonte: ProUni – 2005/2º 2011 (MEC, 2011c).

Gráfico 11 – Bolsas do ProUni por tipo de bolsa – Brasil – 2005 a 2011



Fonte: ProUni – 2005/2º 2011 (MEC, 2011c).

Acompanhado por um discurso de “justiça social”¹⁰ e com o apoio da sociedade civil (CARVALHO, 2006a), o programa, que funciona a baixo custo para o poder público, vem sendo criticado por promover uma democratização “às avessas” (ZAGO, 2006; CARVALHO, 2006b; CATANI; HEY & GILIOLI, 2006), uma vez que a ampliação das vagas se dá pelo sistema privado.

O ProUni tem sido apontado como um “arranjo” encontrado pela esfera pública para promover a suposta democratização do Ensino Superior, alertam os estudiosos. Pesquisadores e analistas de políticas públicas alertam para a falta de mecanismos de controle democrático do Programa. Palavras fortes registram esta questão: “o que o ProUni faz é aumentar as isenções fiscais para IES privadas que, com poucas exceções, não prestam conta de como as usam, remuneram de forma ilegal seus sócios, não têm transparência na concessão de bolsas e maquiavam balanços”, criticam Valente e Helene (2004) apud Catani et al (2006, p. 136).

Sem contar que, em alguns casos, o acesso ao nível superior pela via privada compromete a formação do estudante. De acordo com cruzamento feito pela reportagem da Agência Estado (UOL, 2009) com dados do IGC [Índice Geral de Cursos] – anunciado pela primeira vez em setembro de 2008 e que permitem comparar o desempenho das IES – 22,9% das que ofereceram vagas no ProUni apresentaram desempenho 1 e 2, o que pode ser traduzido como cursos com baixa ou baixíssima qualidade. Isso quer dizer que das 991 instituições integrantes do programa em 2008, 227 tiveram desempenhos insatisfatórios.

¹⁰ O ProUni prevê a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, bem como possibilita a participação de portadores de deficiência e de professores da rede pública para cursar licenciatura. De 2005 ao 1º semestre de 2010 47% das bolsas foram ocupadas por afrodescendentes (MEC, 2011b).

De acordo com Carvalho (2006a, p. 09), no tocante ao caráter social, é adequada a afirmação de Catani e Gilioli (2005), segundo a qual o ProUni promove “uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso”. Fundado numa concepção assistencialista [atendendo as recomendações do Banco Mundial], o programa oferece benefícios e não direitos aos estudantes:

[...] o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida (CARVALHO, 2006b, pp.995-996).

Em 1999, o Fundo de Financiamento Estudantil [Fies] foi criado para atender, prioritariamente, estudantes que não tivessem condições de custear sua formação. Para isso, eles deveriam estar regularmente matriculados em IES não gratuitas cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Esta medida, criada para substituir o Programa de Crédito Educativo [PCE/CEDUC], tem atualmente, como agentes financeiros a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil (MEC, 2011a).

Em 2010, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE] passou a ser o Agente Operador do Programa e, com novo formato, os juros caíram de 9% para 3,4% ao ano. Para os bolsistas parciais do ProUni e os estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio que optarem pelo Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo [FGEDUC], não há exigência de fiador. Existem dois tipos de fiança: a convencional [prestada por até dois fiadores] e a solidária [garantia oferecida reciprocamente em grupo de três a cinco participantes financiados pelo FIES]. O sítio do Programa informa que, no ano citado, mais de 60 mil contratos foram firmados, no valor global superior a R\$ 2,0 bilhões (MEC, 2011a).

No âmbito do sistema de Ensino Superior público a expansão vem sendo viabilizada, principalmente, através dos Programas de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais [Reuni] e da Universidade Aberta do Brasil [UAB].

O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. É uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE], tem como objetivo principal ampliar o acesso e contribuir para a permanência do estudante na educação superior. Através

desse programa, o governo federal cria condições para que as universidades federais promovam sua expansão física, acadêmica e pedagógica (MEC, 2011d).

Dados dos Censos da Educação Superior mostram a evolução no número de matrículas presenciais nas universidades federais, inclusive no turno da noite. “Em 2006, o conjunto das universidades federais registrou 139,3 mil matrículas nesse turno. Em 2009, o número subiu para 183,6 mil, o que representa 44,3 mil ingressos de alunos em quatro anos” (MEC, 2011d). Contudo, segundo Rodrigues (2011) a partir do Relatório do Primeiro Ano – Reuni 2003, o êxito do programa não pode ser calculado pela abertura de novos cursos e de vagas, uma vez que outras questões também devem ser levadas em conta, dentre elas: a maneira como são realizadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão e, por conseguinte, as condições de trabalho dos docentes.

Desde sua criação foram investidos R\$ 5,5 bilhões e entregues 14 universidades federais e 126 campus universitários em diferentes regiões do país. Além disso, atualmente há 2.104 obras de expansão e reestruturação em curso¹¹ e 1.160 já concluídas. Em contrapartida, o MEC exige que as universidades elevem o quantitativo de cursos noturnos, reduzam o número de vagas ociosas e de evadidos, bem como aumentem a proporção de alunos por professores, que até 2010 era de dez para um (FILIZOLA, 2011).

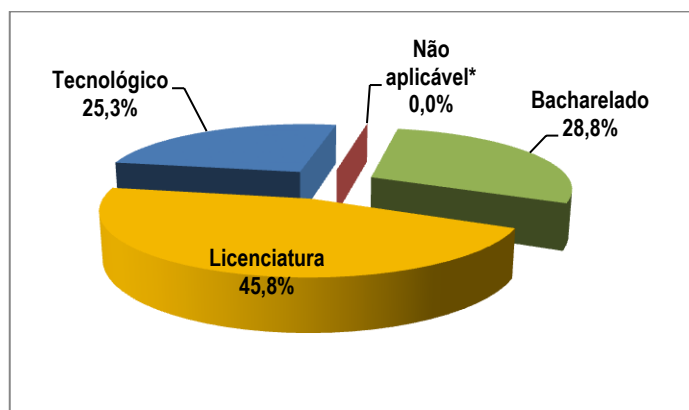
Por sua vez, a Universidade Aberta do Brasil [UAB] foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com o intuito de promover a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país. De acordo com o MEC (2011e), esse sistema é integrado por universidades públicas que oferecem cursos para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária, através da metodologia da Educação à Distância [EaD].

Há duas modalidades de ingresso de estudantes nos cursos ofertados no âmbito desse sistema: a primeira ocorre através do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica; a segunda se dá por meio da oferta destinada à demanda social. Nessa modalidade, as vagas são abertas a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos do curso e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela instituição de ensino ofertante, ressalta o MEC (2011e).

¹¹ O atraso nas obras é uma das reclamações mais recorrentes: dos 3,5 milhões de metros quadrados de obras previstas, nem metade (46%) foi construída (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2011). Para o professor Mozart Neves Ramos, conselheiro do Movimento Todos pela Educação e do Conselho Nacional de Educação [CNE], o grande entrave é o modelo de gestão das universidades, que precisa ser mais inovador: “o problema não é dinheiro. O dinheiro entra, mas é preciso ficar em uma fila de projetos, esperar licitações. É um modelo que não atende mais a velocidade dos processos”, critica (FILIZOLA, 2011, p. 01).

O MEC passou a coletar informações sobre os cursos à distância no ano 2000. Esta é uma modalidade que cresceu bastante nos últimos anos, atingindo 14,6% do total de matrículas. Os números são chamativos: 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 em cursos tecnológicos (INEP, 2010b). De acordo com o Ministro da Educação, Fernando Haddad (UOL, 2011b), “o EaD só não cresce mais em função do MEC. Não queremos que aconteça com a EaD aquilo que aconteceu nos anos 1990 com a educação presencial – crescer descontrolado e com qualidade inferior”. Os percentuais representativos desses dados estão expostos no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Percentuais de matrículas à distância por Grau Acadêmico – Brasil – 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010b).

* A categoria 'não aplicável' corresponde a Área Básica de Curso.

Em relação ao grau acadêmico, no ano 2010, deixou de existir a caracterização ‘bacharelado e licenciatura’ nos dados do Censo (INEP, 2010b). Por isso, neste trabalho, optamos por não apresentar a evolução do número de matrículas nos cursos de licenciatura e de bacharelado, haja vista que a análise desses números poderia não expressar a realidade. A questão é que até o ano de 2009, “o atributo grau acadêmico dos cursos de graduação, no Censo, previa a possibilidade de que um único curso fosse declarado concomitantemente ‘bacharelado e licenciatura’” (p. 22).

Nesse caso, a informação sobre o total de matrículas de licenciatura era calculada a partir do somatório das matrículas declaradas como ‘licenciatura’ e daquelas declaradas como ‘bacharelado e licenciatura’. O mesmo ocorria para a informação sobre o bacharelado, calculada a partir do somatório ‘bacharelado’ e ‘bacharelado e licenciatura’. Com isso, os totais informados poderiam estar superestimados, já que nem todos os alunos optavam pela conclusão do curso nos dois graus acadêmicos (INEP, 2010b).

Considerando as duas modalidades de ensino [presencial e à distância], em dez anos [2001 a 2010] o total de matrículas mais que dobrou: de 3.036.113, em 2001, passando para 6.379.299, em 2010. Os cursos presenciais atingiram os totais de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 de grau tecnológico (INEP, 2010b). As matrículas da década citada estão na Tabela 21.

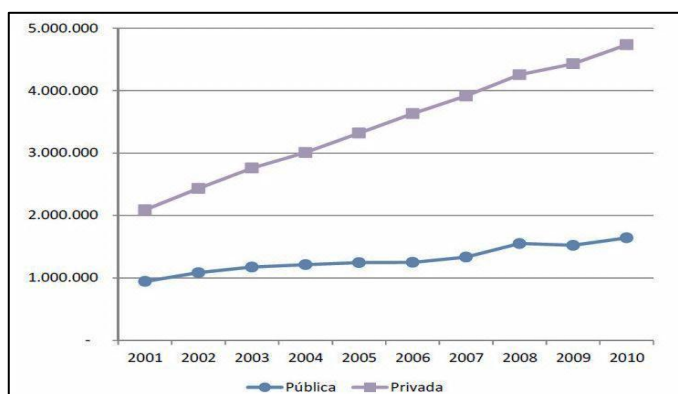
Tabela 21 – Número de matrículas em cursos de graduação [presenciais e à distância] – Brasil – 2001 a 2010

Ano	Total	Públicas								Privadas	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010b).

Como se pode observar, o crescimento no número de matriculados foi considerável. No tocante à rede pública, a comparação entre o início e o final da década, mostra que ela foi responsável por 31,1% dos matriculados, em 2001; já em 2010, atendeu apenas 25,8%. Por sua vez, a esfera privada apresentou hegemonia: de 68,9% das matrículas, em 2001, passou para 74,2%, em 2010 (INEP, 2010b). O Gráfico 13, a seguir, apresenta a evolução da participação de cada uma dessas categorias administrativas.

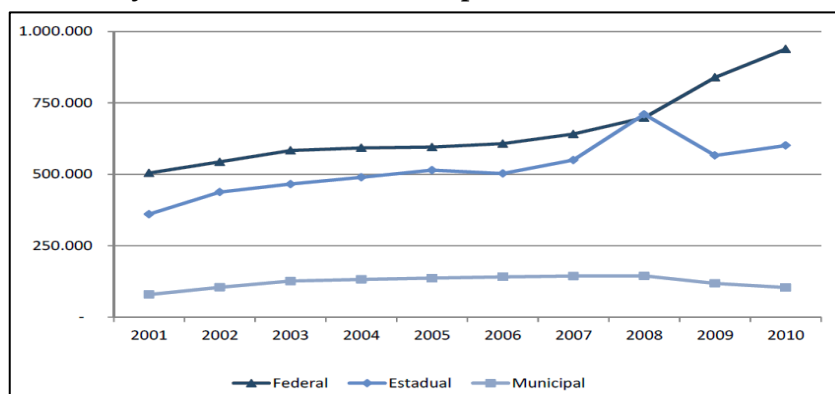
Gráfico 13 – Evolução da participação no número de matrículas por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 a 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010b).

Por sua vez, os dados contidos no próximo gráfico, o de nº 14, apontam que as IFES alcançaram maior crescimento [85%]. Já as IES estaduais tiveram dois períodos de queda no atendimento: de 2005 para 2006, quando passaram a responder por 502.826 matrículas [10,3% de participação, mas 11.900 matrículas a menos em 2005]; e em 2009, quando a queda foi ainda maior: 143.971 matrículas. A participação das IES estaduais, nesse ano, representou apenas 9,5% do total de matriculados. Em relação ao IES municipais, desde 2001 apresentam percentuais mínimos de participação: 2,0% e 1,6%, respectivamente; com redução de 26.196 matrículas, em 2009, e 14.733 em 2010 (INEP, 2010b).

Gráfico 14 – Evolução do número de matrículas [presencial e à distância] nas Instituições Públicas de Ensino Superior – Brasil – 2001 a 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010b).

Quanto à queda no atendimento por parte das IES estaduais em 2009, o MEC justifica que “138.234 [matrículas] correspondem apenas à Universidade do Tocantins. Esta universidade, conforme Portaria nº 33, de 21/07/2009, foi descredenciada para oferta de cursos superiores na modalidade de Educação à Distância” (INEP, 2010b). Já em relação à diminuição da participação das IES municipais, o então Secretário de Ensino Superior do MEC, Luiz Cláudio Costa, afirmou que essas instituições passam por problemas relacionados ao financiamento ou à infraestrutura. Logo, têm dificuldades para atrair o estudante (CIEGLINSKI, 2011).

Outro dado importante é que as maiores altas de matrículas na Educação Superior foram impulsionadas pelas regiões Norte e Nordeste, com elevação de 148,3% e 128,5% respectivamente. Nesse novo cenário, o Nordeste ocupa a segunda posição em número de estudantes nesse nível de escolaridade [acompanhar a Tabela 22]. Por sua vez, a região Norte é a que possui menos alunos matriculados em cursos de graduação. Todavia, mesmo apresentando um menor crescimento, a região Sudeste reúne quase a metade de todas as

matrículas da Educação Superior do país, o que equivale a 2.656.231 matriculados (INEP, 2010b).

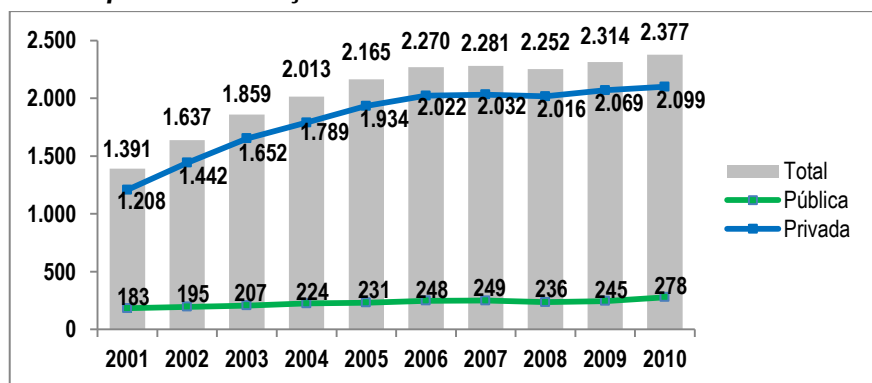
Tabela 22 – Comparativo do número de matrículas em cursos de graduação presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 a 2010

Região Geográfica	Matrículas – Cursos Presenciais			
	2001	%	2010	%
Brasil	3.030.754	100	5.449.120	100
Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	19,3
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Centro Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010b).

O incremento no quantitativo de matrículas tem a ver também com o aumento no número de instituições e de cursos ofertados. Ao longo da última década [2001 a 2010] o número de instituições de ensino superior passou de 1.391 para 2.377. Dessas, 2.099 são privadas [88,3%] e 278 [11,7%] são públicas, conforme apresentamos no gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Evolução do número de IES – Brasil – 2001 a 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010b).

Em relação à escolha dos cursos, dentre os dez mais procurados entre os anos 2005 e 2009 [ver a Tabela 23], constatamos que houve uma maior concentração de pessoas em certas áreas específicas. Isso significa que enquanto algumas áreas consideradas estratégicas ainda enfrentam o problema¹² da mão de obra qualificada, outras colocam cada vez mais gente no mercado de trabalho. Desse modo, pode não haver vaga para tantos graduados.

¹² O Comunicado nº 41: *Emprego e Oferta Qualificada de Mão de Obra no Brasil - Impactos do Crescimento Econômico Pós-crise* (IPEA, 2010a) descreve um cenário de escassez de mão de obra qualificada no Brasil. Em outros termos, isso quer dizer que, aproximadamente, 6 milhões de trabalhadores com baixa qualificação enfrentaram dificuldades para conseguir um lugar no mercado de trabalho em 2010.

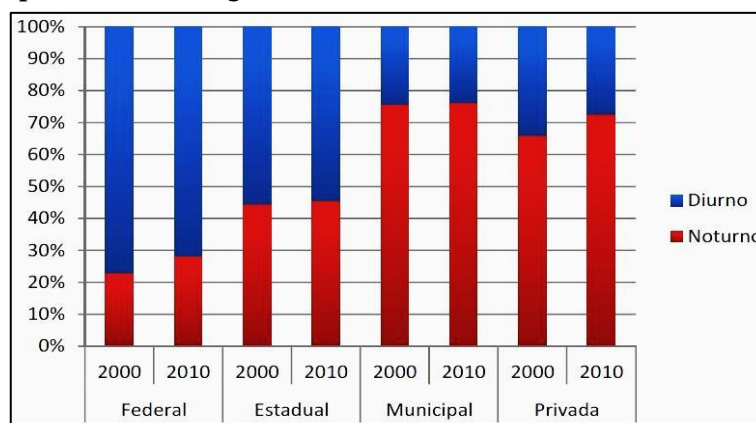
Tabela 23 – Evolução do número de matrículas dos dez maiores cursos em número de matrículas, segundo a Classificação de Cursos – Brasil – 2005 a 2009

Cursos	Ano					Δ% [2005–2009]
	2005	2006	2007	2008	2009	
Administração	730.898	813.948	887.752	1.050.704	1.102.579	51
Direito	565.705	589.351	613.950	638.741	651.730	15
Pedagogia	441.659	465.267	492.493	536.204	573.898	30
Engenharia	264.894	285.207	314.192	357.132	420.578	59
Enfermagem	153.359	186.955	213.237	224.742	235.804	54
Ciências Contábeis	175.205	180.792	203.136	238.081	235.274	34
Comunicação Social	199.350	209.366	230.606	238.055	221.211	11
Letras	198.782	201.283	202.383	220.322	194.990	[2]
Educação Física	159.484	172.369	184.213	187.285	165.848	4
Ciências Biológicas	112.773	126.788	133.575	144.384	152.830	36

Fonte: Censo da Educação Superior 2009 (INEP, 2001- 2010b).

Os Censos observados (INEP, 2001-2010b) indicam que o atendimento noturno foi predominante ao longo do período 2000/2010. As matrículas presenciais representavam 56,1% do total em 2000, chegando a 63,5%, em 2010. Ressalte-se, porém, que enquanto as IES privadas e municipais apresentaram maior participação na oferta de cursos noturnos. Diferentemente delas, as IES federais e estaduais concentraram o atendimento no período diurno, como podemos verificar no Gráfico 16:

Gráfico 16 – Evolução da participação de matrículas dos cursos presenciais por Turno e Categoria Administrativa – Brasil – 2000 a 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010b).

O aumento das vagas nas instituições federais de ensino, a ampliação do financiamento estudantil e a instituição do Programa Universidade para Todos [ProUni] deram novo fôlego à expansão da Educação Superior no Brasil (IPEA, 2010b). Contudo,

mesmo acumulando crescimento de 110% no número de matrículas entre os anos 2001 e 2010 (UOL, 2011b), as estatísticas não deixaram de registrar que somente 8,8 das pessoas com idade entre 18 a 24 anos estavam matriculadas em cursos de graduação em 2001, passando para 14,4%, em 2009 [elevação de apenas 5,6%].

O Plano Nacional de Educação [PNE] – 2001 a 2010 – traçou a meta de 30% das pessoas com idade entre 18 e 24 anos no sistema superior, mas os dados apresentados na Tabela 24 confirmam que estamos longe de atingi-la. Na opinião do presidente do Conselho Nacional de Educação [CNE], Edson Nunes (AVANCINI, 2010, p. 01):

[...] mesmo que chegássemos a 30%, estaríamos muito aquém de outros países. Além disso, o PNE é um conjunto de enunciados esperançosos, pois estabelece metas, mas não define estratégias para atingi-las. Ele é uma lei que, por boa fé, chamamos de plano. Um plano tem de dizer como vamos chegar lá.

Por sua vez, o novo PNE – 2011 a 2020 – praticamente repetiu o percentual anterior, prevendo que 33% das pessoas de 18 a 24 anos estejam matriculadas no Ensino Superior. De acordo com o professor Mozart Neves Ramos, “quando observamos esses números percebemos que ainda estamos engatinhando” (NUNES, 2011). Já diretora do Centro de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [PUC-SP], Madalena Peixoto, é taxativa: “é preciso melhorar o acesso e a qualidade do Ensino Médio. Sem isso, a inclusão no Ensino Superior é uma falsa inclusão” (AVANCINI, 2010, p. 01).

Tabela 24 – Taxa de frequência líquida segundo a faixa etária de 18 a 24 anos – Brasil e regiões – 2001 a 2009

Brasil e regiões	Anos – %								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	8,8	9,8	10,5	10,4	11,1	12,4	12,9	13,6	14,4
Norte	5,2	6,7	6,0	5,6	7,0	7,7	9,0	9,9	11,0
Nordeste	5,0	5,1	5,7	5,8	6,0	7,0	7,5	8,2	9,2
Sudeste	10,7	11,9	12,6	12,9	13,6	15,4	16,3	16,4	16,8
Sul	12,5	13,7	15,8	15,2	16,1	17,0	16,6	18,6	19,2
Centro-Oeste	9,7	11,9	12,3	12,1	13,8	14,8	15,5	16,2	17,9

Fonte: IPEA (2010b), com adaptações.

O Brasil de hoje é um país moderno e de economia emergente, entretanto, marcado pela desigualdade social. A situação da escolarização, analisada no 4º Relatório de Observação, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL, 2011), evidencia que o nível de escolaridade da população brasileira é baixo e desigual. Esse quadro

se agrava por vários fatores. A seguir, destacamos as principais abordagens, apontadas pelo referido estudo, acerca de cada um deles:

- a) até o ano 2000, a tônica da política educacional foi aumentar a oferta de vagas, sem, contudo, haver maior preocupação com a qualidade do ensino público, oferecido por “uma multiplicidade de sistemas de ensino – redes municipais, estaduais e federal, cada qual sob a responsabilidade de um ente federado, com pouca integração entre eles” (p. 15);
- b) “a depreciação da qualidade de ensino decorrente, dentre outros fatores, da rápida ampliação da oferta de vagas, trouxe como consequência o fortalecimento do modelo educacional privado”, (p. 16). As escolas públicas [em especial as estaduais e as municipais] tornaram-se menos atrativas e gratificantes para muitos estudantes e professores¹³ e menos eficazes na formação dos cidadãos;
- c) “o investimento atual em educação é inferior ao de outros países com menor população e sem a dívida social histórica que tem o Brasil” (p. 22). Os recursos destinados à educação são insuficientes para atender aos requisitos necessários à educação de qualidade - infraestrutura, financiamento, gestão em regime de colaboração entre os entes federados, gestão escolar, pessoal com qualificação para o trabalho pedagógico¹⁴;
- d) “a educação de um povo é responsabilidade de todos e a todos deve atingir” (p. 22). Sem o fortalecimento da relação entre escola e comunidade são reduzidas as possibilidades de universalização do acesso à escola de qualidade. Nesse sentido, educadores, pais, estudantes e comunidade em geral são atores fundamentais no processo de transformação da prática social da educação e formação de cidadãos;
- e) o acesso ao ensino superior no país ainda está na ordem do dia, uma vez que a formação universitária é cada vez mais exigida como condição de empregabilidade e de inserção na vida social.

¹³ “Os profissionais da educação foram imersos em um processo de desvalorização de sua função social e desqualificação de seu trabalho, demonstrado pelos baixos salários oferecidos pelo poder público e pela iniciativa privada, pela baixa qualidade e desempenho dos cursos de licenciatura e de formação continuada, além de perda de status e prestígio na comunidade. A desvalorização da carreira do magistério construída na sociedade nas últimas décadas do século XX também é demonstrada por resultados de pesquisas que indicam o pouco interesse dos jovens em perseguir a carreira docente” (BRASIL, 2011, p.16).

¹⁴ É urgente “qualificar melhor o corpo docente, remunerá-lo de forma condizente, atrair os melhores profissionais e dotá-los com os conteúdos e métodos para que ensinem o que os alunos precisam aprender” (ANDIFES, 2012, p. 01).

Diante dos fatores apresentados, ressaltamos que é procedente a percepção de que a formação oferecida pelas escolas da rede pública de Educação Básica dos estados e municípios, com exceções evidentemente, não prepara as pessoas para a sua inserção na sociedade atual, e de que esta ação contribui para multiplicar desigualdades. Esta questão se constituiu a minha principal inquietação e, portanto, está diretamente relacionada com o motivo pelo qual decidi desenvolver a presente investigação.

Pelo fato de considerar que muitas instituições [estaduais e municipais], escolarizam as pessoas com insuficiências em aprendizagens fundamentais, como leitura, escrita e matemática, por exemplo, consideramos que elas favorecem a eliminação precoce dos estudantes oriundos dos meios menos favorecidos. Portanto, este estudo foi direcionado para compreender como os nossos sujeitos, egressos dessas escolas, conseguiram driblar as condições ditadas pela estratificação social e alcançaram a aprovação num curso tão concorrido como Medicina.

A experiência de vinte e dois anos como educadora possibilitou a observação de muitas das situações e dificuldades aqui expostas. Por isso, acreditamos que a relevância deste trabalho pode ser explicada pela necessidade de se refletir sobre a busca pela melhoria da qualidade dos processos educativos [práticas] e dos seus resultados escolares [produtos]. Em segundo lugar, pelo desejo de se conhecer as especificidades [aspectos das dimensões familiar e individual] presentes nos casos de êxito escolar investigados.

O enfoque trabalhado ao longo deste primeiro capítulo dirigiu-se no sentido de promover o debate acerca do acesso ao Ensino Superior no país, contextualizando sua emergência e destacando sua importância para as Ciências da Educação. Todavia, antes de seguirmos adiante, e apresentarmos as categorias teóricas presentes na discussão e problematização desta dissertação, é importante mencionar que a abordagem aqui desenvolvida pretendeu, por meio da análise estatística dos dados disponíveis, fundamentar o trabalho qualitativo.

CAPÍTULO II O ÊXITO ESCOLAR NÃO É UMA SIMPLES QUESTÃO DE TRABALHO E DE DONS

Três dimensões diferenciadas e interdependentes configuram o nosso objeto de estudo: o estudante, a família e a escola. Estas dimensões se tornaram o fio condutor das leituras realizadas. Vários autores enriqueceram a discussão teórica que integra esta parte de nosso trabalho. Dentre eles, destacamos: Perrenoud (1999, 2003), Bourdieu (2007); Lahire (1997); Charlot (2000) e Bandura (2008), que nos ajudaram a refletir sobre o conceito de êxito; Ribeiro (1982); Cunha (1982); Castro (1982); Ribeiro Neto (1985) e Whitaker (1983, 2006, 2010), cujas considerações, a nosso ver, sugerem uma análise mais aprofundada dos mecanismos que regulam os exames e concursos vestibulares.

Neste capítulo, desvelamos algumas das intenções e interesses, muitas vezes ocultos, nas políticas educacionais brasileiras, bem como explicitamos os principais entraves e potencialidades presentes no processo de admissão ao nosso sistema de Educação Superior. Incluímos ainda a abordagem do processo seletivo para o curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco. Os trabalhos de Barros *et al.* (2001); Sampaio e Guimarães (2009); Ney, Totti e Reid (2010); Wing e Honorato (2011) e Whitaker (1989) foram importantíssimos para a discussão dessas questões.

2.1 O êxito no contexto deste trabalho

“Êxito e fracasso não são conceitos ‘científicos’. São noções utilizadas pelos agentes, alunos, pais, profissionais da escola” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Portanto, as hierarquias de excelência [ou de fracasso] são apenas representações e como tais carregam um caráter bastante polissêmico. Para esse autor (1999, p. 11),

o êxito é uma apreciação global e institucional das aquisições do aluno que a escola cria por seus próprios meios e que depois apresenta, se não como uma verdade única, ao menos como a única legítima quando se trata de uma decisão de reprovação, de orientação/seleção ou certificação.

Desse modo, um aluno de sucesso é aquele que adquiriu no tempo previsto os conhecimentos e as competências que constam no programa adotado pela instituição. Isso

quer dizer que “os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo”, afirma Perrenoud (1999, p. 01).

Posto isto, cabem aqui algumas perguntas:

1) Qual é a função das normas de excelência e das práticas de avaliação?

Para este estudioso (1999, p. 01). “elas não produzem as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, mas desempenham um papel em sua transformação em classificações e, depois, em julgamentos de êxito ou de fracasso”. Com outras palavras, na mesma obra, ele explica que:

[...] sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelências; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados, e, sem eles, não há seleção nem desigualdade de acessos às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomas (p. 01).

2) Então, como são estabelecidas as hierarquias de excelência?

Segundo Perrenoud (2003, p. 14), o processo que ele chama de “fabricação” da excelência escolar é “um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte”.

3) Sendo assim, pode-se dizer que os instrumentos de avaliação e as apreciações conseguem apontar as reais competências dos alunos?

Perrenoud (1999, p. 2) afirma que “inúmeros pesquisadores em educação consideram ainda, mesmo quando reconhecem a arbitrariedade cultura de todo currículo, que a desigualdade de êxito escolar é, grosso modo, comparável à desigual apropriação da cultura escolar tal como os programas a definem”. Portanto, a partir dessa ótica, a avaliação funciona como um “termômetro”, que com certa margem de erro, mostra desigualdades reais de domínios dos programas exigidos.

4) Como esses “domínios” são delimitados? O que separa o êxito do fracasso?

Primeiramente, um ponto de ruptura introduzido em uma classificação. Essa ruptura é fixada, às vezes, em função de um *numerus clausus*, como é o caso em um concurso; às vezes em função de um índice considerado ‘normal’ de êxito ou de admissão ou, ainda em função de uma definição convencional da nota ou do grau de domínio julgados ‘suficientes’ (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Dito de outro modo, cada avaliação apresenta uma hierarquia pontual. Portanto, em alguns casos, a diferença entre o grau de domínio desejável e o domínio insuficiente pode ser representada por apenas um décimo de ponto de diferença. Nas palavras de Perrenoud (1999), as hierarquias de excelência representam, então, uma classificação:

[...] aqueles que estão acima do patamar são considerados como tendo êxito: pouco importa, uma vez tomadas as decisões, que tenham sido aprovados brilhantemente ou no limite. Abaixo do patamar, encontram-se aqueles que fracassaram, quer seja ‘por muito pouco’ ou de modo espetacular (p. 14).

Os veredictos escolares podem ser considerados “judiciosos ou absurdos”, “laxistas ou malthusianos”, “imparciais ou injustos”, ressalta esse autor (1999, p. 12). Com efeito, o aluno em situação de fracasso ocupa uma posição diferenciada daquela que é ocupada pelo estudante em situação de êxito. Êxito e fracasso são, portanto, diferenças. A escola tem o poder de declarar diferenças: quem fracassa e quem tem êxito.

Para Charlot (2000, p. 17), “foi como diferença que a sociologia analisou o fracasso escolar nos anos 60-70”. Segundo ele, é justamente na obra do sociólogo Pierre Bourdieu que essa abordagem está notadamente estruturada:

Bourdieu raciocina em termos de diferença: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta. Há a reprodução de diferenças; como se opera essa reprodução? Novamente através de diferenças de “capital cultural” e de *habitus* (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão, eles próprios, posições diferentes na escola (CHARLOT, 2000, p. 20).

P. Bourdieu (2007) argumenta que a cultura escolar, socialmente tomada como legítima, é basicamente a cultura das classes dominantes. Isto quer dizer que os gostos, as crenças, as posturas e os valores cobrados pela escola são os mesmos dos grupos dominantes, embora eles sejam dissimuladamente apresentados como cultura universal. Para o sociólogo, estava claro que:

a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Apesar de esta abordagem revelar algumas limitações, conforme veremos mais adiante, não se pode desconsiderar que ela consegue “fornecer as bases para um rompimento

frontal com a ideologia do dom e a noção moralmente carregada de mérito pessoal” (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 34). De acordo com esses autores, as análises e reflexões feitas por Bourdieu evidenciaram que os indivíduos não competiam em condições igualitárias na escola, logo, as diferenças nos resultados escolares não poderiam ser explicadas como diferenças de capacidade [dons desiguais], mas por uma maior ou menor aproximação entre a cultura escolar e a cultura familiar dos alunos.

A relação entre o desempenho escolar e a origem social é o elemento de sustentação da teoria de Pierre Bourdieu, afirmam C.M.M. Nogueira e Nogueira (2002). Para este sociólogo (2007), cada indivíduo possui uma bagagem cultural diferenciada, que pode ser facilitadora do sucesso escolar. Essa bagagem é formada por determinados componentes objetivos [externos ao indivíduo] e, também, por componentes da própria subjetividade.

O capital econômico, traduzido em termos de bens e serviços a que ele possibilita o acesso; o capital social, tomado como o conjunto de relacionamentos sociais de prestígio mantidos pela família e o capital cultural institucionalizado, que engloba basicamente os títulos escolares, fazem parte da categoria objetiva. Já a categoria subjetiva é formada, sobretudo, pelo capital cultural¹ na sua forma incorporada. Nesse estado, porém, o capital cultural não é transmitido instantaneamente, requer tempo e dedicação até que se torne “parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007, p. 75).

Habitus é o termo utilizado por Bourdieu para denominar as estruturas da nossa subjetividade que se constituem inicialmente por meio das nossas primeiras experiências [*habitus* primário] e depois, de nossa vida adulta [*habitus* secundário]. Ele é “a maneira como as estruturas sociais se imprimem em nossas cabeças e em nossos corpos, pela interiorização da exterioridade e pela exteriorização da interioridade”, afirma Corcuff (2001) apud Gizi, (2004, p. 03).

Acrescente-se ainda que, mesmo no estado objetivado, o capital cultural carrega propriedades que só se definem na relação com sua forma incorporada, ou seja, no caso dos bens culturais, por exemplo, apesar de seu legado ser oferecido formalmente a todas as pessoas, na condição de “bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais [ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse] por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los” (BOURDIEU, 2003 apud GIZI, 2004, p. 04).

¹ Os elementos constitutivos mais relevantes desse capital são: gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, domínio da linguagem culta e informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, a autora citada, fazendo referência a Bourdieu, afirma que, na escola, “o acesso ao que é considerado capital cultural é restrito aos que possuem o código que possibilita a sua aquisição” (p. 04). Nesse domínio, a sociologia de Pierre Bourdieu discute a distinção que a escola faz entre os alunos com capital herdado e aqueles que não o possuem. Para o sociólogo francês, essa diferenciação não se configura somente a partir do fato de o indivíduo não possuir a bagagem cultural apropriada para receber a mensagem escolar, ela é feita também embasada no pressuposto de que a cultura valorizada pela escola é aquela que deve ser tomada como critério de avaliação e hierarquização dos alunos (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

P. Bourdieu (2007), ao analisar a questão da herança cultural familiar, aponta três conjuntos de disposições e estratégias de investimento escolar que tendem a ser adotados pelas classes populares e médias e pelas elites. Em relação ao primeiro grupo – possuidor de reduzido capital econômico e cultural – o sociólogo caracteriza o investimento como moderado. Para ele, a razão de um investimento relativamente baixo está ancorada no fato de que elas teriam percebido que a falta de alguns recursos [econômicos, sociais e, principalmente, culturais] tornaria menores as chances de êxito. Portanto, diante da incerteza dessa ação e do tempo que seria gasto para executá-la, essas famílias se isentam de maiores investimentos na vida escolar dos filhos.

Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada a inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 24).

No caminho oposto às camadas populares, as camadas médias, possuidoras de um volume maior de capital cultural, geralmente, tendem a investir de modo mais consistente na escolarização dos filhos². Essa atitude se deve, por um lado, às chances objetivas de êxito que

² Segundo C.M.M. Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu destaca como componentes do esforço para escolarizar a prole: o ascetismo, que se traduz pela disposição dessas classes para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto de futuro; o malthusianismo, que diz respeito à propensão de controle de fecundidade; e a boa vontade cultural, que seria caracterizada pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo empenho para adquiri-la.

possuem e, também, às expectativas referentes à ascensão social. “Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites” (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 24).

No que diz respeito aos investimentos das elites econômicas e culturais, Bourdieu (2007) analisa que esse grupo realiza grandes investimentos na escola, porém, de forma “laxista”, haja vista que percebe o sucesso escolar como algo que viria naturalmente, portanto, não demandaria uma mobilização intensa. Além disso, suas condições objetivas [capitais econômicos, sociais e culturais já adquiridos] fazem com que encarem o fracasso escolar como algo improvável.

Em suma, as análises anteriormente abordadas sugerem que os membros de cada grupo social [as classes populares, as médias e as elites] tendem a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – tempo, dedicação e recursos financeiros – na escolarização dos filhos, conforme percebam serem amplificadas ou reduzidas suas probabilidades de êxito. Ressalte-se, porém, que tal referencial não está isento de contestações. É “justamente sobre as formas de transmissão do capital cultural e, por conseguinte, do *habitus* que incidem as principais críticas à obra de Pierre Bourdieu” (PIOTTO, 2009, p. 6).

De acordo com C.M.M. Nogueira e Nogueira (2002), no conjunto, as críticas à teoria das classes sociais de Bourdieu expressam que não é possível explicar as posições escolares dos alunos exclusivamente a partir de sua posição de classe, tão pouco o *habitus* de classe. No tocante à escola, esses autores reforçam e reconhecem os méritos das reflexões desse grande sociólogo, mas apontam também limitações importantes:

O conteúdo escolar não pode ser globalmente definido como sendo um arbitrário cultural dominante. Boa parte dos conhecimentos veiculados pela escola seria epistemologicamente válida e merecedora de ser transmitida [...]. A escola e os próprios professores, dentro delas, não seriam todos iguais. Há variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação escolar, etc. (p. 33).

Bernard Lahire (1997) dialogou com o conceito de capital cultural de Bourdieu. Todavia, em outra perspectiva. Esse autor, por meio de análises bastante detalhadas, trabalhou com processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar. Segundo Piotto (2009), Lahire considera que as trajetórias escolares de sucesso são explicadas a partir de

características da organização familiar, mesmo nos casos em que há ausência total ou parcial do capital cultural.

Lahire (1995) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. A transmissão de capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 27).

Na obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Lahire (1997) oferece contribuições valiosíssimas para a compreensão da dinâmica interna das famílias de estudantes com sucesso escolar improvável, bem como do processo de transmissão cultural. No referido estudo, Lahire alerta que “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possíveis sua ‘transmissão’” (p. 338). Por esse motivo, mesmo com capital cultural equivalente, duas unidades familiares podem ser produtoras de situações escolares distintas.

Lahire (1997) explora cinco temas relativos às configurações familiares que explicam as trajetórias de sucesso escolar:

- a) As formas familiares de cultura escrita – onde enfatiza a importância do hábito de leitura, mas salienta que existe nas classes populares uma considerável diversidade de relações com a escrita, mas que estas precisam ser mais bem compreendidas pelos educadores, haja vista que são bastante visíveis para os pesquisadores que se dão ao trabalho de reconstruí-las através de pesquisas empíricas;
- b) As condições e disposições econômicas – são apontadas pelo sociólogo como um fator capaz de gerar tranquilidade no universo familiar, embora saliente que “o mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tratados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente” (pp. 24-25);
- c) A ordem moral doméstica – pode ser explicada como uma socialização experienciada segundo princípios de uma moral do bom comportamento. “Trata-

se de um esforço contínuo que não tem como alvo específico o sucesso escolar e, sim, uma educação para a vida” (PORTES, 2010, p. 67).

- d) As formas de autoridade – segundo Lahire (1997, p. 28), “as formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento”. Portanto, quando vivenciadas legitimamente contribuem para a aceitação da autoridade escolar;
- e) As formas familiares de investimento pedagógico – na visão do autor os investimentos são variados, podendo tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, bem como operar-se pautados em modalidades mais ou menos adequadas, conforme seja o objetivo visado: “incitar a criança a ter ‘sucesso’ ou a estudar para ter ‘sucesso’” (p. 29).

Para Lahire (1997), o capital cultural é o “princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar” (PIOTTO, 2009, p.07). Contudo, ele compreende que devemos considerar as diferentes maneiras, formas de relações sociais, a frequência das relações, etc., através das quais o capital cultural ou as disposições culturais se “transmitem” ou não se “transmitem”.

Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para construir a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que está ajudando a construir seus conhecimentos e com seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores. Além disso, mesmo nas mais formais situações de aprendizagem (por exemplo, as situações escolares), o que o adulto julga “transmitir” nunca é exatamente aquilo que é “recebido” pelas crianças (LAHIRE, 1997, p. 341).

Isso quer dizer que:

(...) a noção de “transmissão” não explica muito bem o trabalho – de *apropriação* e de *construção* – efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro”. Ela também não consegue indicar a necessária e inevitável *transformação* do “capital cultural” no processo de “outorgação” de uma geração para outra, de um adulto para um outro adulto, etc., pelo efeito das diferenças entre aqueles que, supõe-se, “recebem”. Mas ela é ainda mais inadequada para conceber as frequentes situações em que algo se “transmite” – ou melhor, se constrói – sem que nenhuma intenção pedagógica tenha sido visada, sem que nenhuma ação de transmissão tenha sido pensada como tal (p. 341).

Em concordância com Lahire (1997), Bernard Charlot (2000) também entende que o espaço familiar não é homogêneo. Portanto, é um território permeado por uma enorme diversidade de relações e nele a criança constrói sua história singular. Na opinião de Charlot (2000, p. 38), “a sociologia de Bourdieu é perfeitamente legítima [e muito interessante] nos limites em que si fixa”. Mas é ‘insuficiente’ quando trata de casos individuais. “A posição dos filhos não é ‘herdada’, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares: as dos pais [...] e dos filhos” (p. 22).

Charlot (2000) argumenta que, enquanto pesquisadores, não devemos nos restringir às posições das famílias, mas nos interessarmos também pelas práticas educativas familiares. E, fazendo referência a C. Montandon (1994) reforça que “é impossível deduzir o conjunto das estratégias das famílias ou de suas atitudes para com a escola da classe social à qual pertencem” (p. 21). No exemplo a seguir, retirado do mesmo trecho da obra, compreende-se melhor essa perspectiva:

[...] Duas crianças que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Essa constatação nos lembra de que uma criança não é apenas “filho de” (ou “filha de”). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular.

“Todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja”, ressalta Charlot (2000, p. 31). Nesse sentido, fica clara que a intenção desse estudioso, e a nossa também, é de fazer, por meio de uma abordagem epistemológica e metodológica, uma leitura positiva daquilo que “as pessoas conseguem, fazem, têm e são” (p. 30). Afinal, o sujeito é “um conjunto de relações e processos” (p.33):

- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Esse sujeito:

- age no e sobre o mundo;
- encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e lugares portadores de saber;
- se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Albert Bandura (2008) vem complementar esse quadro teórico que se justifica pela fertilidade no tocante à questão da mediação entre o agente e a sociedade. Esse estudioso rejeita os indicadores psicológicos que seguem a perspectiva não-agêntica. Para ele, “o ambiente não é monólito imposto de forma unidirecional sobre os indivíduos” (p. 24). Portanto, sob a perspectiva da “agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança”, os indivíduos são sujeitos capazes de influenciar as circunstâncias de suas vidas, “não sendo apenas produtos dessas condições” (p. 15).

O exercício da agência pessoal depende da natureza e da flexibilidade do ambiente, mas, também, e isso é muito importante, de como as pessoas contribuem para as circunstâncias de suas vidas. Pessoas auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas formulam intenções, planos e estratégias de ação para si e “preveem os resultados prováveis de atos prospectivos para guiar e motivar seus esforços antecipadamente”, argumenta Bandura (2008, p. 15).

E como reforço às considerações acerca do certo grau de controle que as pessoas têm sobre o autodesenvolvimento e as circunstâncias da vida, o referido autor relata em seu estudo alguns detalhes de sua história pessoal: um jovem nascido num lugarejo envolto pela escassez de recursos educacionais e influências normativas preponderantes no meio rural, que, provavelmente, poderiam ter feito com que ele tivesse passado os dias trabalhando no campo, jogando bilhar e se embebedando no bar, que era o principal passatempo. Entretanto, não foi isso que aconteceu. Ele seguiu outro caminho: foi à faculdade; em 1952 se formou Ph.D; em 1953 se tornou professor da Universidade de Stanford [uma das mais importantes universidades dos Estados Unidos]; em 1973 foi presidente da Associação Americana de Psicologia e até hoje é reconhecido por suas contribuições científicas.

Bandura (2008) entende que os seres humanos não são totalmente moldados e controlados por forças do ambiente. Para ele, as características desse ambiente podem até ser limitadoras, contudo, não devem ser encaradas como um fator debilitante ou insuperável.

Nesse caso, os ambientes operativos podem assumir formas distintas: as impostas, as selecionadas e as criadas:

[...] há um ambiente físico e sociocultural que é imposto sobre as pessoas, gostem elas ou não. As pessoas não têm muito controle sobre a sua presença, mas têm liberdade na maneira como o interpretam e reagem a ele. Para a maioria, o ambiente é apenas potencialidade, com possibilidades e impedimentos, além dos aspectos reforçadores e punitivos. O ambiente não existe até ser selecionado e ativado por ações adequadas. [...] Dessa forma, a parte do ambiente potencial que se tornará o ambiente que o indivíduo experimenta verdadeiramente depende daquilo que as pessoas fazem e selecionam dele. [...] Finalmente, existe o ambiente que é criado. Ele não existe como uma potencialidade, esperando para ser selecionado e ativado. Pelo contrário, as pessoas criam a natureza de suas condições para servir a seus propósitos (BANDURA, 2008, p. 24).

A Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 2008), de forma complementar, nos ajudou a compreender a trajetória dos egressos de escolas públicas estaduais e municipais que foram aprovados no vestibular 2011 para o curso de Medicina. Tal escolha pautou-se no fato de que a Psicologia, enquanto área do saber, também se volta para as interações indivíduo-sociedade. Logo, pode oferecer grande contribuição para os estudos que buscam a compreensão de casos particulares [escolas, famílias e indivíduos].

Nesse sentido, o conceito de autoeficácia, elaborado por Bandura em 1997, despertou o nosso interesse e foi bastante útil à discussão das experiências de êxito que são objeto de estudo deste trabalho. Segundo Bandura (2008, p. 24), “as crenças das pessoas em sua eficácia pessoal e coletiva desempenham um papel influente na maneira como organizam, criam e lidam com as circunstâncias da vida, afetando os caminhos que tomam e o que se tornam”.

Todavia, é importante desde já salientar que “apenas a positiva percepção da autoeficácia acadêmica não garante a aprendizagem” (BANDURA, 1997; SCHUNK, 1995 *apud* AZZI, GUERREIRO-CASANOVA & DANTAS, 2010, p. 64). Em outras palavras, não basta o sujeito acreditar que conseguirá executar determinada tarefa se esta estiver além de suas reais possibilidades. Para Rodrigues e Barrera (2007, p. 45), “exagerar demais na autoavaliação ou na crença de suas capacidades, provavelmente levará o aluno ao fracasso, com o consequente enfraquecimento da autoeficácia”.

Assim, as avaliações otimistas acerca da própria capacidade, quando são verdadeiramente próximas da realidade, podem ser vantajosas para o sujeito, uma vez que, sendo os julgamentos muito realistas de certo modo limitantes, se não forem demasiadamente

fantasiosas, tais crenças positivas alimentam o esforço e a perseverança tão necessários para alcançar os resultados pessoais e sociais.

2.2 O vestibular é para quem?

O sistema Capitalista “ao mesmo tempo promete e nega sucesso escolar, profissional e econômico à maioria da população” (WHITAKER, 2010, p. 290). A ideologia da mobilidade social por sua vez, aponta que “a única maneira de ser bem sucedido em uma ‘meritocracia’ é conseguir o máximo de escolaridade que se possa” (CARNOY, 1986, p. 77). Nesse contexto, o vestibular se apresenta como instrumento capaz de estabelecer uma estreita ligação entre o saber e o poder (FOUCAULT, 1977).

Desde sua criação, o sistema de seleção à Educação Superior no Brasil converteu-se em um problema complexo, impregnado por barreiras às vezes ocultas, mas bastante eficientes. Conforme expôs Cunha (1982), na medida em que se elevou o quantitativo de candidatos aos cursos superiores, por meio desse mecanismo de seleção ora se procurou expandir, ora se procurou conter a demanda. Desse modo, tal como um pêndulo, ele se deslocou da posição de abertura para a de fechamento, atendendo às necessidades políticas e econômicas de diferentes momentos históricos.

Oficialmente o primeiro instrumento de seleção foi definido pelo Decreto 8.659, de 05 de outubro de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, denominada, Reforma Rivadavia Corrêa, que no artigo 65, estabelecia: “Para concessão da matrícula, o candidato passará por um exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade”. O parágrafo primeiro dessa lei complementava: “O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências” (RIBEIRO NETO, 1985, p. 41).

Diante do crescimento “vertiginoso” dos alunos nas escolas superiores, o Estado reagiu: os primeiros exames de admissão foram realizados na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e reprovaram 50% dos candidatos (CUNHA, 1982). Tal medida, portanto, deixava

explícita a intenção de recompor a qualidade do ensino pela exclusão prévia dos candidatos que não possuísem a formação adequada para o ingresso em curso superior.

O exame de admissão nada mais era que um teste de habilitação, através do qual se verificava as condições dos candidatos para os estudos posteriores. “Daí, era exigida uma nota mínima para aprovação”, a qual correspondia “a posse de condições intelectuais mínimas para esses estudos” (CUNHA, 1982, p. 07). Esses exames foram extintos em 1925, em razão de outra reforma, a Rocha Vaz. Mas, antes dela, pela Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, passaram a ser chamados exames vestibulares.

Com a Reforma Rocha Vaz, esse mecanismo de seleção se tornou mais excludente, uma vez que não bastava ser aprovado para ter direito à matrícula no curso superior, era preciso também se classificar entre o número de vagas estabelecido por cada instituição (VALLE; BARRICHELLO & TOMASI, 2010). Na prática, a adoção do critério *numerus clausus* evitava que todos os candidatos que atingissem a nota mínima nos exames pudessem efetivar matrícula [assim como antes ocorria]. Contudo, era criada a figura do “aprovado não classificado”, ou seja, o “excedente”, conforme ressaltou Cunha (1982, p. 11).

Ribeiro (1982, p. 01) também alertou sobre os problemas gerados por esta medida:

A nota mínima exigida, ora não era atingida por um número suficiente de candidatos nas carreiras ou instituições de prestígio, ora era atingida por um número muito grande de candidatos, provocando, no primeiro caso, o abaixamento “a posteriori” da nota mínima e criando, no segundo caso, a figura do excedente.

O vestibular foi utilizado como instrumento de fechamento das oportunidades de acesso ao Ensino Superior até a queda do Estado Novo, em 1945. Segundo Luiz Antônio Cunha (1982), a expansão das matrículas nesse nível de escolaridade foi retomada, após esse período, devido “a combinação de processos econômicos (dependência/monopolização), induzindo a demanda e processos políticos (populismo e depois a busca de base política para o regime autoritário) induzindo a oferta” (p. 14).

De acordo com Sérgio da Costa Ribeiro (1982), a partir da Lei 4.024/61 – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – os egressos de qualquer curso médio tiveram mais possibilidades de ingresso no Ensino Superior, haja vista que o exame vestibular passou a constituir-se em verdadeiro concurso de Habilitação. Em concordância, Adolpho Ribeiro Neto (1985) ressalta que ela foi responsável pela ampliação das oportunidades de

ingresso na universidade, uma vez que estabeleceu o princípio de equivalência entre os cursos: secundário tradicional, normal, comercial, industrial e agrícola.

Segundo Whitaker (1983, p. 126), sucederam-se, então, várias medidas capazes de tornar o vestibular “um instrumento para distribuição dos candidatos pelos vários cursos e escolas”. Cunha (1982) aponta aquelas que mais se destacaram:

- I. A transferência de recursos financeiros adicionais às escolas superiores, com a finalidade de ampliação das vagas nos vestibulares de 1969 [Decreto-lei 405/68] e a proibição da diminuição de vagas nos cursos superiores, a não ser com autorização expressa do Conselho Federal de Educação [Decreto-lei 574/69];
- II. A adoção de critérios mais brandos para autorização e reconhecimento das escolas superiores particulares;
- III. A unificação de vestibulares por região e tipo de curso³;
- IV. A instituição do “vestibular classificatório”⁴ [Decreto-lei 68.908/71];
- V. A racionalização técnica do processo seletivo⁵, que permitiu a utilização de provas de múltipla escolha e o registro das repostas diretamente em cartões de computador, pelos próprios candidatos.

³ Esses vestibulares unificados por área de conhecimento tinham como pretensão, por um lado, “racionalizar, do ponto de vista do candidato, o acesso a uma vaga, já que com um único exame disputava vagas em várias instituições; do ponto de vista das instituições evitava-se a múltipla matrícula de um mesmo candidato em várias instituições em prejuízo da filosofia dominante de pleno preenchimento de vagas” (RIBEIRO, 1982, p. 02). Dentre esses sistemas unificados destacaram-se: o CECSEM, o MAPOFEI e o CESCEA, em São Paulo, respectivamente para as áreas biológica, tecnológica e humana. Entretanto, acerca de um desses sistemas, Whitaker (2010, p. 292) afirma: “a sigla CECSEM não deve ser vista simplesmente como uma sigla. Na verdade, a criação de um Centro de Seleção de Candidatos das Escolas Médicas foi a *primeira tentativa de racionalizar um exame que ia se tornando expressão de ascensão social para um contingente cada vez maior de classes médias em formação e/ou reversão*” [grifos nossos].

⁴ A partir desse critério os candidatos passaram a ser admitidos até o número prefixado de vagas, em ordem decrescente de notas médias, independente da nota mínima. Assim, se resolvia o problema dos chamados “excedentes”, haja vista que só eram considerados aprovados aqueles indivíduos cujas notas estivessem dentro do número de vagas, ou seja, não havia candidatos não classificados, e sim, aprovados ou reprovados (CUNHA, 1982). Castro (1982, p. 24), chama a atenção para essa alternativa, segundo ele, “pouco imaginativa”: “ao abrir mão da função de estabelecer um limiar de desempenho [nota mínima], dois enormes problemas são criados. Inicialmente, passam a ser admitidos na universidade pessoas com níveis de conhecimento absurdamente baixos: [...] se diante da dificuldade do teste esse conhecimento é ínfimo, os acertos por conhecimento de causa passam a confundir-se com o ruído dos acertos casuais. Isto é, o teste ordena pelo conhecimento; se este inexistente, a ordenação será pela sorte. Portanto, nas áreas onde predominam os candidatos fracos, o vestibular não é capaz de selecionar os melhores – ou menos fracos – transformando-se em uma loteria”.

⁵ As provas objetivas na forma de questões de múltiplas escolhas começaram a ser utilizadas em 1965, em razão dos contingentes crescentes de candidatos. Porém, naquela época, com raras exceções, as provas não seguiam o devido rigor técnico, concentrando-se em exercícios de pura memorização, onde a dificuldade advinha da raridade da informação solicitada (RIBEIRO, 1982). Em contrapartida, esse tipo de prova e de notação de resposta, o “sinal X ou o borrão no espaço indicado, facilitou a obtenção de notas mais elevadas do que as obtidas caso o modo de seleção exigisse demonstrações, cálculos, argumentações, explicitações” (CUNHA, 1982, p. 11).

Esses fatores, dentre outros, alargaram as possibilidades de entrada no Ensino Superior, mas ao mesmo tempo, acirraram as disputas pelas vagas existentes. As palavras de Ribeiro Neto (1982, p. 43) exprimem muito bem esse momento:

[...] a sociedade brasileira experimentava importantes alterações: destacado crescimento demográfico, acelerado processo de organização e industrialização, e maior aspiração por mais educação; [...] contingentes cada vez mais numerosos de candidatos procuraram ingressar nas escolas superiores, notadamente naquelas de maior prestígio e que ofereciam as carreiras de maior tradição. Crescia assustadoramente a relação candidato/vaga.

Como ficou demonstrado, a expansão tinha alvos políticos a atingir, embora compromettesse a “qualidade” do ensino superior. Por isso, ao mesmo tempo em que criavam as bases para a expansão, acautelava-se o Estado (CUNHA, 1982). A resistência estatal à ampliação desenfreada do acesso ao nível superior fundava-se em dois fatores: um político e outro ideológico. No plano político, havia o temor de que grandes contingentes de profissionais sem os empregos considerados compatíveis com a dignidade dos seus diplomas se constituísse uma ameaça ainda maior que a dos “excedentes” que se pretendia absorver. Já no plano ideológico, havia o reconhecimento de que “a qualidade do ensino superior estava caindo, formando profissionais incompetentes” (p. 12).

Vejamos como duas categorias profissionais se mobilizam em defesa do valor econômico e simbólico do diploma superior:

A defesa da “qualidade” do ensino superior, pelo freio à expansão empreendida pela burocracia educacional, foi reforçada pelas corporações educacionais ligadas ambas, aliás, por fortes elos de interesses e por quadros comuns. As corporações dos advogados e dos médicos são exemplos de reações diferentes diante do mesmo problema. Os médicos integrantes de uma comissão organizada pelo MEC, em 1973, para estudar a questão do ensino de medicina, propuseram que não se criassem mais escolas nem se expandissem as vagas das já existentes. Menos fortes do que os médicos, portanto menos capazes de imporem mecanismos “internos” de controle, os advogados adotaram um mecanismo “externo”: a Ordem dos Advogados submeteria a um exame os concluintes dos cursos de direito, só fornecendo licença para exercer a profissão àqueles que mostrassem conhecimento suficiente para isso (CUNHA, 1982, p. 12).

O descompasso entre o número de ingressantes e a qualidade do ensino ofertado nas instituições também contribuiu para desmerecimento das profissões. Diante das críticas acerca da má formação dos universitários, várias mudanças foram introduzidas, nessa época, para

limitar o acesso aos cursos superiores (CASTRO, 1982; CUNHA, 1982; RIBEIRO, 1982; RIBEIRO NETO, 1985), dentre elas:

- I. A segregação dos cursos de curta duração [pelo menos da área tecnológica] para as escolas de 2º grau [parecer nº 1.589/75 do Conselho Federal de Educação];
- II. A adoção de critérios mais rigorosos para a abertura de novos cursos nas instituições particulares⁶;
- III. A instituição de etapas eliminatórias nos exames vestibulares, com provas ou questões de redação⁷, seguidas de uma etapa final classificatória.

No que diz respeito à conciliação do critério eliminatório com o classificatório, Cunha (1982, p. 14) critica:

[...] mantêm-se a solução adotada em 1971 para a camuflagem jurídica dos ‘excedentes’. Mas essa conciliação parece favorecer mais aos ditames do critério classificatório, pela possibilidade, aberta pelo decreto, de se promover tantos exames vestibulares (também com duas ou mais etapas) quantos sejam necessários para o preenchimento das vagas que sobraram dos primeiros exames.

Assim, podemos concluir que a expansão das vagas até a década de 1970, “proclamada, no discurso oficial como um processo ‘democratizante’, concomitante com o chamado ‘milagre brasileiro’” (RIBEIRO, 1982, p. 02) revelou “contradições entre a função do sistema de ensino (superior em particular) de discriminação social e sua imagem (ideológica) de mecanismo de ascensão social, de redistribuição de renda” (CUNHA, 1982, p. 16).

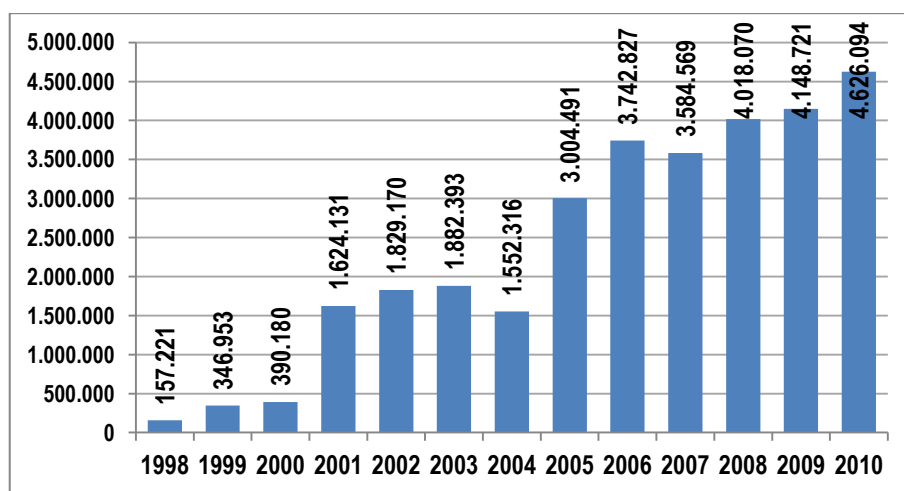
Doravante, o alargamento do acesso à universidade no Brasil continuou a apresentar contradições e a exigir cada vez mais a superação de novos e, também, de antigos desafios. Nos anos 90 e na primeira década deste século esse acesso tornou-se uma questão premente nas agendas políticas, que o apontaram como um dos elementos da estruturação, consolidação e ampliação da democratização da educação em nosso país.

⁶ Não só de medidas duras viveram essas instituições. Devido a grande demanda de candidatos de baixa renda que ocupavam suas vagas, o Estado criou o Programa de Crédito Educativo, direcionado a esses estudantes [assim elas puderam manter seus lucros] (CUNHA, 1982).

⁷ A inclusão de prova ou questão de redação é vista por esse autor como “uma medida que deveria suceder e não proceder à adoção daquelas voltadas para o aperfeiçoamento da língua portuguesa em nível de 1º e 2º graus”, reforça Ribeiro Neto (1985, p. 47). Além disso, “a grande imprecisão de julgamento das provas discursivas, ou seja, a diversidade dos graus atribuídos à mesma prova por diferentes examinadores ou pelo mesmo examinador em momentos diferentes” (p.47) afeta a objetividade de julgamento e a igualdade de condições para todos os candidatos.

Nesse novo cenário, muitas reformas no ensino aconteceram, alterando a forma, a quantidade, a frequência, sem, contudo, alterar a essência do vestibular: a diferenciação de aptidões acadêmicas dos candidatos. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) abriu-se a possibilidade de diversificação dos processos seletivos⁸. Nesse sentido, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio [Enem], em 1998, se configura como a medida mais expressiva [visualizar o Gráfico 17]:

Gráfico 17 – Distribuição dos inscritos no Enem, segundo o ano da realização – Brasil – 1998 a 2010



Fonte: Inep (2011) – Sítio do Enem.

O Enem é um exame voluntário e, diferentemente dos vestibulares tradicionais, que funcionam como ‘porta de entrada’, essa avaliação se propunha, quando foi criada, a ser um ‘exame de saída’, isto é, uma prova capaz de avaliar se o estudante desenvolveu certas competências ao longo da Educação Básica. Todavia, essa concepção modificou-se ano a ano, e o exame assumiu outros fins: tornou-se meio de ingresso às IES públicas e privadas; modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; instrumento de certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio. Além disso, passou a ser considerado um mecanismo de avaliação das escolas, o que favoreceu a criação de rankings, descaracterizando inteiramente seus propósitos iniciais.

⁸ O artigo 44 da LDB (BRASIL, 1996) determina que a educação superior abranja os cursos e programas de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Propomo-nos, então, a partir daqui, a tratar sobre alguns temas que nos parecem importantes acerca do Enem. Com efeito, nossa ambição é mais de elaborar perguntas que de respondê-las.

a) O Enem faz jus a tantas e tão justas expectativas depositadas sobre ele?

Esse exame parece ter se transformado no maior vestibular do país (MORENO, 2011). Contudo, o que parece uma melhora: o fato de o candidato fazer um exame só e concorrer a vagas de várias universidades, pode se tornar uma espécie de “loteria”. Para o professor Nilson Machado, da Faculdade de Educação da USP, e um dos idealizadores do exame no formato até 2009, o Enem não foi projetado para ser um processo seletivo, por isso apresenta, atualmente, tantos desvios (FOLHA DE SÃO PAULO, 2012, p. 01):

- 1) Com a transformação de uma prova de 63 questões em quatro provas, uma para cada área em que se organiza o Ensino Médio, com 45 questões cada uma, o teste ficou excessivamente longo para o conteúdo que examina;
- 2) A premissa de que a prova deve ser contextualizada, na prática, tem sido tratada como se a palavra “contexto” significasse “com muito texto”. Os enunciados são bastante extensos, levando alguns professores a sugerirem que os alunos não leiam os enunciados logo de início, indo, portanto, direto à pergunta [esses educadores garantem que, na maioria das vezes, a resposta correta pode ser encontrada, sem perda de tempo];
- 3) A utilização da sofisticada Teoria da Resposta ao Item [TRI] na correção das provas é o mais grave de todos os desvios. As limitações na qualidade e na quantidade dos itens dos bancos de questões inviabilizam o sucesso de tal recurso. Sem contar os problemas logísticos: roubos de provas, quebras de sigilo, inadequações na pré-testagem têm se sucedido e afetam significativamente a integridade e a credibilidade da prova.

Por sua vez, o MEC argumenta que as edições do Enem 2009 e 2010 trouxeram um grande diferencial: pela primeira vez foi possível comparar resultados de diferentes edições do exame (WEBER, 2011). Isso aconteceu devido a adoção da TRI, que garante o mesmo grau de dificuldade a provas distintas. Anteriormente, não havia como dizer, com segurança estatística, se um eventual aumento das notas médias dos estudantes seria resultado de melhora efetiva na capacidade dos candidatos ou apenas reflexo de uma prova formulada com questões mais fáceis.

A nota do Enem não é uma simples soma de acertos ou erros de cada prova, garante o Ministério da Educação (O GLOBO, 2010). A média obtida pelo estudante depende, além do número de questões respondidas corretamente, da dificuldade do item que se acerta ou se erra. Se este teve menos acertos por parte da maioria dos participantes, passa a ter mais peso no cálculo da média. Com isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem apresentar médias diferentes.

Outra característica da TRI é a inexistência do zero absoluto, mesmo que o candidato entregue a prova completamente em branco. Por esta razão, o Inep divulga a cada edição do exame as menores e as maiores notas obtidas pela totalidade dos participantes. Além disso, a TRI é válida apenas para as avaliações objetivas (INEP, 2011). Assim, para saber se foi bem ou mal em cada um dos quatro testes, o estudante deve comparar seus resultados em uma escala que varia para cada prova [os valores dos índices mínimo e máximo de desempenho por disciplina sempre se alteram, pois são definidos pela totalidade de estudantes que realizaram o exame]. Visualizar na Tabela 25 as notas mínimas e máximas no Enem 2009 e 2010.

Tabela 25 – Notas mínimas e máximas no Enem – Brasil – 2009 e 2010

Área de Conhecimento	2009		2010	
	Menor Nota	Maior Nota	Menor Nota	Maior Nota
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	263,3	903,2	297,3	844,7
Ciências Humanas e suas Tecnologias	300,0	887,0	265,1	883,7
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	224,3	835,6	254,0	810,1
Matemática e suas Tecnologias	345,9	985,1	313,4	973,2

Fonte: Sítio do Enem (INEP, 2011).

b) O Enem é decisivo para melhorar o Ensino Médio?

De acordo com o Ministério da Educação, o Enem é indutor do currículo nas escolas de Ensino Médio. Para o Ministro da Educação, Fernando Haddad (WEBER, 2011, p. 01), “o Enem organiza o currículo e tem impacto na qualidade. O vestibular, pela sua irracionalidade, desorganiza”. Mas, o que dizem alguns especialistas acerca dessa questão?

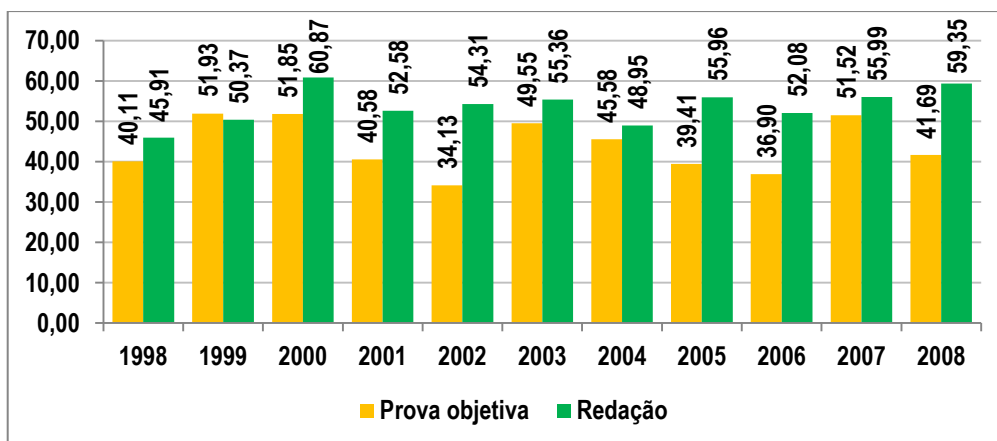
Na opinião do professor Romualdo Portela, da Universidade de São Paulo [USP], “nós ainda não temos um currículo que corresponda às necessidades do jovem de hoje” (OUCHANA, 2011). Já o ex-presidente do Inep e professor da Universidade de São Paulo [USP], Reynaldo Fernandes afirma que “o Enem ainda precisa ser melhor discutido e

analisado, mas ele é importante para orientar currículos, caso contrário esse papel ficará a cargo dos vestibulares” (p. 01).

Segundo o professor Luiz Antônio Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG], “as avaliações têm a função de direcionar. Sua vantagem é traçar um novo perfil com foco no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos” (OUCHANA, 2011, p. 01). Por fim, o professor Ocimar Alavarse, da Universidade de São Paulo [USP], diz que “o Enem a cada ano mais está se transformando num grande vestibular” e, por isso, “derivar a qualidade da escola [a partir do ranking do Enem] é questionável” (MORENO, 2011, p. 01).

Em função da metodologia da prova, os resultados contidos no Gráfico 18 não podem ser comparados ano a ano. Porém, se considerarmos cada média anual em relação à meta estabelecida pelo MEC, que é de 600 pontos, constatamos que há muito trabalho a ser feito até que esta pontuação seja alcançada (INEP, 2011). Por isso, reforçamos que, mesmo não se prestando a comparações, os resultados das provas objetivas divulgados ao longo das várias edições do exame, devem ser mais bem analisados, pois sugerem que nossas escolas estão tendo dificuldades para sanar as falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 18 – Média dos alunos nas Provas Objetivas e na Redação – Enem – 1998 a 2008



Fonte: Sítio do Enem (INEP, 2011).

Em 2009 e 2010, foi considerável o quantitativo de concluintes do Ensino Médio que não se inscreveram no Enem: 973.407 e 781.215, respectivamente. Em relação às médias das provas objetivas [que podem ser comparadas graças a TRI], os números mostram que no exame aplicado em 2010, 52,98% dos estudantes obtiveram notas abaixo da média nacional, que foi de 511,21. Esse percentual é menor do que o registrado em 2009, quando 55,45% dos

participantes haviam ficado abaixo da média nacional de 501,58 (MOURA, 2011). Esses dados podem ser acompanhados na Tabela 26.

Tabela 26 – Participação e desenvolvimento dos concluintes do Ensino Médio no Enem 2009 e 2010

Ano	Concluintes do Ensino Médio	Participantes do ENEM	% de Participação	Média das Provas Objetivas	% de Estudantes abaixo da média nacional
2009	1.797.434	824.027	45,8	501,58	55,45
2010	1.793.167	1.011.952	56,4	511,21	52,98

Fonte: Sítio do Enem (INEP, 2011).

Desde 2006, o Inep divulga as médias do Enem⁹ realizado no ano anterior, tanto por escola quanto por município. E, como de costume, os dados apontam que, em geral, nossas escolas públicas estaduais e municipais estão mal colocadas [desempenho por volta de 500 pontos, numa escala que vai de 0 a 1.000] ou mal avaliadas [já que são gritantes as diferenças entre as escolas, conforme vimos no capítulo anterior]. Destaque positivo somente para as campeãs nos rankings: escolas privadas e escolas pertencentes ao sistema federal.

Mas, levando em conta apenas estas escolas mais bem colocadas, o que elas têm em comum? Sendo a instituição escolar um universo complexo, composto de diversas variáveis [professores, habilidades cognitivas dos alunos, contextos familiares, etc.], como explicar os bons resultados? E mais, com tantos diferenciais entre as escolas, uma nota conseguiria determinar com justiça àquelas que devem ser reconhecidas pelo trabalho desempenhado? Seguir a ‘receita’ das campeãs ajudaria as demais escolas a conquistarem um resultado melhor?

c) O Enem democratiza o acesso à universidade?

Especialistas questionam a capacidade democratizante do Exame Nacional do Ensino Médio. Na opinião da professora Ana Paula Hey (2009), da USP, o Enem não muda a realidade que é marcada pela desigualdade de oportunidades. Para a especialista em Políticas Públicas de Educação, “se os vestibulares unificados anteriores eram excludentes, utilizar o Enem não quebra essa lógica” (p. 01). Em concordância, o professor da Universidade Federal

⁹ Os dados de cada instituição ficam disponíveis no site do Inep para consulta pública. Em 2010, a forma de divulgação dos resultados foi modificada (INEP, 2011): com o intuito de reduzir distorções e/ou uso dos desempenhos no exame para fins publicitários, as escolas passaram a ser agrupadas conforme a taxa de participação dos estudantes: mais de 75% de presença dos alunos [Grupo 1]; de 51% a 75% [Grupo 2]; de 26% a 50% [Grupo 3] e menos de 25% de participação [Grupo 4].

de Minas Gerais [UFMG], José Francisco Soares (2009, p. 01), especialista em avaliação, afirma que “o Enem por si só não muda o perfil do aluno admitido”.

Entretanto, qual é o perfil socioeconômico do universitário brasileiro? Na tentativa de promover essa discussão, delimitaremos as duas últimas décadas para situar as principais evidências encontradas. Para facilitar a compreensão, dividiremos a abordagem em tópicos:

- A maioria dos alunos das universidades públicas vem de famílias de renda mais alta:

De acordo com estudo realizado pelo sociólogo e ex-presidente do IBGE, Simon Schwartzman, o número de ingressantes nas universidades cresceu 76% entre 1992 e 1999, mas esse aumento não significou o ingresso, na mesma proporção, dos menos favorecidos nessas instituições. Enquanto o percentual dos procedentes da camada dos 20% mais ricos passou de 67% para 70% no período, a presença dos 20% mais pobres sofreu queda de 1,3% para 0,9%, relata Carvalho (VEJA, 05/06/2002, p. 113).

A síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2003) destaca que o rendimento familiar influi sobremaneira no acesso da população ao nível superior, independente da rede de ensino frequentada ser pública ou privada. Em ambos os casos, uma parcela mínima dos estudantes pertencia ao conjunto dos 20% ‘mais pobres’ da população e a grande maioria [59,1% na rede pública e 73,9% na rede particular] concentrava-se no grupo dos 20% mais ricos. Ressalte-se que, considerando a renda familiar dos alunos, o ensino superior privado era um pouco mais elitista que o público.

- Outros atores sociais, oriundos de famílias com renda mensal mais baixa, estão chegando às universidades públicas:

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE] – Fórum Assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES] – realizou algumas pesquisas com vistas a traçar o perfil dos estudantes de graduação da rede federal que necessitam de assistência estudantil e apoio acadêmico. Os resultados¹⁰ indicam que entre 1996/1997, eram expressivos os

¹⁰ Para esta pesquisa foram aplicados 32.348 questionários em 44 instituições. O critério de estratificação social utilizado foi o da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado [ABIPEME]. Esse critério cria uma escala ou uma classificação socioeconômica por intermédio da atribuição de pesos a um conjunto de itens de conforto doméstico, além do nível de escolaridade do chefe da família. Dessa forma, para cada uma das cinco classes, denominadas A, B, E, D e E, corresponde uma pontuação determinada (FONAPRACE, 1997).

percentuais das categorias C, D e E [44,29%] – demanda potencial dos programas assistenciais das IFES (FONAPRACE, 1997).

Entre novembro de 2003 e março de 2004 foi realizada a segunda pesquisa¹¹. Os resultados apontaram a elevação do contingente de 44,29% para 65% de estudantes que precisavam de algum tipo de apoio institucional para sua permanência e conclusão dos cursos. Esse aumento se deu também porque, além dos estudantes das classes C, D e E, passaram a ser beneficiados aqueles pertencentes à classe B2, cuja renda média familiar mensal era de R\$ 1.669,00 (FONAPRACE, 2004).

Em relação à origem escolar, essa pesquisa mostrou que 46,2% dos universitários cursaram integralmente ou a maior parte do Ensino Médio em escola pública. Os maiores percentuais desse dado ficaram com as regiões Norte [65,1%] e Centro-Oeste [56,6%] e o menor foi da região Nordeste [37,3%].

Recentemente, em 2011, saiu outra pesquisa¹² e foram divulgados os seguintes dados: 67,2% dos estudantes pertencem às classes B2, C, D e F, cuja renda média familiar varia de R\$ 415,00 a R\$ 2.656,00. Eles representam o público alvo dos programas de assistência estudantil (FONAPRACE, 2011). Reunidos na Tabela 27, os dados selecionados das três pesquisas indicam que são significativos os percentuais de estudantes oriundos das classes A e B1, mas também revelam que 43,7% dos universitários pertencem às classes C, D e E.

Tabela 27 – Distribuição do percentual dos estudantes das Universidades Federais por Classes Econômicas

Ano(s) de referência	%								
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D	E	C, D e E
1996/1997	12,61		43,11		30,54		10,50	3,25	44,29
2003/2004	1,60	14,00	19,30	22,20	30,90		11,10	0,80	42,80
2010	2,35	12,90	17,58	23,49	19,59	14,01	9,60	0,47	43,67

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das referidas pesquisas (FONAPRACE, 1997; 2004; 2011).

¹¹ Fundada no Critério de Classificação Econômica Brasil [Critério Brasil], da ABEP, esta pesquisa contou com a participação de 47 das 53 IFES e foram aplicados 33.958 questionários do universo de 469.378 estudantes regularmente matriculados e frequentes às aulas. Em relação à pesquisa anterior, houve alteração na apresentação das classes A e B, que ficaram assim subdivididas: A1 e A2; B1 e B2; bem como foram acrescentados dados referentes à raça e etnia e informática (FONAPRACE, 2004).

¹² Esta pesquisa foi aplicada em 57 universidades federais e contou com a participação de 310 a 420 estudantes de cada instituição. A base para a classificação econômica permaneceu a mesma: itens de conforto familiar e escolaridade do chefe da família. Entretanto, as classes foram redefinidas: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E (FONAPRACE, 2011).

Quanto ao tipo de escola frequentada (FONAPRACE, 2011), metade dos estudantes é oriunda de escola pública [44,8%] ou fez a maior parte do Ensino Médio nessas escolas [5,6%], sendo os maiores percentuais para as regiões Norte [71,5% e 6,8%] e Sul [50,6% e 5,6%] e os menores para a região Sudeste [37,0% e 4,4%]. Na distribuição dos turnos, destacamos que os estudantes das classes C, D e E predominam no noturno [52,5%], no matutino são maioria os estudantes das classes A e B [57,9%] o que também ocorre no turno integral [65,3%].

- Os cursos de maior prestígio das universidades públicas são destinados a uma elite econômica e social:

Os estudos da socióloga Dulce Whitaker não fazem referência à questão de como o Enem favorece ou não os estudantes oriundos das camadas mais pobres. Contudo, suas considerações acerca da autodiscriminação dos candidatos das camadas mais desfavorecidas em relação às carreiras escolhidas (WHITAKER & ONOFRE, 2006; WHITAKER, 2010) são muito úteis a nosso trabalho.

Segundo Whitaker (2010, p. 295), “muitos jovens brasileiros, quando entrevistados, manifestam o desejo de alcançar os cursos de prestígio que levam a profissões de *status* elevado. Mas ao observarem suas condições objetivas, deixam-se dominar pelo desalento”. Esses estudantes nem sempre são capazes de persistir na luta pela efetivação de seus objetivos, alguns, inclusive, não têm sequer consciência das causas estruturais de suas dificuldades e, conseqüentemente, de seus maus resultados.

A autoestima, a resiliência e a confiança nas suas possibilidades certamente contribuiriam com aqueles que buscam graduações mais concorridas. Afinal, “para os cursos de maior prestígio o acesso é difícil em qualquer universidade” (WHITAKER & ONOFRE, 2006, p. 50).

Whitaker (2010, p. 295) ressalta que “o verdadeiro divisor de águas para entrada de altas porcentagens de egressos do ensino médio da escola pública e os índices equivalentes de egressos da particular é o prestígio do curso universitário alcançado”. Isso significa que para os cursos de baixa procura o acesso se dá mais facilmente.

Na opinião da pedagoga Sandra Zákia Sousa, da Universidade Cidade de São Paulo [UNICID] e colaboradora da USP, “o Enem dificilmente terá potencial de alterar as chances de ingresso dos menos favorecidos ao ensino superior. Portanto, não é por meio dele que se

produzirá maior justiça” (MANIR, 2009, p. 01). O pedagogo Ocimar Alavarse (ISTO É, 2011) também partilha dessa opinião, embora seja mais taxativo ao falar da probabilidade de ingresso de alunos de nível socioeconômico mais baixo em cursos concorridos:

[O Enem] é uma ilusão. O aluno pode tentar [o acesso] em 15 universidades, mas, pela qualidade da educação que recebeu, não vai conseguir entrar para os cursos mais concorridos de nenhuma delas. [o Enem não democratizou o acesso ao ensino superior]. Se nós tivéssemos igualdade de chances, eu não teria problemas com o Enem. Mas não temos (p. 01).

Os nossos mecanismos de admissão ao ensino superior têm funcionado como “uma fita de chegada, que deve ser rompida numa maratona”, alertou Ribeiro Neto (1985, p. 48). Portanto, segundo o estudioso, é ilusório pretender-se que “ela possa ser igualmente justa para todos os competidores, que, na verdade, partem de marcas diversas, às vezes muito distanciadas entre si, e quase sempre percorrem caminhos distintos” (p.48).

De acordo com o professor de Economia, Cláudio de Moura Castro (1982, p. 26), “o acesso à universidade se determina nos níveis anteriores”. Logo, abrem-se mais as portas das melhores universidades brasileiras quanto mais bem preparados forem os egressos do Ensino Médio.

2.3 A aprovação no Curso de Medicina da UFPE

Ser aprovado no vestibular de uma instituição tão conceituada¹³ é o desejo de muitos estudantes. A UFPE é destaque em ensino [graduação e pós-graduação] e pesquisa científica, segundo avaliação dos ministérios da Educação [MEC] e de Ciência e Tecnologia [MCT]. Em 2011, a universidade manteve-se como a melhor do Norte e Nordeste do país na graduação, tendo alcançado a nota 4 [numa escola que varia de 1 a 5] no Índice Geral de Cursos [IGC]

¹³ De acordo com a reportagem “Razões para querer a UFPE (Diário de Pernambuco, 2011c) do total de 21 cursos da UFPE avaliados pelo MEC no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes [ENADE], quatro conquistaram a excelência de ensino [nota 5]: Letras, Arquitetura e Urbanismo, Física e Serviço Social; outros 16 receberam a nota 4. Em relação ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), 13 cursos obtiveram nota 4. Ressalte-se que o objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível da atualização dos estudantes no tocante à realidade brasileira e mundial. Já o Conceito Preliminar de Curso, como o próprio nome diz, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação do país (MEC, 2012a).

2010¹⁴ (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2011c); já em pesquisa, ocupa a 10ª posição entre as IES, com 523 grupos de pesquisadores (CNPq, 2010).

Atualmente, a UFPE atua em três campi: Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru, reunindo mais de 40 mil pessoas entre docentes, servidores técnico-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação. No campus Recife possui mais de 40 prédios, dentre eles: Reitoria, Centros Acadêmicos, Órgãos Suplementares, Centro de Convenções, Concha Acústica, Clube Universitário, Creche, Casas dos Estudantes [masculina e feminina] e Restaurante Universitário (UFPE, 2012b).

Fora do campus, mas em Recife, também podem ser encontrados o Centro de Ciências Jurídicas, o Núcleo de Televisão e Rádios Universitárias, o Centro Cultural Benfica, o Memorial de Medicina e o Núcleo de Educação Continuada. No interior, por sua vez, estão o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, localizado na Zona da Mata Norte e o Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru (UFPE, 2012b).

No Vestibular 2011, a universidade recebeu 40.969 inscrições para as 6.680 vagas dos 101 cursos oferecidos; 4.599 estudantes foram beneficiados com a isenção¹⁵ da taxa de inscrição; 23.927 [58,4%] do total de inscritos são do sexo feminino e 17.042 [41,6%] do sexo masculino. Dentre todos os candidatos, 552 [1,34%] se inscreveram por experiência e 9.705 participantes [23,68%] informaram que haviam estudado em escolas públicas, portanto, solicitaram o incentivo de 10%, que é o valor que a universidade concede aos alunos dessas instituições, como forma de promover a inclusão social (COVEST, 2010).

O sistema de bonificação¹⁶ da UFPE foi implantado em 2006. No processo seletivo 2011, os candidatos que concluíram, ou que viessem a concluir, integral e exclusivamente, em regime regular, os três anos do Ensino Médio em qualquer escola pública estadual ou

¹⁴ O IGC é um instrumento construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade (MEC, 2012a).

¹⁵ A isenção da taxa de inscrição é concedida aos estudantes que comprovem insuficiência de recursos para arcar com seu pagamento, conforme estabelece o Decreto nº 6.593/2008. Para tanto, o interessado deverá requerer o benefício no período previsto e informar o Número de Identificação Social (NIS) no ato da inscrição. Além disso, o candidato deve pertencer à família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007 (UFPE, 2011).

¹⁶ No processo seletivo 2011, a universidade enfrentou vários problemas devido à logística de seu sistema de bônus. Foram divulgados no listão de aprovados os nomes de 120 candidatos que não tinham direito ao incentivo. Alguns desses “feras” chegaram a comemorar a aprovação; sete estudantes decidiram entrar na justiça pedindo indenização por danos morais; outros dezenove entraram com ações para se matricular na universidade, mas nenhum conseguiu vitória (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2011b). Para o vestibular 2012, por recomendação do Ministério Público de Pernambuco, a Covest passou a exigir a comprovação das condições para o gozo do benefício antes da publicação do resultado final (UFPE, 2012a).

municipal estavam habilitados a receber o incremento de 10% em seu argumento de classificação, desde que o(s) estabelecimento(s) do(s) qual(is) o interessado seja egresso não possua vínculo com entidade de ensino superior mantida pelo poder público (UFPE, 2011).

Ressalte-se que os candidatos que concorreram às vagas ofertadas nas Unidades Acadêmicas de Vitória de Santo Antão ou do Agreste e que concluíram os três anos do Ensino Médio em escola do interior do Estado, seja integralmente em escola privada ou mediante combinação de escola pública/privada, fora da cidade do Recife e de sua Região Metropolitana, foram beneficiados com o bônus de 5% em seus argumentos de classificação (UFPE, 2011).

No referido processo seletivo, 2.883 alunos foram aprovados com a ajuda da bonificação, o que representa 40% do total de vagas ofertadas. Dentre esses egressos de escolas públicas estaduais ou municipais de todo o país¹⁷, 18 [dezoito] ingressaram no curso de Medicina, segundo matéria publicada no Diário de Pernambuco (2011b).

O vestibular da UFPE é dividido em duas etapas. A prova objetiva do Enem vale como a primeira fase do processo seletivo; já a redação é incorporada à nota da prova de Português 1, aplicada a todos, onde a redação da prova nacional vale oito pontos e as duas questões discursivas, elaboradas pela Covest, valem um ponto cada, totalizando dez pontos. Na segunda fase, totalmente elaborada pela referida comissão, os candidatos respondem as provas específicas dos cursos por eles escolhidos (COVEST, 2010).

O curso mais concorrido da universidade [Medicina] obteve a nota 4 no Enade (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2011c). As Tabelas 28 e 29 mostram que ele se manteve praticamente no topo da lista dos mais disputados nos onze processos seletivos – 2001 a 2011. A queda na concorrência do referido curso foi verificada apenas em 2007 e 2008, quando passou a ocupar a 4ª posição, e no ano 2009, quando ficou na 2ª colocação (COVEST, 2010).

Silva (2006, p. 23) chama a atenção para o fato de que “ao tomarmos como único critério de atribuição de valor social dos cursos a posição ocupada na hierarquia da relação candidato/vaga no vestibular, incorremos no risco consciente de observarmos que essa

¹⁷ No final de 2010, a Justiça Federal determinou que a Covest estendesse o bônus de 10% para os alunos de todas as escolas públicas do país – até então restrito às unidades de ensino de Pernambuco. “Com isso o candidato teve a possibilidade de reabrir o processo de inscrição e optar pelo ‘sim’, afirmou Armando Cavalcanti” (UOL, 2011a). A Comissão do Vestibular acredita que os estudantes podem ter se confundido e colocado ‘sim’ inadvertidamente. Porém, quem não pode comprovar que foi oriundo de escola pública perdeu os 10% e teve o argumento de classificação recalculado.

coincidência não é sempre perfeita”. Portanto, as variações na ordem da disputa de ano a ano são influenciadas por outros fatores além da demanda de candidatos.

Tabela 28 – Os Dez Cursos mais concorridos da UFPE – Processos seletivos 2001 a 2005

Curso	Relação Candidato/Vaga									
	2001		2002		2003		2004		2005	
Medicina	21,5	[1]	27,5	[1]	23,9	[1]	26,44	[1]	21,73	[1]
Direito	21,3	[2]	23,3	[3]	21,3	[3]	23,35	[3]	20,97	[2]
Comunicação Social / Publicidade e Propaganda	15,7	[7]	26,9	[2]	21,4	[2]	20,43	[6]	20,53	[3]
Comunicação Social/ Jornalismo	19,6	[4]	22,0	[5]	18,7	[4]	23,70	[2]	17,45	[6]
Enfermagem	15,0	[8]	22,5	[4]	18,7	[4]	21,24	[5]	19,03	[4]
Fisioterapia	16,8	[5]	21,3	[6]	17,7	[5]	21,97	[4]	18,33	[5]
Comunicação Social/ Radialismo e TV	13,5	[10]	13,5	[9]	15,1	[6]	14,50	[10]	16,77	[7]
Turismo	20,1	[3]	17,3	[7]	12,9	[7]	15,55	[7]	14,85	[8]
Ciência da Computação	15,9	[6]	14,3	[8]	12,7	[8]	15,18	[9]	11,99	[9]
Nutrição	14,7	[9]	13,0	[10]	12,7	[8]	15,25	[8]	11,40	[10]

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados divulgados no site da Covest (2010).

[Evolução da relação candidato/vaga – 2001 a 2005].

Nota: 1- Os números destacados entre parêntesis [análise vertical] se referem às posições de cada curso [definidas pela concorrência] no ano de realização do vestibular.

Tabela 29 – Os Dez Cursos Mais Concorridos da UFPE – Processos seletivos 2006 a 2011

Curso	Relação Candidato/Vaga											
	2006		2007		2008		2009		2010		2011	
Medicina	24,1	[1]	18,0	[4]	18,8	[4]	17,8	[2]	33,1	[1]	29,9	[1]
Direito	21,9	[2]	19,1	[1]	20,8	[2]	19,5	[1]	19,9	[2]	17,2	[2]
Comunicação Social / Publicidade e Propaganda	19,2	[4]	18,6	[3]	21,0	[1]	16,2	[3]	14,9	[4]	15,7	[3]
Fisioterapia	19,0	[5]	18,8	[2]	17,3	[5]	15,6	[4]	15,9	[3]	15,0	[4]
Comunicação Social/ Jornalismo	21,6	[3]	17,2	[5]	19,4	[3]	16,2	[3]	10,9	[7]	11,2	[8]
Enfermagem	17,2	[6]	13,8	[6]	12,1	[7]	10,9	[5]	12,9	[6]	11,4	[7]
Nutrição	13,4	[7]	11,2	[9]	10,3	[9]	11,2	[6]	13,7	[5]	13,1	[5]
Psicologia	13,0	[9]	10,8	[10]	10,8	[8]	10,9	[5]	12,9	[6]	12,0	[6]
Ciência da Computação	13,1	[8]	12,3	[7]	13,1	[6]	10,4	[7]	9,4	[8]	7,2	[9]
Comunicação Social/ Radialismo e TV	12,6	[10]	11,5	[8]	10,0	[10]	10,3	[8]	6,7	[9]	6,4	[10]

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados divulgados no site da Covest (2010).

[Evolução da relação candidato/vaga – 2006 a 2011].

Nota: 1- Os números destacados entre parêntesis [análise vertical] se referem às posições de cada curso [definidas pela concorrência] no ano de realização do vestibular.

Reconhecendo que a elevada concorrência por um curso pode expressar, por um lado, a elevação dos desejos por certa posição [*status*] e, por outro, influências oriundas do mercado ou até uma excessiva limitação das vagas (SILVA, 2006), enfatizamos que os dados apresentados nas tabelas anteriores apontam tanto a consistência na posição ocupada pelos três cursos que estão no topo da hierarquia – Medicina, Direito e Comunicação Social / Publicidade e Propaganda –, quanto demonstram a mistura de carreiras tradicionais com novas profissões demandadas pelo mundo do trabalho.

As considerações de alguns pesquisadores da economia da educação (BARROS *et al.*, 2001; SAMPAIO & GUIMARÃES, 2009; NEY, TOTTI & REID, 2010; WING & HONORATO, 2011) nos ajudam a refletir sobre a entrada de egressos das escolas públicas num curso concorrido como Medicina. Segundo esses autores, muitos fatores podem ser contribuintes do êxito escolar: a qualidade da educação recebida pelo indivíduo, a renda familiar, a escolaridade dos pais, dentre outros. Destacamos a seguir as variáveis mais abrangentes e complexas analisadas por esses estudiosos:

- a) A qualidade da escola em seus níveis fundamental e médio – objeto de estudo bastante aprofundado no Capítulo I deste trabalho – se constitui um fator potencial para o acesso aos cursos de maior prestígio. Nesse sentido, “não resta dúvida de que o principal determinante na elevação de chances na aprovação do vestibular é uma educação fundamental e média de boa qualidade” (WING & HONORATO, 2011, p. 129).
- b) A renda familiar – a desigualdade de renda tem impacto expressivo tanto no acesso quanto na permanência dos estudantes no sistema educativo. Isso quer dizer que “as condições socioeconômicas das famílias de origem exercem forte influência sobre a qualidade da educação básica, tendendo a reproduzir a heterogeneidade educacional e, por conseguinte, desigualdade de rendimentos” (NEY *et al.*, 2010, p. 117).
- c) A escolaridade dos pais – “a educação dos pais influencia de várias formas: tanto serve como exemplo como pode reforçar a motivação para o estudo, ampliar o acesso à informação e fornecer uma referência quanto às consequências de obter um maior nível educacional” (SAMPÃO & GUIMARÃES, 2009, p. 49). Nesse domínio, Barros *et al.* (2001, p. 29), afirmam:

[...] na medida em que a escolaridade dos pais é um fator predominante na determinação do nível de escolaridade dos filhos, crianças cujos pais tenham baixa escolaridade possuem grandes chances de tornarem-se adultos com pouca escolaridade. Como a escolaridade é também um fator importante na determinação da renda, caracteriza-se assim uma situação onde prevalece a desigualdade de oportunidade e, por conseguinte, a transmissão intergeracional da pobreza.

- d) A experiência em vestibulares e a frequência a cursinhos preparatórios – os pesquisadores Wing e Honorato (2011) verificaram que os alunos que possuem maior probabilidade de êxito no vestibular prestaram mais de uma vez o exame e fizeram algum tipo de cursinho pré-vestibular. Para estes autores, “se por um lado, o insucesso de um processo seletivo desmotiva o candidato a continuar em seus objetivos, por outro lado, ele deve compreender que a experiência adquirida serve como importante insumo” (p. 128). Já em relação ao fato de o candidato ter feito cursinho, apontam que “tal característica elevou as chances de aprovação em mais da metade dos modelos propostos”.

O “efeito cursinho”, termo elaborado por Whitaker (1989), se revela quando se considera que as maiores porcentagens de ingressantes no vestibular são compostas por candidatos que realizaram um ou dois anos de cursinho, especialmente quando se tomam os dados referentes aos cursos de maior prestígio.

Segundo esta autora (2010), o fenômeno cursinho tem raízes na própria “invenção” do vestibular, ou seja, no surgimento dos exames de admissão ao ensino superior, cuja ideia era preparar os candidatos para aquelas que viriam a ser as disciplinas básicas do curso pleiteado. Esse embrião dos cursinhos pré-vestibulares inicialmente surgiu para preparar os estudantes interessados nas vagas da Escola Politécnica (GUIMARÃES, 1984 *apud* WHITAKER, 2010). Depois, nessa mesma linha, apareceram os cursos preparatórios para Medicina, Direito e Filosofia (WHITAKER *et al.*, 2008).

De acordo com as pesquisadoras Whitaker e Onofre (2006), no plano científico, pedagogos, psicólogos e sociólogos da educação apontam o caráter antipedagógico das práticas dos cursinhos e consideram-no um sintoma grave da ineficácia do sistema escolar. Em outras palavras,

[...] um cursinho pré-vestibular pode ser considerado uma “anomalia”. Sua presença, marginal ao sistema de ensino oficial, e ao mesmo tempo quase institucionalizada na trajetória escolar dos jovens das camadas médias

[privilegiadas] em nosso país, se constitui em verdadeiro paradoxo. Por um lado, atesta o fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular – tanto para os que cursaram a escola pública quanto para aqueles que vieram de escola particular (WHITAKER, 1989; WHITAKER & FIAMENGUE, 1999, 2001) enquanto, por outro lado, usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (PIAGET, 1966) construídos ao longo do desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno. Enfim, são ações pedagógicas dotadas apenas de “violência simbólica” (BOURDIEU & PASSERON, 1975) sem grandes preocupações com as descobertas no campo da aprendizagem, ligadas aos estudos científicos sobre Educação e suas epistemologias (WHITAKER, 2010, p. 290).

Em suma, quando se trata da aprovação nos cursos mais concorridos como Medicina, por exemplo, estas e outras variáveis podem afetar os resultados dos alunos. Por isso, é que nem sempre os egressos do Ensino Médio das escolas particulares conseguem ingressar imediatamente nas universidades públicas. Estudantes aprovados em vestibulares para cursos de prestígio, em sua maioria, são aqueles que prestam o exame pela segunda e/ou terceira vez. O “efeito cursinho”, nesses casos, é evidente (WHITAKER & FIAMENGUE, 1999).

A aprovação no vestibular se dá segundo “a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Portanto, fundada em critérios meritocráticos, a Constituição Federal garante, por um lado, o direito ao ensino universitário, mas, por outro, transfere para o interessado a responsabilidade para que isso ocorra. A teoria do Capital Humano, que se encontra totalmente pautada na visão Capitalista, “destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins” (CATANI, 2002, p. 51). Logo, guiada pelo modelo individualista e competitivo, coloca o êxito e o fracasso como uma responsabilidade individual e dissimula todo um conjunto de fatores que são determinantes nos processos de inclusão/exclusão social.

O processo descrito até aqui sugere que se pense mais detidamente sobre a questão do acesso ao curso de Medicina, onde cada vez mais se torna imperioso que o candidato alcance as altas notas necessárias para ser admitido. Essa batalha por uma vaga se mostra ainda mais dura se considerarmos o grau de dificuldade de alguns processos seletivos atuais, onde quem prepara o teste também decide sobre o futuro dos candidatos.

No caso da concorrência do Sisu para o curso de Medicina os números da Tabela 30 mostram a face cruel desta disputa. No primeiro semestre de 2011, o Sisu contou com a participação de 83 instituições. As universidades federais ofertaram 62.076 vagas [74,7%] das 83.125 distribuídas em vários cursos de graduação; as demais vagas foram disponibilizadas

pelos institutos federais, universidades estaduais e escolas médicas. Já no segundo semestre, o sistema disponibilizou 26.336 vagas. Cada candidato pode escolher duas opções de cursos e instituições em cada processo (MEC, 2012b).

Tabela 30 – Concorrência do Sisu para o curso de Medicina – Primeira entrada 2011

UF	IES	Qtd. Vagas	Qtd. Inscrições	Concorrência
MG	UFSJR	03	1.066	355,33
RR	UFRR	06	1.408	234,67
TO	UFTO	10	1.573	157,30
MG	UFV	10	1.407	140,70
SP	UFSC	40	5.276	131,90
PR	UFPR	18	2.215	123,06
PB	UFPB	11	1.254	114,00
AM	UFAM	56	5.798	103,54
MG	UFOP	40	3.162	79,05
PI	UFPI	40	2.998	74,95
RS	UFPEL	98	7.195	73,42
RJ	UFRJ [Macaé]	36	2.580	71,67
RJ	UFF	16	1.037	64,81
RJ	UNIRIO	77	4.707	61,13
MT	UFMT	80	4.828	60,35
PE	UNIVASF	80	4.766	59,58
RS	UFCSPA	88	5.220	59,32
MA	UFMA	50	2.809	56,18
CE	UFCE [Cariri]	70	3.511	50,16
CE	UFCE [Sobral]	70	3.396	48,51
CE	UFCE [Fortaleza]	160	7.701	48,13
RS	UFRG	70	3.247	46,39
MS	UFMS	60	2.678	44,63
RJ	UFRJ	115	4.895	42,57

Fonte: Sisu 2011(MEC, 2012b).

CAPÍTULO III CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na era da sociedade da informação é premente que o pesquisador social explore metodologias verdadeiramente operativas, tendo em vista que da qualidade e precisão dos procedimentos empregados depende cada vez mais a apreensão da realidade social, que definitivamente não pode ser compreendida por meio de investigações fragmentadas e superficiais.

A escolha metodológica dessa investigação, portanto, possibilitou-nos compreender os dados coletados, responder às questões levantadas, bem como ampliar os nossos conhecimentos acerca do assunto investigado, articulando-o ao contexto do qual faz parte (MINAYO *et al.*, 1999).

3.1 Justificativa metodológica

A fragmentação do conhecimento em compartimentos – paradigma dominante na Ciência Moderna – já não dá conta de explicar a realidade atual. Acerca dessa questão, Santos (2009, p. 142) cita a seguinte abordagem de Maíra Baumgartem (2006), onde essa autora questiona a adaptação dos compartimentos disciplinares e especializações às características da sociedade de hoje:

[...] natureza e sociedade nunca deixaram de ser complexas e o mundo atual é a expressão desta complexidade – os problemas que se nos apresentam são multidimensionais e as contradições se avolumam. O ser humano – alienado por suas próprias mãos – da natureza (que não deixa por isso de integrar) passou a ameaçá-la de forma perigosa para sua própria espécie e todas as outras. Vivemos um processo de hibridação entre o natural, o humano e o artificial.

Nesse sentido, para pensarmos a singularidade com a totalidade e reestabelecermos as articulações entre o que foi separado, tentando compreender suas dimensões, tornou-se relevante para este trabalho entender o conceito de complexidade no pensamento de Morin (2000). Logo, conhecer a estrutura das determinações e do processo de transformação das três dimensões do nosso objeto de estudo, implica reconhecer que: 1) os conceitos não devem ser dados por concluídos; 2) há diferentes maneiras de conhecer e de compreender a realidade; 3)

analisar o todo é muito mais que fazer a soma das partes; 4) procedimentos investigativos interativos e dinâmicos são bastante úteis para que a estrutura, as determinações e o processo de transformação dos fenômenos sejam compreendidos (SANTOS, 2009).

A partir dos questionamentos levantados e dos limites traçados para este estudo, podemos caracterizá-lo como uma investigação de natureza qualitativa que articula dados quantitativos para fundamentar as principais discussões acerca do problema investigado. Nesse domínio, a abordagem quantitativa foi considerada facilitadora do trabalho qualitativo, na medida em que possibilitou o aprofundamento de questões que dizem respeito à primeira dimensão investigada: a escola. Segundo Duarte (2009), o investigador pode começar o processo de investigação com a recolha de dados quantitativos e, depois, utilizar os resultados obtidos para embasar a fase qualitativa do estudo.

O estudo de caso aqui desenvolvido recolheu abundantemente dados objetivos e subjetivos. Os primeiros foram obtidos através de fontes secundárias, tais como: censos escolares, resumos técnicos, sinopses estatísticas, dentre outras. Já os dados subjetivos, foram recolhidos através dos questionários, das entrevistas e da história de vida. Ressalte-se que as informações de carácter quantitativo focalizaram os aspectos mais objetivos e possibilitaram à pesquisadora correlacionar os resultados encontrados, compará-los e explicá-los (RICHARDSON, 2010); enquanto aquelas de carácter qualitativo envolveram um grande número de relações, significados, processos, valores e atitudes bastante complexos e, desse modo, exigiram toda a contextualização que a pesquisa qualitativa é capaz de fornecer (CHIZZOTTI, 2003).

O desenho metodológico dessa investigação compreende as seguintes fases: o levantamento dos dados quantitativos e bibliográficos sobre a problemática estudada; o trabalho de campo e a triangulação de dados [realizada entre as informações do referencial apontado e a interpretação das informações e das falas dos sujeitos]. Com efeito, a utilização de fontes variadas de informações possibilitou a compreensão das principais facetas de nosso objeto de estudo e, também, a produção de inferências mais confiáveis (DUARTE, 2009).

Assim, embasados em Minayo *et al.* (1999), apresentamos no Quadro 1 o Ciclo desta investigação. Segundo esses autores, o ciclo “é um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas investigações” (p. 26).

Quadro 1 – Ciclo da investigação

ETAPAS	ATIVIDADES
Fase exploratória: “tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação” (MINAYO <i>et. al.</i>, 1999, p. 26).	• A escolha do tema: A democratização do acesso aos cursos concorridos das universidades públicas; • A delimitação: O acesso ao curso de Medicina; • A formulação do problema: Como explicar a aprovação de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE? • A definição e teórica e conceitual: Indicação dos pressupostos teóricos, categorias e conceitos utilizados; • A formulação da justificativa: Escrito expressando a relevância intelectual e prática do problema à luz da experiência da pesquisadora; • A elaboração dos objetivos: Estabelecimento de um objetivo geral, com dimensões mais amplas, articulado a três objetivos de caráter mais específico; • A definição dos sujeitos: Todos os egressos de escolas públicas que conseguiram aprovação para o curso de Medicina no Vestibular 2011; Descrição formal dos métodos e técnicas utilizados: escrita das estratégias operacionais para a entrada no campo, definição dos instrumentos de recolha e análise dos dados.
Trabalho de Campo: “consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento” (MINAYO <i>et. al.</i>, 1999, p. 26).	• Revisão da literatura e elaboração do referencial teórico: Nessa fase as suposições do problema foram definidas; • Busca das respostas às questões de investigação. De que forma a estrutura do sistema educacional brasileiro atua na promoção e/ou superação das desigualdades de oportunidades de resultados educacionais? Como os estudantes oriundos de escolas públicas assumem seu papel nos casos de êxito escolar? Como os pais ou responsáveis contribuem para a aprovação desses estudantes no curso de Medicina?
Tratamento do material recolhido no campo: teorização sobre os dados e produção de um confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo trouxe de singular (MINAYO <i>et. al.</i>, 1999).	• Análise dos resultados: Os dados dos questionários, das entrevistas e da história de vida foram interpretados através de um conjunto de técnicas denominado Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Além disso, a combinação e o cruzamento [triangulação] dos dados obtidos por meio desses instrumentos se constituem como estratégias fundamentais de enriquecimento deste estudo.

Fonte: Elaboração própria a partir da literatura metodológica.

3.2 Objetivos da investigação

3.2.1 Geral

- Compreender os fatores que explicam a aprovação de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE.

3.2.2 Específicos

- Identificar os fatores limitadores/potencializadores presentes no sistema educacional brasileiro que atuam na superação/promoção das desigualdades de oportunidades e de resultados educacionais;
- Verificar os principais determinantes da aprovação no vestibular no Brasil;
- Analisar a aprovação no vestibular de Medicina a partir da ótica dos sujeitos e de suas famílias.

3.3 Abordagem e aspectos metodológicos

De acordo com Minayo e Sanches (1993), um bom método é aquele que permite a construção correta dos dados. Desse modo, deve ser capaz não somente de oferecer elementos para a análise, quanto tornar-se operacionalmente adequado.

3.3.1 Designação

Levando em consideração a multiplicidade de designs existentes e possíveis, cabe ao investigador definir aquele que melhor se ajusta à especificidade da problemática a ser estudada e as suas crenças (TEIXEIRA, 2003). Esta investigação foi estruturada com base numa forma particular de estudo denominada Estudo de Caso. Pode-se afirmar que esta estratégia de investigação empírica foi considerada a mais apropriada para o nosso trabalho, porque permite uma análise em profundidade dos aspectos relacionados ao problema proposto (YIN, 2001).

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso se preocupa em responder a questões do tipo “como” e “por quê”, em uma situação na qual o investigador “tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p. 19). Dito de outro modo, este é um tipo de investigação particularista, que se debruça deliberadamente sobre um caso específico, procurando

descobrir o que há de mais essencial e característico e, dessa maneira, contribuir para a compreensão global do problema de interesse.

Em termos operacionais, o nosso objeto de estudo se constitui de três dimensões diferenciadas e interdependentes: a escola, a família e o estudante. Para melhor estudá-las, contamos com o recurso da triangulação de dados, obtidos a partir das seguintes fontes de informação: a pesquisa bibliográfica [a ser detalhada adiante], o questionário; as entrevistas semiestruturadas e a história de vida, conforme explicitamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Do campo ao tratamento dos dados

ETAPAS	PROCECIMENTOS / CARACTERÍSTICAS
A entrada no campo:	• Contato com a universidade e com os sujeitos; apresentação e aplicação dos instrumentos.
Definição da estrutura dos instrumentos de recolha:	• Questionário com questões fechadas e alternativas de respostas pré-fixadas; • Entrevistas semiestruturadas, contendo algumas perguntas diferenciadas e outras semelhantes para os estudantes e seus pais; • Narrativa de um caso de êxito singular [história de vida].
Tipos de registro de respostas:	• Múltipla escolha; • Por escrito, respostas expressando a opinião do sujeito; • Através de gravação de voz.
Procedimentos e formas de organização dos dados:	• Transcrição das gravações de voz; produção de tabelas e quadros preparados a partir dos dados dos questionários, seguidos das devidas inferências interpretativas.
Análise e interpretação dos dados:	• A partir da triangulação de dados e análise de conteúdo foram feitas no texto inserções de falas dos sujeitos, bem como de algumas particularidades e generalidades das análises.

Fonte: Elaboração própria a partir da literatura metodológica.

Na concepção de Yin (2001), o processo de recolha dos dados em um estudo de caso é algo bastante complexo. Por essa razão, aponta algumas habilidades básicas que devem integrar o perfil do investigador/entrevistador: facilidade para fazer boas perguntas, bem como para interpretar as respostas; saber ouvir, evitando ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos; ter capacidade de adaptação e flexibilidade, de forma que os fatos imprevistos possam ser encarados como oportunidades e não como ameaças; possuir uma noção clara das questões que estuda, procurando ser uma pessoa imparcial, sensível e atenta a provas contraditórias.

3.3.2 Sujeitos

Foram considerados elegíveis para participar deste estudo todos os estudantes, egressos de escolas públicas estaduais ou municipais, aprovados no vestibular para o curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco no processo seletivo de 2011.

Porém, dentre os estudantes presentes nas três oportunidades em que estivemos nas salas de aula da UFPE para a aplicação dos instrumentos, somente 03 [três] acusaram possuir o perfil desejado [a Covest havia informado que 18 alunos tinham sido aprovados em Medicina com o auxílio do bônus de 10% em cima da nota total (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2011b)]. Nesse caso, apenas esses três estudantes se dispuseram a participar desta investigação e responderam ao primeiro instrumento. Posteriormente, no segundo encontro, aplicamos as entrevistas semiestruturadas aos mesmos sujeitos, bem como a seus pais. A narrativa do tipo história de vida foi recolhida de um dos membros desse grupo.

3.3.3 Instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha dos dados

Para alcançar os objetivos propostos, inicialmente, realizamos uma consistente pesquisa, com vistas a levantar dados estatísticos e bibliográficos que nos auxiliassem na associação/confrontação das categorias com o devido rigor e legitimidade científica.

[...] a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça. Para tanto, há uma sequência de procedimentos a ser cumprida (LIMA & MIOTO, 2007, p. 40).

A pesquisa bibliográfica, portanto, “difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” afirmam as autoras citadas (2007, p. 44). A leitura foi a principal técnica empregada para realizar o levantamento da literatura e das informações contidas na bibliografia de apoio [conjunto de materiais contendo apresentações de dados estatísticos]. Nesses dois momentos, distintos e sucessivos, esta técnica foi conduzida a partir das orientações de Salvador (1986) *apud* Lima e Mioto (2007), detalhadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Leitura das mensagens oriundas da literatura

ATIVIDADE	DETALHAMENTO
Leitura de reconhecimento	• Consistiu em uma leitura rápida, objetivando localizar e selecionar o material que poderia apresentar informações e/ou dados referentes ao tema.
Leitura exploratória	• Consistiu em verificar se os dados selecionados interessavam ao nosso estudo. Essa etapa exigiu certo conhecimento sobre o tema, bem como domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas.
Leitura seletiva	• Consistiu em guardar apenas os dados pertinentes e relevantes, descartando as informações e/ou dados secundários.
Leitura reflexiva ou crítica	• Momento de compreensão das afirmações e do por que dessas formações.
Leitura interpretativa	• Momento onde relacionamos as ideias expressas nas obras com o problema para o qual buscávamos respostas.

Fonte: Elaboração própria a partir Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007).

Após a referida sequência de leituras registramos em quadros os conceitos, as reflexões, os questionamentos e as conclusões identificadas nas obras selecionadas [ver o Capítulo 4].

3.3.3.1 O questionário

Para esta dissertação, utilizamos um tipo de questionário¹ com 23 questões, predominantemente do tipo múltipla escolha, com vistas a captar, a partir de um mesmo conjunto de perguntas, as diferenças e/ou similaridades entre os três respondentes (MARCONI & LAKATOS, 2005). De acordo com Boni e Quaresma (2005), esse tipo de técnica evita vieses potenciais do entrevistador, uma vez que se obtêm respostas mais rápidas e precisas.

A recolha dos dados foi feita nas salas de aula do primeiro e segundo períodos do curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco. Para isso, os docentes cederam, em média, 20 min de suas aulas para que os estudantes dispostos a colaborar com esta investigação pudessem responder às questões. Por fim, utilizando os dados obtidos através desse instrumento pudemos dar um subsídio inicial às entrevistas semiestruturadas, e,

¹ Visualizar no Apêndice I o instrumento aplicado.

consequentemente, traçar de forma mais adequada o perfil dos participantes [acompanhar o Capítulo 4].

Quadro 4 – Processo de construção do questionário

PROCEDIMENTOS
• Listagem das categorias a serem observadas [pensadas a partir dos conteúdos da literatura]; • Busca de instrumentos que trabalhassem com categorias iguais ou semelhantes às aquelas que pretendíamos observar (FIAMENGUE, 2002; PEREIRA, 2005 e GUARNIERE, 2008); • Desenvolvimento do instrumento utilizado, levando em conta outros já validados: a) Composição: o referido instrumento divide-se em quatro partes. A primeira corresponde os dados dos sujeitos no que se refere ao sexo, estado civil, idade, local de nascimento, autodeterminação racial e religião, bem como os dados de seus pais ou responsáveis acerca da escolaridade e atividade profissional exercida [questões de 1 a 10]. Na segunda parte [questões 11, 12, 13 e 23], buscamos informações sobre a renda familiar e as condições de vida. Já a terceira, subdividida em três seções, tratou da origem escolar [questões 14 a 16]; experiência em vestibular [questões 18 e 19] e frequência a cursinhos [questões 20 a 22]; b) Aplicação do pré-teste, com vistas a ajustar o instrumento definitivo. Seis estudantes em situação de vestibular se dispuseram a participar desta etapa, que serviu para verificar se as questões estavam bem formuladas, se eram facilmente compreendidas e se o tempo de duração era suficiente.

Fonte: Elaboração própria a partir da literatura metodológica.

Nota: 1- Neste estudo, optamos pela aplicação de um instrumento autoadministrável, onde os indivíduos marcam e/ou escrevem a(s) resposta(s) diretamente, sem intermediários.

3.3.3.2 As entrevistas semiestruturadas

“Uma das mais importantes fontes de informação em um estudo de caso é a entrevista” (YIN, 2001, p. 84). Por sua vez, Gil (1987, p. 114), aponta algumas vantagens da entrevista: “a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano [...]”.

Dois roteiros de entrevistas foram elaborados [conferir os Apêndices II e III], a partir do processo descrito no Quadro 5. Estes instrumentos foram aplicados junto aos sujeitos e seus pais. Os estudantes participaram desse momento quando não estavam em sala de aula. As entrevistas demoraram em média 25 min para serem concluídas. Em relação à participação das famílias, o pai do Sujeito 1 e a mãe do Sujeito 2 responderam às questões por escrito; a mãe do Sujeito 3 respondeu às perguntas por telefone.

Quadro 5 – Processo de construção das entrevistas semiestruturadas

PROCEDIMENTOS
• Consulta aos trabalhos cujos temas favorecessem a compreensão de nosso objeto de estudo; • Revisão conceitual sobre o êxito escolar; • Estudo dos tipos de questões mais adequadas para esta investigação; • Elaboração das questões a serem utilizadas; • Codificação das respostas: obviamente, as questões abertas só podem ser codificadas quando conhecemos todas as respostas dos indivíduos. Porém, para fechar as referidas questões, seguimos o procedimento sugerido por Sampiere; Collado e Lúcio (2006, p. 338): 1- observação da frequência com que aparece cada resposta para cada questão; 2- escolha das respostas que se apresentam com maior frequência [padrões gerais de resposta]; 3- classificação das respostas por tema, de acordo com um critério lógico; 4- atribuição de um título para cada tema [padrão geral de resposta]; 5- determinação de um código para cada padrão de resposta.

Fonte: Elaboração própria a partir da literatura metodológica.

3.3.3.3 A história de vida

Para compor o conjunto das informações sobre os egressos de escolas públicas aprovados no Vestibular de Medicina, convidamos um dos estudantes para abordar de modo mais especial determinados aspectos de sua trajetória escolar. Aplicamos a técnica de história de vida, que consiste no “relato de vida narrado tal como a pessoa vivenciou” (SANTOS & SANTOS, 2008, p. 715).

Na técnica de história de vida o indivíduo é visto com um ser permeado pelas influências e interações com o mundo exterior. Segundo Giddens (2005, p. 517), esta técnica oferece “fontes de insight às quais poucos métodos de pesquisa podem se igualar”. Desse modo, um estudo que emprega este tipo de abordagem é “[...] histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação”, afirmam Brioschi & Trigo *apud* Spindola & Santos (2003, p. 121).

Ressalte-se, porém, que há diferenças entre um bom estudo e outros estudos que não passam de um amontoado de descrições, cuja qualidade científica costuma ser questionada. Acerca desse fato, Yin (2001) reforça que numa boa investigação há uma preocupação constante do investigador com o desenho e a implementação de seu estudo. Razão pela qual,

neste trabalho, consideramos imprescindível fazer a descrição pormenorizada de todo o processo de investigação, uma vez que ela contribui para um juízo adequado sobre as conclusões do trabalho.

A escuta do sujeito aconteceu numa manhã de domingo, às 7h e 30min e durou aproximadamente 2h 25min. O participante demonstrou satisfação em contribuir com este trabalho, bem como disponibilidade em contar suas experiências escolares. Durante esse encontro procuramos intervir o menos possível (LAVILLE & DIONNE, 1999). Toda a narrativa foi gravada e, posteriormente, transcrita de forma literal.

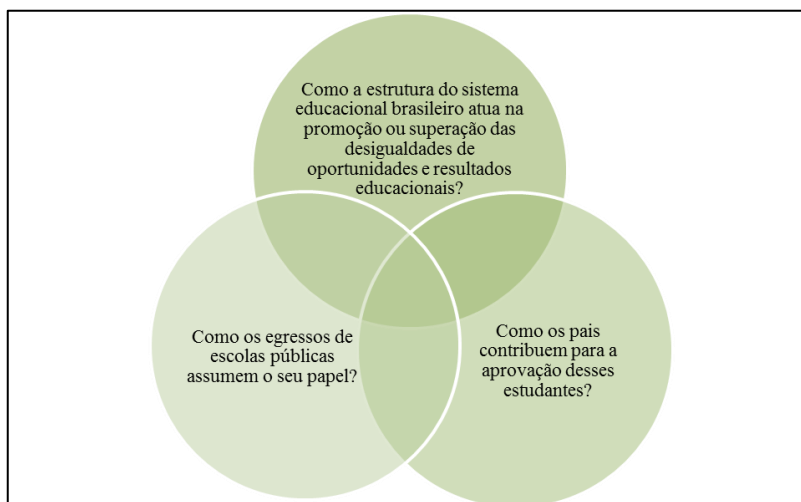
3.3.4 Procedimentos de análise dos dados

Primeiramente, trabalhamos com os dados referentes ao sexo, estado civil, idade, local de nascimento, autodeterminação racial e religião. Os resultados encontrados foram postos no Quadro 10 [vide Capítulo 4], seguidos das devidas inferências interpretativas. No segundo momento, deu-se o tratamento das entrevistas semiestruturadas e da história de vida. Nesse caso, consideramos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como o método que melhor responde aos objetivos desta dissertação e, portanto, mais adequado à análise dos instrumentos elencados.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 33).

O referido conjunto de técnicas de análise das comunicações possibilita ao investigador “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores [quantitativos ou não] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [variáveis inferidas] destas mensagens”, explica Bardin (1977, p. 44). Desse modo, coerentes com o problema e as nossas questões de investigação [acompanhar a Figura 1], foram definidos, no Quadro 6, os passos operacionais de análise, baseados nas obras nas quais nos apoiamos para desenvolver esta parte de nosso trabalho (BARDIN, 1977; MINAYO, 1998).

Figura 1 – Problema: Como explicar a aprovação de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE?



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 – Roteiro da Análise de Conteúdo

ETAPAS	AÇÕES
Pré-análise	• Transcrição das gravações. Esta foi uma das tarefas mais árduas, que demandou aproximadamente 1h30min para cada 10 minutos de entrevista; o texto transcrito foi digitado em arquivo do programa Word, atingindo um total de 55 páginas em espaço duplo; • Leitura flutuante de todo material. Este contato inicial foi totalmente livre de preocupações técnicas.
Exploração do material	• Seleção das unidades de registro: identificação das palavras que mais apareceram nas falas dos participantes. Para isso, utilizamos um marcador de texto colorido para destacar cada UR [unidade de registro]; • Análise de frequência: síntese das unidades de registro [análise frequencial]. Esta ação possibilitou descobrir quantas vezes determinada palavra apareceu na fala de cada sujeito; • Eleição das categorias temáticas: reunião das UR, obedecendo as seguintes normas de validade: 1) homogeneidade – as categorias foram construídas de maneira que cada elemento não pudesse ser agrupado em mais de uma categoria; 2) pertinência – adequação ao material e ao quadro teórico escolhido; 3) objetividade e fidelidade – a análise pode ser verificada por outro pesquisador, pois seu conteúdo decorre do problema estudado e não de uma seleção arbitrária em acordo com as teses do pesquisador; 4) produtividade – fornece resultados férteis; • Análise de frequência temática: contagem da presença de cada tema nos textos analisados [confronto: leitura vertical – observância da lógica própria de cada fala; leitura horizontal – estabelecimento de relação entre as falas dos sujeitos].
Tratamento e apresentação dos resultados	• Construção de uma grade de leitura, contendo: as categorias temáticas, as unidades de registro, a análise frequencial das UR, as principais inferências interpretativas e vários trechos retirados das transcrições das entrevistas; • Apresentação dos resultados: através de quadros e de textos, onde articulamos as informações obtidas no campo, as referências teóricas e as nossas próprias percepções.

Fonte: Elaboração própria a partir da literatura metodológica.

Em relação às categorias analíticas e empíricas, Minayo (1998, p. 93), diz que as primeiras “retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos mais gerais”. Neste trabalho, estas categorias foram construídas a partir dos resultados apresentados pelos seguintes estudiosos: Barros *et al.* (2001); Borges e Carnielli (2005); Pereira e Passos (2008); Sampaio e Guimarães (2009); Ney *et al.* (2010); Wing e Honorato (2011). Já as categorias empíricas, construídas a partir dos dados recolhidos no campo, tiveram ‘finalidade operacional’. Acompanhar todas as categorias nos Quadros 7, 8 e 9.

Quadro 7 – Categorias construídas a partir da literatura

CATEGORIAS ANALÍTICAS
Escolaridade dos pais
Renda familiar
A qualidade da escola pública
Experiência em vestibulares
Frequência a cursinhos preparatórios

Fonte: Conteúdos da literatura.

Quadro 8 – Categorias construídas a partir da leitura do material recolhido no campo: entrevistas e história de vida

CATEGORIAS EMPÍRICAS/ESTUDANTE	Total	%
A relação com o estudo – Sentimentos positivos atribuídos à escolarização [valorização do estudo, estudo como necessidade]; investimento no estudo: tempo, dedicação, recursos financeiros; crença na sua capacidade intelectual aliada à questão do esforço [na visão destes estudantes, mesmo quem é considerado inteligente deve estudar muito para passar no vestibular de Medicina. Nesse sentido, nenhum dos sujeitos atribuiu seu bom desempenho no vestibular à sorte].	34	17,7
Perspectivas de vida e futuro profissional – Planos e metas que desejam para a sua vida; a escolha da Medicina: humanismo, afinidade, status social, imagem cultural, utilidade e independência financeira; o cursinho como viabilizador do projeto de passar no vestibular; as dificuldades que surgiram durante o período preparatório e os comportamentos e as estratégias utilizadas por estes sujeitos para superá-las; a aprovação no vestibular de Medicina: os sujeitos externaram a importância atribuída ao diploma de nível superior e o sentimento de realização pessoal e profissional.	98	51,0
A escola de Educação Básica – Tendência a uma visão pessimista da escola pública [Ensinos Fundamental e Médio] nas falas dos três sujeitos: presença de aspectos positivos e negativos acerca da estrutura da escola, da rotina e das aulas; a relação com os colegas: muito boa [S1 e S2] e boa, mas sem vínculo afetivo forte [S3]; a relação com os professores [segundo os três participantes]: em algumas situações pode ser considerada boa: os educadores são reconhecidos pela competência técnica, pelas expectativas positivas que verbalizam, pelos comportamentos de apoio e as orientações voltadas para o êxito acadêmico. Em outras, ficou evidente uma imagem negativa de alguns professores [eles não administram adequadamente a disciplina, “não explicam bem”, “dão aulas muito monótonas e pouco atrativas”, não dão orientações sobre o vestibular, etc.]. Em relação às disciplinas escolares, houve demonstração de afinidade com algumas delas.	40	20,8
Pessoas de referências – Familiares que ajudaram a concretizar o sonho de ser médico; estudantes dos cursinhos e jovens que já foram aprovados no vestibular para Medicina; professores dos cursinhos que deram apoio psicológico e auxiliaram na preparação para o exame [domínio dos conteúdos].	20	10,4
Total	192	100

Fontes: Material obtido junto aos estudantes [entrevistas e história de vida], trabalhados pela pesquisadora.

Quadro 9 – Categorias construídas a partir da leitura do material recolhido no campo: entrevistas com os pais dos estudantes

CATEGORIAS EMPÍRICAS/PAIS	Total	%
A relação com o estudo dos filhos – Interesse e valorização da experiência escolar; respeito à autoridade do professor; crença na eficácia pessoal dos filhos; transmissão de expectativas positivas em relação ao futuro escolar; apoio emocional; espírito de sacrifício traduzido pelo grande esforço para administrar os recursos econômicos; estímulo para os estudos posteriores: enorme importância atribuída ao diploma de nível superior e à carreira médica.	104	52,5
Presença da família no processo de escolarização – A busca pelas melhores escolas públicas; ida à escola para acompanhar as notas e o comportamento dos filhos; acompanhamento das atividades da escola em casa [que não implica exatamente o domínio do saber que ela veicula]; presença organizadora/cuidadora dos horários, das regras e da disciplina em relação aos estudos; investimento financeiro.	94	47,4
Total	198	100

Fontes: Material obtido junto aos pais dos estudantes [entrevistas], trabalhados pela pesquisadora.

3.3.5 Considerações éticas

Esta investigação está pautada nas normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa [CONEP], do Conselho Nacional de Saúde [CNS]. O projeto de pesquisa foi, portanto, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Ensino Superior de Olinda [CEP/FUNESO], sendo analisado e aprovado, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética [CCAE]: 2146.0.000.104-11 [apresentado no Anexo II].

Com objetivos estritamente acadêmicos, este trabalho foi conduzido da seguinte forma: a) a aplicação dos instrumentos de recolha dos dados foi devidamente autorizada pela Universidade Federal de Pernambuco [conferir o Anexo I]; b) todos os estudantes ficaram cientes dos objetivos da investigação e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido [visualizar o Apêndice IV]; c) como forma de resguardar os participantes, utilizamos apenas pseudônimos; d) o trabalho de campo [aplicação dos questionários, das entrevistas e da técnica de história de vida] foi previamente acordado com os participantes.

CAPÍTULO IV DIMENSÕES DIFERENCIADAS E INTERDEPENDENTES: O ESTUDANTE, A FAMÍLIA E A ESCOLA

Neste capítulo nos propusemos a fazer uma análise sociológica que privilegia o indivíduo, um ator que atravessa diferentes cenas, contextos, campos de força e de lutas (LAHIRE, 2002). Assim como esse estudioso, interessamo-nos, portanto, pela realidade social, mas esta também foi estudada sob sua “forma individualizada, internalizada, incorporada, interiorizada” (p. 190). De fato, um caminho teórico e metodológico audacioso, mas ao mesmo tempo instigante¹:

Progressivamente, mesmo sem se dar conta e sem medir as consequências, a sociologia interessou-se tanto pelos indivíduos socializados enquanto tais como pelos grupos sociais, pelas estruturas sociais, pelos contextos ou pelas interações. Quando as noções (e as realidades as quais remetem) de “estruturas cognitivas” ou “mentais”, de “esquemas”, de “disposições” (ou de “*habitus*”), de “incorporação” e de “interiorização” não estavam no centro do estudo, mas serviam apenas, nos relatórios de pesquisas, de comutadores necessários para explicar práticas evocando a socialização passada incorporada, esses modelos históricos podiam parecer satisfatórios. Os termos tomados da psicologia (principalmente piagetiana) permitiam designar um vazio ou ausência entre as estruturas objetivas do mundo social (estatisticamente apreendidas) e as práticas dos atores (observados). Então o *habitus* podia tanto ser de grupo ou de classe como individual. Isso não apresentava nenhum problema particular, pois não se prestava atenção específica a ele e a teoria de fato não se propunha estudar empiricamente aquelas realidades (cognitivas, mentais, etc.). Isso era amplamente suficiente para o trabalho de sociólogo e, sem dúvida, ainda hoje é suficiente para uma grande parte dos pesquisadores. De fato, numerosos sociólogos continuam a praticar a sociologia sem mesmo ter necessidade de dar um nome a essas matrizes (cognitivas, emocionais, corporais, ideológicas, culturais, mentais, racionais...) dos comportamentos, das ações e reações (LAHIRE, 2002, pp. 189-190).

Desse modo, se por um lado, esse projeto nos permitiu avançar tanto pelo território social quanto individual, por outro nos ofereceu um enorme desafio, já observado por C.M.M. Nogueira (2002, p. 145): “atestar o caráter socialmente condicionado das ações individuais sem reduzir os sujeitos a meros executores dos determinismos sociais” e, ao mesmo tempo,

¹ Na obra *Homem plural: os determinantes da ação*, publicada em 1998, encontramos várias análises sobre a cultura escrita, a escola e as desigualdades escolares. Lahire (2002) sistematiza a sua crítica ao conceito de *habitus*, e apresenta o que denomina sociologia à escala individual. Entretanto, salientamos que a sua abordagem diferencia-se das perspectivas mais individualistas, pois a reconstituição das ações é feita levando em consideração as desigualdades estruturais entre as classes sociais.

“reconhecer o papel, em alguma medida, ativo dos atores individuais sem sustentar a concepção ilusória do sujeito como um ser autodeterminado”.

4.1 Quem são os egressos de escolas públicas aprovados em Medicina na UFPE?

De acordo com a estrutura e os objetivos definidos para esta dissertação, serão apresentadas, a seguir, várias informações sobre cada um dos sujeitos investigados. Ressaltamos que esta investigação nos possibilitou uma apreensão mais aprofundada dos processos operatórios do êxito escolar, definido neste estudo pela aprovação no curso de Medicina da UFPE, com destaque para os interesses, os comportamentos e as estratégias utilizadas por estes sujeitos, assim como para os principais desafios presentes nas respectivas trajetórias.

Nesse sentido, no primeiro momento, foram analisados os questionários aplicados aos três estudantes que se dispuseram a participar desta investigação: dois rapazes e uma moça. Com o intuito de facilitar o acompanhamento das características educacionais e socioeconômicas de cada um deles, agrupamos essas informações no quadro a seguir:

Quadro 10 – Descrição de algumas características socioeconômicas dos sujeitos

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS	ESTUDANTES		
	Antônio [S1]	Maria [S2]	Francisco [S3]
Idade	19 anos	20 anos	28 anos
Estado civil	Solteiro	Solteira	Solteiro
Estado onde nasceu	PE	SP	PI
Autodeterminação racial	Pardo	Branca	Branco
Religião	Católica	Sem religião	Católica
Tipo de escola em que realizou o Ensino Fundamental	Estadual	Estadual	Estadual
Tipo de escola em que realizou o Ensino Médio	Estadual	Estadual	Municipal
Experiência em vestibular	02 vezes	02 vezes	08 vezes
Frequência a cursinho preparatório	01 ano	02 anos	Mais de 04 anos
Escolaridade do pai	Ensino Superior	Ensino Médio	Ens. Fundamental
Escolaridade da mãe	Pós-graduação	Ensino Médio	Ens. Fundamental
Ocupação do pai	Farmacêutico	[falecido]	Agricultor
Ocupação da mãe	Professora	Secretária	Agricultora
Renda familiar	03 a 05 S.M.	02 a 03 sm	02 a 03 sm
Número de pessoas da família	04	02	05

Fontes: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

Considerando estas características dos três entrevistados, ressaltamos que:

- a) há igualdades entre eles: todos são solteiros; todos realizaram o Ensino Fundamental em escolas pertencentes à rede estadual; todos frequentaram cursinhos preparatórios para o vestibular.
- b) há semelhanças: dois sujeitos têm idades aproximadas; dois deles se consideram brancos; dois jovens são católicos; dois estudantes realizaram o Ensino Médio em escolas pertencentes à rede estadual; dois sujeitos prestaram o vestibular por duas vezes; duas famílias possuem renda mensal que varia de 02 a 03 salários mínimos.
- c) há diferenças expressivas: somente um dos sujeitos nasceu em nosso estado; a quantidade de anos frequentados nos cursinhos preparatórios foi de um, dois e mais de quatro anos; os pais e as mães desses sujeitos possuem níveis de escolaridade e profissões distintas; o número de pessoas da família é variado [04, 02 e 05 integrantes, respectivamente].

4.2 Cenários iniciais

Dois sujeitos cursaram o Ensino Médio em escolas públicas estaduais, a exceção de Francisco que concluiu essa etapa de sua formação numa escola municipal. Estes estudantes estão entre os dezoito egressos de escolas públicas aprovados no vestibular de Medicina da UFPE que foram beneficiados com o bônus de 10% na nota final (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2011b).

O primeiro sujeito, Antônio, tinha o desejo de cursar Medicina desde a infância. Ele sempre estudou em escolas estaduais, “era um aluno muito disciplinado e estudioso”, segundo o relato do Sr. Júlio, pai do rapaz. Entretanto, no Ensino Médio, ele percebeu que, além do empenho para adquirir os conhecimentos necessários para garantir sua aprovação num vestibular tão concorrido, teria que buscar informações sobre as condições do exame, dentre elas: a concorrência, os conteúdos exigidos, etc. A falta de direcionamentos escolares e de uma boa preparação para concorrer em igualdade com alunos das escolas particulares e de cursinhos preparatórios se constituíram em desafios para esse estudante.

Minha escola não prepara adequadamente para o vestibular. Pouquíssimas orientações foram repassadas, bem como a vivência dos conteúdos do vestibular deixou a desejar (Antônio).

Maria também sonhava em ser médica desde os primeiros anos escolares. Mas, diante de suas condições objetivas, tinha grande receio de não ser aprovada no vestibular para um curso de alto prestígio com Medicina:

Durante os primeiros anos de estudo, passei por muitas escolas tentando achar alguma que correspondesse às minhas expectativas. [...] Tinha uma boa relação com os professores, pelo menos com aqueles que faziam um bom trabalho, pois havia aqueles que davam aulas péssimas, que eu não gostava muito. [...] Devido à minha origem, família humilde, passei a achar a Medicina algo muito distante da minha realidade. Por isso, eu tive medo de investir nisso [no vestibular para o curso de Medicina]. O primeiro vestibular que prestei foi para um curso menos concorrido (Maria).

Francisco, por sua vez, não pensava que um dia pudesse ingressar num curso superior. Durante o Ensino Fundamental teve uma passagem tranquila pela escola, gostava das aulas e dos professores. Porém, quando chegou ao Ensino Médio, vários problemas surgiram:

*Lá na minha cidade não tinha Ensino Médio. Só o Normal, que era pra quem queria ensinar de 1ª à 4ª série. E eu não queria o Normal pra mim; eu não queria ser professor; eu não queria. Desculpe-me! [ficou inibido, acho que porque eu havia dito que sou professora]. Eu não tinha vocação. Então, eu resolvi ir estudar no * [nome da cidade], que é uma cidade próxima. [...] a escola onde estudei era muito ruim. Ela não era do estado, era municipal e eu fui estudar à noite. Durante o dia não dava, eu não tinha dinheiro pra pagar as passagens todos os dias. Aí, como a prefeitura tinha um ônibus que levava o pessoal de minha cidade pra estudar na universidade que tinha lá, então eu fui estudar no * [nome do colégio]. [...] Várias vezes não tinha aula no colégio. Muitos estudantes não queriam nada; alguns até usavam drogas no colégio. [...] Outros, pra não ter aula, jogavam pedaços de arame nos fios de eletricidade pra faltar energia. [...] Quando faltava energia a gente tinha que ficar nos cantos das paredes para que as cadeiras não caíssem em cima da gente, pois eles jogavam as cadeiras pra cima. Daí, não tinha aula! Outras vezes eram os professores que faltavam. E, quando tinha aula, elas eram ruins. Mas havia professores que, apesar de não terem muito conhecimento, se dedicavam muito. [...] Eu não tinha nada em mente nessa época. Até que quando chegou o final do 3º ano Científico, um colega de turma me perguntou: “Francisco, tu não vai fazer nada? Vai ter vestibular na * [uma das universidades do estado] agora no final do ano”. Aí, nos últimos dias, eu fui tirar os documentos e fazer a inscrição. Fiz o vestibular para Direito. O resultado? Eu não passei. (Francisco).*

Para muitos estudantes, na medida em que avançam para níveis mais elevados de escolarização, as chances de ascensão pela escola vão diminuindo. A instituição vai aos poucos se tornando um território de lutas muito difíceis. As desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida pela escola, são mascaradas ou ignoradas. E, nesses casos, prevalece o mito da universalidade e da igualdade de oportunidades. A esse respeito, o sociólogo P. Bourdieu (2007, p. 53) alerta que:

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982), a escola não é neutra. Por esta razão, “por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino” (C.M.M. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 32).

O argumento principal de Bourdieu (2002, p. 30) é que: “As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a serem vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais), enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno”.

Ao tomarmos como exemplo a relação dos indivíduos com a linguagem, a partir da concepção de P. Bourdieu e Passeron (1982), veremos que as disposições linguísticas se constituem uma forma de violência simbólica. Segundo estes autores, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas, também, um instrumento de poder. Nesse domínio, os saberes escolares estariam mais acessíveis àqueles que, por sua origem, dominassem os códigos necessários à respectiva decodificação/assimilação.

Na obra *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1982) abrem caminhos para uma análise mais profunda do currículo, dos métodos de ensino e da avaliação escolar. No caso específico dos instrumentos avaliativos, sob a aparência de uma absoluta neutralidade e objetividade, eles contribuem em grande medida para a conservação do poder e dos privilégios. O vestibular no Brasil é um bom exemplo de como um instrumento de avaliação pode facilitar o processo de eliminação das classes menos favorecidas.

A seleção social, que opera sob a forma de seleção técnica, contribui para o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais, alertam esses dois estudiosos (1982). Portanto, ignorando a questão da coerência entre o exame

vestibular e as condições culturais, econômicas e sociais dos estudantes, “a avaliação declara estar medindo o mérito e atribui a responsabilidade dos resultados obtidos aos atributos dos estudantes – interesse, motivação, esforço, inteligência, habilidades, aptidão – ou aos atributos do professor – sua capacidade para fazer o aluno aprender” (SOARES, 1997, p. 56).

Desse modo, enfatizamos que na medida em que os exames vestibulares recebem influências de variáveis macroestruturais como, por exemplo, a situação da educação brasileira e as oportunidades de acesso às universidades, torna-se imprescindível desnaturalizar qualquer noção fundada apenas no mérito e esforços individuais. Por isso, quando Bourdieu aponta que a reprodução é uma das ações da escola, no plano macrosocial, “ele tem boas razões para ser pessimista. Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microsociológico”, alertam C.M.M. Nogueira & Nogueira (2002, p. 34).

Os estudantes brasileiros de modo geral encontram algumas dificuldades diante do vestibular, mas estas têm peso diferenciado para aqueles que são egressos da rede pública e para aqueles que estudaram na escola particular. Nesse caso, objetivando superar barreiras ocultas, mas altamente eficientes dadas pela estratificação social, os alunos se valem de diversas estratégias. A frequência a cursinhos preparatórios pode ser considerada como uma das mais utilizadas.

Todos os egressos de escolas públicas que participaram desse estudo frequentaram cursinhos preparatórios para o vestibular, inclusive, cursinhos pagos, através da obtenção de bolsas integrais ou descontos. Apenas uma participante frequentou um cursinho popular [uma iniciativa que precisa ser mais apoiada pelas instituições superiores e pelo Poder Público estadual e federal]. Acerca desses cursinhos populares, Whitaker (2010, pp. 293-294) comenta:

Durante mais de meio século, os cursinhos caríssimos, com seus professores carismáticos, garantiram a trajetória das elites na direção dos cursos e profissões de *status* elevado. Mas, ao final no século XX, em meio ao alvoreço democratizante provocado pelos movimentos sociais, pela criação de ações afirmativas e pela luta contra a exclusão e o racismo, surgiram os cursinhos populares, criados pelo idealismo das ONGs e/ou pela chegada dos partidos de esquerda ao poder.

Antônio morava no interior quando terminou o Ensino Médio. Mudou-se para a capital pernambucana, após a reprovação no primeiro vestibular, para frequentar cursinhos de matérias isoladas. O jovem contou que viveu momentos muito difíceis até conseguir realizar seu sonho de infância. O afastamento do grupo familiar sem dúvida foi um deles [seus pais relataram que também sofreram com a ausência do filho]. Em se tratando do esforço para superar os desafios, merecem destaque: o fato de que essa família soube de forma muito eficiente organizar o orçamento doméstico para manter o filho estudando; bem como, no caso do jovem, a obstinação diante dos objetivos traçados:

No Ensino Médio, eu já sabia que deveria estudar muito para conseguir a aprovação no vestibular para o curso de Medicina. A superação das dificuldades escolares ocorreu com muita determinação nos estudos e o apoio do cursinho (Antônio).

Consciente das tarefas e situações que iria enfrentar, Antônio estabeleceu como meta a dedicação exclusiva aos estudos e lançou mão da preparação via cursinho pré-vestibular. Segundo Bandura (2008), o estabelecimento de metas permite ao indivíduo organizar o orientar o seu comportamento, bem como contribui para que se mantenha motivado para permanecer tentando atingir o seu objetivo.

Maria tentou vestibular para Medicina por duas vezes. Ela contou que durante o Ensino Médio não havia se preparado adequadamente para um vestibular tão concorrido, mas, mesmo assim, não desistiu de lutar para alcançar o seu sonho. De acordo com Bandura (2008), a persistência na realização de tarefas desafiadoras faz com que a pessoa adquira experiências que darão reforço ao seu senso de eficácia.

*Estudei o Ensino Médio na escola * [nome da escola], que é vista como uma escola pública de boa qualidade. No entanto, me decepcionei tanto com a estrutura da escola quanto com as aulas. [...] tive amizade com a maioria dos professores e tentei aprender o máximo do que era passado. No entanto, como o nível [do ensino] era baixo, me desestimelei e fui procurar outras oportunidades, como, por exemplo, cursinhos. [...] Na primeira vez que prestei vestibular fiz inscrição para um curso menos concorrido, mas com o resultado percebi que poderia conseguir muito mais. Então, tentei vestibular no ano seguinte para Medicina. Foi nesse ano que fiz pré-vestibular gratuito, uma experiência muito gratificante (Maria).*

Francisco, o mais experiente em vestibular, fez ao todo oito tentativas. Ele frequentou cursinhos de matérias isoladas por vários anos, dizia que precisava “formar a

base” para vencer a disputa pela vaga nesse curso tão prestigiado. O sonho de ser médico não nasceu na infância, surgiu na segunda vez que prestou vestibular.

*No meio do ano [após a primeira experiência em vestibular] eu decidi que ia fazer vestibular pra Medicina. Quando chegou o período das inscrições, eu fui pra capital * [nome da cidade]. Quando cheguei lá, eu escolhi Medicina. Eu não tinha noção do que era o vestibular pra Medicina. [...] Inclusive, minha prima disse assim: “Francisco, tu tens noção do que estás fazendo?” Eu disse: “Por quê?” Ela continuou: “Francisco, Medicina é muito difícil, você não vai passar no vestibular”. Mas, eu já tinha feito a inscrição. Então, peguei umas provas antigas e fui estudar. Quando chegou o dia da prova, eu percebi o quanto é pesado o vestibular da * [universidade local], eu não sabia nada (Francisco).*

Francisco nos contou que outras pessoas da família achavam que ele tinha ficado louco, elas diziam que ele “*nunca conseguiria ser aprovado em Medicina*”. A mãe foi a pessoa que mais lhe deu força. Embora, segundo ele, “*ela nunca teve noção do que é o vestibular pra Medicina. Ela nunca teve noção do que é isso, da grandiosidade da coisa*”. Apesar disso, a ideia de vir fazer cursinho preparatório para o vestibular em Recife (PE) foi dela, uma estratégia surgida ao acaso:

Meu primo Roberto pretendia terminar o Ensino Médio aqui [em Recife], mas a gente não sabia nada disso. Tudo foi pensado “debaixo dos panos” [às escondidas]. E a gente morava quase juntos, a minha casa era bem próxima a dele. Um dia, mamãe foi a casa dele e eles estavam “tramando” [combinando em segredo] a vinda dele pra Recife. Quando ela voltou pra nossa casa, disse assim: “Francisco, tu queres ir pra Recife?” Eu perguntei: “Mamãe me ajuda?” Ela disse: “Ajudo”. Então, eu decidi: “Eu vou estudar em Recife” (Francisco).

A vinda de Francisco a Recife para se preparar para o vestibular foi uma decisão surgida de repente, sem um planejamento prévio. Para Albert Bandura (2008), o indivíduo tem várias atitudes voluntárias que o ajudam a controlar de certo modo o seu autodesenvolvimento e as circunstâncias da vida. Todavia, “existe muito acaso nos rumos que as vidas tomaram. De fato, alguns dos determinantes mais importantes nas histórias da vida ocorrem nas circunstâncias triviais” (p. 24).

Bandura (2008) salienta que esses eventos fortuitos² têm determinantes causais e “podem movimentar constelações de influências que alteram o rumo da vida” (p. 25).

² Situações que acontecem por acaso; de modo não planejado, eventual, imprevisto. Acreditamos que, de algum modo, todos nós já experimentamos algo assim.

4.3 Cenários de transição: atores nem simplesmente determinados nem livres de condicionamentos

Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (FREIRE, 1996, p. 111).

O projeto de ser alguém na vida, de ingressar no mundo do trabalho aparece para os participantes desta investigação como algo a ser concretizado através do estudo. De acordo com os depoimentos dos sujeitos, é por meio do aumento de sua escolarização, ou melhor, da chegada à universidade, que eles poderão ter uma profissão, fazer algo que gostam e, dessa maneira, incluírem-se em outras esferas sociais. Dois dos entrevistados idealizaram o projeto de ser médico na infância, os sujeitos 1 e 2, já o sujeito 3 elaborou o seu projeto profissional na vida adulta. O que implica dizer que a maneira como cada sujeito definiu seus interesses, comportamentos e estratégias foi, de certo modo, bastante singular.

O projeto revela um desejo do sujeito, uma esperança, uma realidade a ser alcançada, o que ele quer ser no futuro. A ideia de um projeto profissional emergiu nas falas de dois depoentes, o primeiro e o segundo sujeitos, de forma explícita e relacionada aos respectivos projetos de vida. Em relação ao terceiro participante, embora os aspectos pertinentes ao projeto de realização profissional tenham aparecido agregados às práticas desse sujeito, o projeto de vida desse jovem ganhou corpo na medida em que o projeto profissional se concretizou.

O projeto de ser médico apresentou dimensões temporais mais concretas quando os três participantes estabeleceram as estratégias para atingi-lo. Nesse contexto, esses estudantes procuraram se envolver nas atividades de aprendizagem, uma vez que acreditaram que com mais conhecimentos, talentos e habilidades, poderiam adquirir novos saberes, dominar um percentual mais elevado de conteúdos, aperfeiçoar suas habilidades etc. Assim, pode-se também afirmar que “com fortes crenças de *autoeficácia*, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes” (BZUNECK, 2002, p.118).

Isso significa que esses sujeitos lançaram mão de várias estratégias, fundadas, obviamente, em sua vontade de fazer as coisas. Os motivos, por sua vez, podem ser definidos como necessidades, desejos ou impulsos oriundos de cada sujeito e direcionados para os

objetivos, traçados de maneira consciente ou subconsciente, com base no próprio momento vivido e nas [im]possibilidades existentes (BZUNECK, 2002). Dito de outro modo, o projeto de acessar o curso de Medicina representou, ao mesmo tempo, uma vontade do sujeito a ser satisfeita, o que ele quer ser, mas, também revelou seu jeito de atuar no momento presente [o que ele é hoje], a partir das condições objetivas que enfrenta.

4.3.1 O êxito escolar dos agentes: um embate entre as disposições adquiridas, as estratégias estabelecidas e o campo de [im]possibilidades

“A associação entre sucesso escolar, renda e nível de instrução dos pais é universal” (DURHAM, 2008, p.42). Essas variáveis estão entre as mais comumente abordadas pelos teóricos para explicar os resultados escolares ou a distribuição dos candidatos por carreiras de nível superior. Nesse sentido, recorreremos à literatura para a busca de estudos de natureza quantitativa ou qualitativa, objetivando identificar o que mais favorece o bom desempenho escolar e/ou a aprovação no vestibular.

Sem ter a pretensão de fazer um balanço do estado da arte sobre essa questão, procuramos em diferentes autores e obras, produzidas a partir da realidade brasileira, os principais resultados. Os trabalhos analisados foram: Barros *et al.* (2001); Borges e Carnielli (2005); Pereira e Passos (2008); Sampaio e Guimarães (2009); Ney *et al.* (2010); Wing e Honorato (2011).

Ressaltamos que os trabalhos citados não só representam uma tentativa de seus autores em incrementar o estado do conhecimento acerca da questão apontada anteriormente, como também se tornam imprescindíveis para outros pesquisadores interessados em realizar a produção de novos conhecimentos acerca de vários problemas que afetam a educação brasileira em todos os níveis de ensino e, em especial, o acesso à universidade brasileira.

Consideramos que o fato de revisar o que tem sido feito, permite também resgatar a memória do que é produzido coletivamente. No dizer de Bernard Charlot (2006, p.17), isso ajuda a minimizar a ocorrência da seguinte situação:

[...] refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso.

Após recensear e conhecer o que foi produzido pelos autores dos referidos trabalhos, constatamos que eles contribuíram bastante para a fundamentação de nossos argumentos, bem como nos ajudaram a confirmar que os nossos achados são coerentes com aqueles apresentados por trabalhos sobre esta temática. Embora, nos diferenciemos de alguns deles pelo fato de destacar também aspectos de natureza individual, usualmente elididos na literatura sociológica.

Defendemos, assim, a continuidade do movimento de leitura, releitura e estudo das questões levantadas a partir de outros cenários, de outras realidades sociais, de outras investigações, de outros autores e atores, de outras formas de analisar o problema.

Apresentamos no Quadro 11 os principais objetivos apontados pelos autores dos trabalhos analisados:

Quadro 11 – O que mais favorece o bom desempenho escolar e/ou a aprovação no vestibular? – Caracterização dos trabalhos analisados

TÍTULO/ PUBLICAÇÃO	AUTORES	OBJETIVO(S)
Determinantes do desempenho educacional no Brasil [2001].	Ricardo Paes de Barros; Rosane Mendonça; Daniel Domingues dos Santos; Giovani Quintaes.	Investigar os determinantes do fraco desempenho educacional brasileiro.
Educação e estratificação social no acesso à universidade pública [2005].	José Leopoldino das Graças Borges; Beatrice Laura Carnielli.	Analisar a nova forma de acesso à Universidade de Brasília, o Programa de Avaliação Seriada – PAS –, propondo-se a verificar se ele tem contribuído para minimizar a reprodução da estratificação social no ensino superior.
Sucesso no vestibular – favorecimento econômico e cultural no êxito escolar [2008].	Tulyana Coutinho Bento Pereira; Guiomar de Oliveira Passos.	Examinar as condições econômicas e culturais de inscritos e aprovados nos processos seletivos para ingresso na Universidade Federal do Piauí [PSIU Geral e PSIU-Gradativo] de 2005 para identificar o que favorece a aprovação.
Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil [2009].	Breno Sampaio; Juliana Guimarães.	Analisar a eficiência das escolas públicas e privadas por meio da metodologia desenvolvida por Thanassoulis (1999) e depois estendida por Portela e Thanassoulis (2001).
A influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica na região Norte Fluminense [2010].	Marlon Gomes Ney; Maria Eugênia Ferreira Totti; Tatiani de Lima Santos Reid.	Analisar o grau de iniquidade existente no ambiente educacional da região Norte Fluminense.
Determinantes socioeconômicos na probabilidade de aprovação no exame vestibular: uma análise entre os Campi da Universidade Federal de Pernambuco [2011].	NG Haig Wing; Luiz Honorato.	Avaliar quais os principais fatores que influenciam no sucesso dos candidatos que almejam ingressar por meio de vestibular na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entre os campi Recife e Agreste. Pretende-se verificar as similaridades e diferenças que caracterizam cada campus e curso escolhido ¹ .

Fontes: Conteúdos da literatura.

Nota: 1- Os dados desta pesquisa representam todos os candidatos que fizeram o vestibular 2009 da UFPE e optaram por um dos cursos comuns aos campi Recife e Agreste: Administração, Design, Economia e Pedagogia.

Sintetizamos no Quadro 12 as categorias mais relevantes encontradas nos artigos citados anteriormente.

Quadro 12 – Definição das cinco categorias construídas a partir do conteúdo da literatura

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS
1. A escolaridade dos pais – Pais com maior escolaridade tendem não apenas a possuir uma renda familiar maior, o que aumenta as possibilidades de se obter resultados educacionais mais satisfatórios, bem como costumam atribuir importância diferenciada à educação.
2. A renda familiar – Tendo em vista a diferença entre a qualidade do ensino de escolas públicas e privadas, os recursos familiares são apontados como importante insumo para a efetivação de trajetórias escolares prolongadas.
3. A qualidade da escola pública – O ensino básico brasileiro tem sido muito questionado quanto a sua qualidade e eficiência. Avaliações externas mostram que boa parte dos alunos da rede pública [níveis Fundamental e Médio] apresenta desempenho aquém do desejável.
4. A experiência em vestibulares – As chances de aprovação no vestibular são maiores para aqueles que têm mais de uma experiência.
5. A frequência a cursinhos preparatórios – A importância dos cursinhos pré-vestibulares cresce à medida que a escolha se dá para os cursos de maior prestígio [alta concorrência].

Fontes: Conteúdos da literatura trabalhados pela autora da dissertação.

Apesar da elevação no número de brasileiros inscritos em cursos superiores nos últimos dez anos, ressaltamos que muito ainda precisa ser feito para que o Brasil se torne uma das nações em desenvolvimento quando o assunto é educação. O Plano Nacional de Educação – PNE 2011 a 2020 – preconiza a elevação da taxa de escolarização brasileira no ensino superior, na faixa dos 18 aos 24 anos, para 33%. Atualmente, essa taxa alcança 17,4% (MEC, 2011d), o que se constitui um dos percentuais mais baixos do mundo. Nesse sentido, a realidade confirma que o nosso país terá dificuldades para fazer avançar o projeto de colocar mais 5 milhões de estudantes nas faculdades/universidades até o fim da década, ou seja, praticamente dobrando o contingente de alunos.

O cenário vigente sugere que esta proposta está ancorada numa perspectiva muito otimista. Por isso, talvez, não possamos efetivá-la totalmente. Uma questão importante a ser considerada, é o fato de que convivemos com uma forte desigualdade de acesso à universidade há várias décadas. Um grave problema é que a educação da população brasileira tardou a adquirir a devida importância política, social e econômica e se mostrou quase inexistente durante vários períodos da nossa história (BRASIL, 2011). Embora, devamos também reconhecer todos os avanços que tivemos:

A maior convergência nas análises é a de que os indicadores educacionais de maneira geral avançaram, porém o ritmo de melhoria é muito lento tanto nas

mudanças nas diretrizes e tecnologias educacionais quanto na criação das condições necessárias para que efetivamente tenhamos educação de qualidade, como valorização e formação dos trabalhadores na educação, infraestrutura, gestão, compatibilização e colaboração entre os sistemas educacionais federal, estadual e municipal (BRASIL, 2011, p. 07).

Esse contexto, de algum modo, ajuda a explicar o aumento do interesse dos pesquisadores brasileiros em desvendar o fenômeno da longevidade escolar nos meios populares, um tema bastante complexo e que traz à baila a discussão sobre outras questões também muito difíceis, como a desigualdade de oportunidades educacionais, por exemplo.

A análise de conteúdo da literatura citada foi imprescindível para esta dissertação, pois permitiu-nos identificar os principais determinantes do êxito escolar no Brasil, elencados no quadro que segue:

Quadro 13 – Trechos de análise de conteúdo da literatura sobre os principais determinantes do êxito escolar

ARTIGOS/RESULTADOS
Determinantes do desempenho educacional no Brasil [2001]: [...] os resultados deste estudo revelam um importante mecanismo de geração de desigualdade de oportunidade e de transmissão intergeracional da pobreza. Na medida em que a escolaridade dos pais é um fator predominante na determinação do nível de escolaridade dos filhos, crianças cujos pais tenham baixa escolaridade possuem grandes chances de tornarem-se adultos com pouca escolaridade. Como a escolaridade é também um fator importante na determinação da renda , caracteriza-se assim uma situação onde prevalece a desigualdade de oportunidade e, por conseguinte, a transmissão intergeracional da pobreza (BARROS <i>et al.</i> , 2001, p.29).
Educação e estratificação social no acesso à universidade pública [2005]: [...] Os resultados permitiram constatar que a estratificação social no Brasil se reflete no acesso ao curso superior. O PAS, forma inovadora de selecionar candidatos para esse nível de ensino, mantém a estratificação social no acesso aos cursos universitários de maior prestígio social, constituindo uma nova via de ingresso, de forma rápida, ao ensino superior, para candidatos oriundos dos estratos socioeconômicos mais elevados (BORGES & CARNIELLI, 2005, p. 103).
Sucesso no vestibular – favorecimento econômico e cultural no êxito escolar [2008]: Constatou-se que os fatores mais favorecedores são: renda familiar, escolaridade do pai; frequência à escola privada, escolaridade da mãe e estudar no turno diurno e o que mais desfavorecedores é estudar no turno noturno, ser filho de mãe analfabeta e ter renda familiar de até 1 [um] salário mínimo (PEREIRA & PASSOS, 2008, p.04).
Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil [2009]: Os resultados obtidos mostram que há grandes diferenças de eficiência entre os colégios privados e públicos . Os colégios privados obtiveram eficiência máxima e os colégios públicos obtiveram eficiência de 0,901, com destaque para os públicos federais que ficaram com 0,910, enquanto os públicos estaduais obtiveram 0,879. Os colégios foram então analisados quanto à equidade do ensino para diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Isso mostrou que o ensino público federal apresentou eficiência tão boa quanto o ensino privado para os melhores alunos. Já para o ensino público estadual, os melhores alunos são mais prejudicados que os alunos intermediários, cuja eficiência do ensino fica pouco acima da eficiência média (SAMPAIO & GUIMARÃES, 2009.p. 45).

A influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica na região Norte Fluminense [2010]:

Os **resultados** revelam que as **condições socioeconômicas das famílias e o tipo de escola** têm forte efeito na qualidade da educação básica adquirida. A proporção de alunos da rede estadual com desempenho bom a excelente no exame, por exemplo, é de apenas 0,2%, ao passo que a proporção entre os estudantes de escolas particulares e federais é, respectivamente, de 11,4% e 17,6% (NEY *et al.*, 2010, p. 103).

Determinantes socioeconômicos na probabilidade de aprovação no exame vestibular: uma análise entre os Campi da Universidade Federal de Pernambuco [2011]:

Verifica-se que os alunos que possuem maior probabilidade de êxito no vestibular **fizeram cursinho pré-vestibular**, residem na mesorregião onde se localiza o campus em que pretendem estudar e **tentaram mais de uma vez o concurso vestibular**. Além disso, os estudantes **possuem pais com maior nível de educação formal e elevada renda familiar** (WING & HONORATO, 2011, p.128).

Fontes: Conteúdos da literatura [grifos nossos].

O nosso estudo, portanto, situa-se entre aqueles que buscam compreender de que maneira a experiência de classe [classe popular] atravessa a experiência universitária em nosso país. O nosso interesse é compreender: ‘Como’ os três egressos de escolas públicas conseguiram chegar a um curso tão seletivo e prestigioso como Medicina? A literatura confirma que as chances de uma pessoa progredir na educação formal brasileira têm sido consideradas potencialmente dependentes do nível de escolaridade e das condições financeiras de seus pais. Nesse sentido, a ida ao campo foi de suma importância para que pudéssemos captar os elementos capazes de fornecer uma resposta para a constituição dessas histórias escolares ainda pouco comuns.

Ao fazer esse recorte, a partir da perspectiva dos estudantes e de seus pais, aprofundamos bastante a compreensão acerca das condições de êxito investigadas. Conforme já referido no método, para o tratamento dos dados apoiamo-nos no seguinte quadro teórico: Pierre Bourdieu (1982; 2007); Bernard Lahire (1997; 2002); Bernard Charlot (1996; 2000); Albert Bandura (2008); e, também, nos estudos de Bzuneck (2002); D’Avila e Soares (2003); Rodrigues e Pelisoli (2008); Polydoro e Azzi (2009) e Alves (2010). E, como já mencionado, não há um único fator capaz de explicar esses casos de êxito escolar pouco provável. Pelo contrário, a constituição de tais percursos ocorreu a partir da conjugação de fatores variados e, nenhum deles, obviamente, pode ganhar o status de determinante, e que cada um só tem sentido e efeito em configurações familiares semelhantes.

A família de Antônio, que é composta por quatro integrantes: o casal e dois filhos [Antônio e a irmã], mora em casa própria e possui renda mensal aproximada de 03 a 05 salários mínimos. O Sr. Júlio, pai do estudante, tem curso superior e trabalha como

farmacêutico. A mãe tem pós-graduação e atua como professora. Dentre as famílias que participaram dessa investigação, esta é a que possui a melhor renda. A escolaridade dos pais não só contribuiu para elevar o capital econômico familiar, como, também, possibilitou a incidência de práticas voltadas para o aumento da escolaridade dos filhos. No dizer de Barros *et al.*, (2001, p.10):

[...] é importante perceber que a escolaridade dos pais não apenas eleva a renda familiar de forma permanente, mas, também, pode ser um importante fator na redução do custo da educação para os filhos e, portanto, aumentar sua demanda por escolaridade. De fato, como o apoio dos pais é sempre um insumo de grande importância na produção da escolaridade, quanto mais elevada a escolaridade dos pais, menores tendem a ser as dificuldades e os custos de aprendizagem dos filhos e, portanto, maior sua escolaridade.

Com base nas respostas dadas pelo estudante e por seu pai às questões de investigação, percebemos com bastante clareza a mobilização familiar em torno do projeto de escolarizar os filhos. Essa disposição em torno dos estudos desse jovem se materializou através de várias estratégias, dentre as quais destacamos: o reduzido número de filhos [dois] e espírito de sacrifício, traduzido pelo grande esforço para administrar os recursos econômicos. Isso permitiu não só manter a filha mais velha frequentando estudos mais elevados [nessa época, a irmã de Antônio já havia ingressado na faculdade], mas, ao mesmo tempo, dar ao jovem a oportunidade de morar em Recife e frequentar um cursinho preparatório³ para o vestibular.

Uma relação direta entre o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos e a formação acadêmica dos progenitores foi realmente estabelecida. Poder-se-ia dizer que a existência de uma moral educativa centrada na escolarização contribuiu para que os filhos ficassem mais motivados a fazer o que lhe compete, estudar, tendo como retribuição da parte da família uma atenção especial pelas questões da vida acadêmica. Na opinião de Antônio, apesar das dificuldades enfrentadas [aumento das despesas familiares para mantê-lo em Recife, a separação da família, a adaptação à vida em outra cidade, dentre outras] o esforço dispensado para frequentar as aulas do cursinho valeu a pena, uma vez que, segundo sua fala, ele foi um elemento “*viabilizador*” de seu projeto de passar no vestibular.

Para P. Bourdieu (2007, p. 49), [...] “a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam

³ Antônio frequentou cursinho de matérias isoladas [as mensalidades eram pagas com desconto].

as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola”. Alguns pais podem, às vezes, a partir de um pequeno capital econômico, cuidar da escolaridade dos filhos como que para fazê-los chegar a um rendimento escolar máximo. No caso da estratégia de frequentar um cursinho preparatório, julgamos necessário realizar análises estatísticas aprofundadas a fim de esclarecer o nível de influência dessa variável sobre a aprovação de alunos da rede pública no curso de Medicina.

Os dados que obtivemos sugerem que, mesmo sendo provenientes de condições econômicas pouco robustas, os três participantes se utilizaram dessa prática social distintiva. Nesse caso, nos questionamos se seria coerente pensar que os cursinhos pré-vestibulares ou de matérias isoladas no Brasil vêm se constituindo como locais em que se aprende a fazer o vestibular? Wing e Honorato (2011) apontam que a experiência em exame vestibular e a frequência a cursinho potencializam as chances de êxito do candidato:

É o que parece revelar os resultados da variável prestou vestibular mais de uma vez, fato que deve ser um motivador para os que buscam o acesso à universidade pública. [...] Um dos resultados mais importantes parece ser o fato de o candidato ter feito cursinho pré-vestibular. Tal característica elevou as chances de aprovação em mais da metade dos modelos propostos, especialmente os candidatos a uma das vagas nos cursos de Administração e Economia. Os cursinhos pré-vestibulares parecem importantes (p. 128).

De acordo com o Sr. Júlio, a família desde cedo percebeu o desejo de Antônio de seguir a carreira médica. Por isso, procurou, desde as séries iniciais, dar a máxima importância aos estudos dele. Suas palavras traduzem isso: *“Ele sonhava em ser médico. Nós tínhamos o dever de apoiá-lo. [...] O curso de Medicina é muito abrangente, oferece grandes oportunidades no mercado de trabalho. [...] Nós contribuímos com o apoio financeiro e moral, mas tudo de acordo com as nossas possibilidades”*. Segundo Lahire (1997, p. 147), apesar de “pouco numerosos [casos como o dessa família] são exemplos que possibilitam falar de uma exterioridade familiar coerente, produtora de disposições gerais inteiramente orientadas nas mesmas direções”.

Os indícios de mobilização familiar para a efetivação do projeto de vida deste estudante denotam um afastamento dessa família com a classe de origem. Dito de outro modo, os referidos investimentos familiares sugerem que essa família difere da maioria da sua categoria, quer seja pelo seu nível de cultura global, quer pelo tamanho reduzido (Bourdieu, 2007). Por isso, embasados na opinião do sociólogo Bernard Lahire (1997), reforçamos que existem diferenças internas nos processos de socialização familiar nos meios populares e,

consequentemente, os investimentos e a rentabilidade das práticas variam conforme a configuração familiar considerada. Na explicação de Lahire (1997, pp. 256-257).

De um lado, temos aqueles que, buscando explícita e intencionalmente (e, às vezes, racionalmente) um objetivo, desenvolvem estratégias educativas em torno de um "projeto escolar" e conduzem os filhos nos caminhos do "sucesso" escolar; de outro, aqueles que não têm os recursos objetivos e subjetivos para pôr em prática determinadas estratégias e determinada mobilização, e cujos filhos experimentam as dificuldades escolares. Esse quadro se mostra simples e esclarecedor, mas a realidade se revela um tanto quanto rebelde.

Lahire (1997, p. 257) considera também que não é possível explicar os casos de êxito escolar a partir do “modelo de mobilização familiar em torno de um projeto escolar”:

[...] o grau de intencionalidade nas condutas familiares, assim como o grau de investimento familiar especificamente voltado para a escolaridade, é extremamente variável. [...] quando existe, a mobilização familiar não ocasiona automaticamente o "sucesso" escolar. Como as condutas que são classificadas na rubrica “mobilização” podem ser muito diversas e como essas mesmas condutas não são sempre coerentes com outros aspectos das práticas familiares, os efeitos positivos na escolaridade das crianças são, ainda aqui, extremamente diferentes.

A família de Antônio lhe repassou precocemente sentimentos de orgulho e de alegria diante da experiência escolar, bem como foi capaz de atribuir valor ao esforço e a dedicação dele durante a fase preparatória para o exame. Para esse sociólogo (1997), o modo como os pais ou adultos do grupo familiar vive e trata a experiência escolar dos filhos, recordando, algumas vezes, por meio dela, a sua própria experiência, positiva ou negativa, também é considerado um elemento de suma importância para a compreensão de certas trajetórias escolares. Afinal, as histórias escolares trazem também situações de transmissão de sentimentos:

A herança familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...), e a influência [...] da “transmissão dos sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 1997, pp. 172-173).

O acentuado interesse dessa família pela educação formal, juntamente com os investimentos econômicos e emocionais sugerem uma consonância entre o mundo da família

e o da escola. Os pais de Antônio sempre acompanharam as notas e o comportamento dele. Havia, sem dúvida, uma relação bastante próxima com a linguagem, com o conhecimento e com a cultura valorizada pela escola. Em casa, existia uma presença educativa efetiva: atenção ao cumprimento das regras [exercício da autoridade], dos horários [a forma de lidar com o tempo], dentre outros aspectos. Esta família representa o que Lahire (1997) denominou de uma configuração familiar relativamente estável, capaz de que propiciar aos filhos relações sociais contínuas e duradouras. Sem dúvida, uma condição necessária à produção de uma relação satisfatória com o mundo e, portanto, facilitadora do êxito escolar. Seguindo esse mesmo raciocínio:

Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. Inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas desses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas. O ofício de aluno no curso primário, o tipo de *ethos*, de caráter que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido por essas famílias. Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos (LAHIRE, 1997, p. 26).

Maria, a segunda participante, mora com a mãe. O pai é falecido e a jovem não tem irmãos. A família, que vive num imóvel alugado, tem renda de 02 a 03 salários mínimos. A mãe, Lúcia, concluiu apenas o Ensino Médio e trabalha como secretária. A ausência de capital escolar mais elevado por parte dela foi compensada, conforme percebido em seu relato, pelo cuidado e pela vigilância em relação aos estudos da filha. Desde o início da escolarização, essa mãe cuidou atentamente da educação formal da jovem, procurando, inclusive, matriculá-la nas melhores escolas públicas disponíveis. A escolha do estabelecimento de ensino vem se tornando uma questão importante para muitas famílias das classes menos favorecidas de nosso país, uma vez que a escolarização vem assumindo um peso cada vez maior na determinação da posição social e profissional futura.

Para muitas famílias das camadas populares, o aumento da escolaridade é visto como um fator de mudança das condições de vida, ou melhor, um diferencial que possibilita acessar uma posição mais vantajosa do que aquela experimentada pelos pais e, também, por outras

gerações da família. Todavia, as possibilidades desiguais que cada grupo familiar possui para buscar informações sobre o funcionamento do sistema de ensino se traduzem em escolhas diferenciadas de estabelecimentos (ALVES, 2010): algumas famílias matriculam seus filhos em escolas particulares menos prestigiosas e de mensalidade mais barata ou que oferecem bolsas de estudo; outras submetem seus filhos a sorteios ou outras formas de seleção adotadas por instituições federais ou vinculadas a grandes universidades. Por fim, há aquelas que procuram vaga para seus filhos num grupo muito reduzido de escolas públicas estaduais consideradas de melhor qualidade, como é o caso de Dona Lúcia e de sua filha Maria.

Alves (2010, p. 463) explica que:

Embora seja verdade que a grande maioria das famílias de classes populares faz escolhas ditas “tradicionais”, como, por exemplo, escolher a escola municipal mais próxima de casa, algumas famílias fazem determinadas escolhas por estabelecimentos escolares na busca de um diferencial de qualidade para os seus filhos, e estas têm efeitos significativos sobre a aprendizagem dos alunos [...].

A leitura da vida escolar dessa estudante trouxe um elemento já encontrado no caso anterior: a existência de um projeto ou de uma intenção familiar voltada para a escola. Dessa maneira, pode-se dizer que a procura pelas melhores escolas se configurou como uma das estratégias familiares para garantir uma formação [ensinos fundamental e médio] de qualidade. Maria é uma jovem muito estudiosa e dedicada. Desde pequena, manteve uma relação bastante positiva com os estudos e, conseqüentemente, conseguiu de várias maneiras atribuir valor ao ato de aprender e ao próprio saber escolar.

De acordo com Charlot (2001, p. 15):

[...] a questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, [...] parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender.

Charlot (1996, p. 49) aponta que há “uma relação de sentido e, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”. Esta relação, porém, não é apenas uma relação abstrata: indivíduo/instituição, mas, também, uma relação com outros elementos do universo escolar: os professores, os colegas e os saberes que são veiculados. Nesse sentido, este sociólogo (1996) diferencia as relações de identidade e as relações epistêmicas com o saber: a primeira tem suas raízes na própria identidade do sujeito,

nos modelos utilizados, nas expectativas individuais em face da vida e do futuro e, até mesmo, da futura profissão e das relações com as figuras parentais, dentre outras. A segunda envolve a própria natureza do aprender: a apropriação do saber, a construção de um sentido para aprendê-lo, o saber como se portar em qualquer circunstância, o cumprimento de suas obrigações.

Charlot (2000, p. 61), argumenta que:

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Nesse sentido, o saber é construído nas relações que os homens mantêm com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000). Isso quer dizer que os sujeitos estabelecem relações significativas com alguns saberes e não com outros em razão da configuração social na qual eles se inserem e estão inseridos. Portanto, na medida em que a escola se configura como uma importante instituição de saber é preciso que fiquemos atentos também às relações estabelecidas pelos estudantes oriundos de camadas populares com os saberes em geral e, em especial, com os saberes escolares. Sendo a força do capital cultural dos pais e as condições financeiras da família exemplos de ingredientes que interferem no acesso à educação (BARROS *et al.*, 2001; BORGES & CARNIELLI, 2005; PEREIRA & PASSOS, 2008; SAMPAIO & GUIMARÃES, 2009; NEY *et al.*, 2010; WING & HONORATO, 2011), podemos dizer que se torna imprescindível compreender as influências de tais relações.

Eu sempre gostei de estudar. Acho que estudar muito foi também a maneira que encontrei para agradecer a minha mãe pelo apoio que recebi. Ela sempre me incentivou a estudar. [...] Não foi fácil manter a rotina de estudos após o Ensino Médio. Durante os dois anos de preparação para o vestibular eu enfrentei grandes dificuldades, pois tive que conciliar o cursinho com as aulas particulares que eu dava para poder ajudar nas despesas da casa. Sem dúvida, isso tornou mais complicado esse período (Maria).

Para Bourdieu (2007), muitas ações dos sujeitos resultam do encontro entre habitus e campo no qual se inserem. Nesse caso, os indivíduos e seus diferentes habitus criariam campos relacionais distintos. Seguindo esse raciocínio, “cada agente do campo é caracterizado

por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo” (LAHIRE, 2002, p. 48). Essa ideia de campo [locais físicos e simbólicos] sugere que ele é um espaço de relações, de lutas e de jogos de poder entre grupos com diferenciados posicionamentos sociais. Charlot (2000), por sua vez, alerta que não é adequado deduzir exclusivamente da classe social as estratégias e atitudes dos sujeitos para com os saberes. Uma vez que a posição que ele ocupa na sociedade deve ser analisada objetiva e subjetivamente.

Os sujeitos se orientam por um conjunto de disposições em uma relação flexível entre a estrutura e a ação, os constrangimentos objetivos e as escolhas pessoais, os determinismos sociais e a autonomia do sujeito, a intencionalidade e a liberdade individual (C.M.M. NOGUEIRA, 2002). Por isso, olhar o sujeito enquanto membro de um grupo, classe, categoria profissional e, também, na sua particularidade, implica, por um lado, reconhecer que no interior de cada campo, os capitais são desigualmente distribuídos [os grupos dominantes tendem a ocupar as posições mais prestigiosas, enquanto aos dominados cabem às posições inferiores]. Todavia, por outro, nos ajudam a perceber que os seres humanos não simples resultados das influências externas.

Maria é um tipo de estudante que tinha a consciência de suas próprias limitações, mas, em seu relato, elas apareceram, geralmente, associadas às deficientes condições das escolas que frequentou [os outros participantes também não apresentaram uma avaliação positiva das escolas públicas que frequentaram. A baixa qualidade do ensino oferecido foi a crítica mais recorrente].

Eu sempre estudei em escolas públicas, mas acho que o ensino não é bom. [...] Alguns professores, inclusive, me decepcionaram bastante, porque o nível das aulas que davam era muito baixo. Isso foi ruim para mim, pois, após concluir o Ensino Médio, eu tive de correr atrás dos conteúdos perdidos. [...] No período de preparação para o vestibular, eu procurei me dedicar ao máximo, estudando no cursinho e em casa os conteúdos que seriam cobrados nas provas, esquecendo, muitas vezes, o cansaço e o sono (Maria).

A trajetória escolar de Maria nos leva a crer que a estrutura social não se reproduziu de forma mecânica, no entanto, seus comportamentos e suas ações também não foram conduzidos totalmente de modo autônomo e aleatório. Nesse domínio, os processos que estruturam as histórias com o saber de cada sujeito variam conforme suas trajetórias, seu campo, seu *habitus* (LAHIRE, 2002). Através do conceito de *habitus*, Pierre Bourdieu (C.M.M. NOGUEIRA, 2002) construiu uma abordagem macrosociológica, cujo mérito

principal foi a ruptura que conseguiu estabelecer entre a concepção de ator racional, que age conscientemente com distanciamento e objetividade, e a concepção de mero executor de normas estruturalmente definidas.

De acordo com C.M.M. Nogueira (2002), o *habitus* desempenha, na obra de Bourdieu, o papel de elo articulador entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Embora que “alguns limites desse conceito revelem-se de modo privilegiado, quando se passa do estudo de grandes categorias coletivas, como as classes sociais” (p. 161). O sociólogo Bernard Lahire (1997, 2002, 2005) apresenta alguns fundamentos críticos a esse conceito. Na obra “Homem Plural”, apresentada pela primeira vez em 1998, o autor (2002) apresenta sua “sociologia à escola individual”, na qual aponta que os indivíduos não são regidos por um padrão exclusivo de conduta, e que a multiplicidade destes padrões põe em xeque a teoria *habitus*.

A abordagem de Lahire (1997; 2002; 2005) chama a atenção também pelo fato de que, ao mesmo tempo, esse autor se mostra um admirador e um grande crítico da obra de P. Bourdieu. Para Lahire (2002), é na família, na escola, na relação com os amigos e/ou nas variadas instituições culturais que os indivíduos frequentam que podem ser observadas múltiplas demandas, muitas vezes até concorrentes e divergentes, o que implica dizer que: “todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora” (p. 31).

Desse modo, para enfrentar o desafio de compreender o êxito desses jovens num vestibular tão concorrido como Medicina, nós procuramos, antes de qualquer coisa, enxergá-los como produtos de múltiplas operações de interiorização do social (LAHIRE, 1997; 2002; 2005), ou seja, de variados processos, dimensões e lógicas que se imprimem de forma relativamente singular em cada um dos atores investigados.

O caso de Francisco também é bastante coerente com estas reflexões. Ele é filho de pais agricultores, fracamente dotados de capital cultural [nenhum deles concluiu sequer o Ensino Fundamental]. Os pais se separaram quando ele e os irmãos ainda eram pequenos. A mãe cuidou sozinha da educação dos cinco filhos, bem como se esforçou para mantê-los financeiramente. O desejo desse jovem de seguir a carreira médica, fez com que ele e a mãe fizessem grandes investimentos nos estudos. A vinda a Recife para se preparar para o vestibular foi um deles, apesar de todas as dificuldades enfrentadas:

[...] quando eu cheguei lá no cursinho [esta passagem marca os primeiros contatos do rapaz com os cursinhos preparatórios para o vestibular], tinha um monte de gente que tinha falado com o professor pra arrumar desconto, não era bolsa, era desconto pra fazer as matérias isoladas. [...] Então, eu também resolvi falar com o professor: “Eu quero estudar isoladas, mas não tenho condições de pagar”. Ele respondeu: “Olha, Francisco, a bolsa de 100% eu não dou, mas vou te dar um desconto bom, que dá pra você estudar”. Eu não sei como arrumava o dinheiro. Mamãe mandava um pouquinho todo mês, eu juntava e, no final, eu pagava (Francisco).

Francisco dependia totalmente da ajuda financeira da mãe. Por isso, quando ela não podia mandar algum dinheiro para as despesas, a vida do rapaz ficava ainda mais complicada. Suas palavras traduzem isso:

[...] A casa de mamãe era grande, mas era velha. Então, ela resolveu dividir o terreno e começou a construir espaços pra alugar. E as despesas dela aumentaram. Como eu dependia da aposentadoria de mamãe, tudo ficou mais difícil. E ficou ainda pior quando meu irmão impediu que ela mandasse dinheiro pra mim. Ele queria que eu deixasse de estudar e fosse trabalhar. Por isso, é que ele não sossegou. Foi ao banco e tirou doze empréstimos na conta de mamãe. [...] Meu irmão era quem tirava o dinheiro de mamãe. Pelo fato de mamãe ter pouca escolaridade era ele quem fazia isso. Mas, ele pegou o cartão de mamãe escondido por várias vezes. Ele sabia a senha! Mamãe deixava a senha num pedaço de papel enrolado no cartão, sabe? Aí, ele foi à boca do caixa e foi tirando, tirando, tirando... Então, mamãe não podia mandar nenhum tostão para mim. Nessa época, eu passei fome mesmo. Eu acordava de manhã, tomava uma xícara de café, a única coisa que eu tinha era café. Eu prejudiquei o meu estômago fazendo isso, tive gastrite. Isso era comum: eu tomava uma xícara de café pela manhã e ia estudar. Na hora do almoço, quando saía do curso, pensava: “Minha Nossa Senhora, onde eu vou arrumar alguma coisa para comer?”. Eu não tinha dinheiro. Às vezes, aparecia alguém que me oferecia cuscuz, arroz... Eu comia e voltava para o cursinho. Estudava o restante do dia, só voltava pra casa à noite. Como não tinha o que comer, eu tomava outro café e ia dormir. No outro dia, continuava a luta.

Em vários momentos, Francisco não teve dinheiro para pagar os estudos. Então, procurava alguns cursinhos da cidade em busca de bolsas de estudo e descontos nas mensalidades. Recebeu respostas positivas, mas, também, ouviu vários não. Achou humilhante ter que pedir para estudar de graça:

Como eu não tinha dinheiro, comecei a correr atrás de bolsas, sabe? Tinha muita gente que fazia isso também. Eu tive sorte algumas vezes, mas houve momentos em que eu não consegui nada. Teve uma vez que eu consegui a bolsa porque tinha amizade com alguns professores do cursinho. [...] Todo ano era aquela dificuldade, porque ganhar a bolsa era uma coisa incerta. Primeiro, eu fazia provas em vários cursinhos, mas a entrada nem sempre

dependia do resultado. Às vezes, mesmo com um bom resultado, eles não davam 100% de desconto, entendeu?

Segundo Francisco, às vezes, para poder frequentar o cursinho, ele precisava apelar para que as pessoas o ajudassem:

*Certa vez, aconteceu uma coisa impressionante: eu já tinha 70% de abatimento no cursinho de * [refere-se a um dos cursinhos mais badalados e caros de Recife], mas, ainda assim, eu não eu podia pagar. E resolvi, então, falar com * [o irmão do dono do cursinho]. A menina [uma das recepcionistas do local] não queria atender ao meu pedido. Ela disse: “Você conhece *”? Eu respondi: “Conheço e ele me conhece há muito tempo. Ele sabe a minha história todinha”. Então, eu peguei uma senha e fiquei aguardando. Nesse dia, eu saí de lá onze horas da noite, mas só fui embora quando eu falei com *. Para poder estudar lá, eu deveria pagar mais de R\$ 600,00 de mensalidade, mas eu disse a ele que não podia pagar, porque não tinha um tostão. Ele era compreensivo e foi tirando, tirando... A mensalidade ficou em R\$ 207,00. O problema é que pra quem não tinha um tostão, isso ainda era muito. Eu perguntei: “Pode diminuir mais?”. Ele acabou deixando a parcela em R\$180,00, dez parcelas de R\$180,00. Era uma dívida de R\$ 1.180,00, só durante aquele ano. Minha Nossa Senhora, eu não tinha noção de como pagaria aquele dinheiro, sabe? Além disso, como ia arrumar tantos cheques? Então, eu telefonei pra um primo meu, que é advogado e ele me deu os cheques pré-datados. Nos dois primeiros meses, eu paguei tranquilo, mas depois eu não pude mais pagar. Daí, toda vez que eu chegava ao cursinho, o pessoal me dizia: “Francisco, vá à secretaria acertar sua situação!” Eu respondia que tinha acontecido um probleminha, mas que eu ia acertar e ficava esperando que mamãe mandasse dinheiro.*

Além dos problemas de ordem financeira, Francisco enfrentou muitos anos de estudo e uma verdadeira maratona de provas: oito vestibulares no total. A trajetória desse jovem, recolhida através da técnica de história de vida, foi dividida em várias passagens, três delas narramos a seguir:

- 1) **O acidente de trânsito:** esse fato aconteceu após o primeiro ano de vestibular. Francisco havia saído com um primo e alguns conhecidos. Ele não tinha o hábito de ingerir bebidas alcoólicas, mas, nessa ocasião, todos decidiram beber. Na volta para casa, o pior aconteceu:

[...] a gente dormiu. Todo mundo dormiu e eu também. Só que havia uma berlinda parada, sem combustível, no meio da avenida, justamente no meio, mesmo em cima da curva. Quando a gente viu o nosso carro já estava junto dela. Daí, a gente só ouviu o pipoco. Primeiro, as pessoas que nos socorreram levaram a gente para o Hospital da Aeronáutica [que ficava

próximo ao local do acidente], *mas depois nós fomos para o Hospital da Restauração.*

Todos sobreviveram. Entretanto, quando saiu do hospital, Francisco voltou para o Piauí. Passou o período de férias do cursinho se recuperando das lesões sofridas no acidente.

2) A saúde debilitada:

Nesse ano [aquele que antecedeu a segunda tentativa de passar no vestibular], eu estudava muito. Eu virava a noite estudando. Porém, quando chegou à véspera do primeiro dia do vestibular, nessa época havia dois dias de provas, eu não tive condições de fazer as provas, eu estava da cor dessa blusa [aponta para a minha blusa branca]. Eu perdi muito sangue nas férias, e eu não tinha força pra nada. Se você me desse qualquer peso, eu não podia segurar. E o pior era a dor de cabeça. Como eu tinha perdido muito sangue, qualquer movimento que eu fazia, me dava dor de cabeça e aquelas pancadas: “tum, tum, tum...”. Até quando eu andava, ouvia aquela coisa: “tum, tum, tum...”.

Francisco foi reprovado na segunda vez que prestou o vestibular para Medicina. A saúde havia ficado bastante prejudicada após o acidente. No ano seguinte, um novo problema: enfrentou uma séria inflamação no estômago e mais uma tentativa frustrada de ser aprovado em Medicina.

3) O famoso ‘branco’ na hora da prova:

Durante o período de preparação para o vestibular, o estudante se vê, além das incertezas e inseguranças inerentes à sua condição de desenvolvimento atual, diante da cobrança da família, de amigos e da própria sociedade para que ele alcance a aprovação. De algum modo, isso contribui para o surgimento da ansiedade e, em muitos casos, superam os limites da normalidade e prejudicam o desempenho do vestibulando durante a prova. Rodrigues e Pelisoli (2008, p. 173), asseguram que:

a espera e a preparação até o dia da prova, o fato de esse processo seletivo se caracterizar como uma competição e a ideia de que somente os melhores obtêm aprovação e de que o sucesso depende não somente do próprio esforço do candidato, mas também do desempenho dos outros candidatos, são fatores que contribuem para a formação e manutenção de um processo ansioso.

Em 2005, Francisco se preparava para prestar o quarto vestibular. Ele já havia passado por muitos cursinhos, tinha estudado praticamente todo o conteúdo programático para

o vestibular de Medicina, mas na hora da prova algo errado acontecia: ‘dava um branco’ e ele não conseguia responder adequadamente a avaliação. A literatura aponta que o nervosismo e a ansiedade estão relacionados a vários fatores. Em se tratando do caso analisado, um deles foi a falta de confiança do indivíduo na sua capacidade para resolver as questões da avaliação e esta falta de confiança está associada a baixas crenças de autoeficácia (BANDURA, 2008).

[...] eu já tinha a base. Eu já tinha feito um monte de isoladas, eu já tinha feito tudo! [cita os nomes de todos os cursinhos pelos quais já havia passado] Só que a cobrança das pessoas era muito grande, além da minha cobrança. Eu ficava me cobrando o tempo todo. Dizia: “Meu Deus, onde é que eu estou errando? Por que não consigo passar”? Hoje eu sei que o vestibular não é só conhecimento. Naquela época, eu procurava me sentir forte pra ir à luta, mas aí começava tudo, eu não conseguia acreditar que podia passar no vestibular. Era como se eu não soubesse de nada. Era só chegar o final do ano para confirmar: eu ‘levava pau’ [era reprovado] de novo. A professora R. disse: “João procura uma psicóloga. Teve uma aluna daqui que fez acompanhamento e está bem”. Então, eu disse: “Meu Deus do céu, eu vou atrás de um psicólogo”!

Segundo Francisco, o dinheiro para pagar as sessões até que aparecia, graças à pequena ajuda financeira da mãe. Ele nos contou que economizava um pouco do que recebia e, com enorme sacrifício, pagava à psicóloga. Além disso, ele resolveu apelar também para a religiosidade. Francisco é uma pessoa de muita fé em Deus. Por isso, todas as vezes que ia para o cursinho, passava pela imagem de Nossa Senhora de Fátima, no Quartel do Derby, e pedia à santa que aumentasse suas forças para que, como ele mesmo disse, pudesse “*correr atrás de seu sonho*”. Em relação às mudanças após as sessões, ele relatou o seguinte:

Elas aumentaram a minha autoestima. Como é que melhorou ou não, eu não sei, só sei que eu não estava do mesmo jeito. Eu prestava vestibular para Medicina em uma universidade e na outra eu tentava Enfermagem. Daí, eu fui passando em tudinho, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia. Só faltava passar em Medicina! Daí, houve uma hora que ela [refere-se à psicóloga] começou a me cobrar. Toda sessão ela chegava pra mim e dizia: “Francisco, já arrumou o dinheiro da próxima sessão”? Então, eu fui guardando aquilo. Eu fiquei com muita raiva das cobranças dela, mas tinha medo de deixar as sessões e ser pior. Até que, um dia, eu disse a ela: “Alguma vez já faltou o dinheiro”? Ela disse: “Não”. Eu pensei: eu fui procurar uma coisa para aliviar a pressão, mas eu me sinto mais cobrado ainda. E o pior: financeiramente. Isso era muito humilhante, muito humilhante. [...] Para piorar, nessa época, a minha nota estagnou. A minha nota no vestibular era sete vírgula alguma coisa: 7,2; 7,3... Todo ano era assim, não mudava. Não variava não. O que me intrigava era isso. Eu disse: “Meu Deus, eu estou errando em alguma coisa”! Dias depois, no consultório da psicóloga, esta foi última sessão que eu fui, eu tomei uma decisão: “A partir de hoje eu não faço mais terapia. Eu vou passar no

vestibular sem a terapia!”. Ela ficou olhando assim pra mim. Até hoje eu não faço mais terapia, meu psicólogo de hoje, dê no que der , vai ser Deus, vai ser ele e pronto [Francisco deixou a terapia em 2008].

Para D’Avila e Soares (2003, p. 108),

o Exame Vestibular ou Processo Seletivo, como também é conhecido, gera conflitos, dúvidas, medo e ansiedade. Alves (1995) denomina “efeito guilhotina” o terror psicológico que contagia e vai aumentando à medida que o exame se aproxima. Soares (2002) salienta que no ano antecedente a sua realização, o vestibulando pode sofrer vários distúrbios psicofisiológicos e até mesmo a depressão.

Os referidos estudiosos (2003) investigaram os fatores capazes de gerar ansiedade nos candidatos ao exame vestibular. A investigação foi realizada em dois momentos: no primeiro, 398 sujeitos preencheram os questionários através do site do LIOP [www.liop.ufsc.br] no mês antecedente ao exame, e, na segunda etapa, foram realizadas 151 entrevistas nos dias de realização da prova, sendo 50 no primeiro dia, 68 no segundo e 33 no terceiro dia. Os resultados, analisados qualitativamente, mostraram que dentre as sensações apresentadas pelos candidatos nos meses antecedentes à realização da prova estão: a dificuldade de concentração [assinalada por 52,5%], a inquietação [40,7%], as dores de cabeça [35,7%] e as musculares [25,6%] e as tonturas [14,3%]. O estudo apontou que o medo da reprovação e o medo de decepcionar a família são os principais causadores da ansiedade no vestibular.

Rodrigues e Pelisoli (2008), por sua vez, verificaram a prevalência de indicadores de ansiedade em alunos de cursos pré-vestibulares na cidade de Porto Alegre [RS]. Foram avaliados 1.046 estudantes: 390 [37,3%] homens e 656 [62,7%] mulheres, com média de idade de 18 anos [DP 2,71]. Os jovens responderam a um questionário estruturado, com questões sociodemográficas, e à Escala Beck de Ansiedade. O estudo concluiu que: 23,5% dos vestibulandos apresentaram ansiedade considerada moderada ou grave; candidatas do sexo feminino apresentaram significativamente níveis mais elevados do que os candidatos do sexo masculino; os cursos cujos candidatos apresentaram maior ansiedade foram Publicidade e Propaganda, Farmácia, Medicina Veterinária, Medicina e Odontologia. Para esses autores, a sensação de obrigação de prestar vestibular e o fato de considerá-lo como algo decisivo em sua vida fez que os adolescentes sentissem mais ansiedade.

Em termos teóricos, a ansiedade com o medo e o pânico são emoções relacionadas à presença de ameaça: trata-se de uma emoção relacionada ao comportamento de avaliação de risco que é evocado em situações em que o perigo é incerto, seja porque o contexto é novo, seja porque o estímulo do perigo esteve presente no passado, mas não está mais no meio ambiente. A ansiedade é definida como um padrão de resposta incondicionado caracterizado por um conjunto de reações fisiológicas referentes à emissão de comportamentos de luta ou fuga, diante de situações de perigo. Em termos clínicos, a ansiedade é um dos principais problemas psiquiátricos, com altos custos sociais e individuais (RODRIGUES & PELISOLI, 2008, p. 173).

Por isso, os referidos autores (2008), enfatizam que há necessidade premente de atenção psiquiátrico-psicológica a esses candidatos. Portanto, outros estudos devem ser realizados para ampliar o conhecimento, bem como, baseados em evidências, promoverem intervenções dirigidas a essa população. As particularidades de alguns cursos parecem mesmo influenciar as emoções de seus candidatos. No caso do curso de Medicina, juntamente com a grande concorrência entre os vestibulandos, existem outros agravantes como: o impacto do processo seletivo [considerado muito difícil] e o desgaste da longa preparação.

Diante dessa realidade, as pessoas que possuem uma forte percepção de sua eficácia enfrentam menos estresse em situações que exigem mais esforço pessoal, pois elas obtêm a motivação e a persistência necessária para atingirem seus objetivos. Isso ocorre através de dois processos: os motivacionais, projetados através do esforço e da perseverança, e os manifestados pela conduta e pelos mecanismos pessoais de enfrentamento e de manejo da ansiedade e do stress perante as situações. Dito de outro modo, as pessoas são agentes de suas experiências, e não são apenas guardadoras e espectadoras de mecanismos internos regidos pelos eventos ambientais. Através dos sistemas sensorial, motor e cerebral, elas realizam as várias tarefas e os planejam os objetivos que conferem significado, direção e satisfação às suas vidas (BANDURA, 2008).

É justamente nesse ponto, a Teoria Social Cognitiva difere de outras teorias que explicam o comportamento humano. Para a TSC não há dicotomia na relação entre as disposições de respostas do indivíduo e o ambiente no qual ele está inserido. De acordo com Polydoro e Azzi (2009, p. 75), é bastante “relevante o papel da autorregulação no exercício da agência humana, isto é, a capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente”. Segundo essa visão, o comportamento humano é gerado a partir das interações do indivíduo com o meio, mas isso pode variar de pessoa para pessoa. Assim, considerando que o ambiente se apresente de modo igual para todos [sob a perspectiva da TSC este ambiente é

denominado ‘ambiente potencial’], cada agente, quando confrontado com ele, seleciona aquilo que lhe parece importante, criando o ‘ambiente real’[aquele que será explorado]. Esta seleção permitirá ao indivíduo agir observando seus propósitos, ou seja, exercendo a agência pessoal, mas, por outro lado, exigirá que realize algumas trocas com seu meio.

Em outras palavras, a interpretação individual não seria totalmente dirigida por forças internas nem automaticamente moldada e controlada pelos estímulos externos. Isso significa que o comportamento, os fatores pessoais e cognitivos e eventos ambientais estariam atuando juntos, ou melhor, interagindo uns com os outros. No dizer de Polydoro e Azzi (2009) o constructo da autoeficácia é construído por meio dessa interação triádica, a partir das informações recebidas por meio de quatro fontes:

(1) experiência direta, a qual baseia-se em resultados das próprias experiências; (2) experiência vicária, que refere à capacidade do ser humano aprender com as experiências vividas por outras pessoas; (3) persuasão social, quando o ambiente social promove a percepção de que a pessoa possui as capacidades para resolver diversas situações; e (4) estado físico e emocional, pois dependendo das circunstâncias, a ansiedade e o estresse, bem como o sono e o cansaço físico influenciam a percepção da própria capacidade e da competência frente à resolução de determinada situação (BANDURA, 1997; 2001 *apud* POLYDORO & AZZI, 2009, p.268).

Bandura (2008) observa que as crenças de autoeficácia influenciam o modo como o indivíduo sente, pensa, motiva-se e comporta-se. Atualmente, já é comum ouvirmos relatos de pessoas que, devido seu comportamento, foram bem sucedidas em uma atividade que para muitos seria difícil. Nesses casos, devemos levar também em consideração o grau de **resiliência** dessas pessoas no enfrentamento das dificuldades e, não somente as crenças nas suas capacidades. Acreditamos que a trajetória de Francisco deve ser analisada a partir dessas perspectivas.

Segundo Polydoro e Azzi (2009, p.268), a agência humana é constituída por:

(1) intencionalidade, que se refere à capacidade humana de agir premeditadamente; (2) antecipação, que é uma representação cognitiva do futuro, cuja ação motiva e regula o comportamento humano; (3) autorregulação, que se refere à capacidade humana de motivar e autorregular as próprias ações; e (4) autorreflexão, a qual caracteriza a possibilidade de autoavaliação das próprias ações, do pensamento e do comportamento.

Por isso, trazendo esse conceito para o domínio da experiência no ensino superior, estas autoras (2009) enfatizam a importância das crenças do estudante em sua capacidade para

organizar e executar as tarefas acadêmicas pertinentes ao referido nível de ensino. A nosso ver os candidatos ao curso de Medicina, de uma forma ou de outra, parecem ter adquirido a consciência de que terão que enfrentar alguns anos de estudo até conseguirem atingir seu objetivo e, não raro, esses estudantes são pessoas muito positivas, focadas, flexíveis, organizadas e proativas.

4.3.2 Medicina: um sonho que se tornou realidade!

O listão do Vestibular 2011 da UFPE foi divulgado na manhã do dia 21 de janeiro de 2011. “Um listão cheio de surpresas”, conforme noticiou a imprensa local (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2011a). A relação dos aprovados foi apresentada, primeiramente, na sede da Covest, no bairro do Derby, no Recife. O primeiro lugar geral da instituição ficou com um estudante da rede pública: um candidato ao curso de bacharelado em música, diferentemente de outros processos seletivos já realizados onde cursos tradicionais ocuparam o posto. O conjunto de novidades ficou completo quando a universidade informou que oito dos dez primeiros colocados eram egressos de escolas públicas e seis deles também haviam prestado vestibular para o curso de bacharelado em música.

Na tabela abaixo apresentamos as médias de classificação dos nossos três feras em relação aos candidatos com o maior e o menor argumento de classificação no vestibular de Medicina:

Tabela 31 – Argumentos de classificação dos nossos três feras em relação aos candidatos com a maior e a menor média no vestibular de Medicina

Candidato com o maior argumento de classificação	Candidato com o menor argumento de classificação	Antônio S1	Maria S2	Francisco S3
8,4447	7,4911	7,6668	7,5831	7,5348

Fonte: Diário de Pernambuco (2011a).

A família e a escola são pensadas em nosso trabalho como consideráveis fontes de motivação e de apoio. E, para além destas instituições, outras referências, como os amigos e os professores também se apresentam como incentivadores e corresponsáveis pela conquista da vaga no curso de Medicina. Antônio tinha a irmã como uma importante referência. Ela não

havia sido aprovada nas suas primeiras tentativas de passar no vestibular. Por isso, sua caminhada rumo à universidade, tornou-se para o rapaz um exemplo de esforço e determinação.

A notícia da aprovação dele no curso de Medicina soou para toda a família como a culminância de um projeto. Uma alegria enorme para um jovem, cuja trajetória escolar desde cedo esteve ancorada por várias estratégias de investimento pessoal e familiar. A tão sonhada aprovação aconteceu quando Antônio prestou vestibular pela segunda vez. No trecho abaixo, o estudante revela o porquê da escolha do curso e suas primeiras impressões sobre a vida acadêmica:

Escolhi Medicina pela possibilidade de ser útil para a humanidade, porque valorizo a vida (mesmo em momentos de pouca esperança) e pela admiração pela “máquina humana”. [...] O curso de Medicina exige muita responsabilidade e dedicação. Assim, procuro manter o mesmo ritmo de estudo para obter uma formação qualificada. [...] Estou muito feliz pela realização de meu sonho de infância. [...] escolhi a UFPE porque ela é a universidade que proporciona a melhor formação médica do meu estado (Antônio).

Maria apresenta um enorme sentimento de orgulho pela educação que recebeu da mãe. Ela foi e ainda é a sua “grande inspiração”. Apesar de não ter sequer completado o Ensino Médio, a mãe conseguiu ser o seu maior exemplo de que vale a pena lutar pelos sonhos: “*Ela me ensinou que não adianta esperar as coisas acontecerem*”, disse a jovem. Por sua vez, esta mãe desde cedo priorizou a educação formal da jovem. Aliás, atualmente, ela trabalha em função da formação da filha. Maria, que já contribuiu com as despesas da casa, em função do curso de período integral, conta com o apoio financeiro da mãe para se manter. No trecho a seguir, a universitária fala sobre as pessoas que a incentivaram a lutar pelo sonho da carreira médica, mas, relata também, a descrença de outras em relação ao seu projeto de vida:

Conheci alguns jovens que também queriam fazer Medicina, outros que já cursavam e eles, de alguma maneira, me serviram de espelho, de motivo para que eu acreditasse que tudo ia dar certo. [...] O apoio das pessoas da família e dos amigos foi fundamental para que eu conseguisse realizar o meu sonho. [...] Embora que, infelizmente, havia também muita gente contra. Isso era ruim, pois havia mais gente contra do que a favor. Porém, as pessoas próximas nunca deixaram de me incentivar e acreditar. Isso foi de extrema importância para que eu também acreditasse em mim. E, a partir do momento que resolvi mesmo acreditar, “as portas” foram se abrindo e culminando com minha aprovação. [...] Hoje, vejo que a Medicina vai me

dar a chance de fazer a diferença. Como médica, poderei contribuir para que a Saúde seja melhor, principalmente a Saúde Pública, pois foi a que eu sempre utilizei e utilizo e não estou nada satisfeita. Isso me motiva a ser médica para poder promover uma qualidade de vida melhor para as pessoas. [...] Para mim, o curso de Medicina significa mudança (Maria).

Em sua vida escolar, Francisco sempre contou com o apoio irrestrito da mãe. Sem dúvida, a pessoa que foi sua referência em diversas situações. Contudo, algumas dificuldades, já enfrentadas, e, a enfrentar após o ingresso na universidade, foram levantadas pelo estudante em suas falas: a) a baixa qualidade do ensino oferecido pela escola pública de nível médio pela qual passou [problema citado também pelos outros participantes]; b) as condições socioeconômicas bastante precárias e as dificuldades para conseguir uma bolsa ou descontos num curso pré-vestibular; c) a própria rotina dos estudos preparatórios e d) as dificuldades do exame em si.

No relato deste estudante apareceram indícios da falta de incentivo e orientação, que existe em muitas escolas públicas brasileiras, principalmente, no que diz respeito a motivar e assessorar seus alunos com o intuito de que eles deem continuidade aos estudos ou sigam uma carreira acadêmica. É bem marcante esta impressão nas falas dos sujeitos 2 e 3. Para eles, a escola pública frequentada foi um local de baixa exigência e de poucas projeções de escolarização futura. A fala de Francisco revelou, ainda, o problema da falta apoio de algumas pessoas da família, as dificuldades de moradia em Recife, dentre outras questões. Entretanto, essas condições desfavoráveis parecem ter surtido um efeito contrário ao esperado, reforçando uma provável excepcionalidade individual. Os trechos a seguir trazem algumas análises acerca das dificuldades por ele enfrentadas:

- a) A falta de orientação em relação aos estudos de nível superior: muitos são os fatores que influem na escolha profissional, desde características individuais a convicções de ordem política e/ou religiosa, valores e crenças, condições econômicas, influências da família, dos amigos, etc. Nesse sentido, a existência de um serviço de orientação profissional, especialmente nas escolas públicas, contribuiria bastante para que estudantes cuja realidade fosse semelhante àquela vivida por Francisco adquirissem um maior conhecimento sobre as profissões e suas aptidões.

Quando eu terminei a oitava série junto com o meu primo Roberto, a mãe dele, que era também minha madrinha, resolveu mandá-lo pra Recife pra continuar os estudos [na cidade onde eles moravam não havia Ensino Médio, só a modalidade Normal era ofertada], mas eles comentaram nada com a gente. Acho que ela tinha medo de me custear. Ela via que a gente não tinha dinheiro, daí achava que não valia a pena abrir meus olhos pra que eu fosse estudar fora. Eles fizeram tudo escondido. É por isso, pelo fato de a gente ser tão ligado, ela era também a vice-diretora do colégio que eu estudava, que eu acho que ela poderia dizer: “Francisco, vai estudar fora, vai ser gente na vida” (Francisco).

- b) A falta de apoio dos parentes que moravam em Recife: palavras humilhantes proferidas por alguns familiares ficaram na memória desse jovem, mas não o impediram de lutar pela aprovação no vestibular de Medicina:

Quando eu cheguei a Recife, fiquei numa casa do estudante, mas era um sufoco. Daí, eu fui pra casa de uma tia. Porém, eu fui muito humilhado na casa dela. Acho que, pelo fato de eles terem dinheiro e eu não, pensaram que podiam me humilhar. Sem contar que eles queriam me controlar, entendeu? Tudo o que eu fazia, eles reclamavam. Eu não podia sair. Na opinião deles, eu estava bebendo cachaça. Tinha horário pra chegar, horário pra sair, tudo que eu fazia devia dar satisfação, sabe? E outra coisa, como eles tinham um armazém de construção lá em Olinda, inclusive a minha irmã trabalha com eles, eles queriam que eu deixasse de estudar pra trabalhar pra eles. Essa era uma forma de pagar o favor de morar lá na casa deles. [...] Eles não aceitavam que eu estudasse. Pelo fato de eu vir de lá de baixo, eu não devia sonhar com a Medicina. Eles achavam que esse sonho era pra eles que tinham muito dinheiro. Como ela mesma me disse que “isso era para filhos deles, que tinham recursos”. Todos achavam que esse sonho era muito grande para mim. Eles mesmos diziam: “Francisco, você sonha alto demais! Você não tem base pra essas coisas”! Mas eu já tinha decidido: Eu vou fazer Medicina. Eu vou estudar dê no que der, eu vou estudar. Daí, eu voltei a morar na casa do estudante e fui estudar (Francisco).

- c) A ‘concorrência’ dentro de casa: Francisco não tinha uma boa relação com um de seus irmãos. A rivalidade entre irmãos é um fenômeno conhecido da psicologia e observado por muitos pais e educadores. Ela evidencia um comportamento contraditório entre irmãos e irmãs, geralmente iniciado nos primeiros anos de vida. Assim, no âmbito familiar, torna-se comum a presença de atritos, invejas, ciúmes, hostilidade e, sobretudo, a ‘disputa’ entre eles [elas] a fim de obterem para si a exclusividade da atenção e amor dos pais.

Eu fiquei muito triste naquele momento [refere-se ao período no qual a mãe ficou impossibilitada de lhe mandar dinheiro]. O meu irmão estava estourando o dinheiro de mamãe. [A casa onde a mãe dele morava havia

sido reformada. O terreno foi dividido e ela alugou os espaços construídos] *Meu irmão ficou por conta de tudo e não mandou um tostão do aluguel para mim. Mamãe disse a ele pra mandar dinheiro pra mim, mas ele pedia dinheiro emprestado aos inquilinos. Desse jeito, mamãe tinha que descontar no aluguel e não sobrava dinheiro pra mandar pra mim. [...] Eu nunca fiz nada com ele, não sei a razão disso tudo. Eu não guardo magoa dele, mas fico triste, porque ele é meu irmão de sangue e não deveria fazer um negócio desses... Acho que meu irmão aceitava o fato de eu estudar em Recife e tentar fazer Medicina. Ele dizia que eu queria ser filho de rico, queria ser rico e ainda hoje ele tem essa rixa pelo fato de eu decidir fazer Medicina, sabe? (Francisco).*

Francisco nos contou também sobre os professores dos cursinhos pelos quais passou, expressou a enorme gratidão que sentia por muitos deles e confidenciou algumas lembranças relacionadas aos incentivos recebidos. Para o estudante, esses professores não foram apenas excelentes referências, mas, também, incentivadores e responsáveis, em parte, pela conquista que obteve.

Gostava muito de Biologia. Quando comecei a estudar, eu estudava só biologia. Muita biologia com F. [inicial do nome do professor]. Quando a gente chegava lá, nos primeiros dias, tinha UTI pra gente pegar a base. [Os alunos que não estavam no ritmo dos demais iam para UTI]. No último dia de UTI, ele dizia: “Estudem todo o assunto, estudem tudo sobre ‘o sistema digestório’, utilizem mais de um livro, se for possível”. Eu estudava muito. E, quando chegava o dia da aula em que ele ia dar o sistema digestório, eu já sabia de tudo, já estava com tudo na ponta do lápis.

[...] Um dia, T. [inicial do nome do professor] me disse: “Francisco, você não precisa mais de literatura”! Eu respondi: “T., não é só literatura, eu preciso de seu apoio moral”. Quando ele dava aula, ele não dava aula apenas sobre literatura, ele mexia no ego da gente, sabe?

Eu conversava muito com R., a professora de redação. Ela me ensinou que a gente deve ter dignidade, respeito, reconhecimento, caráter, humildade, né? Eu peço muito a Deus que não me deixe subir a cabeça para nunca humilhar ninguém, mas eu também não quero mais ser humilhado por ninguém!

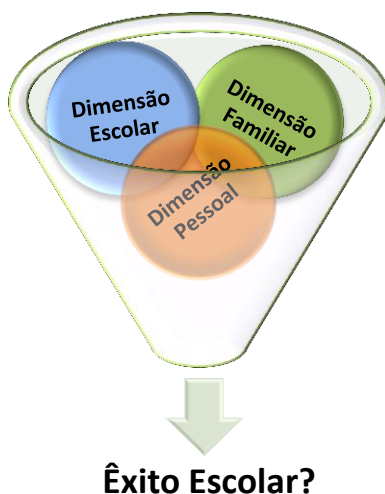
Francisco soube que havia sido aprovado no vestibular de Medicina no dia 22 de janeiro, um sábado, o dia seguinte à publicação do listão. Sem dúvida um dos momentos mais emocionantes da vida desse jovem, cuja trajetória escolar foi repleta de desafios e cujo sonho tinha tudo para não se tornar realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nível de escolaridade da população brasileira é baixo e desigual. Por isso, é urgente que se reflita não somente sobre a qualidade da Educação Básica oferecida pela rede pública, mas, também, sobre os mecanismos de admissão ao Ensino Superior em vigor no país. Para compreender os fatores que explicam a aprovação de estudantes egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE, discutimos ao longo deste trabalho as seguintes questões: De que forma a estrutura do sistema educacional brasileiro atua na promoção ou superação das desigualdades de oportunidades e resultados educacionais? Como os egressos de escolas públicas assumem seu papel? Como os pais contribuem para a aprovação desses jovens no curso de Medicina?

Três dimensões diferenciadas e estreitamente relacionadas: a escola, a família e o estudante se constituíram os eixos norteadores das análises realizadas e das conclusões aqui expostas. Este trabalho procurou mostrar como cada uma delas esteve presente nas configurações de êxito escolar investigadas. Observamos que essas esferas não assumiram um caráter causal e/ou determinante, mas atuaram de forma interdependente [numa rede de dependências] e relacional [mediante a conjugação de traços ou fatores]. Nesta perspectiva, cada situação exposta só pode ser compreendida em um contexto, e a interpretação dos dados empíricos só pode ser feita à luz da noção de dependência entre as referidas dimensões.

Figura 2 – As três dimensões de estudo e os entraves e potencialidades presentes no processo de admissão de estudantes de escolas públicas em nosso sistema de Educação Superior e no curso de Medicina da UFPE



Fonte: Elaboração própria.

1. A dimensão escolar:

O presente estudo apontou muitos dos “efeitos perversos das políticas educacionais que optaram pela universalização do acesso à escola sem qualidade” (BRASIL, 2011, p. 21). O ingresso em instituições pobres em infraestrutura, currículos e em quadros profissionais se tornou fator de desmotivação e inadequação de muitos estudantes [verificar as taxas de distorção idade-série, repetência e evasão apresentadas no Capítulo I], além de se constituir como atraso para a formação das novas gerações e a sua inserção no mercado de trabalho.

De fato, o sistema de ensino brasileiro tem sido injusto com as classes menos favorecidas. Os nossos mecanismos de classificação, orientação e hierarquização dos alunos atuam estritamente em função de suas performances. Nesse caso, por um lado, fundados na ideologia da igualdade de oportunidades, eles permitem aos indivíduos se perceberem como livres e iguais; mas, por outro, se tornam extremamente cruéis quando levam os alunos a atribuírem exclusivamente a si mesmos a causa de seu fracasso.

Ao longo deste estudo foi demonstrado que fatores internos e externos às instituições escolares favorecem as desigualdades de oportunidades e de resultados educacionais. Por isso, sem desconsiderar os avanços da educação em nosso país nas últimas décadas, destacamos várias ações que ainda são imprescindíveis para que tenhamos um sistema público de qualidade:

- a) melhorar o atendimento a crianças entre 4 e 5 anos. Dada a “importância do estímulo cognitivo e social nesta etapa da vida para o desenvolvimento integral e formação da base fundamental para o sucesso educacional” (BRASIL, 2011, p.32), é urgente reduzir o percentual de indivíduos dessa faixa etária, 19,9%, que estão fora da escola [conferir a pesquisa De olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011)];
- b) aumentar a taxa de frequência dos estudantes no Ensino Médio e priorizar os investimentos públicos neste segmento de ensino, tanto em termos financeiros quanto técnico-pedagógicos (BRASIL, 2011). O país possui 16,7% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos fora do sistema de ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011);
- c) reduzir as taxas de repetência e evasão, bem como elevar a correspondência entre a idade apropriada e a etapa escolar. Apesar de o acesso ao Ensino Fundamental

- ser considerado universalizado, é visível a dificuldade de nossos jovens em dar prosseguimento aos estudos. São expressivos os percentuais de estudantes que não conseguem avançar: no caso do Ensino Fundamental: 43,4% em 2005; 41,2% em 2006; 39,5% em 2007; 38,5% em 2008; 36,6% em 2009. Já no Ensino Médio as perdas são mais consideráveis: 60,2% em 2005; 55,9% em 2006; 55,1% em 2007; 52,9% em 2008; 49,8% em 2009 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011);
- d) dotar as escolas de uma infraestrutura educacional que possa favorecer as condições de aprendizagem dos estudantes. No Ensino Fundamental, por exemplo, 28% das escolas não possuem biblioteca, 36% não estão equipadas com laboratório de informática e 40% não têm quadra de esportes. No Ensino Médio, itens como estes ainda não fazem parte da realidade de muitas instituições: laboratório de ciências [em 44%], biblioteca [em 9,1%] e laboratório de informática [em 7,5%]. Além disso, segundo o Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social: “ainda que não tenhamos indicadores da manutenção das instalações escolares, não faltam reportagens mostrando a depreciação, mau funcionamento, depredação e até falta de segurança nas escolas” (BRASIL, 2011, p. 25);
- e) elevar a qualidade de grande parte dos cursos de formação de professores e promover a melhoria dos salários e das condições de trabalho daqueles que atuam na Educação Básica nos estados e municípios. Os baixos salários, à excessiva carga horária e a quantidade de turmas assumidas por cada professor potencializam a perda de status social e de qualificação do trabalho docente (BRASIL, 2011);
- f) promover ações que tenham um maior impacto no desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em exames padronizados e, conseqüentemente, nas notas obtidas pela rede pública municipal e estadual. Os resultados do Saeb apontam que nenhuma das séries avaliadas [5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio] possui 35% dos alunos com aprendizado adequado para as respectivas séries, seja em língua portuguesa, seja em matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011). Em relação ao Ideb, temos uma diversidade de situações relativas ao desempenho das escolas: em 2009, apenas 3% das instituições atingiram desempenho maior ou igual a 6,0

[equivalente às escolas de países mais desenvolvidos]; em contrapartida, “uma em cada quatro escolas tem desempenho menor que 3,0, e a maioria apresenta desempenho mediano, com notas entre 3,8 e 5,0” (BRASIL, 2011, p. 28).

2. A dimensão familiar:

Foi constatado que não há um único fator capaz de explicar os três casos de êxito escolar pouco provável. Pelo contrário, a constituição desses percursos escolares ocorreu a partir da conjugação de fatores variados e, nenhum deles, obviamente, pode ganhar o status de determinante, e que cada um só tem sentido e efeito em configurações familiares semelhantes. Dito de outro modo, embasados na opinião do sociólogo Bernard Lahire (1997) apontamos que existem diferenças internas nos processos de socialização familiar nos meios populares e, conseqüentemente, os investimentos e a rentabilidade das práticas variam conforme a configuração familiar considerada.

Dentre as famílias que participaram dessa investigação, a família de Antônio é a que possui a melhor renda e o melhor nível de educação formal. Por isso, assim como Barros *et al.* (2001), acreditamos que a escolaridade dos pais não só contribuiu para elevar o capital econômico familiar, como, também, possibilitou a incidência de práticas voltadas para o aumento da escolaridade da prole. Essa disposição em torno dos estudos desse jovem se materializou através de várias estratégias, dentre as quais destacamos: o reduzido número de filhos [dois] e espírito de sacrifício, traduzido pelo grande esforço para administrar os recursos econômicos. No dizer de P. Bourdieu (2007, p. 49), [...] “a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola”.

No caso de Maria, a ausência de capital escolar mais elevado por parte de sua mãe foi compensada, conforme percebido em seu relato, pelo cuidado e pela vigilância em relação aos estudos da filha. Desde o início da escolarização, essa mãe cuidou atentamente da educação formal da jovem, procurando, inclusive, matriculá-la nas melhores escolas públicas disponíveis. A escolha do estabelecimento de ensino vem se tornando uma questão importante para muitas famílias das classes menos favorecidas de nosso país, uma vez que a escolarização vem assumindo um peso cada vez maior na determinação da posição social e

profissional futura. Desse modo, apesar de a grande maioria dessas famílias fazer “escolhas ditas ‘tradicionais’, como, por exemplo, escolher a escola municipal mais próxima de casa, algumas famílias fazem determinadas escolhas por estabelecimentos escolares na busca de um diferencial de qualidade para os seus filhos” (ALVES, 2010, p. 463).

Pode-se dizer que a procura pelas melhores escolas se configurou como uma das estratégias familiares para garantir uma formação de qualidade [ensinos fundamental e médio]. Para Bourdieu (2007), muitas ações dos sujeitos resultam do encontro entre o *habitus* e o campo no qual se inserem. Nesse caso, os sujeitos [mãe e filha] e seus diferentes *habitus* criaram campos relacionais distintos. Seguindo esse raciocínio, “cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo” (LAHIRE, 2002, p. 48). Essa ideia de campo [locais físicos e simbólicos] sugere que ele é um espaço de relações, de lutas e de jogos de poder entre grupos com diferenciados posicionamentos sociais. Charlot (2000), por sua vez, alerta que não é adequado deduzir exclusivamente da classe social as estratégias e atitudes dos sujeitos para com os saberes. Uma vez que a posição que ele ocupa na sociedade deve ser analisada objetivamente e subjetivamente.

Portanto, ao analisar o sujeito enquanto membro de um grupo, classe, categoria profissional e, também, na sua particularidade, implica, por um lado, reconhecer que no interior de cada campo, os capitais são desigualmente distribuídos [os grupos dominantes tendem realmente a ocupar as posições mais prestigiosas, enquanto aos dominados cabem às posições inferiores]. Todavia, por outro, nos leva a perceber que os seres humanos não são simples resultados das influências externas, ou seja, a estrutura social não se reproduz de forma mecânica, tão pouco os comportamentos e as ações dos indivíduos são conduzidos totalmente de modo autônomo e aleatório (LAHIRE, 2002).

A trajetória de Francisco pode ser considerada o caso de maior êxito excepcional: ele é filho de pais agricultores [de baixa renda], fracamente dotados de capital cultural [nenhum deles concluiu sequer o Ensino Fundamental]. A mãe foi a pessoa que mais lhe deu força para seguir a carreira médica. Embora, segundo o rapaz, “ela nunca teve a mínima noção do que é o vestibular para Medicina”. Apesar disso, a ideia de vir fazer cursinho preparatório para o vestibular em Recife [PE] foi dela, uma estratégia surgida ao acaso, sem um planejamento prévio. Para Albert Bandura (2008), o indivíduo tem várias atitudes voluntárias que o ajudam a controlar de certo modo o seu autodesenvolvimento e as circunstâncias da vida. Todavia,

“existe muito acaso nos rumos que as vidas tomaram. De fato, alguns dos determinantes mais importantes nas histórias da vida ocorrem nas circunstâncias triviais” (p. 24).

Em suma, a partir das respostas dos sujeitos que participaram desta investigação, podemos concluir que a relação das famílias investigadas com o estudo dos filhos em menor ou maior medida demonstrou a existência das seguintes características: interesse e valorização da experiência escolar; respeito à autoridade do professor; busca pelas melhores escolas públicas; ida à escola para acompanhar as notas e o comportamento dos filhos; acompanhamento das atividades da escola em casa; presença organizadora/cuidadora dos horários, das regras e da disciplina em relação aos estudos; crença na eficácia pessoal dos filhos; transmissão de expectativas positivas em relação ao futuro escolar; apoio emocional; espírito de sacrifício traduzido pelo grande esforço para administrar os recursos econômicos com o intuito de propiciar uma complementação da educação escolar [cursinhos preparatórios para o vestibular]; estímulo para os estudos posteriores, expressa pela enorme importância atribuída ao diploma de nível superior e à carreira médica.

3. A dimensão pessoal:

A relação dos três jovens com o estudo também se constituiu um fator de grande importância nos casos de êxito escolar analisados. Nesse sentido, várias características podem ser apontadas como promotoras da aprovação no vestibular de Medicina: o desenvolvimento de sentimentos positivos atribuídos à escolarização; os investimentos nos estudos: tempo, dedicação; crença na sua capacidade intelectual aliada à questão do esforço; a elaboração de planos e metas que desejam para a sua vida; bem como os comportamentos e as estratégias utilizadas por esses sujeitos para superar suas dificuldades.

Antônio nos contou que viveu momentos muito difíceis até conseguir realizar seu sonho de infância, o afastamento do grupo familiar foi um deles. Porém, o jovem estabeleceu como meta a dedicação exclusiva aos estudos e lançou mão da preparação via cursinho pré-vestibular. Segundo Bandura (2008), o estabelecimento de metas permite ao indivíduo organizar o orientar o seu comportamento, bem como contribui para que se mantenha motivado para permanecer tentando atingir o seu objetivo. Maria tentou vestibular para Medicina por duas vezes. Ela contou que durante o Ensino Médio não havia se preparado

adequadamente para um vestibular tão concorrido, mas, mesmo assim, não desistiu de lutar para alcançar o seu sonho. De acordo com Bandura (2008), a persistência na realização de tarefas desafiadoras faz com que a pessoa adquira experiências que darão reforço ao seu senso de eficácia.

Francisco, o mais experiente em vestibular, fez ao todo oito tentativas. O sonho de ser médico não nasceu na infância, surgiu na segunda vez que prestou vestibular. Esse jovem enfrentou problemas de várias ordens até conseguir a aprovação no exame seletivo: dificuldades financeiras, saúde debilitada [devido a complicações após o acidente de trânsito sofrido e, também, da má alimentação] e a falta de apoio familiar. Sem contar que aspectos de natureza psicológica e emocional o acompanharam durante os vários anos de estudo e a maratona de provas. Para D'Avila e Soares (2003), o vestibular gera conflitos, dúvidas, medo e ansiedade. Nesse caso, “o vestibulando pode sofrer vários distúrbios psicofisiológicos e até mesmo a depressão” (p. 108).

Bandura (2008) considera que as pessoas são agentes de suas experiências, e não são apenas guardadoras e espectadoras de mecanismos internos regidos pelos eventos ambientais. Logo, através dos sistemas sensorial, motor e cerebral, elas realizam as várias tarefas e os planejam os objetivos que conferem significado, direção e satisfação às suas vidas. De maneira espetacular todos os participantes dessa investigação expressaram segurança e convicção frente aos desafios e oportunidades de seu projeto pessoal e profissional. A nosso ver, eles souberam de modo eficiente enfrentar os problemas que surgiram em suas vidas e podem ser consideradas pessoas muito positivas, focadas, flexíveis, organizadas e proativas.

Segundo Bandura (2008), o comportamento humano é gerado a partir das interações do indivíduo com o meio, mas isso pode variar de pessoa para pessoa. Em outras palavras, a interpretação individual não seria totalmente dirigida por forças internas nem automaticamente moldada e controlada pelos estímulos externos. Isso significa que o comportamento, os fatores pessoais e cognitivos e eventos ambientais estariam atuando juntos, ou melhor, interagindo uns com os outros.

Portanto, se por um lado é necessário dar mais importância à Educação Básica, uma vez que a boa educação contribui para promover o desenvolvimento humano e do próprio país. Por outro, é imprescindível trabalhar junto aos estudantes habilidades como autocontrole, motivação e comportamento social [habilidades estas relacionadas ao sucesso escolar e ao mercado de trabalho]. Segundo Rodrigues e Pelisoli (2008), muitos vestibulandos

bem preparados cognitivamente são reprovados, às vezes por anos sucessivos, devido a uma questão psicológica específica do momento da prova, e que, geralmente, é negligenciada pelos estudantes, pais e educadores durante a fase preparatória.

Posto isso, esta dissertação procurou contribuir para o debate acerca da questão do acesso ao curso de Medicina, cuja realidade é em grande medida marcada pela desigualdade de oportunidades. Nesse sentido, apontamos que tão importantes quanto a qualidade do ensino ofertado pelas instituições escolares, a influência e o apoio da família, são os investimentos em serviços de apoio pedagógico e psicológico ao aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações? *Dados. Revista de Ciências Sociais*, v. 53, n. 2, pp. 447-468, 2010.

ANDIFES. Dentro da escola. *Editorial*. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6239:dentro-da-escola&catid=50&Itemid=100017>. Acesso em: 15/02/2012.

AVANCINI, M. *Corrida pela inclusão*, 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil-nao-atinge-a-meta-de-30-dos-jovens-na-universidade-diz-relatorio>>. Acesso em: 08/12/2011.

AZZI, R. G., GUERREIRO-CASANOVA, D. C. & DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *Ecco 5 – Revista Científica*, v. 12, nº 1, São Paulo, janeiro-junho, pp. 51-67, 2010.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (Col.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-41, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto & A. Pinheiro. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BARONI, J.M.B. *Acesso ao Ensino Superior Público: realidade e alternativas*. 175 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

BARROS, A. S. X. *Transferência de responsabilidades escola-família: um perverso jogo de empurra-empurra*. 41 p. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Pernambuco, 2003.

_____. Realidade e alternativas: a busca da compreensão do êxito de estudantes pobres rumo às universidades públicas. In: *XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e (Des)Igualdades*. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, agosto, 2011.

_____. Dimensões do êxito de jovens pobres nos exames para cursos concorridos das Universidades UFPE e UPE. In: *XXVIII Congresso ALAS*. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, setembro, 2011.

BARROS, R. P., MENDONÇA, R., SANTOS, D. D. & QUINTAES, G. *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. (Texto para discussão nº 834). Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

BASSI, C. M.; LEITE, M. *Português: leitura e expressão / ensino fundamental*. São Paulo: Atual, 1996.

BOBBIO, N. *Igualdade e liberdade*. Trad. C. N. Coutinho. 2. ed.. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BONI, V. & QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho, pp. 68-80, 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 09/05/2011.

BORGES, J. L. G. & CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, São Paulo, janeiro-abril, pp. 113-139, 2005.

BORGES, P. Preço da mensalidade não mensura qualidade. In: *Último Segundo*, iG Brasília, 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/enem/preco+da+mensalidade+nao+mensura+qualidade/n1237726814764.html>>. Acesso em: 11/12/2011.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. A. J. Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 39-64, 2007.

_____. Os três estados do capital cultural. Trad. A. J. Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 71-80, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. R. Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 03/04/2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04/04/2011.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 04/04/2011.

_____. *Lei 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 05/04/2011.

_____. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05/03/2010.

_____. *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4*. 2. ed. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2011.

BROOKE, N. A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional. In: Não basta avaliar, avaliar, avaliar... *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, ano XXVI, nº 246, pp.40-42, outubro, 2011.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2001.

CARNOY, M. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. Trad. D. M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1986.

CARVALHO, A. Ainda para poucos. A popularização da educação chegou ao 1º e ao 2º grau. O 3º deixou a desejar. In: *VEJA*, edição 1.754, ano 35, n. 22 de junho de 2002. Disponível em: <veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx?edicao=1754&pg=0>. Acesso em: 23/09/2011.

CARVALHO, C. H. A. *Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*, 2006a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>>. Acesso em: 07/08/2011.

_____. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 96, Especial, pp. 979-1.000, Campinas, outubro, 2006b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08/08/2011.

CASTRO, C. M. Sua Excelência, o Vestibular. *Fórum de debates – “Em Aberto”*, ano 1, n. 3, Brasília, fevereiro, 1982. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/idx.php/emaberto/issue/view/128/showToc>. Acesso em: 10/09/2011.

CATANI, A. M., HEY, A. P. & GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar em Revista*, n. 28, pp. 125-140, dezembro, 2006.

CATTANI, A. D. (Org.). *Trabalho e tecnologia - dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Aparecida da Silva Xavier Barros – Dimensões do êxito de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. N. L. Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, pp. 47-63, 1996.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. B. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. In: *Revista Portuguesa de Educação*. CIED. Universidade do Minho, pp. 221-236, 2003.

CIEGLINSKI, A. *Metade das vagas de ingresso no ensino superior do país sobrou em 2010*, novembro, 2011. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/2011/11/11/metade-das-vagas-de-ingresso-no-ensino-superior-do-pais-sobrou-em-2010.jhtm>>. Acesso em: 09/12/2011.

CNPq. *Súmula estatística 2010. Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil*, 2010. Disponível em: <dgp.cnpq.br/censos/sumula_estatistica/2010/grupos/index_grupo.htm>. Acesso em: 10/01/2012.

COVEST. *Pelo segundo ano consecutivo, Medicina e Direito são os cursos mais concorridos da UFPE*, janeiro, 2010. Disponível em: <www.covest.com.br/int_interface/default_Exibir_Conteudo.asp?CO_TOPICO=1639>. Acesso em: 10/09/2011.

CUNHA, L. A. Vestibular: a volta do Pêndulo. *Fórum de debates – ‘Em Aberto’*, ano 1, n. 3, Brasília, fevereiro, 1982. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/idx.php/emaberto/issue/view/128/showToc>. Acesso em: 10/09/2011.

D’AVILA, G. T & SOARES, D.H.P. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na cena da prova. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.4, n.1-2, pp. 105-116, 2003.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Listão dos classificados*, 21 de jan. de 2011a. Disponível em: <http://www.pernambuco.com/educacao/vestibular/2011/ufpe/ufpe_listao2011.shtml> Acesso em: 21/01/2011.

_____. *Fera terá que provar bônus antes*. C1, Vida Urbana, 09 de jun. de 2011b.

_____. *Razões para querer a UFPE*. C2, Vida Urbana, 27 de nov. de 2011c.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES E-Working Paper*, n. 60. Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: <cies@iscte.pt>. Acesso em: 21/12/2011.

Aparecida da Silva Xavier Barros – Dimensões do êxito de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE

DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. Trad. I. R. Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURHAM, E. R. Medida inócua, ante a imensa desigualdade no sistema escolar. *Revista Adusp*, n. 43, pp. 40-43, jul., 2008.

FIAMENGUE, E. C. *Mas, afinal que Elite é essa? Elitização/deselitização no vestibular VUNESP*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2002.

FILIZOLA, P. Expansão desarrumada. *Diário de Pernambuco*, 11 de dez. de 2011. Disponível em: <www.diariodepernambuco.com.br/brasil>. Acesso em: 13/12/2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. *A loteria Enem*. São Paulo: Autor, 17 de jan. de 2012. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=6155:a-loteria-enem-&catid=508Itemid=100017>>. Acesso em: 20/01/2012.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior*. Belo Horizonte: Fonaprace, 1997.

_____. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior*. Brasília: Fonaprace, 2004.

_____. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das universidades federais*. Brasília: Fonaprace, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história das prisões*. Trad. L. P. Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, M. *Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na Educação Superior*, 2011. Disponível em: <www.abmes.org/abmes/public/arquivos/documentos/MGarcia_Artigo_10_milhoes.pdf>. Acesso em: 02/09/2011.

GIDDENS, A. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GISI, M. L. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 11, Curitiba, janeiro-abril, pp. 43-52, 2004.

GUARNIERI, F. V. *Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2008.

HARNIK, S. *49 em cem vagas do ensino superior do Brasil ficam ociosas, mostra censo*, 17 de nov. de 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/11/27/ult105u8926.jhtm>>. Acesso em: 18/04/2011.

HEY, A. P. Notícias da UFMG: Professora da USP questiona Enem como forma de democratização do acesso à universidade. In: *Semana de conhecimento e cultura da UFMG*, de 19 a 23/10/2009. Disponível em: <www.ufmg.br/online/arquivos/013510.shtml>. Acesso em: 14/09/2011.

IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais 2003*. Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS-RJ/sintese-indic-sociais2003.pdf>. Acesso em: 18/09/2011.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2009*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>. Acesso em: 03/08/2011.

_____. *Síntese dos Indicadores Sociais 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 20/09/2011.

INEP. *Investimento por Estudante por Nível de Ensino – Valores nominais 2000-2010*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-despesas_publicas-p.a.precos.htm>. Acesso em: 07/02/2011.

_____. *Censos da Educação Básica, 2001 a 2010a*. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16/02/2011.

_____. *Censos da Educação Superior, 2001 a 2010b*. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 05/03/2011.

_____. Primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada. *Série histórica de resultados da avaliação*, fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacaoabrasica/provabrasilsaeb/resultados/SAEB19952005.pdf>>. Acesso em: 11/03/2011.

_____. *Censo Escolar 2010* (Resumo Técnico – versão preliminar). Brasília, DF: Inep, 2010a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>. Acesso em: 18/03/2011.

_____. *Censo Escolar da Educação Superior 2010* (Resumo Técnico – versão preliminar). Brasília, DF: Inep, 2010b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 19/03/2011.

_____. *Sítio do Enem*, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>. Acesso em: 23/03/2011.

ISTO É. *O Enem não democratizou o acesso ao ensino superior*, 18 de out. de 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/idex.php?option=com_content&view=article&id=5865:qo-enem-nao-democratizou-o-acesso-ao-ensino-superiorq-&catid=61&Itemid=100015>. Acesso em: 20/10/2011.

IPEA. Emprego e oferta qualificada de mão de obra no Brasil: impactos do crescimento econômico pós-crise. Brasília, DF: *Comunicado do IPEA n. 41*, março de 2010a. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/100310_ComunicaIpea_41_EmpregoOrfeta.pdf>. Acesso em: 03/08/2011.

_____. PNAD 2009: Primeiros Resultados. Situação da educação brasileira: avanços e problemas. Brasília, DF: *Comunicado do IPEA n. 66*, novembro de 2010b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/101118_comunicadoipea66_apresentacao.pdf>. Acesso em: 04/08/2011.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. R. A. Vasques & S. Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Trad. J. A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. Trad. J. Rowland. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, pp. 11-42, 2005.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. Trad. H. Monteiro & F. Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, T. C. S & MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, v. 10, n. esp., Florianópolis, pp. 37-45, 2007.

MANIR, M. Um funil de incertezas. In: *O Estadão*, 11 de out. de 2009. Disponível em: <www.estadao.com.br/noticias/suplementos,um-funil-de-incertezas,449166,0.htm>. Acesso em: 16/09/2011.

Aparecida da Silva Xavier Barros – Dimensões do êxito de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MEC. *Programa de Financiamento Estudantil*, 2011a. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>> Acesso em: 12/04/2011.

_____. *Portal ProUni*, 2011b. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>> Acesso em: 19/10/2011.

_____. *Sistema Informatizado do ProUni*, 2011c. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>> Acesso em: 19/07/2011.

_____. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, 2011d. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/11/2011.

_____. *Novo Portal UAB*, 2011e. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br> Acesso em: 28/11/2011.

_____. *Índice Geral de Cursos*, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/idex.php?Itemid=613&id=12305&option=com_content&view=article>. Acesso em: 25/02/2012.

_____. *Sistema de Seleção Unificada*, 2012b. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br>>. Acesso em: 26/02/2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.), DESLANDES, S. F., CRUZ NETO, O. & GOMES, R. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, v. 09, nº 3, Rio de Janeiro, julho-setembro, pp. 239-262, 1993.

MORENO, A. C. *Para educadores, ranking do Enem não avalia qualidade da escola*, 12 de set. de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/para-educadores-ranking-do-enem-nao-avalia-qualidade-da-escola.html>>. Acesso em: 20/12/2011.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOURA, R. M. Maioria dos concluintes do ensino médio tem nota abaixo da média no Enem 2010. In: *O Estado de São Paulo*, 13 de set. de 2011. Disponível em:

<estadao.com.br/noticias/impresso,maioria-dos-concluintes-do-ensino-medio-tem-nota-abaixo-da-media-no-enem-2010,771749,0>. Acesso em: 03/12/2011.

NEVES, C. E. B., RAIZER, L. & FACHINETTO, R.F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, n. 17, pp.124-157, junho, 2007.

NEY, M. G., TOTTI, M. E. F. & REID, T. L. S. A influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica na região Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes/RJ: *Vértices*, v. 12, n. 1, janeiro-abril, pp. 103-119, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M. Entre o subjetivismo e o objetivismo: considerações sobre o conceito de habitus em Pierre Bourdieu. In: *Teoria E Sociedade*, n. 10, julho-dezembro, pp. 144-169, 2002.

NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA, M. A. A sociedade da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, pp.15-36, abril, 2002.

NUNES, B. *Verdades e mentiras do Censo da Educação Superior*, 08 de nov. de 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/verdades-e-mentiras-do-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10/12/2011.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *No país, só 46% das obras foram entregues*. São Paulo: Autor, 12 de dez. de 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,no-pais-so-46-das-obras-foram-entregues-809738,0.thm>>. Acesso em: 18/12/2011.

O GLOBO. *MEC divulga notas máximas e mínimas do Enem 2009; entenda como calcular*, 28 de jan. de 2010. Disponível em: <oglobo.globo.com/vestibular/mec-divulga-notas-maximas-minimas-do-enem-2009-entenda-como-calcular-3061456>. Acesso em: 12/12/2011.

OLIVEIRA, R. L. P. & CATANI, A. M. *Educação superior*. São Paulo, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2006.

OUCHANA, D. *O impacto do exame especial Enem*, 19 de out. de 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/texto/o/o-impacto-do-exame-239291-1.asp>>. Acesso em: 20/12/2011.

PEREIRA, A. S. A. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2005.

PEREIRA, T. C. B., PASSOS, G. O. Sucesso no vestibular – favorecimento econômico e cultural no êxito escolar. In: *Acesso ao ensino superior público: democratização e desigualdades sociais na Universidade Federal do Piauí*, 2008. Disponível em:

<<http://www.ufpi.br/19sic/Documentos/RESUMOS/Humanas/Tulyana%20Coutinho%20Bento%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 22/12/2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *SAEPE-2010* (anual). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, *CAEd*. v. 2, janeiro-dezembro, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2010.

PERRENOUD, P. A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares. In: *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. P. C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! 10º Colégio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ – Québec, 27 a 29 de nov. de 2002. Trad. N. L. Rezende. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul., pp. 9-27, 2003.

PIOTTO, D. C. *A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu*, 2009. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal-/file/vertentes/debora_piotto.pdf>. Acesso em: 09/08/2011.

POLO, É., CALGARO, F. & TARGINO, R. *Metade das vagas oferecidas nos vestibulares ficou ociosa em 2008*, 27 de nov. de 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/noticias/vestibular/0,,MUL1393910-5604,00-METADE+DAS+VAGAS+OFERECIDAS+NOS+VESTIBULARES+FICOU+OCIOSA+EM.html>>. Acesso em: 04/08/2011.

POLYDORO, S. A. J. ; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sócio-cognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Revista Psicologia da Educação*, 29, 2º semestre, São Paulo, pp. 75-94, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a05.pdf>>. Acesso em: 04/01/2012.

PORTES, É. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RAWLS, J. *Justiça como Equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, S. C. O Vestibular. *Fórum de debates – “Em Aberto”*, Brasília, ano 1, n. 3, fevereiro, 1982. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/128/showToc>. Acesso em: 10/09/2011.

RIBEIRO NETO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. *Seminário “Vestibular Hoje”*. Brasília: MEC/SESU/CAPES, dezembro, 1985. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>. Acesso em: 10/09/2011.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. Colaboradores Peres, J. A. S. et al. 3. ed.. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, L. C. & BARRERA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia e Pesquisa*, v. 01, nº 02, julho-dezembro, pp. 41-53, 2007.

RODRIGUES, C. & BORGES, P. Escolas Federais são bons modelos, mas difíceis de replicar. In: *Último Segundo*, iG São Paulo e Brasília, 27 de dez. de 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/escolas+federais+sao+bons+modelos+mas+dificeis+de+replicar/n1237897418366.html>>. Acesso em: 06/06/2011.

RODRIGUES, D.G. & PELISOLI, G. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. *Rev. Psiq. Clín.*, v. 35, n.5, pp. 171-177, 2008.

RODRIGUES, V. S. O REUNI como estratégia de contra-reforma da Educação Superior. V *Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 23 a 26 de agosto de 2011. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdCjornada/vjornada.html>. Acesso em: 13/12/2011.

SAMPAIO, B. & GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. São Paulo: *Economia Aplicada*, v. 13, n. 1, janeiro-março, pp. 45-68, 2009.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. H. & LUCIO, P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 3. ed. Trad. F. C. Murad et al. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOMAURO, B.; RATIER, R. Por dentro da grana. In: *Nova Escola*. Ed. 226, outubro, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/por-dentro-grana-politicas-publicas-financiamento-dru-fundeb-pib-503941.shtml>> Acesso em: 07/08/2011.

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. In: *Sociologias*, ano 11, nº 21, janeiro-junho, pp. 120-156, 2009.

SANTOS, I. M. M. & SANTOS, R. S. A etapa de análise do método de história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Revista Texto Contexto Enfermagem*, v. 17, n. 4, Florianópolis, outubro-dezembro, pp. 714-719, 2008.

SCHWARTZMAN, S. *O Ensino Superior no Brasil: a busca de alternativas*, 1996. Disponível em: < http://www.schwartzman.org.br/simon/alternat.htm#_1_1>. Acesso em: 20/02/2010.

_____. *A questão da inclusão social na Universidade Brasileira*. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, 2006. Disponível em: <www.scwartzman.org.br/simon/inclusao_ufmg.pdf>. Acesso em: 04/08/2010.

_____. Há mais vagas no ensino superior que concluintes no ensino médio. *Jornal da Unicamp*. Edição 356, 23 de abril a 6 de maio de 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp-hoje/jornalPDF/ju356pag06.pdf>>. Acesso em: 05/03/2010.

SILVA, A. P. *Mérito, Mobilidade e Raça: Uma abordagem entre negros e brancos na universidade*. Dissertação (Mestrado em Política Social). Niterói, RJ: UFF/PPGPS, 2006.

SOARES, J. F. Entrevista ao Portal UFMG: Adoção do Enem não muda o perfil do aluno admitido nas universidades, afirma professor da FaE. In: *Semana de conhecimento e cultura da UFMG*, de 19 a 23 de outubro de 2009. Disponível em: <www.ufmg.br/online/arquivos/013500.shtml>. Acesso em: 14/09/2011.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 51-59, 1997.

SPINDOLA, T. & SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 2003. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/>>. Acesso em: 13/10/2010.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. Editora Unijuí: *Desenvolvimento em Questão*, ano 1, n. 2, julho-dezembro, pp. 177-201, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório De Olho nas Metas*, 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf>. Acesso em: 18/02/2012.

UFPE. *Manual do Candidato Vestibular*, 2011. Disponível em: <www.ufpe.br/agencia/imagens/documentos/manual_candidato_vestibular_2011.pdf>. Acesso em: 10/01/2012.

_____. *Manual do Candidato Vestibular*, 2012a. Disponível em: <gcovest.htl.com.br/anexos/1002313989_manual_candidato_2012ult.pdf>. Acesso em: 11/01/2012.

_____. *A Instituição*, 2012b. Disponível em: <www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=178> Acesso em: 10/01/2012.

UNICEF. *O direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*. [Coordenação geral Maria de Salete Silva e Pedro Ivo Alcântara] Brasília, DF: UNICEF, 2009. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf> Acesso em: 16/04/2011.

UOL. ProUni tem 23% de faculdades participantes com nota baixa. *Agência Estado*, 20 de jan. de 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/01/20/ult4528u548.jhtm>>. Acesso em: 18/07/2011.

_____. *Em 2009, Ideb do ensino médio estaciona; nota dos anos iniciais continua avançando*, 01 de julho de 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/07/01/em-2009-ideb-do-ensino-medio-estaciona-nota-dos-anos-iniciais-continua-avancando.htm>>. Acesso em: 13/08/2011.

_____. *Aprovados na UFPE perdem bônus e não se matriculam. Covest diz que erro foi deles*, 08 de fev. de 2011a. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2011/02/08/aprovados-na-ufpe-perdem-bonus-e-nao-se-matriculam-covest-diz-que-erro-foi-deles-256217.php>>. Acesso em: 16/08/2011.

_____. *Número de matriculados no ensino superior sobe 110% em 10 anos*, 07 de nov. de 2011b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1002756-numero-de-matriculados-no-ensino-superior-sobe-110-em-10-anos.shtml>> Acesso em: 12/12/2011.

VALLE, I. R., BARRICHELLO, F. A. & TOMASI, J. Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1988 – 2007)? Brasília, DF: *Linhas Críticas*, v. 16, n. 31, julho-dezembro, pp. 391-418, 2010.

WEBER, D. Escolas Federais são ilhas de excelência. In: *G1*, 15 de dez. de 2010. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/brasil/escolas-federais-sao-ilhas-de-excelencia-655708.html>>. Acesso em: 10/08/2011.

_____. *Resultado do Enem 2010 mostra melhoria de desempenho de alunos*, 10 de set. de 2011. Disponível em: <extra.globo.com/noticias/educacao/resultado-do-enem-de-2010-mostra-melhoria-de-desempenho-de-alunos-2611493.html>. Acesso em: 15/09/2011.

WHITAKER, D. C. A. Universidade, Vestibulares e Ideologia. *Perspectivas*, 6, São Paulo, pp. 123-131, 1983.

_____. *Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (estudo de variáveis de capital cultural)*. Série Pesquisa Vunesp, n. 2. São Paulo: Fundação Vunesp/Unesp, 1989.

_____. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, julho-dezembro, pp. 289-297, 2010.

WHITAKER, D. C. A. *et al.* Cursinhos comunitários, esperança e desalento: um estudo de caso em assentamentos de reforma agrária (Araraquara – São Paulo). In: FERNANDES, A. V.

M., ALMEIDA, C. P. D. & WHITAKER, D. C. A. (Orgs.). *Educação, juventude e políticas públicas: Reflexão sobre inclusão e preconceito*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

WHITAKER, D. C. A. & FIAMENGUE, E. C. *10 anos depois: UNESP: Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos*. Série Pesquisas Vunesp, vol. 11. São Paulo: Fundação Vunesp/Unesp, 1999.

WHITAKER, D. C. A. & ONOFRE, S. A. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 7, n. 1, pp. 45-55, 2006.

WING, NG H.; HONORATO, L. Determinantes socioeconômicos na probabilidade de aprovação no exame vestibular: uma análise entre os *campi* da Universidade Federal de Pernambuco. *Ipea – P.P. P. – Planejamento e Políticas Públicas*, n. 37, julho-dezembro, pp. 97-131, 2011.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Trad. D. Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: Processos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, Rio de Janeiro, n. 32, pp. 226-237, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT
Instituto de Educação
Mestrado em Ciências da Educação

Caro (a) estudante, você encontrará aqui perguntas relativas a algumas características pessoais e à sua formação educacional. Os dados obtidos se destinam à análise de aspectos sociodemográficos e educacionais úteis à pesquisa **“Dimensões do êxito de estudantes egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE”** sob a responsabilidade da pesquisadora Aparecida da Silva Xavier Barros e orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Karina da Silva.

Todas as perguntas poderão ser respondidas colocando apenas um X na alternativa que desejar. Não há respostas certas ou erradas, porém precisamos de sua sinceridade e honestidade ao responder.

Muito obrigada pela sua valiosa contribuição.

QUESTIONÁRIO

Data: ____ / ____ / 2011	Número: ____
DADOS DO PARTICIPANTE E DE SUA FAMÍLIA	
1. Sexo: ()F ()M	
2. Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () outro.	
3. Idade: ____ anos	
4. Local de nascimento: (cidade) _____ (Estado) _____	
5. Levando em conta a classificação utilizada pelo IBGE, como você se declara? a) branco b) pardo c) preto d) amarelo e) indígena	
6. Qual a sua religião? a) Católica. b) Protestante ou Evangélica. c) Espírita. d) Umbanda ou Candomblé. e) Outra. f) Sem religião.	
7. Com relação a seu pai: a) trabalha/profissão: _____. b) é aposentado. c) está desempregado. d) é falecido.	
8. Assinale o grau de escolaridade de seu pai: a) não estudou. b) da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. c) da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. d) Ensino Médio (antigo 2º Grau). e) Ensino Superior incompleto. f) Ensino Superior completo. g) Pós-graduação.	

9. Com relação à sua mãe: a) trabalha fora/profissão:_____. b) é dona de casa. c) é aposentada.		d) está desempregada. e) é falecida.
10. Assinale o grau de escolaridade de sua mãe: a) não estudou. b) da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. c) da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. d) Ensino Médio (antigo 2º Grau).		e) Ensino Superior incompleto. f) Ensino Superior completo. g) Pós-graduação.
11. Quantas pessoas formam a sua família (incluindo você)? a) 2 pessoas. b) 3 pessoas. c) 4 pessoas.		d) 5 pessoas. e) mais de 5 pessoas.
12. Qual a renda mensal de sua família? a) até 1 salário mínimo. b) de 1 a 2 Salários Mínimos. c) de 2 a 3 Salários Mínimos. d) de 3 a 5 Salários Mínimos.		e) de 5 a 10 Salários Mínimos. f) de 10 a 20 Salários Mínimos. g) mais de 20 Salários Mínimos.
13. O apartamento ou casa onde sua família mora atualmente é: a) próprio. b) alugado. c) cedido. d) outra situação.		
DADOS DE SUA FORMAÇÃO EDUCACIONAL		
14. Onde você estudou de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental? a) apenas numa escola municipal. b) apenas numa escola estadual. c) apenas numa escola federal (Qual instituição?) _____. d) apenas numa escola vinculada a uma universidade (Qual?) _____. e) apenas numa escola particular (bolsista). f) parte numa escola pública e outra parte numa escola particular ou vice-versa.		
15. Onde você estudou de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental? a) apenas numa escola municipal. b) apenas numa escola estadual. c) apenas numa escola federal (Qual instituição?) _____. d) apenas numa escola vinculada a uma universidade (Qual?) _____. e) apenas numa escola particular (bolsista). f) parte numa escola pública e outra parte numa escola particular ou vice-versa.		
16. Onde você estudou o Ensino Médio? a) apenas numa escola municipal. b) apenas numa escola estadual. c) apenas numa escola federal (Qual instituição?) _____. d) apenas numa escola vinculada a uma universidade (Qual?) _____.		

APÊNDICE II

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT
Instituto de Educação
Mestrado em Ciências da Educação

Caro (a) estudante, você encontrará aqui perguntas relativas às estratégias de seu investimento pessoal e de sua família na construção do êxito escolar (traduzido pela aprovação no curso de Medicina). Os dados obtidos se destinam à análise de como se efetiva a sua participação e a presença de sua família até esta etapa de escolarização.

Como forma de resguardá-lo (a) e dada à irrelevância para os objetivos desta investigação, este estudo não divulgará nomes de pessoas, sendo utilizados pseudônimos. Não há respostas certas ou erradas, porém precisamos de sua sinceridade e honestidade ao responder.

Muito obrigada pela sua valiosa contribuição e, também, de sua família.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – QUESTÕES PARA O ESTUDANTE

Data: ____ / ____ /2011 Pseudônimo: _____

1. Como foram as suas experiências no **início da escolarização**? Descreva os primeiros anos escolares. Retratar, por exemplo, a escola, as aulas, a relação com os colegas e os professores.
2. Relate algumas de suas vivências no **Ensino Médio**? Retratar, por exemplo, a escola, as aulas, a relação com os colegas e os professores.
3. Você idealizava seguir esta ou outra carreira?
4. Você frequentou algum curso preparatório antes de prestar o vestibular? Caso tenha frequentado algum cursinho, conte sobre essa experiência.
5. Como foi a rotina de estudos até a aprovação no vestibular?
6. Como se deu a superação das eventuais dificuldades escolares?
7. Para construção de sua trajetória, houve envolvimento com pessoas que se tornaram referências?
8. Qual a importância que você dá ao diploma de nível superior?
9. Qual a importância que você dá ao curso de Medicina? Cite suas primeiras impressões acerca deste curso.
10. Por que você optou por esta universidade?

APÊNDICE III

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT
Instituto de Educação
Mestrado em Ciências da Educação

Caríssimos pais ou responsáveis, os senhores e as senhoras encontrarão aqui perguntas relativas às estratégias de investimento pessoal de seu filho (a) e também de sua família na construção do êxito escolar (traduzido pela aprovação no curso de Medicina). Os dados obtidos se destinam à análise de como se efetiva a participação dele (a) e a presença familiar até esta etapa de escolarização.

Como forma de resguardá-los e dada à irrelevância para os objetivos desta investigação, este estudo não divulgará nomes de pessoas, sendo utilizados pseudônimos. Não há respostas certas ou erradas, porém precisamos de sua sinceridade e honestidade ao responder.

Muito obrigada pela sua valiosa contribuição e, também, de seu filho (a).

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – QUESTÕES PARA A FAMÍLIA

Data: ____ / ____ /2011

Pseudônimo do (a) entrevistado (a): _____

1. Relate sobre os estudos de seu filho (a) desde os primeiros anos escolares até a oitava série.

Fale sobre:

- a) a infraestrutura da escola;
- b) a relação com os professores;
- c) a qualidade do ensino;
- d) a ida à escola para acompanhar as notas e o comportamento dos filhos;
- e) o acompanhamento das atividades da escola em casa.

2. Relate sobre a chegada de seu filho (a) ao Ensino Médio. Apresente sua opinião sobre:

- a) a infraestrutura da escola;
- b) a relação com os professores;
- c) a qualidade do ensino;
- d) as suas expectativas com relação à entrada dele (a) na universidade.

3. Você idealizava que seu filho (a) seguisse esta ou outra carreira? Ele (a) frequentou algum curso preparatório antes de prestar o vestibular? Caso tenha frequentado algum cursinho, conte-nos sobre como o (a) apoiou na concretização dessa experiência?
4. Para construção da referida trajetória escolar, houve envolvimento com pessoas que se tornaram referências?
5. Diante da rotina de estudos até a aprovação no vestibular, como se deu a participação da família nas eventuais dificuldades?
6. Qual a importância que vocês dão ao diploma de nível superior?
7. Qual a importância que vocês dão ao curso de Medicina?

APÊNDICE IV

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT
Instituto de Educação
Mestrado em Ciências da Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu.....RG.....a
baixo assinado, dou o meu consentimento livre e esclarecido para participação no projeto de pesquisa intitulado: **Dimensões do êxito de estudantes egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de medicina da UFPE.** A pesquisa é coordenada pela Dra. Márcia Karina da Silva, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone: 9415-6969 ou e-mail: klsmarcia@hotmail.com ou com a pesquisadora Aparecida da Silva Xavier Barros, fone: 9654-2449 e e-mail: aparecidaxbarros@hotmail.com.

Dados da investigação:

1. O objetivo da pesquisa é: Compreender as dimensões do êxito de estudantes egressos de e nos exames seletivos para o curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.
2. Durante o estudo serão realizadas: a aplicação de questionários, a escuta e o registro das narrações autobiográficas (relatos da história de vida do inquirido) e entrevistas, direcionadas também à família.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, assim como fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos deste estudo.

Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, se assim desejar, por qualquer motivo, estando ciente de que tal fato não irá alterar a qualidade nem meus direitos quanto ao atendimento recebido;

Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações por mim oferecidas está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS). Compreendo que minha identidade será mantida em sigilo e que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos e publicações científicas.

Riscos: Não há.

Benefícios: Os dados coletados podem contribuir para a ampliação das reflexões acerca do acesso de alunos oriundos das camadas populares aos cursos mais concorridos e/ou “elitizados” como Medicina, por exemplo.

7. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvidas ou me sinta prejudicado (a), poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO), situado no Campus Universitário, s/n – Jardim Fragoso/Recife – PE. Telefone (081) 3054-1990, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, o qual tomará as medidas cabíveis.

8. O pesquisador principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Recife, ____ de _____ 2011.

Participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXOS

ANEXO I



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciência da Saúde
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA

Recife, 25 de outubro de 2011.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Da Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que autorizamos a participação de 18 (dezoito) estudantes do curso de Medicina desta Instituição no desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: **“Dimensões do êxito de estudantes egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de Medicina da UFPE”**, da pesquisadora Aparecida da Silva Xavier Barros sob a responsabilidade do Professora Dr^a. Márcia Karina da Silva, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Recife, 25 de outubro de 2011.

Oscar Bandeira Coutinho Neto

Assinatura e Carimbo

Prof. Oscar Bandeira Coutinho Neto
Coordenador do Curso de
Medicina/ UFPE
Siape: 1130447

147335874-45

CPF

E-mail

OscarCoutinho@vol.com.br

ANEXO II



FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE OLINDA - FUNESO
UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES DA FUNESO – UNESF
Criada pelo Parecer nº 397 de 07.07.97, do Conselho Nacional de Educação – CNE
Regimento Aprovado pela Portaria nº 944 de 15.08.97, DOU de 18.08.97
Campus Universitário, S/N - Jardim Fragoso – Olinda – PE
CNPJ 08.905.382/0001-04 - Fones: (81) 3054.1983 / 3054.1980 – Telefax 3054.1981



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FUNESO
Registro nº 1146/2003 – CONEP/CNS/MS

Olinda, 01 de novembro de 2011

Prezado (a) Pesquisador (a):

APARECIDA DA SILVA XAVIER BARROS

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FUNESO, em reunião do dia 28 de outubro de 2011, considerou **APROVADO** o projeto de CAAE Nº 2146.0.000.104-11, intitulado **DIMENSÕES DO ÊXITO DE ESTUDANTES EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE MEDICINA DA UFPE**, cujo objetivo geral: Compreender as dimensões do êxito de estudantes egressos de escolas públicas nos exames seletivos para o curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E tem como pesquisador principal **MÁRCIA KARINA DA SILVA**

RESUMO DO PARECER DO CEP.

O estudo não apresenta riscos e agravos bioéticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde.

Atenciosamente,

Prof. Inaquilino J.L. Ribeiro
Coordenador do CEP/FUNESO
01/11/2011