

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

**INGRESSAR NA UFRN: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS DE
ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA**

CLAUDIA PEREIRA DE LIMA

Natal

2013

CLAUDIA PEREIRA DE LIMA

**INGRESSAR NA UFRN: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS DE
ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte como requisito necessário ao
recebimento do título de Doutora em Educação.

NATAL

2013

CLAUDIA PEREIRA DE LIMA

**INGRESSAR NA UFRN: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS DE
ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA**

Aprovada em:

Natal, __ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. DRA. BETANIA LEITE RAMALHO – ORIENTADORA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

PROF^a. DR^a. ANA MARIA IÓRIO DIAS – EXAMINADORA EXTERNA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROF^a DR^a. NADIA HAGE FIALHO – EXAMINADORA EXTERNA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROF. DR. ANTÔNIO CABRAL NETO– EXAMINADOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

PROF. DR. ISAURO BELTRÁN NUÑEZ – EXAMINADOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

PROF^a. DR^a. EMÍLIA MARIA DA TRINDADE PRESTES – EXAMINADORA EXTERNA
SUPLENTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROF^a DR^a. ILONEIDE CARLOS DE OLIVEIRA RAMOS - SUPLENTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente aos meus pais e irmãos pelo incentivo ao estudo.

À professora Betania Leite Ramalho, orientadora, por acreditar na relevância do tema e pelas importantes contribuições ao longo do meu processo formativo como graduanda, mestranda e doutoranda.

Ao professor Isauro Beltrán Núñez pelas excelentes aulas e por proporcionar espaços para a construção do conhecimento e pelas sugestões valiosas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pelos valiosos momentos de discussão em sala de aula e em eventos que participamos.

Aos amigos e colegas da Base de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente pela colaboração e pelas preciosas discussões: Aliete, Ivone, Karine, Tácio, Veruska, Diva, Isabella, Thaise, entre outros.

Aos estudantes que fizeram parte da pesquisa, pela disponibilidade em responder aos instrumentos solicitados.

RESUMO

No início do século XXI as universidades brasileiras foram convocadas pelo poder público e pela sociedade a redimensionar suas formas de selecionar estudantes. Muitos dilemas estão por trás desta temática, que vão desde a preocupação das instituições de ensino superior em selecionar e formar estudantes, e agora também estudantes provenientes dos setores menos favorecidos da sociedade; como também dilemas pessoais, como preocupações que fazem parte do cotidiano dos milhões de jovens que integram a sociedade brasileira e que precisam decidir sobre o seu futuro profissional ao término da Educação Básica. A presente tese tem como objetivo *analisar os processos de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior do ponto de vista de estudantes que conquistaram uma vaga na universidade pública*. O estudo foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que implantou uma Política de Acesso e Inclusão Social (PAIS) no ano de 2003, e a partir daí uma série de ações foram desenvolvidas. Dentre as principais, destacamos o Argumento de Inclusão, um mecanismo de pontuação adicional para estudantes egressos de escolas públicas, que considera critérios sócio-econômicos e de desempenho dos candidatos ao longo de sua Educação Básica. Através de questionário e entrevistas com os estudantes universitários egressos da rede pública, pudemos conhecer o perfil social, econômico e acadêmico dos estudantes que ingressaram na UFRN no período de desenvolvimento de sua PAIS, suas trajetórias escolares e universitárias, revelando alguns dos dilemas, estratégias, dificuldades e o custo pessoal daqueles que procuram permanecer no sistema de ensino apesar das condições adversas de escolarização. Para a fundamentação teórica, trabalhamos com autores como Bourdieu (1992, 1996, 2003); Coulon (1993, 2008); Ramalho (2004, 2007, 2008, 2010); Ramalho, et al (2011); Charlot (2001, 2003, 2005); Zago (2011); Nogueira, Romanelli e Zago (2011), entre outros, que contribuíram para uma melhor análise e compreensão do pensamento e ações dos estudantes em suas trajetórias formativas. Embora saibamos que as desigualdades educacionais ainda são muitas, constatamos que a política da UFRN trouxe e vem trazendo resultados significativos, na perspectiva de contribuir com o aumento do acesso de estudantes egressos da rede pública, e com a inclusão dos mesmos na universidade.

Palavras-chaves: Acesso ao Ensino Superior, Inclusão, Trajetórias, Universidade.

RESUMEN

A principios del siglo XXI universidades brasileñas fueron invitadas por el gobierno y la sociedad para cambiar el tamaño de sus modos de selección de los estudiantes. Muchos dilemas que están detrás de este tema, que van desde la preocupación de las instituciones de educación superior en la selección y formación de los estudiantes, y ahora los estudiantes de sectores desfavorecidos de la sociedad, así como los dilemas y preocupaciones que son parte de la vida cotidiana de millones personales de los jóvenes en la sociedad brasileña y la necesidad de decidir sobre su futuro profesional al final de la educación básica. Esta tesis tiene como objetivo analizar los procesos de transición entre la educación básica y la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes que obtuvieron un lugar en las universidades públicas. El estudio se realizó en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, que puso en práctica una política sobre el acceso y la inclusión social (PAIS) en 2003, y desde entonces se han desarrollado una serie de acciones. Entre la clave, resaltar la inclusión argumento, un mecanismo para la puntuación adicional para estudiantes que se gradúan de las escuelas públicas, que considera criterios socio-económicos y de desempeño de los candidatos a través de su educación básica. A través de cuestionarios y entrevistas con los estudiantes universitarios se gradúan de público, sabemos que el perfil de los estudiantes de sociales, económicos y académicos que participaron en el UFRN durante el desarrollo de sus padres, de sus escuelas y trayectorias universitarias, que revela algunos de los dilemas, las estrategias, dificultades personales y el costo de los que tratan de permanecer en el sistema educativo a pesar de las condiciones adversas de escolaridad. Para la fundamentación teórica, trabajamos con autores como Bourdieu (1992, 1996, 2003); Coulon (1993, 2008), Ramalho (2004, 2007, 2008, 2010); Ramalho, et al (2011), Charlot (2001, 2003, 2005); Zago (2011); Nogueira, Romanelli y Zago (2011), entre otros, han contribuido a un mejor análisis y comprensión del pensamiento y las acciones de los estudiantes en sus trayectorias formativas. Aunque sabemos que las desigualdades educativas siguen siendo muchos, nos encontramos con que la política de trata y UFRN trajo resultados significativos, con el fin de contribuir a un mayor acceso de los estudiantes se gradúan de la pública, y su inclusión en el ámbito universitario.

Palabras clave: acceso a la educación superior, la inclusión, Trayectorias de la Universidad.

ABSTRACT

At the beginning of the XXI century Brazilian universities were invited by the government and society to resize their ways of selecting students. Many dilemmas are behind this theme, ranging from the worry of higher education institutions in selecting and training students, and now students from disadvantaged sectors of society, as well as personal dilemmas and concerns that are part of daily life for millions of young people in Brazilian society and need to decide on your future career at the end of basic education. This thesis aims to analyze the processes of transition between Basic Education and Higher Education from the perspective of students who earned a place in public universities. The study was conducted at the Federal University of Rio Grande do Norte, which implemented a Policy on Access and Social Inclusion (PAIS) in 2003, and since then a number of actions were developed. Among the key, highlight the argument Inclusion, a mechanism for additional score for students graduating from public schools, which considers socio-economic criteria and candidates' performance throughout its Basic Education. Through questionnaires and interviews with college students graduating from public, we know the profile social, economic and academic students who entered the UFRN during development of your PARENTS, their trajectories school and university, revealing some of the dilemmas, strategies, personal difficulties and the cost of those who seek to remain in the education system despite the adverse conditions of schooling. For the theoretical foundation, we work with authors such as Bourdieu (1992, 1996, 2003); Coulon (1993, 2008), Ramalho (2004, 2007, 2008, 2010); Ramalho, et al (2011), Charlot (2001, 2003, 2005); Zago (2011); Nogueira, Romanelli and Zago (2011), among others, have contributed to a better analysis and understanding of the thinking and actions of the students in their formative paths. Although we know that educational inequalities are still many, we find that the policy of comes and UFRN brought significant results, in order to contribute to the increased access of students graduating from public, and their inclusion in the university.

Keywords: Access to Higher Education, Inclusion, Trajectories, University.

Cheguei à UFRN pela primeira vez, no dia do cadastramento, sozinho, e praticamente tremendo, e pensando como eu ia me virar ali. A universidade me deslumbra até hoje com a possibilidade de crescimento que ela nos dá. É verdadeiramente um universo a ser descoberto. Consegui ficar na residência universitária, mas precisava ainda de algum trabalho para que pudesse me manter. Apesar de minha família me ajudar, tudo é muito limitado e eu também não podia ficar dependendo deles por toda vida. Foi então que o Conexões de Saberes entrou com mais uma participação fundamental. Além do dinheiro para que eu pudesse me manter, ele tem toda uma programação que contribui para minha formação acadêmica, ou seja, além de poder permanecer na universidade isso se dará com uma excelente qualidade.

Estudante de Comunicação Social – Jornalismo/UFRN, in: Caminhadas de Universitários de Origem Popular – Projeto Conexões de Saberes (SOUZA; BARBOSA; SILVA, 2009).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assessoria Técnica de Planejamento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CONSUNI	Conselho Universitário
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIRED	Diretoria Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMN	Ensino Médio Noturno
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares de Ensino Médio
OCEMN	Orientações Curriculares de Ensino Médio Noturno
PAIS	Política de Acesso e Inclusão Social
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
PROMED	Programas de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
SEEC/RN	Secretaria de Estado de Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Estudantes candidatos, matriculados e taxa de aprovação nas redes pública e privada. Vestibulares 2003 a 2012	19
Tabela 2: Evolução das matrículas no Ensino Superior nas Redes Pública e Privada por Categoria Administrativa	23
Tabela 3: Taxa da população com idade entre 18 e 24 anos, segundo o nível de escolaridade no Brasil – 2009	24
Tabela 4 - Evolução da matrícula do Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Norte, segundo os turnos diurno e noturno nos anos 2006 a 2011	25
Tabela 5 - Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a população residente de 15 a 17 anos de idade, nos Anos 2007 a 2011	26
Tabela 6: Candidatos, Aprovados e Aprovados com o Argumento de Inclusão no PS 2006 POR INSTITUIÇÃO ESCOLAR	
Tabela 7: Distribuição dos Estudantes segundo o Curso e o Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	41
Tabela 8: Matrículas, por nível de ensino, no período de 1994 a 1997, no Brasil	60
Tabela 9: Matrículas no Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Norte	62
Tabela 10: Resultados do IDEB no Ensino Médio por Dependência Administrativa entre 2005 e 2011 e Metas para 2007 e 2021 – Brasil	64
Tabela 11: Situação dos estudantes das escolas públicas estaduais quanto à inscrição no Vestibular da UFRN em 2009	78
Tabela nº 12: Número de vagas, inscritos e aprovados no vestibular da UFRN – 1982 a 1986	102
Tabela nº 13: Número de vagas, inscritos e aprovados no vestibular da UFRN – 1987 a 1992.	103
Tabela 14: Candidatos e Aprovados da Rede Pública Isentos do Pagamento da Taxa do Vestibular - Anos 2003 a 2012	114
Tabela 15- Distribuição dos Estudantes nos Cursos em que estão Matriculados por Tipo de Escola que cursou no Ensino Médio e por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	135
Tabela 16- Distribuição dos Estudantes nos Anos/Semestres Iniciais por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	138
Tabela 17: Faixa Etária dos Estudantes no momento em que prestaram o Vestibular da UFRN por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	139
Tabela 18- Distribuição dos Estudantes por Gênero por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	140
Tabela 19: Candidatos e Matriculados por Gênero nos Vestibulares de 2006 a 2012	141
Tabela 20: Distribuição dos Estudantes por Situação de moradia, por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	142
Tabela 21: Chefe da família por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	145
Tabela 22: Renda mensal do estudante por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	147
Tabela 23: Participação na renda familiar por Tipo de Aprovação no Vestibular	149

(Argumento de Inclusão)	
Tabela 24: Grau de instrução do pai por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	151
Tabela 25: Grau de instrução da mãe por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	152
Tabela 26: Meio de transporte que mais utiliza por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	154
Tabela 27: Tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental (ou equivalente) Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	155
Tabela 28: Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio (ou equivalente) por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	156
Tabela 29: Turno em que cursou o Ensino Médio (ou equivalente) por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	157
Tabela 30: Turno em que cursou o Ensino Médio (ou equivalente) por Matriculados na UFRN entre 2006 e 2010	159
Tabela 31: Modalidade de Curso do Ensino Médio por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	160
Tabela 32: Frequência a Cursinho Pré-Vestibular por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	161
Tabela 33: Frequência ou não a Cursinho nos Matriculados dos Anos 2005 a 2010 da UFRN	163
Tabela 34: Motivo de sua 1ª opção por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	165
Tabela 35: O que você espera da formação superior? Por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)	166
Tabela 36: Bolsas de Estudos para Estudantes Beneficiados com AI no Vestibular 2006 da UFRN	228
Tabela 37: Situação dos Estudantes Beneficiados com AI no Vestibular 2006 da UFRN com relação à matrícula em seus Cursos	231
Gráfico 1: Evolução no Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) Brasil – 2001 a 2010	92
Gráfico 2: Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa (público e privado) – Brasil – 2001 a 2010	93
Gráfico 3: Participação dos Estudantes na Renda Familiar	171
Gráfico 4: Escola em que cursou o Ensino Médio	205
Gráfico 5: Frequência ou não a Cursinho Pré-Vestibular	208
Figura 1 – Estudantes Aprovados no Vestibular 2006 por meio do Argumento de Inclusão por Curso e Área de Conhecimento	39
Figura 2: Princípios Político-Acadêmicos e Sociais da Política de Acesso à UFRN	109
Figura 3: Página Inicial do OVEU: Observatório da Vida do Estudante Universitário	120
Figura 4: A preparação para as provas do Vestibular e as Dúvidas dos estudantes	190
Figura 5: Técnicas e Estratégias de estudo usadas pelos estudantes para conseguirem a aprovação no Vestibular	204

Figura 6: As mudanças destacadas pelos estudantes após a entrada na universidade	213
Figura 7: A Entrada na Universidade: dificuldades relatadas pelos estudantes	213
Quadro 1: Caracterização do Perfil dos Estudantes beneficiados com o Argumento de Inclusão no Vestibular de 2006	167
Quadro 2: Calendário de Provas do Processo Seletivo 2006 da UFRN	191

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. O Tema do Estudo	16
1.2. O Contexto Educacional do Estudo	22
1.3. As Questões Centrais e os Objetivos	29
1.4. O Contexto da Pesquisadora e a Importância do Estudo	31
1.5. Pressupostos Teóricos	34
1.6. A Metodologia da Pesquisa	37
1.6.1. O Campo de Investigação e os Participantes da pesquisa	38
1.6.2. Os Instrumentos, Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados	43
1.7. A Organização do Trabalho	47
2. A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO MÉDIO COMO ETAPA DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR	49
2.1. O acesso à escolarização básica no Brasil: considerações sobre a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio	54
2.1. O Processo de redefinição e fortalecimento do Ensino Médio no Brasil	66
2.1. A busca de uma identidade para o Ensino Médio	71
3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO RN: DESAFIOS PARA DEMOCRATIZAR O ACESSO E A INCLUSÃO SOCIAL	82
3.1. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil	82
3.2. A democratização do Acesso ao Ensino Superior nas Últimas Décadas	92
3.3. O Vestibular e a Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN: trajetória, concepções e desafios	99
4. TRAJETÓRIAS ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS DOS ESTUDANTES: DESAFIOS PARA INGRESSAR E INCLUIR-SE NA UFRN	121
4.1. Trajetórias de Estudantes e Transição para o Ensino Superior: reflexões teóricas	121
4.2. Diversidade no Perfil e na Trajetória Escolar dos Estudantes que Ingressaram na UFRN entre 2006 e 2011	133
4.2.1. O Perfil Social, Econômico e Acadêmico dos Estudantes	138
4.2.2. A Trajetória Escolar dos Estudantes	154
4.3. Os Estudantes Beneficiados com o Argumento de Inclusão (2006): perfil, trajetória escolar e inclusão na universidade	167

4.3.1. Porquê Ingressar na UFRN: a decisão pelo Ensino Superior e a escolha do Curso	169
4.3.2. A Preparação para o Vestibular: as dúvidas dos estudantes e as estratégias de estudo	189
4.3.3. A Experiência na Universidade na Visão dos Estudantes: mudanças, dificuldades, superação e conquistas	212
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
6. REFERÊNCIAS	245
7. ANEXOS	253

1. INTRODUÇÃO

1.1. O Tema do Estudo

No Brasil, nos últimos anos, intensificam-se e tornam-se cada vez mais visíveis as políticas e os programas que visam a redução das desigualdades, fazendo surgir uma série de ações ou políticas afirmativas¹ que têm despertado debates intensos, especialmente porque essas políticas reafirmam a necessidade de atenção às particularidades. Nesse contexto, as políticas públicas no campo educacional procuram, desde meados dos anos 1990, dar respostas a demandas históricas advindas de grupos excluídos social, educacional e

¹ Entendemos por ação afirmativa ou discriminação positiva a forma que alguns países encontraram para enfrentar as desigualdades existentes em suas sociedades e garantir aos grupos discriminados mais condições de acesso aos recursos, ao conhecimento e às oportunidades. É um conjunto de ações e políticas (desenvolvidas pelos governos, universidades, empresas, partidos, etc.) que duram o tempo necessário para a superação das desigualdades e da discriminação. Diversos países contam com ações afirmativas, entre eles, os Estados Unidos, a África do Sul, a Índia, a Argentina e vários países europeus. Um dos mecanismos de ação afirmativa mais conhecidos é o sistema de cotas (CARREIRA, 2011). Podemos citar como exemplo de ações afirmativas no Brasil as políticas de combate à pobreza (Bolsa Família, Brasil sem Miséria, Fome Zero, entre outros), as cotas educacionais para afrodescendentes, para estudantes egressos de escolas públicas ou com baixa renda familiar, etc.

economicamente. Esses debates têm acarretado, de forma implícita ou explícita, as contradições que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, e desde então, com mais veemência, trazem promessas de democratização, universalização e igualdade de oportunidades educacionais.

O fenômeno da expansão da educação superior, por exemplo, aliado ao aumento da demanda por este nível de ensino e das exigências do mercado de trabalho, que buscam profissionais cada vez mais qualificados, impulsionaram a adoção de formas alternativas de selecionar candidatos aos cursos de nível superior das universidades públicas, na tentativa de substituir ou de mudar o vestibular tradicional e diminuir as desigualdades sociais.

Assim, no início do século XXI, as universidades brasileiras foram convocadas pelo poder público e pela sociedade civil a redimensionar suas formas de selecionar estudantes. Muitos dilemas estão por trás dessa discussão, que vão desde a preocupação das instituições de ensino superior em selecionar e formar estudantes, e agora, também em número crescente, estudantes egressos da rede pública de ensino provenientes das ações afirmativas das universidades públicas; como também, dilemas pessoais como preocupações que fazem parte do cotidiano dos milhões de jovens que integram a sociedade brasileira e que precisam decidir sobre o seu futuro profissional diante das oportunidades que lhes são oferecidas.

Nesse cenário, jovens egressos de escolas privadas e que possuem uma estrutura familiar, social e econômica que favorece e incentiva os estudos, possuem maiores chances de ingresso nas instituições públicas que os jovens egressos da rede pública de ensino, sobretudo da rede estadual e municipal. Essa realidade integra a história do acesso ao ensino superior brasileiro desde o período colonial, quando uma resumida elite ia estudar em Portugal, porque no Brasil ainda não existiam universidades.

O estudo realizado por Santos (1998) mostra que, em termos gerais, a universidade pública acaba por acolher um número expressivo de jovens de baixa renda, se tomarmos como referencial não o total de jovens brasileiros de baixa renda, mas o total daqueles que concluem o ensino médio e têm “condições” de concorrer em um concurso vestibular. Tais jovens, normalmente oriundos de escolas públicas estaduais e municipais, quando conseguem obter êxito no vestibular, em geral, concentram-se nos cursos de menor demanda, preferencialmente à noite, na tentativa de conciliar estudo e emprego. Os jovens egressos de escolas privadas e de famílias com nível social e econômico elevado, ao contrário, dominam as “carreiras de prestígio”, que apresentam uma maior relação candidatos/vaga nos processos seletivos (vestibulares) para ingresso no ensino superior. Nas palavras do autor:

A limitação deste acesso revela o baixo grau de capilaridade social² da realidade brasileira, principalmente em se tratando da ascensão de elementos dos estratos inferiores por meio da educação. O forte processo de estratificação social ocorrido desde o período colonial privilegiou um pequeno grupo, o qual tinha acesso a todas as benesses e favores, inclusive o controle do acesso à educação de nível superior. Tal segmento da sociedade era composto principalmente pelos filhos dos latifundiários, os quais dominavam a vida política e econômica do Brasil, desde o início da colonização (SANTOS, 1998, p. 252).

O problema da elitização continua ocorrendo nas universidades brasileiras devido ao grande número de estudantes egressos de escolas privadas, sobretudo as de maior prestígio, em contraste com a escassez de representantes das “camadas populares”, ou egressos de escolas públicas. Embora nos últimos anos tenha aumentado o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, devido à implantação das políticas de inclusão social nas universidades, ou mesmo pelo aprimoramento dos processos seletivos, é necessária uma investigação mais profunda para que possamos ter resultados mais confiáveis, e conhecer melhor o processo de inclusão na educação superior e seu impacto.

A presente pesquisa investiga processos de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, por meio das trajetórias escolares de estudantes universitários egressos da rede pública de ensino. Toma como referência empírica a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, destacando as mudanças, dificuldades e dilemas que sofrem os estudantes em sua trajetória formativa.

Quando observamos a situação do acesso à UFRN na última década, constatamos que o aumento dos estudantes, candidatos³ e matriculados⁴, egressos de escolas públicas vem ocorrendo de forma expressiva. Como podemos observar na tabela que segue, o crescimento dos inscritos vindos da rede pública, ao longo dessa década, revela um fenômeno surpreendente: inverte-se a hegemonia da rede privada que, a cada ano, vai tendo maior

² Por capilaridade social entende-se o grau de fluidez vertical de determinada sociedade, a possibilidade de ascensão dos indivíduos dos estratos inferiores aos estratos superiores. Obviamente para que uma sociedade se caracterize como tal “capilaridade” é necessário que os canais de ascensão estejam abertos, e dentre tais canais está a educação (BIROU, 1982; citado em SANTOS, 1998).

³ Sempre que nos referirmos ao termo *candidato* estaremos nos reportando àqueles que buscam uma vaga no ensino superior e estão inscritos no vestibular da UFRN.

⁴ Sempre que nos referirmos ao termo *matriculado* estaremos nos referindo aos estudantes que foram aprovados no Vestibular e encontram-se matriculados em um dos Cursos da UFRN.

concorrência, chegando a perder, em 2007⁵, a histórica marca de “concorrentes absolutos”. A partir desse ano, a Política de Inclusão Social da UFRN (2006) começa a mostrar resultados, seja no número mais elevado de inscritos, seja também no avanço dos matriculados que mais que duplicou no período 2003-2012, embora ainda se mantenha a predominância dos estudantes das escolas privadas.

Parafraseando Santos (1998), a desproporção entre o total de jovens brasileiros de baixa renda, em idade compatível com a escolaridade superior, e o pequeno número destes na universidade, principalmente na pública, caracteriza e reforça ainda mais a tese de que ocorre uma elitização, pois mesmo com o aumento gradativo de estudantes egressos da rede pública a predominância ainda é dos egressos da rede privada, principalmente nos cursos de alta demanda. A tabela que segue revela bem essa realidade.

Tabela 1: Estudantes candidatos, matriculados e taxa de aprovação nas redes pública e privada. Vestibulares 2003 a 2012

ANO	CANDIDATOS			MATRICULADOS			PERCENTUAL DE MATRICULADOS ⁶	
	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	TOTAL	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	TOTAL	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
2003	9228	12206	23965	1156	2206	3705	31,2%	59,5%
2004	10274	13359	26348	1305	2086	3713	35,1%	56,2%
2005	11265	11756	25332	1258	2195	3741	33,6%	58,7%
2006	11714	12274	26671	1232	2250	3817	32,3%	58,9%
2007	11753	11337	24863	1542	2129	3926	39,3%	54,2%
2008	10846	10761	23290	1345	2390	4005	33,6%	59,7%
2009	12491	10975	25407	2013	3255	5639	35,7%	57,7%
2010	13301	11844	27054	2678	3238	6305	42,5%	51,4%
2011	14254	11813	28124	2664	3090	6139	43,4%	50,3%
2012	14720	13442	30133	2502	3265	6208	40,3%	52,6%

Fonte: Observatório da Vida do Estudante Universitário/COMPERVE, 2012.

Ao analisarmos os dados da tabela acima, podemos constatar os efeitos da Política de Inclusão Social da UFRN, implantada em 2004, e uma tendência “deselitizante” no número de

⁵ No ano de 2007 houve 11.753 candidatos inscritos da rede pública de ensino e 11.337 candidatos inscritos da rede privada no Vestibular da UFRN.

⁶ A soma dos percentuais não totalizam 100%, pois alguns dados relativos ao número de estudantes egressos de outro tipo de escola não são mostrados.

inscritos e matriculados egressos da rede pública e privada na década em estudo. A partir de 2007, observando os número de candidatos, verificamos que o número de estudantes egressos da rede pública passa a superar o número de estudantes egressos da rede privada de ensino. Apesar de, no percentual de matriculados, ainda prevalecerem os estudantes egressos da rede privada, o percentual de matrículas de estudantes egressos da rede pública tem crescido, passando de 31,2% em 2003 para 42,5% em 2010 e 40,3% em 2012. Além disso, o aumento do número de candidatos, que passou de 9.228 em 2003 para 14.720 em 2012, revela que o estudante da rede pública tem buscado cada vez mais uma vaga na universidade, em função, provavelmente, da política de inclusão social da UFRN, como também da busca pela qualificação para o mercado de trabalho.

Sabemos que a democratização do acesso ainda se constitui um desafio para o sistema público de ensino, principalmente porque a demanda de concluintes do ensino médio egressos das escolas públicas é bem maior que a demanda dos egressos da rede privada. Infelizmente, esses estudantes não possuem as mesmas condições de preparação que os estudantes da rede privada, quando comparamos o contexto e a realidade das escolas e do próprio contexto familiar, que em muitos casos não favorece o estudo, mas, e principalmente, da qualidade do ensino a que esses dois grupos tiveram acesso em sua educação básica. Em síntese, um conjunto de fatores que contribuem para o sucesso do estudante no processo seletivo para ingresso na universidade.

Algumas questões instigaram o surgimento da presente tese: quem são os estudantes que ingressaram por meio de sua Política de Acesso e Inclusão Social (PAIS)? Que trajetórias tiveram? Que estratégias e esforços foram mobilizados para conseguirem aprovação no vestibular? Que condições a universidade oferece para aqueles que obtém êxito e conseguem ingressar em seus cursos, principalmente nos de maior demanda? Essas e outras questões são importantes e, por isso, devem ser analisadas para que possamos compreender melhor como ocorre essa transição entre a educação básica e o ensino superior, do ponto de vista dos estudantes.

O ano de 2004 foi marcante na história do Vestibular da UFRN, pois, a partir desse ano a universidade redefine seu processo seletivo, como parte das ações de sua Política de Acesso e Inclusão Social (PAIS) que tem como princípio a democratização do acesso e a inclusão de estudantes originários da rede pública de ensino em seus cursos superiores. Uma série de ações vem sendo realizadas como integrantes dessa política, tanto em relação à adequação da infraestrutura da universidade, quanto no que diz respeito à missão da

universidade frente aos novos desafios da sociedade, seus objetivos e reestruturação de suas formas de ingresso, que serão detalhados no terceiro capítulo deste trabalho.

Essa política e suas ações foram criadas para beneficiar estudantes menos favorecidos socialmente e concretizar seus objetivos, os quais consistem na democratização do acesso à universidade, aos saberes e conhecimentos, às suas ações formativas. Foi nesse contexto de mudanças, que a universidade enfrentou e vem enfrentando, que o presente estudo se desenvolveu. Ele está empenhado em conhecer e explicitar as demandas e necessidades dos estudantes universitários, suas trajetórias, além disso, esta investigação se propõe em revelar algumas das mudanças realizadas pela própria UFRN em decorrência da Política de Acesso e Inclusão Social da última década.

Nesse sentido, conhecer o que pensam os estudantes sobre as experiências que vivenciam/vivenciaram no percurso entre a escola e a universidade implica em ter acesso a informações importantes que poderão contribuir com a discussão, implantação e redimensionamento da política universitária da UFRN. Como principal instituição formativa de que a sociedade norte-rio-grandense dispõe, ela precisa estar cada vez mais preparada para conviver com as mudanças decorrentes do contexto social, econômico e político da atualidade. Esse contexto exige também novas formas e maneiras da universidade se relacionar com a sua própria realidade, com a sociedade, com seu projeto e sua política.

Procuramos investigar a relação do tema em estudo com o contexto familiar, social, econômico e político, considerando as interfaces estabelecidas entre o tipo de educação oferecida a determinados grupos de estudantes (escolas públicas e privadas), compreendendo a estrutura da educação básica, elementos da trajetória escolar desses estudantes, como também as experiências pelas quais os mesmos vivenciam no cotidiano da universidade.

O termo inclusão adotado neste estudo refere-se à capacidade geral do sistema de recrutamento, permanência e conclusão de estudos dos alunos no sistema de ensino superior. O principal indicador de inclusão no ensino superior é a taxa de matrícula, às vezes também chamada de taxa de acesso, que pode ser formulada como taxa líquida ou taxa bruta⁷. Assim, é importante deixar claro que o termo acesso, na concepção que defendemos no estudo implica não somente a matrícula na universidade, mas em contribuir para melhorar as

⁷ A taxa líquida corresponde à relação entre o número de jovens em uma dada faixa etária (em geral, entre 18 e 24 anos) matriculados no ensino superior e o total de jovens da faixa etária considerada. A taxa bruta relaciona o número de matriculados no ensino superior (independentemente da idade) com o número de jovens na faixa etária considerada (BRENTANI; CRUZ, 2011).

condições estruturais, sociais e cognitivas para que os estudantes consigam estudar, usufruir das diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão que a universidade oferece e concluir com êxito seus cursos.

Nesse sentido, defendemos que o acesso ao ensino superior, apenas no que diz respeito à aprovação no vestibular, não garante um percurso acadêmico no qual se realize, de fato, a aprendizagem dos saberes e conhecimentos necessários à formação desses estudantes, como também não garante a inclusão e o sucesso dos mesmos na universidade e fora dela, no mercado de trabalho, sobretudo em cursos de maior demanda e de maior status e valorização social. São nesses cursos onde ocorrem maior elitização no perfil dos estudantes, à medida que em sua maioria são egressos das camadas mais elevadas da sociedade. Trataremos, nesse sentido, do acesso na perspectiva de que esse acesso está articulado à inclusão dos estudantes na universidade e na sua cultura acadêmica.

1.2. O Contexto Educacional do Estudo

Situando o contexto da educação superior que observamos na primeira década do século XXI, constatamos a multiplicação dos *campi* das Instituições Federais de Ensino Superior, a criação de novas universidades em diversos estados do Brasil, a ampliação das vagas e a criação de novos cursos, entre outras ações, as instituições de ensino superior e, sobretudo, as universidades públicas federais passam por expressiva expansão, sobretudo a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007). Uma das metas volta-se para atender às demandas excluídas historicamente do sistema educacional, incluindo aí a formação profissional dos estudantes egressos de escolas da rede pública de ensino, trazendo para o foco do debate a temática da democratização do acesso e da inclusão desses estudantes no ensino superior.

Alguns fatores são importantes de serem considerados por terem contribuído para impulsionar as discussões atuais sobre acesso e inclusão no ensino superior, sobretudo a partir da década de 90. O Decreto nº 99.490, portaria nº 837, de 30/08/1990, que dispõe sobre o concurso Vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior é um deles.

O citado decreto dá autonomia para que as instituições realizem o seu próprio vestibular, com base no seu regimento e normas internas. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394), de 1996, instituiu que a educação superior abrangerá cursos de graduação e estes estarão abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Assim, a UFRN possui todas as condições legais e autonomia para redefinir a sua política de acesso dos estudantes, com base na realidade do Rio Grande do Norte e das suas necessidades educacionais e sociais reais.

Outro fator importante é que o atual Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2021 (BRASIL, 2011) - coloca como uma de suas premissas principais a expansão da oferta de educação superior, sobretudo a pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional. Para uma melhor compreensão, o plano anterior⁸, instituído em 2001, estabeleceu como meta prover, até o final da primeira década do século XXI, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos estudantes que estão na faixa etária de 18 a 24 anos, sendo que 40% desse percentual deviam constar de matrículas nas instituições de ensino superior públicas. O aumento de matrículas no ensino superior vem acontecendo, mas o maior percentual encontra-se nas Instituições de Ensino Superior Privadas, como mostra a tabela que segue.

Tabela 2: Evolução das matrículas no Ensino Superior nas Redes Pública e Privada por Categoria Administrativa⁹

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
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 (BRASIL, 2010).

⁸ Infelizmente a meta do PNE 2001 não chegou a alcançar os resultados esperados, tanto que uma das metas do atual PNE 2011 é de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária.

⁹ Não apresentamos os dados de 2011 porque o resultado do Censo deste ano ainda não estava disponível à época da escrita do texto.

Como vemos na tabela acima, o total de matrículas nas instituições públicas de ensino superior passou de 944.584 em 2001, representando 31,1% do total, para 1.643.298 em 2010, representando apenas 25,8% do total de matrículas; enquanto nas instituições privadas o número de matrículas passou de 2.091.529 em 2001, representando 68,9% do total, para 4.736.001 em 2010, representando 74,2% do total de matrículas.

Em relação aos jovens com idade ideal para cursar o ensino superior no país, temos que:

Tabela 3: Taxa da população com idade entre 18 e 24 anos, segundo o nível de escolaridade no Brasil – 2009

<i>Situação escolar</i>	<i>%</i>
Não concluiu o ensino fundamental	21%
Concluiu apenas o ensino fundamental	27%
Concluiu o ensino médio	33%
Tiveram acesso ao superior	19%
TOTAL	100%

Fonte: PNAD/IBGE, 2009, in Andrade (2012).

No estudo desenvolvido por Andrade (2012), o mesmo revela que no ano de 2009 21% da população jovem de 18 a 24 anos não tinham sequer completado o ensino fundamental, e outros 27%, apesar de terem completado o ensino fundamental, não ingressaram no ensino médio, ou ingressaram, mas não concluíram. Esses contingentes somados representam praticamente a metade desses jovens (48%) que, nessas condições, não possuem os requisitos educacionais formais para ingressar no ensino superior, como podemos observar na tabela que segue. Temos outros 33% do total de jovens nessa faixa etária que concluíram o ensino médio, mas não ingressaram no ensino superior. Finalmente, apenas 19% da população entre 18 e 24 anos tiveram acesso ao ensino superior, segundo os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) - IBGE 2009.

Um dos fatores agravantes e que levou à definição da meta citada no PNE na época (2001), além do percentual da matrículas nas IES privadas em detrimento das públicas, foi o aumento considerável de estudantes cursando o Ensino Médio no país na década de 1990. Em

1991, dados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2000) mostravam que o número de matrículas no Ensino Médio no Brasil foi de 3.777.698, passando para 8.192.948 em 2000. O número de instituições de ensino quase que duplicou nesse período passando de 11.820 em 1991 para 20.135 em 2000.

Os dados dos Censos Escolares posteriores mostraram que esse número continuou crescendo até o ano de 2004, e posteriormente houve uma queda no número da matrícula até o ano de 2009, aproximadamente, como podemos observar na próxima tabela, só voltando a aumentar a partir de 2010. Entre os motivos para a queda na matrícula no Ensino Médio encontramos fatores demográficos, segundo o Censo Escolar de 2010 (INEP/MEC, 2010), pois o ensino fundamental sofreu uma variação negativa de 2,2% em relação a 2009, afetando as matrículas no ensino médio, entre outros que discutiremos melhor no próximo capítulo.

Tabela 4 - Evolução da matrícula do Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Norte, segundo os turnos diurno e noturno nos anos 2006 a 2011

<i>Ensino Médio</i>	<i>Matrícula</i>					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ensino Médio Brasil	8.906.820	8.369.369	8.366.100	8.337.160	8.357.675	8.400.689
Ensino Médio/RN	167.971	158.115	155.414	151.858	149.524	148.561
Ensino Médio da Rede Estadual/RN	141.793	133.481	131.355	127.789	125.395	123.030

Fonte: ATP/SEEC/RN (2006/2011) e MEC/Inep (2006/2011).

O mais agravante é que no Brasil, na faixa etária considerada ideal para o Ensino Médio – de 15 a 17 anos -, dos 10,28 milhões de estudantes nessa faixa etária em 2008, apenas 5,18 milhões estavam matriculados no ensino médio (TML de 50,4%). Dados deste mesmo ano mostram ainda que 1,6 milhão de pessoas em idade apropriada para o ensino médio sequer estavam matriculados na escola, em qualquer nível ou modalidade (AMORIM LIMA, 2011).

No Censo da Educação Básica de 2011, observamos o número de matrículas no ensino médio e a população residente de 15 a 17 anos de idade entre os anos de 2007 a 2011, como podemos constatar logo mais.

Tabela 5 - Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a população residente de 15 a 17 anos de idade, nos Anos 2007 a 2011

<i>ANO</i>	<i>ENSINO MÉDIO¹⁰</i>	<i>POPULAÇÃO POR IDADE 15 A 17 ANOS</i>
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...

Fonte: MEC/INEP/DEED; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Ainda no que diz respeito à transição entre a educação básica e o ensino superior, um outro fator deve ser considerado: o aumento da procura de cursos em nível superior por parte daqueles que já concluíram a educação básica há alguns anos, e estão inseridos ou pretendem ingressar no mercado de trabalho, e ainda, aqueles que procuram se qualificar para atender às exigências cada vez maiores do mercado de trabalho.

Outro aspecto a ser considerado nesse contexto educacional é a adoção pelo Ministério da Educação/INEP do ENEM como alternativa para o ingresso no ensino superior. A Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, republicada em 08 de junho de 2009, estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009, como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Expressa como um dos seus objetivos, no artigo 2º: estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à educação superior. A cada ano, cada vez mais instituições de ensino superior e técnico vem adotando o ENEM como parâmetro para a seleção dos estudantes que buscam uma vaga no ensino superior ou técnico subsequente e tecnológico.

A UFRN, em virtude das reformulações nos seus processos seletivos, até o ano de 2011 vinha ofertando a maioria dos seus cursos através do seu próprio Vestibular, mas a partir de 2012 passou a ofertar 50% de suas vagas pelo ENEM/SISU, como podemos observar na Resolução 025/2012 – CONCEPE, de 17 de abril de 2012:

¹⁰ Inclui matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Normal/Magistério.

Art. 2º - Para o ingresso no ano de 2013, a oferta de vagas de todos os cursos para o Vestibular e o SiSU obedecerá às seguintes diretrizes: I - todos os cursos deverão oferecer no mínimo 50% das vagas de ingresso no ano através do SiSU, sendo o restante das vagas destinadas ao ingresso via vestibular; II - todas as vagas de ingresso para o segundo período letivo (2013.2) deverão adotar o SiSU como único processo seletivo de ingresso.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é também uma ação importante a ser considerada. Constitui-se em uma proposta de mudança em que o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento das universidades federais, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico na UFRN. Essa expansão teve início em 2003¹¹, coincidindo com os 8 anos do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A mudança proposta busca ampliar o acesso de jovens entre 18 e 24 anos nas universidades, e ainda responder academicamente a políticas e estratégias dos novos desafios do século XXI (ANDIFES, 2009), tais como:

- ✓ A adequação acadêmica da universidade em seus aspectos qualitativos e quantitativos, às novas demandas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais forte no decorrer dessa primeira década do século XXI;
- ✓ Formar, estrategicamente, mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e ecológicas nacionais do novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa no país;
- ✓ Produzir conhecimento científico, tecnológico e de inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento que se estabelece do Século XXI.

¹¹ Início da segunda gestão (2003-2007) do Reitor José Ivonildo Rêgo, que protagonizou, em 2004, uma Política de Acesso e Inclusão Social voltada para democratizar, com base no mérito, o acesso de alunos da rede pública na UFRN.

A UFRN aderiu ao REUNI em 2006 e passou a reforçar as demandas decorrentes da expansão da matrícula e a inclusão de estudantes da rede pública à universidade, fomentada desde a sua inovadora Política de Acesso implantada no ano de 2004. Esta política definiu princípios, objetivos e metas que levaram a UFRN a redefinir seu projeto acadêmico, tanto no âmbito do ensino, como na extensão e na pesquisa. Um novo conceito de universidade passa a ser engendrado, norteando as decisões de ingresso e permanência, assim como uma nova maneira da UFRN relacionar-se com a educação básica pública. A Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE), junto com a Pró-Reitoria de Graduação, assumem o projeto de Expansão e passam a influenciar, por meio de estudos, pesquisas e ações, um novo horizonte e uma nova trajetória para a UFRN.

A instituição submeteu seu projeto de REUNI ao Ministério da Educação em 2007, apresentando as ações a serem desenvolvidas pautadas em um diagnóstico inicial, em metas, etapas, indicadores, em um cronograma de execução, e principalmente, definindo as estratégias para alcançar as metas.

Os principais eixos de ação do REUNI/UFRN (2007) são: ampliação da oferta da educação superior; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação; além de aprimorar o compromisso social da instituição através do aperfeiçoamento da Política de Inclusão Social.

Nesse último eixo citado, as seguintes metas foram traçadas: Promover a consolidação da Política de Inclusão da UFRN, em curso desde 2004, visando ampliar para pelo menos 50% a taxa de escolarização superior dos alunos e egressos da rede pública, no conjunto dos cursos da UFRN; Tornar o vestibular um processo avaliativo, diagnóstico, indutor de qualidade para a Educação Básica e, em particular, o Ensino Médio no período objeto do projeto; Tornar o vestibular um processo avaliativo, diagnóstico, indutor de qualidade para a Educação Básica e, em particular, o Ensino Médio no período objeto do projeto; Redefinir o processo seletivo de reingresso e da transferência voluntária e atrelar esse processo aos princípios da política de Inclusão a partir de 2008; Criar no âmbito da COMPERVE, um Programa de Editoração (Aprendendo com o Vestibular) que resulte na publicação de estudos realizados sobre o conteúdo dos vestibulares a partir de 2008 (UFRN, 2007).

A partir do contexto educacional da educação básica e do ensino superior explicitado aqui, novos desafios e responsabilidades surgem para as universidades públicas. Para

enfrentar esses desafios, a UFRN precisou rever suas missões, seus objetivos, assim como suas políticas formativas, de ingresso e permanência. Novos questionamentos têm passado a fazer parte da construção dessas políticas e programas, tanto na educação básica, como nas universidades que discutem, por exemplo, até que ponto essas instituições de ensino superior inovam, qualificam, formam, incluem, democratizam e universalizam os saberes e conhecimentos para seus estudantes e para uma demanda reprimida do sistema educacional.

O foco da discussão volta-se, portanto, para o papel formativo da universidade pública face às atuais demandas da sociedade, despontando aí tanto o papel e a responsabilidade da universidade e do professor universitário, como também da parte dos estudantes, suas necessidades e demandas.

Nesse contexto, além de mudanças estruturantes que já vem sendo desenvolvidas pela UFRN, a Política de Acesso e Inclusão Social (PAIS) sinaliza, também, para mudanças conceituais incorporadas pela gestão universitária nos textos dos documentos oficiais: Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 e Plano de Gestão 2011-2015, que delineiam uma visão de universidade inclusiva, democrática e engajada com a formação cidadã, como mostramos melhor no terceiro capítulo desta tese.

Assim, a UFRN redefine seus objetivos nesse atual momento de implantação de uma política tão importante para a sociedade como é a Política de Acesso e Inclusão Social, criada para atender a uma demanda por muitos anos reprimida e às margens do ensino superior, como é a demanda dos estudantes egressos das escolas públicas. É, portanto, acreditando que o contexto de transição dos estudantes que concluem a educação básica e ingressam no ensino superior, precisa ser melhor compreendido e favorecido, que escrevemos a presente tese.

1.3. As Questões Centrais e os Objetivos do Estudo

O problema investigado nesta pesquisa, tendo como cenário o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFRN, parece-nos ser um tema complexo, importante e inédito no país. O complexo contexto das desiguais condições de acesso dos estudantes da rede pública em relação aos da rede de ensino privada, assim como os diversos fatores que favorecem e/ou impedem a permanência bem sucedida desses estudantes na universidade deram origem ao problema que norteia esta tese: como ocorre a transição entre a Educação

Básica e o Ensino Superior para os estudantes que buscam uma vaga na universidade pública? Quem são os estudantes que ingressaram na UFRN por meio de sua Política de Acesso e Inclusão Social (PAIS)? Que trajetórias escolares tiveram? Que revelam sobre suas experiências após o primeiro ano na universidade?

Esse leque de interrogações contribuiu para a definição do recorte da pesquisa, no caso, o mapeamento e a interpretação das condições, características e experiências particulares que favorecem o acesso e a inclusão de estudantes egressos da rede pública na UFRN. Acreditamos, que conhecendo o perfil dos estudantes que ingressam por meio dessa política e a visão dos mesmos sobre as experiências que vivenciam na escola e na universidade, podemos construir indicadores ou parâmetros para analisar e subsidiar a própria Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN, como também contribuir com a reflexão sobre a formação dos estudantes da educação básica e do ensino superior.

Como objetivo geral o estudo busca *analisar os processos de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior do ponto de vista de estudantes que conseguiram conquistar uma vaga na universidade pública*. Buscando nos aproximar desse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- ✓ Situar a Educação Básica e o Ensino Médio no âmbito dos desafios da democratização, do acesso e da inclusão social;
- ✓ Situar o Ensino Superior no Brasil e no RN no âmbito dos desafios do acesso e da inclusão social na universidade pública;
- ✓ Identificar os principais fundamentos e ações que subsidiaram a Política de Acesso e Inclusão Social (PAIS) da UFRN, em desenvolvimento a partir de 2004;
- ✓ Analisar o perfil sócio-econômico e a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram na UFRN no período de 2006 a 2011;
- ✓ Analisar as trajetórias escolares e universitárias dos estudantes beneficiados com o Argumento de Inclusão no Vestibular 2006 da UFRN.

1.4. O Contexto da Pesquisadora e a Importância do Estudo

Este trabalho pode ser considerado como resultado de parte da problemática surgida e vivenciada ao longo de nossa trajetória acadêmica. Desde o ingresso no Curso de Pedagogia em 1997, com a experiência na iniciação científica, como estudante de mestrado até o doutorado, temáticas que envolvem a vida universitária, professores e estudantes, tomaram um lugar especial em nossas leituras, experiências cotidianas e pesquisas. Com a iniciação científica, agregamos ao nosso processo de formação acadêmica a pesquisa e, desde então, ao entrarmos em contato com um novo objeto de investigação percebemos o quanto o nosso entendimento sobre esse objeto foi sendo influenciado pelas experiências cotidianas e pela nossa inserção na universidade como estudante de graduação, de pós-graduação e como professora formadora de professores.

No mestrado, enquanto pesquisava sobre a formação dos professores da educação básica no campo da informática educativa, como também nas experiências profissionais que tivemos oportunidade de atuar, aprendemos a privilegiar a educação pública como lócus de investigação nos estudos que desenvolvemos sempre com o compromisso de buscar alternativas para contribuir com a melhoria da educação pública, especialmente favorecendo a aproximação entre a educação básica e o ensino superior.

A presente tese começou a ser delineada em 2005, a partir de nossa experiência e envolvimento nos estudos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente – DEPED – UFRN, assim como pela nossa participação nos estudos realizados pela Comissão Permanente do Vestibular/COMPERVE – UFRN, em conjunto com a comissão (Portaria nº 589/03R) criada pelo reitor para reestruturar e desenvolver uma proposta para a Política de Acesso e Inclusão Social da universidade.

Na presidência da COMPERVE desde 2003, a Professora Betania Leite Ramalho implantou o projeto Ações Acadêmicas da COMPERVE para subsidiar estudos na interface Ensino Médio e Ensino Superior. Atendendo às mudanças e inovações veiculadas a nível internacional e nacional, e orientados por uma necessidade de mudanças do perfil e da missão da UFRN, foi criada uma Comissão para Propor uma Política de Acesso à UFRN. Dentre vários objetivos, a citada comissão passou a estudar, com base na literatura nacional e internacional, novos princípios, mecanismos e estratégias de acesso ao Ensino Superior e de aperfeiçoamento do Vestibular. A partir daquele momento começamos a refletir sobre essa

temática, no sentido de voltar o nosso interesse para melhor compreender como acontece a transição do estudante do ensino médio ao ensino superior, sobretudo daqueles egressos da rede pública de ensino, que historicamente são excluídos desse processo ou possuem muito mais dificuldades tanto para ingressar como para permanecer na universidade.

No citado período havíamos ingressado no Doutorado em Educação com um projeto que dava continuidade à dissertação de mestrado sobre o tema da Formação de Professores e Novas Tecnologias. Considerando o interesse do grupo de pesquisa, voltamos o tema para as políticas afirmativas de acesso à universidade. Não pudemos concluir o estudo iniciado devido a interesses profissionais, mas o período foi importante para o mapeamento e revisão de parte da bibliografia pertinente ao tema, assim como para a pesquisa de campo realizada com alguns estudantes que ingressaram na universidade no processo seletivo 2006, a partir da implantação da Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN e do *Argumento de Inclusão*¹². Com o reingresso no Programa de Pós-Graduação no ano de 2010, consegui dar continuidade ao estudo, retomando parte da problemática investigada, e ampliando a pesquisa de campo, o que possibilitou a reestruturação da tese e a escrita do presente relatório final.

A participação em três grandes projetos desenvolvidos e em desenvolvimento pela Linha de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização Docente, sob a coordenação da Prof.^a Betania Leite Ramalho, e aprovados pelas principais agências de fomento do país (CNPq e CAPES) também foram importantes para a nossa formação e envolvimento com o tema do presente estudo. Os citados projetos geraram muito conhecimento sobre a UFRN, são eles: “A Passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior: acesso e inclusão de alunos da rede Pública na cultura acadêmica da universidade pública” (Edital CNPq nº 50/2006); “Tornar-se Universitário: do lugar, do sentido e do percurso do Ensino Médio e da Educação Superior” (Edital PROCAD/CAPES 01/2007), projeto desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Sergipe – UFS, a Universidade Federal do Ceará – UFC e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB; e o Projeto “Reformas Educacionais e Ensino Superior: impactos da globalização no acesso e na inclusão social no Brasil e na Espanha, desenvolvido em parceria com a Universidade de Valencia - Espanha” (Edital CAPES/DGU 018/2009).

¹² O Argumento de Inclusão é uma das ações da Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN e constitui-se em um mecanismo de pontuação adicional para os alunos da rede pública em condições de concorrer a uma vaga num dos cursos, principalmente os de maior procura: os que registram pouca presença de alunos da rede pública. Essa pontuação objetiva ampliar o acesso dos bons estudantes da rede pública que, mesmo apresentando um bom desempenho no vestibular, colocam-se sempre em desvantagem em relação aos alunos da rede privada. Articula, portanto, o fator socioeconômico ao desempenho do aluno, elementos que são considerados no momento de inscrição para o Vestibular.

O momento era propício para aprofundarmos o tema do acesso ao ensino superior e a UFRN passava por mudanças na sua política acadêmica. Além disso, poucos estudos revelavam o papel da universidade pública no contexto da Reforma Universitária.

Dentre as atividades realizadas integradas a estes projetos, destacamos a nossa participação no evento: XXVII Edição da UEG “Borja, Monumenta Paedagogica”, realizado em Gandia/ Espanha, de 12 a 23 de julho de 2010, ocasião em que, além de participar dos cursos oferecidos e de uma vasta programação cultural, também participamos das reuniões de planejamento e discussão do Projeto CAPES/DGU. Além desta, também destacamos nossa participação em uma Missão de Estudos realizada junto à Universidade Estadual da Bahia – UNEB, no mês de abril de 2012, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nadia Hage Fialho, onde participamos de diversas atividades de discussão e apresentação dos trabalhos com o grupo de estudos coordenado pela citada professora, além de atividades relacionadas ao projeto PROCAD/CAPES, todas voltadas para a discussão da temática que versa sobre a relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Essas atividades, como outras que nos inserimos ao longo do nosso processo formativo na universidade, nos grupos de pesquisa e nos eventos e congressos que participamos, contribuíram para compreendermos, com aporte teórico e metodológico, os desafios da universidade neste início de século (XXI), ao mesmo tempo em que compreendemos a nossa inserção na cultura universitária e na pós-graduação.

A discussão sobre o acesso e a inclusão na universidade, mais precisamente sendo desenvolvida a partir do olhar e da percepção dos estudantes egressos de escolas públicas e privadas, chama a atenção da sociedade e da universidade para si, seus professores e alunos, seus processos de ensino e aprendizagem, suas estratégias de gestão (do ensino, da pesquisa e da extensão), sua relação com a Educação Básica e sua principal matéria-prima que consiste nos saberes e conhecimentos estudados, discutidos e produzidos nos cursos de formação acadêmica e profissional em nível superior.

As experiências que vivenciamos como estudante da graduação, como bolsista de iniciação científica, como estudante na pós-graduação, como professora substituta na universidade, e agora como professora formadora de professores de uma instituição federal de ensino superior (IFRN), em processo de expansão no RN, nos permitiram conhecer uma diversidade de estudantes, de colegas, professores e funcionários. Essa aproximação com a realidade acadêmica nos fizeram refletir sobre os recentes processos de acesso e inserção de estudantes egressos da rede pública na universidade pública. Algumas questões foram postas: o que leva um estudante a ter acesso à universidade? O que promove sua inclusão?

Pudemos conhecer estudantes, egressos da rede pública ou da rede privada, descontentes com seus cursos por diversos motivos: ou porque tiveram escolhas de acordo com a demanda do vestibular, e não pelos seus interesses pessoais, ou mesmo porque se decepcionaram com o curso, com os professores e/ou com a instituição e os colegas, entre outros motivos. Ao mesmo tempo, conhecemos ainda diversos estudantes, sobretudo das licenciaturas, que veem no ensino superior uma oportunidade para mudar de vida, para se profissionalizar e conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Com isso, pudemos conhecer de perto algumas das dificuldades que os estudantes enfrentam no primeiro ano e ao longo do curso e que acabam levando à evasão ou abandono, ou mesmo ao desestímulo pela profissão ou a carreira. Apesar de minha experiência profissional estar atrelada aos cursos de formação de professores, faço essa reflexão tendo como base também as entrevistas que realizei com estudantes de diversos cursos da UFRN, que serão descritas nos demais capítulos desta tese.

1.5. Pressupostos Teóricos

Neste item definimos alguns pressupostos teóricos que a fundamentação teórica relacionada ao objeto de estudo nos permitiu formular.

O primeiro pressuposto admite ser a educação um triplo processo de humanização, singularização e socialização (Charlot, 2005). Esse processo permite ao sujeito tornar-se, ao mesmo tempo e em um mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade e sujeito singular, absolutamente original. Ao mesmo tempo em que é influenciado pelo meio no qual está inserido, tem a chance de influenciar também o meio social, com suas ideias, valores e conhecimentos acumulados, construindo-se a si próprio e contribuindo com a construção social numa visão macro. Nesse contexto, o educando se constitui na principal figura dinamizadora e objeto do processo educativo. Dessa forma, acreditamos que a função do estudante e seu desenvolvimento no contexto escolar ou universitário só adquire significado se inter-relacionada aos diversos fatores extra e intraescolares, os quais permitem uma visão de movimento da realidade em estudo. Isto implica em uma relação de unidade entre o processo educacional e o contexto

socioeconômico característico desse processo, seja ele de nível fundamental, médio ou superior.

O segundo pressuposto admite que a universidade pública se constitui no instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade e tem adquirido cada vez mais importância na sociedade, sobretudo em um mundo onde os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais (DELORS,1999). Nesse sentido, além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados, a universidade deve assumir a responsabilidade social de contribuir ativamente para a redução das diferenças econômicas, sociais e educacionais. O Ensino Superior, assim, é uma ferramenta fundamental para combater a pobreza, erradicar a miséria e promover o desenvolvimento econômico e social, através da formação de cidadãos responsáveis e ativos na construção de sociedades orientadas a defender a paz, os direitos humanos e os valores da democracia, como defende o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN (2010).

O terceiro pressuposto diz respeito à relação Ensino Superior x Educação Básica. Defendemos que essa relação precisa ser assumida, incentivada e ampliada, não só pela via de acordos, parcerias e ações afirmativas, mas por todos os agentes que atuam direta e indiretamente na educação. É fato que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial, e espera-se das instituições de ensino superior que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado. Assim, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores (que irão atuar na educação básica) e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior. Estas, de acordo com Delors (1999), têm um papel decisivo a desempenhar na formação de professores, na instauração de relações estreitas com os estabelecimentos de formação pedagógica que não pertencem ao ensino superior e na preparação de professores de formação pedagógica. Em outras palavras, as universidades e as secretarias de educação básica e escolas precisam criar e reforçar mecanismos de interação entre o sistema público de ensino e as universidades, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino básico e contribuir com o ingresso dos estudantes egressos da rede pública na universidade pública.

O quarto pressuposto admite que a vida escolar do estudante, ou a sua trajetória escolar, está balizada por um certo número de etapas importantes e caracterizada por uma série de fatores, que poderão influenciar nas suas decisões e escolhas pessoais e profissionais futuras. Boa parte dos fatores que estão em jogo nesse processo são determinados pela

estrutura social que os envolve. Alguns deles são comumente levados em consideração pelas pesquisas educacionais e sociológicas, tais como a origem de classe, a idade e o sexo dos alunos, a profissão dos pais, o bairro em que residem, a renda mensal da família, enquanto outros são ainda pouco estudados, tais como as dificuldades que sofrem os estudantes ao se prepararem para o Vestibular e a influência decisiva da escola, dos professores e da família. Acreditamos que esses fatores precisam ser melhor compreendidos e revelados, pois são de extrema importância, tanto no sentido de influenciarem nas decisões e escolhas profissionais que os estudantes precisam realizar no término da Educação Básica, como também, podem contribuir para o desenvolvimento e o sucesso daqueles estudantes que optam pela formação universitária.

O quinto pressuposto diz respeito ao processo de inclusão na cultura universitária que inicia-se com a entrada dos estudantes na universidade. Para Coulon (1985), a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega à universidade é aprender o seu “ofício de estudante”, ou em outras palavras, aprender a “tornar-se estudante”. O autor denomina esse processo de “filiação”, que consiste em descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior, condição para obter êxito nos estudos. Nesse sentido, acreditamos que o ensino superior possui uma cultura acadêmica própria e consolidada historicamente, com uma série de regras e normas já estabelecidas, e que nem sempre estas são claramente compreendidas, de imediato, pelos estudantes que ingressam, que estão acostumados a um outro “ritmo”, a uma outra cultura própria do ensino médio. Assim, defendemos que o estudante que frequenta os primeiros anos dos cursos superiores precisam de um apoio e suporte maior, tanto no âmbito administrativo como no acadêmico e pedagógico, para que possa se desenvolver bem e ter sucesso na universidade.

Um sexto pressuposto defende que a experiência que os alunos desenvolvem na universidade, em contato com os professores, com os conteúdos e objetos de estudo do curso, com os outros colegas estudantes, e com a própria instituição, pode ser definidora e/ou contribuir com o sucesso dos estudantes na universidade e fora dela, no mercado de trabalho. Os estudos de Alarcão (2000) sobre o insucesso dos alunos na universidade consideram elementos que têm a ver com a transição do estudante do ensino secundário para o ensino superior em termos psicossociais (destacando fatores como desenraizamento familiar e social, sentimentos de emancipação e libertação, conflitualidade de valores entre os vários registros de vida), metodológicos (absenteísmo às aulas, aceitação da reprovação como normal, dispersão por demasiadas atividades, desajuste nos métodos de estudo), de integração institucional (medo de praxe, ter entrado num curso em primeira opção, mas forçado por

pressões familiares, não ter sido colocado no curso que desejava) e condições familiares, profissionais e socioeconômicas (problemas pessoais, dificuldades econômicas, condição de trabalhador-estudante, conflito de valores).

O principal meio para se alcançar a inclusão dos estudantes na universidade seria através do desenvolvimento de estratégias sistemáticas de apoio e acompanhamento tanto dos estudantes universitários, como também para os egressos. Acreditamos que o presente estudo trará contribuições importantes para compreendermos melhor o processo de transição entre a educação básica e o ensino superior.

1.6. A Metodologia da Pesquisa

O estudo analisa a transição da Educação Básica para o Ensino Superior de estudantes universitários, a partir de elementos da trajetória desses estudantes, e de suas experiências na universidade. Enfoca os estudantes que ingressaram na UFRN, por meio de sua Política de Acesso e Inclusão Social, no período compreendido entre 2006 e 2011. Busca retratar como eles “sobrevivem” e que mecanismos são utilizados na tentativa de incluir-se na cultura universitária. Foi nesse sentido que optamos por realizar a pesquisa com estudantes no Campus Universitário da UFRN, localizado no bairro de Lagoa Nova, em Natal/RN, no caso das entrevistas, e no espaço virtual vinculado ao site da COMPERVE/UFRN, usado para a disponibilização do questionário.

A escolha do percurso metodológico corresponde à natureza do objeto de estudo e aos pressupostos teóricos definidos, na tentativa de melhor responder às questões da pesquisa. Assim, na dimensão e complexidade do tema explorado, o trabalho segue uma metodologia que destaca tanto características qualitativas quanto quantitativas do objeto de estudo, pois compreendemos que existe uma relação dialética entre essas duas formas de tratar o objeto de estudo, como também entre a subjetividade e a objetividade nos estudos científicos. Embora em diversos momentos utilizarmos dados quantitativos, a compreensão e interpretação dos mesmos estão condicionados pelos conhecimentos e entendimentos do pesquisador, conforme esclarece Chalmers (1993), de forma que aprofundamos as reflexões e lançamos bases para outras incursões sobre o tema explorado.

1.6.1. O Campo de Investigação e os Participantes da pesquisa

A seleção dos estudantes para compor a amostra da pesquisa empírica ocorreu em dois momentos, como será descrito a seguir:

- No primeiro momento entrevistamos **20 estudantes que foram aprovados no Vestibular da UFRN no ano de 2006, e foram beneficiados com a pontuação do Argumento de Inclusão**. O percentual de candidatos isentos (estudantes da rede pública que não pagaram a inscrição no Vestibular) matriculados em 2006 foi de 32,9%, quase a metade do percentual dos alunos da rede privada, com 60%. A tabela que segue mostra a quantidade e o percentual de estudantes candidatos, aprovados e aprovados com o argumento de inclusão, por tipo de instituição escolar, cursados desde o 9º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio.

Tabela 6: Candidatos, Aprovados e Aprovados com o Argumento de Inclusão no PS 2006 por instituição escolar

<i>TIPO DE INSTITUIÇÃO ESCOLAR</i>	<i>CANDIDATOS</i>		<i>APROVADOS</i>		<i>APROVADOS COM O ARG. INCLUSÃO</i>	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Todo em escola pública	11.714	44,9%	1.232	32,9%	31	
Todo em escola privada	12.274	47,1%	2.250	60,0%	-	
Parte em escola pública, parte em escola privada	1.889	7,2%	243	6,5%	-	
Outro tipo de escola	193	0,7%	23	0,6%	-	
TOTAL	26.070	100%	3.748	100,0%	31	

Fonte: (Seminário: Avaliação do PS 2006 para Aperfeiçoamento do Acesso aos Cursos de Graduação da UFRN, COMPERVE, 2006).

Como mostra a tabela acima, foram 31 os estudantes aprovados no processo seletivo 2006, com o Argumento de Inclusão. A seguir mostramos a distribuição desses 31 estudantes entre os seus respectivos cursos e áreas de conhecimento, segundo a organização do Processo Seletivo da UFRN.

ÁREA HUMANÍSTICA I TOTAL: 1 ESTUDANTE	ÁREA HUANÍSTICA II TOTAL: 20 ESTUDANTES	ÁREA BIOMÉDICA TOTAL: 10 ESTUDANTES
<ul style="list-style-type: none"> •ADMINISTRAÇÃO (B) (M) = 1 	<ul style="list-style-type: none"> •DIREITO (B) (M) = 6 •DIREITO (B) (TN) = 1 •SERVIÇO SOCIAL (F) (T) = 2 •PEDAGOGIA (L) (T) = 2 •COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO (B) (T) = 5 •COMUNICAÇÃO SOCIAL – RADIALISMO (B) (T) = 1 •PSICOLOGIA (F) (MT) = 2 	<ul style="list-style-type: none"> •NUTRIÇÃO (F) (MT) = 3 •MEDICINA (F) (MTN) = 3 •ODONTOLOGIA (F) (MT) = 1 •FISIOTERAPIA (F) (MT) = 2 •ENFERMAGEM E OBST. (F) (MT) = 1

Figura 1 – Estudantes Aprovados no Vestibular 2006 por meio do Argumento de Inclusão por Curso e Área de Conhecimento

Realizamos em 2008¹³ um estudo preliminar (entrevistas) com uma amostra de 20 dos 31 estudantes beneficiados pelo argumento, a fim de identificarmos que mecanismos e estratégias fizeram parte da sua trajetória escolar e contribuíram para a aprovação dos mesmos, assim como o que eles dizem sobre a sua experiência na universidade, após o primeiro ano de ingresso.

Os 20 estudantes entrevistados estão distribuídos em 13 diferentes cursos das áreas Biomédica (8), Humanística I (1) e Humanística II (11). É importante ressaltar as dificuldades de encontrarmos esses estudantes, tendo em vista que os mesmos estão distribuídos em cursos e áreas diferentes. Além de conseguirmos o acesso aos telefones e endereços dos mesmos por meio do banco de dados da Comperve, também foi necessário irmos às coordenações de alguns cursos, porque muitos deles mudaram de telefone e endereço após o primeiro ano na universidade.

Apesar das dificuldades e de não conseguirmos entrevistar o total dos 31 estudantes, a amostra (20 estudantes) teve representantes de todos os cursos indicados no quadro mostrado anteriormente. Quase todas as entrevistas foram realizadas na universidade, com exceção de uma delas que precisamos ir à residência de um estudante do curso de Odontologia, porque o

¹³ Após o primeiro ano de curso, pois os estudantes aprovados no Vestibular do ano 2006 ingressaram em 2007.

mesmo havia trancado o curso após o primeiro ano. Os resultados das análises do perfil e entrevistas desses estudantes estão apresentados no capítulo quarto desta tese.

O segundo momento da pesquisa ocorreu no ano de 2011, quando esses estudantes estariam concluindo os seus cursos. Inicialmente fizemos o planejamento para a realização de um grupo focal com os mesmos, o que não conseguimos efetivar devido à dificuldade de concentrar esses estudantes em um só horário e local, mesmo dividindo-os em pequenos grupos. Essa dificuldade ocorreu, sobretudo, porque a maioria desses estudantes estava trabalhando ou estagiando, além de alguns deles ainda estarem estudando, em fase de conclusão dos seus cursos, em locais e setores diferentes, e assim ficou difícil conseguir conciliar os horários dos mesmos para a realização da entrevista em grupo.

Como o grupo focal não deu certo, tivemos a ideia de construção e aplicação de um questionário (anexo 2) com esses estudantes, por se tratar de um instrumento que poderia nos trazer informações de forma mais rápida e objetiva. Além disso, também optamos por colocar o questionário online, por ser uma forma também menos trabalhosa para os estudantes, e mais fácil e rápida para o tratamento dos dados, de forma que as respostas foram automaticamente enviadas para um banco de dados, que conseguimos hospedar no *site* da COMPERVE/UFRN, com a autorização da instituição.

A ideia inicial foi enviar o questionário somente para os estudantes que ingressaram em 2006 com o argumento de inclusão, mas em discussões com nossa orientadora, optamos por ampliar a amostra, expandindo também para outros estudantes da UFRN, egressos de escolas públicas e privadas, com o objetivo de termos outros referenciais e parâmetros para análise.

Com isso, enviamos o questionário para todos os estudantes que tinham matrícula ativa no primeiro semestre do ano de 2011 e obtivemos o total inicial de 886 questionários respondidos. Após sistematizarmos os dados iniciais desses questionários, constatamos que apenas cinco dos estudantes que entrevistamos e que ingressaram em 2006 com o argumento de inclusão haviam respondido ao mesmo. Não estando satisfeitas com esse resultado, iniciamos um outro processo de busca por esses estudantes, contatando os mesmos por telefone e pedindo para que respondessem ao questionário. Alguns deles foram realizados por telefone mesmo, enquanto outros optaram por responder o questionário online.

Ao final, dos 31 estudantes que ingressaram com o argumento de inclusão no ano de 2006, conseguimos aplicar o questionário com o total de 20 estudantes. Após uma rápida análise e retirada de alguns questionários não válidos - ou tendo sido respondidos por

estudantes que ingressaram em outros períodos, que não o delimitado; ou porque responderam indevidamente ao instrumento - tivemos um total de 774 questionários válidos.

A amostra total de estudantes está distribuída nos cursos relacionados na tabela que segue, que mostra também a situação de ingresso dos estudantes quanto ao tipo de escola que cursaram no ensino fundamental e se foram beneficiados com o argumento de inclusão ou não no momento de ingresso na UFRN.

Tabela 7: Distribuição dos Estudantes segundo o Curso e o Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Administração	13	4,1	3	2,1	13	4,1	29	3,7
Aquicultura	1	0,3					1	0,1
Arquitetura e Urbanismo	1	0,3					1	0,1
Artes Visuais	3	0,9			1	0,3	4	0,5
Biblioteconomia	4	1,3	2	1,4	4	1,3	10	1,3
Biomedicina	4	1,3	2	1,4	1	0,3	7	0,9
Ciência da Computação	5	1,6			2	0,6	7	0,9
Ciências Atuariais	2	0,6			2	0,6	4	0,5
Ciências Biológicas	9	2,8	5	3,6	13	4,1	27	3,5
Ciências Contábeis	12	3,8	9	6,4	16	5,1	37	4,8
Ciências e Tecnologia	30	9,4	13	9,3	31	9,9	74	9,6
Ciências Econômicas	10	3,1	6	4,3	2	0,6	18	2,3
Ciências Sociais	6	1,9	4	2,9	7	2,2	17	2,2
Comunicação Social	16	5,0	4	2,9	10	3,2	30	3,9
Dança	2	0,6	1	0,7	1	0,3	4	0,5
Design	2	0,6					2	0,3
Direito	12	3,8	2	1,4	15	4,8	29	3,7
Ecologia	3	0,9	3	2,1	1	0,3	7	0,9
Educação Física	10	3,1	1	0,7	5	1,6	16	2,1
Enfermagem	8	2,5	1	0,7	3	1	12	1,6
Engenharia Civil	8	2,5	3	2,1	5	1,6	16	2,1
Engenharia de Alimentos	4	1,3			1	0,3	5	0,6
Engenharia de Computação	2	0,6			1	0,3	3	0,4
Engenharia de Materiais			1	0,7			1	0,1
Engenharia de Produção	6	1,9	2	1,4	5	1,6	13	1,7
Engenharia Elétrica	5	1,6	4	2,9	5	1,6	14	1,8

Engenharia Mecânica	1	0,3	5	3,6	1	0,3	7	0,9
Engenharia Química	3	0,9	3	2,1	2	0,6	8	1,0
Engenharia Têxtil	1	0,3	1	0,7	2	0,6	4	0,5
Estatística	5	1,6			2	0,6	7	0,9
Farmácia	8	2,5	2	1,4	3	1,0	13	1,7
Filosofia	1	0,3	3	2,1	3	1,0	7	0,9
Física	8	2,5	2	1,4	1	0,3	11	1,4
Fisioterapia	8	2,5	1	0,7	2	0,6	11	1,4
Fonoaudiologia	2	0,6			1	0,3	3	0,4
Geofísica	1	0,3			1	0,3	2	0,3
Geografia	11	3,4	8	5,7	12	3,8	31	4,0
Geologia	3	0,9	1	0,7	3	1,0	7	0,9
Gestão de Políticas Públicas	4	1,3	3	2,1	3	1,0	10	1,3
Gestão em Sistemas e Serviços de Saúde	1	0,3			1	0,3	2	0,3
História	9	2,8	4	2,9	11	3,5	24	3,1
Letras	7	2,2	7	5	12	3,8	26	3,4
Matemática	3	0,9	3	2,1	3	1,0	9	1,2
Medicina	12	3,8	3	2,1	9	2,9	24	3,1
Música	1	0,3	2	1,4	5	1,6	8	1,0
Nutrição	5	1,6	1	0,7	10	3,2	16	2,1
Odontologia	3	0,9			5	1,6	8	1,0
Pedagogia	11	3,4	13	9,3	20	6,4	44	5,7
Psicologia	7	2,2			11	3,5	18	2,3
Química	9	2,8	3	2,1	9	2,9	21	2,7
Química do Petróleo					2	0,6	2	0,3
Serviço Social	8	2,5	2	1,4	14	4,5	24	3,1
Sistemas de Informação			2	1,4	6	1,9	8	1,0
Teatro	2	0,6					2	0,3
Turismo	5	1,6	4	2,9	15	4,8	24	3,1
Zootecnia	3	0,9	1	0,7	1	0,3	5	0,6
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Como podemos observar, tivemos uma amostra significativa dos estudantes, distribuídos em quase todos os cursos da UFRN, dentre eles, cursos de alta demanda como Medicina, Direito, Psicologia, entre outros. O tipo de escola de origem cursada pelos estudantes foi destacado nesta tabela, para mostrar que sentimos a necessidade de termos amostra de estudantes egressos tanto da rede privada quanto pública. E o destaque quanto ao ingresso ou não na instituição com o benefício do argumento de inclusão vem revelar se o estudante precisou ou não da pontuação do argumento para ingressar na universidade. Do total de 774 estudantes, tivemos uma amostra de 320 respondentes oriundos de escolas

privadas ou outro tipo de escola, 554 estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que destes, 314 ingressaram com o argumento de inclusão. A caracterização e o perfil desses estudantes serão mais detalhados no capítulo da análise dos dados da pesquisa.

Pelas características da pesquisa que realizamos e ainda pelo tipo de análise que adotamos, de cunho sociológico, acreditamos ter selecionado um número suficiente de sujeitos, levando em consideração, como coloca Guerra (2006, p. 86), que qualquer pesquisa desta natureza é sempre parcelar e provisória, não só porque as dinâmicas sociais mudam no espaço e no tempo, mas também porque a garantia das boas amostragens é reduzida na pesquisa sociológica, exigindo cuidados aprofundados na maneira de tratar o objeto, como também na extrapolação para universos mais alargados.

1.6.2. Os Instrumentos, Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

De acordo com o exposto e com a postura teórica assumida, utilizamos algumas estratégias e instrumentos de pesquisa, na tentativa de revelar o que é significativo para os sujeitos investigados. Essas estratégias podem ser organizadas nas seguintes etapas:

1ª etapa – coleta e sistematização de dados fornecidos pela COMPERVE e pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, com o objetivo de obter os dados dos processos seletivos da UFRN, sobretudo em relação ao Vestibular de 2006, com o mapeamento dos estudantes candidatos e aprovados da rede pública de ensino, e dentre estes os favorecidos com o argumento de inclusão;

2ª etapa – sistematização dos dados coletados na COMPERVE e Pró-Reitoria de Graduação, a fim de identificar o perfil socioeconômico dos estudantes aprovados no processo seletivos e os cursos os quais estão matriculados, além dos contatos dos mesmos. Nessa etapa, entramos em contato com os estudantes já citados e combinamos os encontros para a realização das entrevistas (1ª parte do estudo);

3ª etapa – realização de entrevista com o total de 20 estudantes. A entrevista teve como objetivo identificar quais os mecanismos e estratégias fizeram parte da trajetória escolar dos estudantes e contribuíram com as escolhas e a aprovação dos mesmos no vestibular; assim como investigar o que dizem sobre sua experiência enquanto estudantes universitários, após o

primeiro ano de ingresso na universidade, suas impressões e expectativas. O roteiro da entrevista seguiu o modelo semiestruturado (anexo 1).

4ª etapa – Obtenção de dados junto à Pró-Reitoria de Ensino sobre o desempenho e a situação dos estudantes na universidade no último ano de curso (foi após a sistematização desses dados que pensamos na aplicação de um grupo focal, mas que não foi possível, como já explicamos, e optamos pela aplicação de um questionário);

5ª etapa – Elaboração e aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, online, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à universidade e a si próprios enquanto estudantes. O questionário foi enviado por email para os estudantes e respondidos online, com as informações sendo hospedadas diretamente em um banco de dados no site da COMPERVE/UFRN.

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa realizamos uma vasta revisão da literatura sobre a temática do estudo, tendo sido pesquisados livros, documentos, jornais, revistas e periódicos, impressos e digitais, que estão listados ao final desta tese, nas referências.

Sendo assim, a partir de uma gama de informações sobre as experiências desses estudantes ao longo de sua trajetória escolar e universitária, acreditamos estar utilizando uma combinação de instrumentos e procedimentos que, a nosso ver, forneceram um número suficiente de informações, permitindo identificar fatores que contribuem ou não para o acesso e a inclusão dos estudantes na cultura acadêmica da universidade.

As informações socioeconômicas e acadêmicas foram importantes para a caracterização do perfil dos estudantes e para a análise dos elementos da trajetória escolar e acadêmica destacados pelos mesmos. As entrevistas, por sua vez, forneceram dados referentes a fatos, ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, que influenciaram nas decisões e escolhas dos estudantes, assim como no comportamento e ações realizadas pelos mesmos no percurso entre a escola e a universidade. Como coloca Minayo (1999):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (Minayo, 1999, p. 109-110).

Optamos pela **entrevista semiestruturada**, pois, de acordo com a autora, o pesquisador fica liberto de formulações pré-fixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam a abrir o campo de explanação do entrevistado ou a aprofundar o nível de informações ou opiniões. Além disso, “...a ordem dos assuntos abordados não obedece a uma sequência rígida, e sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações e ênfases que os entrevistados dão aos assuntos em pauta” (Minayo, 1999, p. 122).

O roteiro da entrevista realizada após o primeiro ano dos estudantes na universidade, portanto, foi organizado em dois grandes blocos temáticos. O primeiro diz respeito à trajetória escolar dos estudantes, buscando compreender os mecanismos e as estratégias empregadas pelos mesmos, na tentativa de vencer a barreira do Vestibular. O segundo bloco temático do roteiro da entrevista diz respeito à trajetória universitária dos estudantes, buscando compreender o que pensam sobre suas experiências na universidade após o primeiro ano de estudos, o que mudou em suas vidas após o ingresso, quais as dificuldades que enfrentam.

Para o tratamento das informações, após a transcrição e digitação de todas as 20 entrevistas, construímos um banco de dados com as entrevistas transcritas e a ajuda de um programa de análise de dados estatísticos, o Modalisa¹⁴. Para a análise das entrevistas, usamos a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2004) e também por Guerra (2006). Inicialmente, fizemos uma codificação dos sujeitos que integraram a pesquisa, com a preocupação de manter o anonimato das respostas, e também, facilitar o trabalho de organização das informações. Após a transcrição e digitação dessas respostas, foram categorizadas no próprio programa Modalisa. A categorização, segundo Bardin,

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2004, p.111).

Nesse sentido, para o autor, a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. As categorias consistem em rubricas significativas ou classes que juntam, sob uma noção geral, elementos do discurso. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em

¹⁴ Software desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Paris 8 – França, e cedido à Base de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente para fins de suporte às pesquisas.

comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

No processo de categorização que adotamos na pesquisa, o sistema de categorias foi definido previamente, e foi a partir dele que as questões da entrevista foram estruturadas. No entanto, após a sistematização inicial dos dados, as categorias foram reconstruídas a partir do resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos dos discursos dos sujeitos, assim como dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos aos temas e questões suscitados por nós nas entrevistas. O título conceitual de cada categoria só foi definido no final da operação, e ainda, as categorias terminais foram provenientes do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca. Para Bardin, uma categoria é considerada pertinente:

... quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens (BARDIN, 2004, p.114).

Após a categorização do material coletado, pudemos confrontar a sistematização desses dados com os trechos selecionados das entrevistas e o referencial teórico elegido para a fundamentação do estudo, procedimento que foi realizado a partir dos resultados gerados pelo Modalisa em formatos de fichas, conforme modelo apresentado no anexo 4, e também na leitura e releitura dos trechos das entrevistas originais, na tentativa de compreender melhor os sentidos e significados das falas dos estudantes.

Em relação ao **Questionário com perguntas abertas e fechadas**, o mesmo foi elaborado com o objetivo de conhecer o que pensam os estudantes sobre a universidade e a sua experiência enquanto estudantes, as dificuldades dos mesmos no decorrer do curso, entre outras. Assim, tentamos descobrir mecanismos e estratégias que fizeram parte da trajetória universitária e contribuíram (ou não) para a inclusão dos estudantes na universidade. Como já explicamos, a ideia inicial era complementar os dados coletados nas entrevistas, com os estudantes aprovados com o argumento de inclusão no ano de 2006. Entretanto, com a ampliação da amostra, tivemos uma gama maior de informações, e precisamos estabelecer critérios de organização e análise dos dados, conforme explicitado nos resultados.

De acordo com Laville & Dionne (1999), a abordagem mais usual do questionário consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas, em nosso caso, em função dos objetivos do estudo e das respostas suscitadas nas entrevistas realizadas inicialmente. Para cada uma dessas perguntas, como explicam os autores supracitados, oferece-se aos interrogados uma opção de repostas, definida a partir de indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor à sua opinião. Ou então, outra forma possível de questionário é proposta por enunciados, cada um acompanhado de uma escala, uma série de campos que lhe permite precisar se, por exemplo, estão em total desacordo, em desacordo, de acordo ou totalmente de acordo com o enunciado considerado.

No questionário que elaboramos, tanto formulamos questões com escalas de medição da opinião do estudante (6 primeiros itens/questões), como também questões com opções de respostas possíveis (3 itens/questões posteriores). Nestas últimas, sempre deixamos uma opção em branco, caso a resposta do mesmo não contemple nenhuma das opções sugeridas de respostas.

Para o tratamento dos dados coletados nos questionários, inicialmente sistematizamos as respostas organizadas em um banco de dados, juntando com o banco de dados da COMPERVE (perfil socioeconômico), a partir da matrícula da universidade informada pelos estudantes no questionário. Em seguida, com a ajuda do software Modalisa e do Excel, realizamos o tratamento das informações coletadas, que serviram como base estatística para a análise teórica dos resultados.

1.7. A Organização do Trabalho

A presente tese foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro, discorremos sobre o tema e o contexto educacional do estudo, apresentamos as questões centrais, os pressupostos teóricos, e também, a metodologia da pesquisa, onde mostramos os participantes da pesquisa, como também os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, discutimos sobre a Educação Básica e o Ensino Médio como etapa de transição para o ensino superior. O objetivo principal é situar esses níveis de ensino no âmbito dos desafios da democratização do acesso e da inclusão social.

No terceiro capítulo, analisamos alguns desafios para a democratização do acesso e da inclusão social no Ensino Superior no Brasil e no Rio Grande do Norte, onde destacamos os principais fundações e ações do Vestibular e da Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa relacionados ao perfil socioeconômico e às trajetórias escolares e universitárias de estudantes egressos de escolas públicas, destacando os principais desafios que enfrentam os estudantes nesse processo de transição entre a educação básica e o ensino superior.

No quinto capítulo e última parte deste estudo, apresentamos as considerações finais resultantes das análises.

2. A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO MÉDIO COMO ETAPA DE TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo apresentamos um panorama com os principais desafios da Educação Básica neste início do século XXI, em especial sobre o Ensino Médio.

No entanto, não podemos tratar da educação básica se não entendermos que foi a Constituição Federal de 1988 que criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), no seu texto, possibilitasse que os municípios e o Estado constituíssem o sistema único de educação básica. Para Cury (2002) o conceito de educação básica está bem definido no art. 21 quando estabelece as três etapas de ensino, ou seja, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Considerando a legislação, é necessário reconhecer que a partir dela, nas últimas décadas, o Brasil avançou no que se refere à Educação Básica, quando tratamos da universalização do acesso. Além de ser assegurada pelo poder público como gratuita, se configura como a única porta de acesso para o mundo do conhecimento sistematizado, da cultura, dos direitos e deveres do cidadão e do mundo do trabalho para a maioria da

população. Todavia, ainda há desafios que permanecem para a sociedade no tocante a melhoria da qualidade.

A ampliação do conceito de Educação Básica, em relação às leis anteriores, representa uma mudança que fica clara não somente pela ampliação dos níveis de ensino que tal conceito passou a abarcar, mas também quando analisamos as finalidades deste nível de ensino, que foram reestruturadas, de acordo com a Lei, em seu Art. 22:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Como podemos observar o Art. 22 estabelece os fins da educação básica apresenta um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional. Para Cury (2002) isso foi o resultado de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. O artigo 22 também evidencia componentes que garantem um entendimento mais amplo da função social da educação, entre estes componentes, a garantia do exercício da cidadania e o trabalho, partes integrantes da vida de qualquer pessoa que viva em sociedade.

A partir dessa perspectiva adotada pela LDB 9394/96, a Educação Básica – enquanto direito de cada indivíduo e dever do estado – pode constituir-se em uma via de acesso à democratização mediante a formação de indivíduos conscientes da necessidade de sua inserção na sociedade, conscientes de suas possibilidades no mercado de trabalho, conscientes das oportunidades de estudos oferecidas pelo Estado e pela sociedade de forma geral e dos caminhos para buscá-las. Nesse sentido, a ampliação do conceito de Educação Básica na LDB representou um grande avanço do ponto de vista da elevada responsabilidade que o Estado passa a assumir ao dar maior peso à importância desta etapa de ensino para a vida dos milhões de estudantes que estão cursando esse nível de ensino.

É importante destacar que as políticas voltadas para o Ensino Médio são recentes, pois só entrou na agenda do governo federal nos anos de 1990, mais precisamente com o FUNDEB, por meios da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, cabendo aos estados à responsabilidade. Com a aprovação da Emenda

Constitucional nº 59/2009¹⁵, a responsabilidade do Ensino Médio deixa de ser apenas dos estados e passa ser também da União em termos de recursos e apoio técnico. A aprovação da Emenda prevê que a obrigatoriedade será progressiva até 2016, sendo que em 2020 a matrícula efetiva do ensino médio deverá alcançar até 85% da população de 14 a 17 anos.

Entretanto, é necessária uma reflexão sobre o que isso vem representando verdadeiramente em termos de democratização, igualdade de oportunidades e, sobretudo, melhoria da qualidade da educação para os jovens que estão concluindo o ensino médio e a educação básica e precisam obter um conjunto de competências, habilidades, conhecimentos necessários para uma qualificação profissional, porque são elementos importantes para que possam concorrer e inserir-se no mercado de trabalho.

A garantia e democratização do acesso à educação básica e às demais modalidades de ensino, assim como aos bens culturais de que a sociedade dispõe, só ocorrerá quando forem colocadas em prática situações educativas que favoreçam verdadeiramente a formação do cidadão, como podemos citar a perspectiva defendida por Benevides (1996), quando a mesma explica que a democratização do ensino é apenas um meio necessário para se obter a verdadeira educação para a democracia. Utilizando as palavras de Dewey, a autora explica:

Ao criticar a democracia existente no começo do século - "um rascunho do que poderia ser" - John Dewey afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados (Dewey, 1928). O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia (BENEVIDES, 1996, p. 2).

A autora discute no trecho acima um aspecto que diz respeito à formação do cidadão do ponto de vista da necessidade de uma educação para a atuação na vida social. De acordo com Paro (2000), a democracia deve ser entendida no sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para a concretização do entendimento entre grupos de pessoas, a partir de valores construídos historicamente e, podemos dizer, que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia.

¹⁵ A Emenda altera a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para Bobbio (1987), uma definição de democracia reconhece como tal o regime onde exista um “conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (Bobbio, 1987, p. 12).

Corroborando com essa ideia, Cunha (1991) explica que a participação direta é praticamente impossível nas sociedades complexas, e em decorrência disso é que surgiram partidos políticos como os únicos autorizados a funcionar como elos de ligação entre os indivíduos e o governo. Entretanto, para Bobbio (1987),

O que acontece agora é que o processo de democratização, ou seja, o processo de expansão do poder ascendente está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações na qual o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seu status e de seus papéis específicos, por exemplo, de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante, e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário etc. (BOBBIO, 1987, p. 54).

Na análise de Cunha (1991), essa forma de organização social causou uma reviravolta na teoria e prática da democracia, e no Brasil, mais importante do que os partidos políticos têm sido os grupos corporativos e os candidatos defensores de interesses de grupos profissionais, econômicos, religiosos, desportivos, etc., que se abrigam nos diversos partidos conforme conveniências momentâneas.

Apesar do surgimento de uma rede de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, associações de moradores, de usuários de serviços públicos, de defesa das mulheres, entre tantas outras, que se tornaram parte importante da vida nacional, isso não quer dizer que a sociedade brasileira seja organizada e participativa, tendo em vista que essas associações representam apenas parcelas minoritárias da população.

Da mesma forma, as políticas educacionais e as instituições de ensino, muitas vezes mascaram um discurso de democratização, universalização e diminuição das desigualdades, quando na realidade ainda estamos muito longe disso realmente acontecer. De acordo com Paro (2000), a principal falha da escola ainda consiste na sua omissão na função de educar para a democracia, como podemos constatar no trecho abaixo discriminado:

Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia. Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira — injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social etc. —, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental (ou educação básica – comentário nosso), uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2000, p. 3).

Essas reflexões nos levam a questionar: que democracia é essa que tanto precisamos? De que democracia estamos tratando? Se a verdadeira democracia caracteriza-se pela participação ativa na vida pública, ou como explica Benevides (1996), na possibilidade de desenvolver em todos os seus membros a capacidade de pensar e participar na elaboração de políticas públicas, ou na vida em sociedade de forma geral, é, portanto, fundamental que a educação “básica”, obrigatória no país dos 04 aos 17 anos, se preocupe em dotar as crianças e os jovens das capacidades culturais e cognitivas exigidas para essa formação, que vale salientar, estão se tornando cada vez mais complexas e necessárias, com as mudanças sociais, econômicas e laborais advindas do atual século XXI.

Nesse contexto, precisamos considerar que o aumento da busca pela formação e pela qualificação profissional que estamos vivenciando em nossa sociedade é resultado de uma série de mudanças no quadro econômico e produtivo do mercado de trabalho. A reestruturação deste campo foi, a princípio, impulsionada pelo esgotamento do modelo taylorista/fordista, mas também, como decorrência, passamos a vivenciar um novo paradigma, como colocam Camargo e Maués (2008, p. 219), produtivo/tecnológico que considera a desespecialização, a polivalência, a plurifuncionalidade, a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de resolução de problemas, como algumas das principais características que as atuais e futuras gerações precisam adquirir.

Para os autores citados, essas mudanças que ocorreram na base material da produção modificaram os processos de trabalho e, como consequências, acarretaram uma forte

modificação na ideia de emprego na sociedade. A mudança de paradigma foi também refletida de forma direta na questão da formação do trabalhador, tornando-se esta imprescindível para se conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Assim, a educação passa a ser cada vez mais compreendida como um investimento capaz de permitir a solução para os problemas ocasionados pelo desemprego e, conseqüentemente, um instrumento de mobilidade social.

Nesse sentido, a procura por instituições de ensino cresceu em ritmo acelerado a partir e principalmente na década de noventa, e isto foi observado em todos os níveis de ensino, com a expansão do acesso à escolarização básica, notadamente no ensino fundamental. O aumento das matrículas ocorreu, portanto, em função de muitas mudanças e em todos os níveis de ensino da educação básica, como também no ensino superior. Algumas dessas mudanças destacamos logo a seguir.

2.1. O Acesso à Escolarização Básica no Brasil: considerações sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio

No que se refere à *Educação Infantil*¹⁶, a manutenção desse nível de ensino na educação básica, de acordo com Pereira e Teixeira (2003) constituiu-se em um grande avanço do ponto de vista da democratização da educação, tendo em vista as efervescentes discussões em torno desta questão, nos momentos da elaboração da LDB 9394/96.

A Lei 11.274/2006 alterou a redação da LDB 9.394/96. O Ensino Fundamental passa a ser de nove anos no Brasil e passa a incluir obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já era feito em outros países. Como foi citado anteriormente, a educação básica passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, conforme a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013.

Para Kramer (2006), em países como o nosso, onde a desigualdade e a injustiça social são constitutivas da história e do cotidiano, conquistas resultam de muito trabalho realizado e indicam sempre que há muito trabalho a ser feito. O que precisa ser continuado após a mudança na legislação é uma atuação de forma mais articulada no que se refere às políticas educacionais voltadas para a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos, em um

¹⁶ Citamos a educação infantil, apesar de não ser o foco da nossa análise, apenas para contextualizar a educação básica, no que se refere a uma das principais mudanças trazidas por este nível de ensino.

trabalho exaustivo por parte das escolas e dos profissionais que atuam nesses níveis de ensino.

Para a autora:

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais (KRAMER, 2006, p. 812).

Certamente, o quadro geral das escolas de educação infantil é muito mais complexo do que essa breve síntese pode sugerir, entretanto, como explicamos anteriormente, nossa intenção é apenas destacar uma das principais mudanças que ocorreram no início deste século e que contribuiu para a democratização e o aumento das matrículas neste nível de ensino.

É importante destacar uma mudança introduzida pela LDB 9.394/96 para o ***Ensino Fundamental***, que é a eliminação do limite de idade para o direito ao ensino fundamental obrigatório, o que significou a possibilidade de todos os brasileiros, de qualquer faixa etária acima dos sete anos, terem acesso a esta etapa da escolarização, podendo inclusive exigí-la legalmente ao poder público. A correção dessa distorção, de acordo com a análise de Pereira e Teixeira (2003) trouxe mudanças significativas no que se refere à questão da democratização da educação.

Ainda assim, quando observamos os índices educacionais com relação ao Ensino Fundamental, estes não são tão animadores. A tendência observada nos últimos anos na oferta do ensino fundamental se mantém, ou seja, o contingente de 29.702.498 matrículas em 2012 apresentou uma variação negativa de 2,2% em relação a 2011. Esse decréscimo corresponde a 656.142 matrículas. Ressaltamos que a participação das redes municipais corresponde a 68,2% das matrículas dos anos iniciais, as redes estaduais são responsáveis por 16,3%, enquanto as escolas privadas atendem 15,5%. Tratando-se dos anos finais, a distribuição entre as redes municipal e estadual se inverte, uma vez que a rede estadual detém 47,3% das matrículas, a rede municipal 39,5% e as escolas privadas são responsáveis por 13,1%.¹⁷

¹⁷ Dados extraídos do Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

O Relatório “De olho nas metas” (2012), elaborado pela organização do movimento Todos pela Educação¹⁸, com base nos dados do Penad/IBGE 2011, revela que o Brasil ainda tem pouco mais de 3 milhões de crianças e jovens na faixa etária que vai dos 4 aos 17 anos fora da escola. O País conseguiu atingir a taxa de 92% da população dessa idade matriculada nas redes de ensino. A maioria dessas crianças tem entre 4 e 5 anos – cerca de 1 milhão, enquanto que entre jovens de 15 a 17 anos – aproximadamente 1,5 milhão.

De acordo com Peregrino (2010), a expansão das matrículas no Ensino Fundamental, que presenciamos desde a década de 1990, atinge basicamente os jovens das camadas populares. Na análise de Fanfani (citado em Peregrino, 2010), o que temos assistido no processo de expansão das escolas refere-se, na América Latina, à massificação dos sistemas de ensino. O autor mostra ainda que há algo em comum entre as formas com que a expansão vem ocorrendo nesses países e que o crescimento quantitativo dos sistemas educativos não tem sido acompanhado de um aumento nos investimentos no setor.

Para Algebaile (2004), a expansão demarcada durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002) guarda continuidades em relação às políticas anteriores. Mais especificamente, ela dá continuidade à tendência apontada ao final da ditadura militar, de realizar, na expansão da escola pública para os grupos antes excluídos, a modificação do perfil institucional da escola, especialmente daquela de nível fundamental: com a fragilização da dimensão propriamente “escolar” (com o aligeiramento dos conteúdos, da formação de educadores, da estrutura física institucional e, finalmente, do investimento per capita, como também mostra Fanfani (2000)) e a expansão de sua dimensão “assistencial”.

Algebaile (2004) analisa dois grandes programas educacionais governamentais, que vão demonstrar exatamente, tanto a utilização dos sistemas públicos escolares como espaços de ampliação dos mecanismos de controle e assistência dos pobres. O Bolsa Escola, criado em 1997, e ampliado em 2001, tornando-se parte do “Programa Nacional de Renda Mínima Vinculada à Educação”), como também o aligeiramento dos conteúdos escolares, presentes nos programas de “aceleração da aprendizagem” (Programa de Aceleração da Aprendizagem, que posteriormente ficou conhecido como “Correção do Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem).

¹⁸ Fundado em 2006, o **Todos Pela Educação** é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Para mais informações acessar: www.todospelaeducacao.org.br.

O Bolsa Escola foi criado de forma “discreta” em 1997, abrangendo crianças e jovens de 7 a 14 anos, com verbas limitadas e focalização territorial, ficando a participação dos municípios restringida pela exigência da necessidade de “partilhamento” no financiamento das bolsas a serem pagas aos alunos [...]. O último fator, mais que todos os outros, restringiu o alcance do programa. Note-se, finalmente, que nessa primeira versão, o Bolsa Escola era um benefício “familiar” condicionado única e exclusivamente à escolarização dos filhos. Em 2011 é criada uma nova versão do programa, com regras menos rígidas quanto à necessidade de contribuição das prefeituras e maior volume de verbas [...]. Na versão ampliada, a faixa de idade para a cobertura do programa passa a ser de 6 a 15 anos. Já a “flexibilidade” na contribuição das prefeituras para a complementação do pagamento das bolsas fez com que, em 2002, se contasse com a adesão de 98% dos municípios ao programa (PEREGRINO, 2010, p. 95 e 96).

Para a autora citada, um dos efeitos do programa foi a migração para o campo da educação de tarefas que, além de sobrecarregarem uma área já fragilizada como a da educação, em seus aspectos institucionais e pedagógicos, ainda aprofundou a tendência da utilização da escola como instituição de mitigação e assistência à pobreza.

Já os programas de aceleração da aprendizagem iniciam-se, a princípio, com o objetivo de abarcar a faixa referente aos 10% dos alunos de 1ª à 4ª série que se encontrassem em quadro de distorção idade-série (ou seja, com dois ou mais anos acima da série esperada), mas realizam-se como elementos fundamentais para o acesso aos recursos financeiros, por parte dos estados, municípios e Ongs, provenientes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Esses programas, que buscam a realização, em tempo reduzido, da escolarização dos alunos com histórias pregressas de repetência ou de entrada tardia no ensino fundamental, têm produzido um significativo aligeiramento e a desqualificação dos conteúdos escolares, chegando mesmo em alguns casos a comprometer de maneira determinante o processo de escolarização de parcela significativa dos jovens e crianças que passam pela escola. Peregrino (2010) ainda acrescenta:

A “forma” adotada pelo governo federal, de controle do financiamento das prefeituras através da adesão aos programas federais no campo da educação, sendo o de aceleração e correção de fluxo um dos mais importantes deles, acabou por trazer propostas específicas e singulares para a lógica embutida na “racionalidade” da aceleração (PEREGRINO, 2010, p. 95).

O que precisamos compreender é que, apesar da expansão dos programas citados não ocorrer da forma como gostaríamos, não podemos esquecer que contingentes antes excluídos dos processos de escolarização entraram e continuam entrando na escola. E como explica Frigotto (2004), não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

É, portanto, sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos reais que poderemos construir, na relação Estado, sociedade e movimentos sociais, uma política de educação básica que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta a permanência com efetiva democratização do conhecimento.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro não foi eficiente em sua capacidade de aprovar os estudantes, conseqüentemente, não havia concluintes na idade certa. Atualmente, há um aumento no número de estudantes que conseguem ultrapassar os anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo assim, o Ensino Médio vem sofrendo mudanças de diversas naturezas, especialmente por ser o último nível de ensino da educação básica. Cabe salientar que o estudante potencial dessa etapa de ensino é o que vem do ensino fundamental.

A seguir, destacaremos essa etapa de ensino, não só para explicar as mudanças que geraram o aumento e, posteriormente, a queda das matrículas nos últimos anos no Brasil para esse nível de ensino regular, mas especialmente porque para o nosso estudo consiste em um nível de ensino bastante definidor para os estudantes, no que se refere à sua trajetória educacional, tendo em vista que é no ensino médio que ele precisa decidir se vai ingressar em um curso de nível superior, técnico, ou no mercado de trabalho, mesmo sem qualificação.

O *Ensino Médio* tem sido foco de atenção no cenário nacional e internacional nos últimos anos. Isto é evidenciado em diversos documentos, como o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 1999), o Plano de Ação de Dacar (UNESCO, 2000), o Relatório da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades (UNESCO, 2003), dentre outros.

O documento resultante da Reunião de Beijin, República Popular da China (UNESCO, 2001), onde se discutiu os objetivos do Ensino Médio no Século XXI, enfatizou a

responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais. Constatamos a importância e a necessidade de uma formação de qualidade para este nível de ensino. Embora as discussões sobre este nível de ensino estejam presentes na legislação e políticas educacionais desde a década de 60, somente no final do século XX e início do século XXI é que ele se tornou acessível para milhares de jovens no Brasil.

Assim, para uma contextualização do Ensino Médio, tomando como ponto de partida elementos para pensarmos a temática do acesso e da inclusão no Ensino Superior, pressupõe caracterizá-lo, sobretudo no que se refere à sua natureza, seus objetivos, como também conhecer as repercussões das políticas educacionais voltadas para este nível de ensino. Para isto, discutiremos alguns aspectos e fatores que consideramos indispensáveis para a compreensão da realidade desse nível de ensino nesse início de século, quais sejam: como ocorreu o processo de expansão a partir da década de 1990; a dualidade acadêmica que caracteriza esse nível de ensino em decorrência das desigualdades sociais historicamente recorrentes no sistema educacional; e a sua condição de nível intermediário entre Ensino Fundamental e Ensino Superior, a partir dos objetivos que são definidos na legislação educacional.

Na maioria dos países ocidentais, dentre eles os da América Latina, como o Brasil, o Ensino Médio é o nível de escolaridade mais complexo e indefinido quanto às suas funções e objetivos na sociedade. Os anos 1990 são considerados marcantes na história da educação brasileira, principalmente devido à expansão desse nível de ensino em decorrência, principalmente, da diminuição da distorção idade-série e universalização do Ensino Fundamental, como também fatores socioeconômicos e novas demandas do mercado de trabalho, exigindo trabalhadores mais qualificados. Essa nova realidade trouxe diversos desafios, como a necessidade da escola repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos (UNESCO, 2003).

A expansão na década de 1990 pode ser analisada a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (1998). No ano de 1991, o número de matriculados no Ensino Médio era de 3.777.698, chegando a cerca de 5.073.307 em 1994. No período compreendido entre 1994 a 1997, o percentual de aumento foi de 26,2%, chegando a 6.405.057 matriculados. Os dados da tabela que segue mostram esse

crescimento, comparando com o aumento nas matrículas do Ensino Fundamental e Ensino Superior, que cresceram 6,8% e 18,3%, respectivamente.

Tabela 8: Matrículas, por nível de ensino, no período de 1994 a 1997, no Brasil

<i>Ano</i>	<i>Ensino Fundamental</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>Ensino Superior</i>
1994*	32.046.420*	5.073.307*	1.661.034
1995	32.668.738	5.374.831	1.759.703
1996	33.131.270	5.739.077	1.868.529
1997	34.229.388	6.405.057	1.965.498*
Crescimento de 94 a 97	6,8%	26,2%	18,3%

Fonte: INEP/MEC. *Dados Estimados.

A expansão da matrícula no Ensino Médio continuou até o início da primeira década do século XXI, chegando a 9.240.437 estudantes em 2003. As instituições de ensino acompanharam esse crescimento, passando de 11.820 em 1991 para 24.131 em 2006, conforme dados do MEC/INEP. É válido ressaltar que essa expansão exigiu melhoria na qualidade tanto na formação escolar dos estudantes quanto na formação de todos os profissionais envolvidos com a escola.

Como explica Alvariño et al (2000), o contexto das transformações das últimas décadas, os processos de globalização, as transformações na economia, o surgimento da sociedade da informação, as novas questões associadas à governabilidade e à cidadania e a potenciação de modelos de desenvolvimento baseados na competitividade internacional, assim como as capacidades nacionais de crescimento, são fatores que condicionaram o novo cenário da educação e as novas demandas por qualidade, eficiência e equidade nos sistemas educativos.

Esse novo modelo de sociedade, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, exigiu dos trabalhadores não apenas conhecimentos técnicos e especializados, mas também amplas competências e habilidades cognitivas, tais como capacidade de abstração, raciocínio, domínio de símbolos e linguagem matemática para a leitura de modelos e antecipação de problemas, iniciativa, responsabilidade, cooperação, criatividade, capacidade de decisão, trabalho em equipe, entre outros.

O Ensino Médio continua sendo um desafio e com um número ainda expressivo de jovens fora de qualquer sistema de ensino, seja por necessidade de trabalhar, seja por não se sentir motivado a permanecer na escola. Além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, há também desafios no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, às condições de infraestrutura e gestão escolar, à formação e remuneração dos professores e aos investimentos públicos realizados, entre outros.

Se a quantidade está quase garantida, é preciso estender esta garantia à qualidade. É necessário propor uma prática educativa comprometida em transformar estatísticas em dignidade, qualidade de vida e bem-estar social. Acreditamos que o primeiro grande passo para aliar qualidade e quantidade em favor de uma nova proposta estratégica e metodológica de ensino, é romper com a indiferença gerada por números e estatísticas. Esta transformação em que quantidade e qualidade tornam-se parceiros indissociáveis de um complexo processo de intensa sensibilidade exige uma postura de todo o conjunto da sociedade.

O quadro de expansão começou a mudar a partir de 1991, o número de matrícula de Ensino Médio mais que dobrou, passou de 3,8 milhões para 8,2 milhões em 2000. Muito dessa expansão, em parte se deve a correção de fluxo de estudantes oriundos do Ensino Fundamental. Em 2007, as matrículas começaram a diminuir.

Moehlecke (2012) nos lembra ainda que essa expansão ocorreu no Brasil como um todo, ou seja, cresceu quantitativamente nas cinco regiões demográficas do país. De 1991 a 2000, as matrículas dobraram nas Regiões Sul e Sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% na Região Nordeste e 183% na Região Norte. Desde então o ritmo diminuiu. De 2000 a 2007, a matrícula no ensino médio cresceu 32% e 29% nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente, e caiu 15% na região Sudeste.

A tabela que segue mostra a evolução das matrículas no Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Norte entre 2006 e 2011. Como podemos observar, houve uma queda no número de matrículas passando de 8.906.820 em 2006 para 8.357.675 em 2010, só voltando a crescer em 2011 para 8.400.689. No caso do Rio Grande do Norte, a matrícula passou de 167.971 em 2006 para 148.561 em 2011, sendo que da rede estadual foi de 123.030. A oferta no Ensino Médio em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011.

Tabela 9: Matrículas no Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Norte

<i>Ensino Médio</i>	<i>Matrícula</i>						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ensino Médio Brasil	8.906.820	8.369.369	8.366.100	8.337.160	8.357.675	8.400.689	8.376.852
Ensino Médio/RN	167.971	158.115	155.414	151.858	149.524	148.561	--
Ensino Médio da Rede Estadual/RN	141.793	133.481	131.355	127.789	125.395	123.030	118.656

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, e SEEC/RN, 2012.

Alguns fatores podem ser identificados como possíveis explicações para a redução das matrículas no ensino médio regular: diminuição do número de concluintes do ensino fundamental; redução da distorção idade-série no ensino médio; aumento das matrículas no ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o problema da falta de identidade do ensino médio para atender às diversas e complexas necessidades dos jovens no século XXI, entre outros.

O Censo Escolar de 2012 (resumo técnico) apresenta um decréscimo quantitativo de matrículas da Educação Básica em torno de 1%, o que equivale a 427.569 matrículas, que decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, especialmente da modalidade regular do Ensino Fundamental, com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série. O Ensino Fundamental, por sua vez, apresentou uma matrícula de 29.702.498 em 2012 e uma variação negativa de 2,2% em relação a 2011. Em termos absolutos, esse decréscimo corresponde a 656.142 matrículas.

Fatores demográficos, principalmente a taxa de fecundidade das brasileiras. Especialistas do INEP explicam essa diminuição como causa do aperfeiçoamento no sistema de levantamento de dados do próprio INEP e das Secretarias Estaduais de Educação. Fatores demográficos, principalmente a taxa de fecundidade das brasileiras, também estão associados.

Na análise de Castro (2009), essa queda de matrículas se deve a um conjunto de causas, entre elas: a manutenção de um currículo abarrotado de conteúdos das mais diversas naturezas; a adoção de um mesmo processo seletivo para o ingresso em diferentes carreiras do ensino superior que acaba por nivelar todas as escolas; a precariedade do corpo docente, em especial nas ciências exatas; a má gestão escolar; entre outros aspectos. Tudo isso contribui, segundo o autor citado, para que, diferentemente do que ocorre em outros países, o Brasil, ao

invés de oferecer opções diferentes de cursos e currículos, centre-se em um só modelo, que impõe aos jovens uma mesma formação, frágil e desvinculada das reais necessidades do país e de seus anseios.

Para Moehlecke (2012), apesar da significativa expansão por que passou nos últimos anos, ainda estamos muito distante da universalização desse nível de ensino, mesmo nas Regiões Sul e Sudeste do país, pois observa-se nacionalmente que, no grupo de pessoas com idade de cursar o ensino médio (15 a 17 anos) a taxa de frequência era de 82,2% em 2006, variando de 79,1% na Região Norte a 85,2% na Região Sudeste. Todavia, a taxa de frequência líquida (adequação entre a série frequentada e a idade) era de apenas 45,3% em 2005, segundo dados do IBGE de 2005 e 2006. Segundo a autora:

Essa situação é um reflexo dos problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental, especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos estudantes no ensino médio. Estima-se que metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental consegue concluí-lo em um tempo médio de dez anos. Consequentemente, muitos alunos chegam ao ensino médio fora da faixa etária dos 15 aos 17 anos (MOEHLECKE, 2012, p. 43).

Um dado importante de ser analisado é que o crescimento da matrícula ocorreu principalmente no setor público, mais especificamente na rede estadual. Segundo Moehlecke (2012), em termos nacionais o setor privado inclusive diminuiu sua participação, pois se em 1997 esse setor era responsável por 20% das matrículas oferecidas no ensino médio, em 2007 este percentual caiu para 10,7%, enquanto a rede estadual que antes era responsável por 72,5%, passou a atender 86,5% dos alunos matriculados.

Segundo documento do CENSO 2012, o ensino médio totalizou 8.376.852 de matrículas, menos 0,3 com relação à matrícula de 2011 que foi de 8.400.689. Mesmo assim, como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 85% das matrículas. As escolas privadas atendem 12,7% e as redes federal e municipal atendem juntas pouco mais que 2%.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que, segundo o site do INEP (2012), foi criado em 2007, representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre

aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios.

A tabela abaixo mostra os resultados do IDEB para o Ensino Médio, nos anos de 2005 a 2011. Numa escala de 0 a 10, o IDEB passou de 3,4 em 2005 para 3,7 em 2011. Temos também o resultado por dependência administrativa, mostrando que a rede privada não atingiu suas metas para 2009 e 2011, ficando com a média de 5.6 nos anos 2005, 2007 e 2009, só aumentando para 5.7 em 2011.

Tabela 10: Resultados do IDEB no Ensino Médio por Dependência Administrativa entre 2005 e 2011 e Metas para 2007 e 2021 – Brasil

	<i>IDEB Observado</i>				<i>Metas</i>				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
<i>Dependência Administrativa</i>									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

*Os resultados marcados em negrito referem-se ao IDEB que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar (INEP/MEC, 2012).

Além do IDEB, alguns dados do Censo Escolar de 2010 merecem uma reflexão. Segundo resultados do Censo escolar (2010), o ensino médio corresponde a uma fatia de 17,05%, com 7.242.808 estudantes, deste número mais de 90% dos jovens estão sendo “supostamente preparados” para uma universidade na qual a maioria não conseguirá chegar. Por outro lado, mais de 40% do atendimento do ensino médio acontece no turno noturno, embora apenas cerca de 20% dos jovens entre 15 e 17 anos associem trabalho e estudo. Ainda de acordo com o Censo escolar (2010), dos 3,6 milhões de jovens que se matriculam na primeira série desta etapa de ensino, apenas 1,8 milhão de estudantes conseguem concluir o terceiro ano do ensino médio.

Com base nesse breve diagnóstico do ensino médio no país, constatamos que a permanência bem sucedida do estudante nesse nível de ensino envolve um conjunto de fatores

que podem facilitar ou não a sua trajetória de estudante, tais como: idade com que ingressam na escola, inclusão ou não no mercado de trabalho, trajetória escolar anterior, taxas de repetência e evasão, aproveitamento de estudos, infraestrutura oferecida pela escola, qualidade do corpo docente, contexto familiar, entre outros.

Os dados revelados aqui demandam, então, novos desafios para os jovens na transição para a vida adulta, na continuidade dos estudos em nível superior e no ingresso no mercado de trabalho, tornando mais difícil a entrada nessa etapa de desenvolvimento e aprendizagem (adulter), que já é considerada complexa, como mostram os estudos de Cardenal De La Nuez (2006), por exemplo, que evidenciam que o período de formação dos estudantes na Europa tem se estendido e não há necessariamente entrada no mercado de trabalho. A autora, que desenvolve estudos sobre a juventude no contexto da Espanha, destaca a instituição escolar e a família como importantes ferramentas de apoio no processo de transição da vida escolar para a vida adulta ou para o mercado de trabalho. A autora explica ainda que:

La escuela universal (escuela de masas) es um modelo de transición de la escuela al mundo del trabajo caracterizado por el acceso masivo de los niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo, de modo que se afianza (uma escolarización efectiva em nível primário y um aumento substantivo de alumnado em trayectorias de enseñanzas medias y superior) (Casal, 1996, p. 305) que se hace realidad em la mayoría de los países de Europa Occidental durante el proceso de recuperación económica posterior a la Segunda Guerra Mundial. La consolidación de este modelo, que tiene lugar por la combinación de diversos factores, implica la progresiva sustitución de los canales de entrada al mundo del trabajo basados principalmente em la institución familiar y el aprendizaje in situ del oficio por canales más complejos em los que el sistema educativo se convierte em la institución central (CARDENAL DE LA NUEZ, 2006, p. 64-65).

Como vemos, a autora destaca a escola e o sistema educativo como elementos centrais na trajetória que o aluno percorre em seu processo formativo, salientando a substituição dos canais de entrada ao mercado de trabalho baseados na instituição familiar e na aprendizagem de um ofício, por outros mais complexos. Apesar de estarmos tratando de contextos escolares diferentes (Espanha e Brasil), de toda forma, as novas exigências do mercado de trabalho precisam ser melhor compreendidas e formadas nos jovens para garantir o ingresso com sucesso na profissão escolhida.

Pelo que vemos, essa tendência não é só na Europa ou no Brasil, mas mundial, pois constatamos um aumento na busca pela educação superior ou pela continuidade nos estudos e que de acordo com Schwartzman (citado em KÄMPF, 2012), a tendência é de ampliar ainda mais este nível de ensino. Segundo ele, trata-se de um fenômeno cultural relacionado ao aumento da duração da juventude, ao adiamento do início da vida profissional e do casamento, além das demandas crescentes do mercado por profissionais bem formados.

Além das necessidades advindas do mercado de trabalho, a expansão das matrículas trouxe consequências graves para o ensino, as escolas, os professores e os estudantes mas, sobretudo, mudou o foco das discussões e das reformulações de políticas para o ensino médio, o que foi bastante positivo, no sentido de trazer novos elementos, proposições e programas, projetando grandes reformas para esse nível de ensino, reformas estas que aconteceram em nível mundial, não somente no Brasil.

Ramalho, et all (2012) lembram ainda que a expansão do Ensino Médio e a busca dos jovens por esse nível de ensino deixam de ser só uma questão de mobilidade social e de acesso à universidade, uma vez que o ensino médio é hoje uma condição básica para a inserção no mercado de trabalho contemporâneo e para a cidadania. Para a autora, essa realidade trouxe desafios para o projeto de educação do país, como a necessidade de superar o ensino tradicional “conteudístico” e atender a uma demanda mais ampla e diversificada, em um contexto de mudanças econômicas, sociais e culturais, além de ter que assegurar uma escola pública com maior qualidade. De toda forma, uma verdadeira reforma para este nível de ensino é o que vem sendo pensada, de modo que considere, integradamente, todos esses aspectos já citados aqui.

2.2. O Processo de Redefinição e Fortalecimento do Ensino Médio no Brasil

Como explica Ramalho (2012), a noção de uma reforma para o Ensino Médio é recorrente na literatura educacional e tem sido abordada sob múltiplos pontos de vista, tanto no passado como no presente, mesmo que nem sempre os resultados obtidos sejam positivos. Fullan (1999) faz um balanço das reformas educacionais amplas em todo o mundo e segundo ele a reforma da educação vive a segunda grande onda por reformas em menos de cem anos, mas as características atuais são bem diferentes das primeiras iniciativas. Para o autor:

Os motivos mais urgentes para levar a cabo a reforma já são bem conhecidos. A sociedade global é cada vez mais complexa e requer cidadãos instruídos que tenham capacidade de aprendizagem contínua e que consigam trabalhar com a diversidade de forma local ou internacional (FULLAN, 1999, p. 5).

As políticas recentes, de certa forma, vêm convergindo para a redefinição e o fortalecimento do Ensino Médio. A aprovação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da ementa constitucional nº 53/06, é uma dessas políticas. O FUNDEB garante um financiamento específico para todas as etapas da Educação Básica, inclusive o Ensino Médio, podendo representar uma nova possibilidade de expansão desse nível, em direção à sua universalização.

De acordo com Krawczyk (2003), o núcleo inicial das preocupações da reforma educacional iniciada no Brasil na década de 1990 foi o ensino fundamental, e não o ensino médio. Todavia, no marco da tendência latino-americana, a partir da segunda metade da década, iniciou-se um processo de mudança no currículo e de formulação de ações para este último nível de ensino, buscando atender à nova demanda que, em sua concepção, seria cada vez maior, e viabilizaria as inovações definidas na LDB 9394/96.

Essas inovações curriculares deveriam articular-se com outras mudanças também prescritas na LDB (9.394/1996), como descentralização da gestão das escolas e sistemas de ensino, autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas e avaliação externa do rendimento dos alunos. Os Estados implementaram então, com ajuda de financiamento externo, programas e ações que tiveram como objetivo a otimização de recursos e, ao mesmo tempo, a democratização e melhoria da qualidade da educação oferecida.

Dentre os inúmeros documentos elaborados e publicados, com base em estudos diversos, e que trazem propostas de mudanças para a melhoria do Ensino Médio, além da própria LDB (9394/1996) que já foi citada, destacamos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2004), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o Programa Ensino Médio Inovador (2009), entre outros decretos, pareceres e resoluções que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), tais como: Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998; Parecer n. 15, de 1 de

junho de 1998; Parecer n. 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011; Resolução n. 1, de 3 de março de 2005; Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012.

As DCNEM são criticadas por inúmeros estudiosos, por seguirem a mesma direção e pressupostos da reforma da educação e do Estado realizadas no Brasil nos anos 1990, implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e marcadas pelo ideário neoliberal (CUNHA, 2000; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002; FERRETI e SILVA JR., 1998; KUENZER, 1997, 2000 e 2001, entre outros).

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM de 1998, ressaltam-se três identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (ZIBAS, 2005; citado em MOEHLECKE, 2012, p. 48). No que se refere ao segundo aspecto citado, trata-se mais especificamente da questão da própria concepção de ensino médio presente no documento, e a possibilidade de um currículo integrado, que supere a dualidade entre formação propedêutica e a formação técnica.

Apesar de as Diretrizes enfatizarem no seu artigo 12 (Brasil, 1998), que não haveria dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, anunciando a ideia de um currículo comum e compreendendo essa formação como algo mais amplo do que educação profissional, as pesquisas que analisaram esse documento criticaram duramente o mesmo por questionarem a noção de trabalho presente nas diretrizes e por observarem a contradição entre o discurso presente na lei e as práticas políticas do governo federal para o Ensino Médio. Ademais, as instituições federais de educação técnica e tecnológica não se adequaram ao que rezava o documento, pois observa-se ainda na prática cotidiana das escolas a priorização pelo ensino técnico e profissionalizante em detrimento da formação geral e da área de humanas.

Outra análise importante que a Moehleck (2012) realiza nesse processo foi a mudança no discurso das críticas às DCNEM de 1998 após o início da primeira gestão do governo Lula (2003 – 2006). Para a autora:

Neste novo debate que se instala, a crítica à dualidade do ensino médio, construída pela oposição entre formação geral e formação para o trabalho e a defesa de um currículo nacional unitário, que teria no princípio do trabalho sua base comum, deixa de ser algo consensual. Ao invés de um currículo único, reforça-se a importância de trajetórias diversificadas no ensino médio, onde a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias.

Desse modo, da crítica à dualidade do ensino médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino (p. 51).

Outro aspecto importante de ser analisado diz respeito ao que Zibas (2005a) denomina de ‘poder de indução relativamente limitado’ das diretrizes como política curricular. O que se tem observado, na realidade, é que as políticas curriculares têm sido pouco assimiladas nos sistemas de ensino estaduais e municipais principalmente. Santos (2007) desenvolveu um estudo de doutorado com professores de escolas públicas do Ceará e constatou que em sua vertente curricular, a reforma esbarrou na ausência de capacitação e na sobrecarga horária dos professores, gerando, desde o desconhecimento dos instrumentos reformistas, até a falta de condições para sua utilização em sala de aula, nos raros casos em que os docentes tiveram acesso a esses instrumentos. Somando a isso a carência de material (desde os mais elementares, como giz e lousa, até o livro didático e os equipamentos de informática), indispensável para a viabilidade da reforma, apressou o desânimo de parte considerável dos professores.

Nesse sentido, para Krawczyk (2003), a reforma do ensino médio foi incipiente, pois a implementação de suas políticas, ao contrário do proposto, evidenciaram certo comprometimento da "qualidade democrática" da educação. Ela explica que parece ser cada vez mais difícil à escola média recuperar sua autoridade cultural ante o processo regressivo da prática intelectual na escola. A situação atual da escola de Ensino Médio encerra o seguinte paradoxo: uma reforma curricular complexa junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola como instituição cultural. E complementa:

Essa desvalorização tem acontecido, como vimos, pela deterioração das condições de trabalho dos professores; de uma governança educacional cada vez mais burocratizada e de uma gestão escolar cada vez mais tecnocrática e menos pedagógica; pela ausência de reflexão e trabalho coletivo nos processos de definição político-educativos; pela falta de uma unidade conceitual entre as diferentes ações pedagógicas propostas nas várias instâncias governamentais, entre outros fatores (KRAWCZYK, 2003, p. 25).

Dentre os aspectos analisados por Fullan (1999), em seu estudo sobre a reforma educacional, o mesmo destaca o papel da cultura escolar e suas implicações. Para ele o difícil

não é iniciar, ou mesmo concluir um processo de reforma, mas garantir a sua sustentabilidade. É fato que para a implementação de qualquer processo de inovação ou mudança em práticas culturais já enraizadas, é necessário que as pessoas implicadas tenham vontade, disposição e os meios para realizar as mudanças necessárias.

De acordo com Garcia (2007), a mudança requer disposição e firme vontade das pessoas para enfrentarem as dificuldades por ela suscitadas. Esse processo deve se sustentar tanto na definição do aporte teórico que oriente a ação coletiva quanto no diálogo das pessoas entre si e com a teoria, possibilitando, assim, a construção de novos sentidos para a realidade e a socialização de ideias. A autora complementa que:

Sem essas condições, as propostas de inovação no contexto escolar podem gerar temporariamente novos comportamentos; mas não mudanças culturais efetivas, visto que diante das dificuldades e da insegurança suscitadas no confronto com a realidade, as pessoas poderão recorrer aos antigos referenciais que orientam as suas ações. Por outro lado, se estas consideram que suas práticas e crenças continuam respondendo às necessidades, não empreenderão um processo de mudança (GARCIA, 2007, p. 109).

Apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas fracassam. É o que demonstram os estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (Lei n. 4.024/61) e 1970 (Lei n. 5.692/71). Mas, afinal, por quê elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Para o autor que segue:

Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (DOMINGUES, et al., 2000, p. 64).

Em 2012, como já citamos, o Conselho Nacional de Educação lançou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Apesar de o contexto ser um pouco diferente

daquele de 1998, com destaque para o crescimento econômico e um aumento de investimentos no campo educacional no país, os grandes temas e preocupações presentes nas DCNEM de 1998 permanecem os mesmos nas novas diretrizes.

A busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do seu currículo são elementos propostos pelas novas DCNEM, que vêm reforçar o que outras legislações já destacaram, inclusive a própria LDB 9394/96.

Dentre os aspectos citados, as novas diretrizes retomam principalmente um dos temas mais nevrálgicos relacionados ao Ensino Médio, que consiste na questão da falta de identidade para este nível de ensino, que discutimos no próximo item.

2.3. A Busca de uma Identidade para o Ensino Médio

Na concepção de Ramalho (2008), o Ensino Médio se move, ao longo dos anos, com uma “identidade vacilante”, e imerso numa complexa rede, com fatores provenientes do contexto socioeconômico, assim como das exigências postas pelo referencial das políticas educacionais: LDB, PCNEM, DCNEM. Nesse sentido, educar e atender às necessidades formativas e educativas dos alunos, no Ensino Médio, de maneira que se possa contribuir na construção da sua cidadania, inseri-los no mercado de trabalho e/ou prepará-los para o estudo na Educação Superior torna-se um desafio para os sistemas de ensino, para os professores, e principalmente para os jovens que estão concluindo o Ensino Médio na atualidade.

Para Krawczyk; Zibas (2001), historicamente, os índices brasileiros de matrícula no ensino médio sempre foram constrangedores, até mesmo em comparações com outros países latino-americanos. Nos últimos anos, no entanto, tem-se assistido a uma evolução significativa no número de matrículas, devido, principalmente, à tendência de correção do fluxo no interior do sistema— o que tem permitido diminuir a idade dos concluintes do ensino fundamental —, e às exigências do mercado de trabalho, agora mais estreito e competitivo, que motiva os jovens trabalhadores a demandarem uma carreira educacional mais longa. Assim, é possível observar que a clientela do ensino médio tende a ser cada vez mais heterogênea, tanto socioeconomicamente quanto pela composição etária.

Kuenzer (2000) aponta que o Ensino Médio não pode se eximir de trabalhar com essa realidade que se apresenta: um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. Nesse quadro, a autora sugere que se formulem diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida e que, por esta mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio para atender às demandas de uma população diferenciada e desigual. Para a autora, é preciso que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Em suma:

... uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. (...) Isso exigiria que, potencialmente, existisse trabalho digno e oportunidades educacionais para todos em todos os níveis (KUENZER, 2000, p. 35-36).

Entretanto, ao tornar-se etapa final da educação básica, as implicações para este nível de ensino vão desde a forma de organização curricular a princípios orientadores para formação dos jovens, o que exigiu a valorização de estratégias que favorecessem o ensino-aprendizagem, levando-se em conta o trabalho em sua dimensão produtiva e criativa, de forma a estimular a intervenção do estudante no processo de aquisição e produção do conhecimento. Nesse sentido, no contexto do século XXI, a função do ensino médio deixa de ser primordialmente ou exclusivamente a preparação para a educação superior dirigida a uma minoria privilegiada. Dessa forma, um currículo no ensino médio, estruturado em informações excessivas e descontextualizadas, visando o acesso à universidade, constitui obstáculo ao processo de redefinição da identidade desse nível de ensino.

Ao mesmo tempo, o ensino médio caracteriza-se pela condição de nível intermediário entre o ensino fundamental de nove anos e o ensino superior, e pela dualidade entre “terminalidade” dos estudos e/ou continuidade/preparação para o mercado de trabalho ou para o nível superior. É uma etapa de consolidação da educação básica, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e de preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania. Essa própria definição (ou indefinição no Brasil) do ensino médio tem consigo sérias contradições que mostram a complexidade e a falta de identidade desse nível

de escolaridade. Considerar o ensino médio como uma etapa intermediária de escolaridade pode criar obstáculos à busca de uma nova configuração de sua identidade no século XXI. Esse nível de ensino não pode ser limitado apenas ao aprofundamento das aprendizagens anteriores, pois é também uma etapa na qual se pode iniciar uma especialização para o mercado de trabalho.

A complexidade desse nível de ensino no Brasil decorre também da dificuldade para oportunizar aos jovens outros caminhos, que não a opção predominantemente propedêutica, embora a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 estabeleça “que o ensino médio, como etapa de escolarização final e caráter geral, assegura a formação comum, essencial para o exercício da cidadania” (Artigo 22); e, ainda, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Artigos 35 e 36)¹⁹.

Esses marcos legais, diretrizes e finalidades, por sua vez, trazem uma série de implicações e desafios que vão desde a forma de organização curricular à definição de princípios orientadores para a formação dos jovens e adultos, demandando, portanto: a valorização de estratégias didáticas e pedagógicas (focado em maneiras bem planejadas de promover o ensino e as aprendizagens); uma pertinente articulação entre os conteúdos curriculares trabalhados dentro e fora da sala de aula e a relação desses conhecimentos com o contexto histórico, social, econômico, científico, e das novas tecnologias; e uma aproximação entre educação escolar e o contexto do trabalho em sua dimensão produtiva e criativa, de forma a estimular a inserção e a inclusão do estudante no processo de aquisição e produção do conhecimento.

¹⁹ LDB 9.394/96 - Seção IV - Do Ensino Médio: Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Brasil, LEI nº 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União, 248, 23.12.96.

Segundo a Proposta de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, publicada pelo MEC em julho de 2008, a partir da incorporação do ensino médio como etapa final da educação básica, a legislação passa a compreender que o processo de escolarização da educação básica deve oferecer os meios para a construção da trajetória do cidadão, incorporando uma nova compreensão sobre as responsabilidades públicas do Estado, que reconhece, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil como primeira etapa da educação institucionalizada, e o ensino médio, por sua vez, como encerramento do ciclo desta educação compreendida como básica para a plena formação do cidadão no sentido integral dado por Saviani (2000):

[...] a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas (SAVIANI, 2000, citado em MEC, 2008, p.5).

Entretanto, como expõe o documento, se por um lado a citada lei avançou no entendimento do ensino médio como etapa final de educação básica, por outro, permitiu que uma interpretação levasse à regulamentação, através do decreto 2.208/97, da obrigatoriedade da separação do ensino médio e da educação profissional. Para Oliveira (2004), ao separar a educação geral da educação profissional, esse decreto interfere de maneira significativa na identidade do ensino médio, sobretudo para o aluno trabalhador do noturno.

Na prática, isto significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um ensino médio “acadêmico” destituído da realidade do trabalho e outra, um ensino “técnico”, que mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o Ensino Médio. O documento da Proposta de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil ainda acrescenta:

Após 12 anos de LDB e a revogação do Decreto 22.08/97 (Decreto 5151/04) a sociedade brasileira ainda não foi capaz de dotar o ensino médio de uma

identidade que supere a dualidade histórica que tem prevalecido nesta etapa, tão pouco, conseguiu superar o quadro de elevada desigualdade educacional e social (MEC, 2008, p. 6).

Um fato importante a ser considerado é que, se a escola de Ensino Médio, que é para muitos a única oportunidade de se prepararem para o vestibular ou para a qualificação para uma profissão, não estiver oferecendo nem uma coisa nem outra, a desvantagem entre esses alunos e aqueles que têm a oportunidade de estudar em escolas privadas e cursinhos pré-vestibulares se torna significativa para aqueles estudantes que buscam uma formação profissional em nível superior. Como educação geral, a escola deve oferecer a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade à novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores” (LDB 9394/96, art. 35, inciso II).

Dessa forma, como explica Oliveira (2004), espera-se do ensino médio, na atualidade, que ele possa responder às exigências que se apresentam na organização do trabalho, que reforçam a educação geral e a noção de educação para toda a vida. Por tais razões, o currículo do ensino médio também vem se modificando, com a introdução de novas matrizes curriculares centradas na noção de competências e no desenvolvimento de habilidades, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e 2011), pautadas em um currículo mais flexível e voltado à realidade do aluno.

Frente a esse desafio, a proposta de reestruturação do Ensino Médio do MEC coloca que esse nível de ensino precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender verdadeiramente a diversidade nacional, sua heterogeneidade cultural, considerar os anseios das diversas “juventudes” e da expressiva fração de população adulta que acorrem à escola, sujeitos concretos em suas múltiplas necessidades, em suma, os diversos apelos da sociedade brasileira, no sentido da universalização com qualidade.

A partir da concepção do Ministério da Educação, o Ensino Médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação do conhecimento científico com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação

básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Essa concepção tem sido muito discutida e defendida entre diversos estudiosos, dentre eles Frigotto (2004), quando afirma que:

O ensino médio, como educação básica, tem como eixo central a articulação entre ciência, conhecimento, cultura e trabalho. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o mercado de trabalho, nem com o treinamento para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

Até o presente, constatamos que a organização curricular do ensino médio sempre esteve voltada para atender às demandas suscitadas pelos exames de seleção para o ingresso no ensino superior. Isto se deve muito em razão de sempre termos observado que os poucos jovens que conseguiam chegar ao ensino médio, em relação ao total da população na faixa etária ideal, se destinavam a ingressar nos estudos superiores para continuar sua formação pessoal e profissional. No entanto, o aumento da demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira nas últimas décadas. Essa ampliação de aspirações decorre, além dos aspectos já citados de mudanças no mercado de trabalho, da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, e de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade.

Constatamos, portanto, um aumento da população que consegue concluir a escola obrigatória e uma tendência para diminuir a idade dos concluintes, o que, para Franco (2004), vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, também constatamos que a demanda por ensino médio e ensino superior vem também contemplando segmentos já inseridos no mercado de trabalho e que aspiram à melhoria salarial e de condições de vida e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar novos recursos tecnológicos em acelerada transformação.

Para Moehlecke (2012), no parecer das DCNEM 2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e

trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. No parecer DCNEM, 2011, podemos observar que:

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (Parecer CNE/CEB n. 5/2011).

O parecer ainda traz a seguinte orientação:

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Parecer CNE/CEB n. 5/2011).

Percebemos então uma preocupação com a definição de uma identidade para o ensino médio que realmente atenda aos diferentes interesses de uma diversidade de jovens estudantes, com distintas realidades sociais, culturais, etárias, familiares, etc. É um desafio enorme, pois sabemos que estamos tratando de uma sociedade ainda muito marcada pela divisão de classes sociais e pelas relações de poder, e que ainda estamos muito distantes em se tratando de igualdade de oportunidades educacionais para esses jovens.

De toda forma, mesmo as escolas oferecendo uma proposta curricular para o ensino médio que atenda a necessidade dessa diversidade de jovens, e que ofereça oportunidades de qualificação para o mercado de trabalho, através dos cursos técnicos, o ensino superior ainda se constitui em uma das principais vias de acesso a uma formação profissional de qualidade para o ingresso no mercado de trabalho, e ainda é o caminho mais valorizado em nossa sociedade. Entretanto, essa valorização e aspiração pela continuidade dos estudos ainda não

está presente em todas as famílias de jovens que frequentam a educação básica, ou mesmo que já estejam na faixa etária ideal para o ingresso no ensino superior.

Nesta pesquisa mostraremos um dado importante, que é parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de estudos sobre Formação e Profissionalização Docente da UFRN, sob a coordenação da Prof.^a Betania Leite Ramalho, que teve como um dos seus objetivos conhecer as expectativas de jovens concluintes do ensino médio público do RN sobre o vestibular da UFRN e o significado que tem para esses estudantes ser aprovado nesse vestibular. A pesquisa “A Passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior: acesso e inclusão de alunos da rede Pública na cultura acadêmica da universidade pública” foi realizada em 2009, quando foi aplicado um questionário com o total de 1899 estudantes que cursavam o último ano do ensino médio em 20 diferentes escolas estaduais (RAMALHO, 2010).

Dentre os resultados do estudo, destacamos dois que acreditamos serem importantes para conhecermos um pouco sobre as expectativas desses jovens com relação ao vestibular da UFRN. O primeiro resultado diz respeito à inscrição no Vestibular de 2009, ano em que foi realizada a pesquisa. Ao cruzarmos o CPF dos estudantes que responderam ao questionário com o banco de dados da COMPERVE, constatamos que dos 1899 estudantes que fizeram parte da amostra, apenas 463 (24,4%) estavam inscritos no Vestibular daquele ano, enquanto 1436 (75,6%) estudantes não estavam inscritos no Vestibular, como vemos na tabela abaixo:

Tabela 11: Situação dos estudantes das escolas públicas estaduais quanto à inscrição no Vestibular da UFRN em 2009

<i>Inscrição no Vestibular 2009</i>	<i>Frequência</i>	<i>(%)</i>
Inscritos	463	24,4
Não Inscritos	1436	75,6
Total	1899	100,0

Fonte: Relatório Pesquisa CNPq (RAMALHO, 2010).

Esses dados são no mínimo preocupantes, pois estamos tratando de estudantes que estão concluindo a educação básica, a maioria deles não trabalham e deveriam ao menos buscar uma continuidade nos estudos para poder garantir uma formação profissional de qualidade. A quantidade de estudantes concluintes do ensino médio público “não inscritos” no Vestibular da UFRN revela ainda que esses estudantes não estão preocupados em continuar os

estudos em nível superior, ou porquê a família ou a escola não incentivam ou por outros motivos não detectados.

Entretanto, apesar do estudo não ter envolvido estudantes egressos de escolas privadas, é importante considerarmos que se a amostra do estudo tivesse contemplado este perfil de estudante, com certeza o percentual de inscritos no vestibular seria bem maior, ou até mesmo poderíamos ter encontrado cem por cento de inscritos, pois estamos nos referendo à maior e mais bem conceituada universidade que temos em nosso Estado, que é a UFRN.

A pesquisa revelou ainda que grande parte dos estudantes concluintes da rede pública consideram a aprovação no Vestibular da UFRN algo muito difícil e difícil de ser alcançado (RAMALHO, 2010). Para os que não se inscreveram no vestibular, todas as outras variáveis e modalidades investigadas no estudo e correspondentes a esses estudantes indicam respostas negativas e bem claras: o desafio para conquistar uma vaga na UFRN é muito difícil, ninguém na família estudou na UFRN, e também não frequentaram cursinhos. Em relação a certas habilidades, tais como hábitos de leitura, de escrita, argumentação e interpretação, os estudantes fazem uma autoavaliação negativa explicitando que não se sentem preparados face a essas habilidades (RAMALHO, 2010). Observamos nas respostas dos estudantes que todo o contexto é negativo em relação ao vestibular da UFRN. Talvez esses estudantes não possuam níveis tão baixos de habilidades e competências, mas o contexto desfavorável os levam a uma avaliação negativa sobre as suas condições e preparação para o vestibular.

Esses resultados são importantes de serem conhecidos para que possamos refletir sobre que fatores estão por trás dessas respostas. Sabemos que um conjunto de fatores e não apenas um ou outro levam os estudantes a decidirem sobre suas trajetórias escolares e profissionais, mas a influência da escola e dos professores é imprescindível, sobretudo se estamos nos referindo a estudantes de escolas públicas, pois muitos deles não possuem o incentivo ou estímulo da família por não possuírem um histórico escolar familiar favorável. Nesse caso a ausência de incentivos por parte das escolas e dos professores para motivar os estudantes do ensino médio a projetarem um futuro pela via do vestibular torna-se um problema para o sistema público de ensino.

Em um estudo realizado por Oliveira (2009), a pesquisadora analisou o papel do professor do Ensino Médio na passagem dos alunos das escolas públicas para a universidade. Acreditamos ser este um dos pontos centrais e controversos na discussão sobre o acesso, a inclusão e a democratização de oportunidades educacionais. Pensar o papel do professor do Ensino Médio nesta questão é entendê-lo como um agente dinamizador das mudanças que

vislumbram ampliar a chegada e a inclusão de grupos sociais e economicamente marginalizados na universidade pública. O estudo concluiu que os professores do Ensino Médio da rede pública de ensino se implicam, superficialmente, como agentes deste processo.

A relação implicação do exercício da docência no Ensino Médio público versus as demandas de ensino e aprendizagem para o vestibular, parece algo nebuloso, pouco evidente, ao contrário do que ocorre com esses professores quando atuam na rede privada, tendo um objetivo bem claro que seria o de preparar os alunos para prestarem o vestibular. Nesse sentido, o acesso à universidade se torna um objetivo bem distanciado da escola pública. Esse fato é agravado pela própria questão da falta de identidade do Ensino Médio, sobretudo o público, que perpetua, em grande medida, as incertezas na formação dos alunos. Como explica Ramalho (2010),

Formar o estudante para dar continuidade a estudos superiores? Profissionalizar? Ou assumir o caráter de terminalidade da educação básica? Neste sentido, é necessário tanto um comprometimento para se firmar políticas que assegurem uma identidade mais consistente para o Ensino Médio público do país, como também é extremamente necessário se investir na relação entre professores e alunos para que se efetivem práticas pedagógicas da melhor qualidade para que assim possamos vislumbrar a democratização do acesso ao ensino superior público (RAMALHO, 2010, p. 12).

Como vimos, importantes documentos e mudanças estão sendo implantados visando a melhoria neste nível de ensino, entretanto, imensos desafios ainda permanecem para a sociedade no tocante à educação dos jovens. E sem sombra de dúvida, o maior desafio é a melhoria da qualidade do Ensino Médio que apresenta problemas em relação à abrangência da rede, currículo, forma de atendimento ao estudante, falta de professores em diferentes disciplinas que diretamente implicam no desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior precisam criar mecanismos que estreitem os eixos com o sistema de educação básica e vice-versa, porque só assim poderemos alcançar melhorias na qualidade da educação pública para atender de forma satisfatória a esse público cada vez mais heterogêneo.

Concomitante a essas inúmeras tentativas de reformas e mudanças no Ensino Médio, as universidades federais brasileiras passaram a desenvolver estudos e políticas voltados para a democratização do acesso dos estudantes menos favorecidos socialmente ao ensino superior.

A UFRN, além da criação de uma Política de Acesso e Inclusão Social, promoveu uma série de mudanças em seu Vestibular a partir de 2003. A partir daí, a COMPERVE e a Secretaria de Educação buscaram estreitar os laços na organização conjunta de Seminários para professores e gestores das escolas estaduais, com o objetivo de discutir as provas e os resultados das avaliações dos alunos por escolas nas provas do vestibular. A Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE/UFRN) vem realizando esses seminários desde 2004, disponibilizado e discutido com os representantes das escolas os resultados das provas por escolas e estudantes.

Diante dos aspectos aqui discutidos, observamos que a expansão das matrículas do Ensino Médio trouxe mudanças em diversos níveis, tanto nas políticas educacionais nacionais para esse nível de ensino, com incidências até na expansão e na criação de novas formas de acesso ao Ensino Superior, como também, modificando o foco no ensino médio na Secretaria de Educação do RN e nas escolas estaduais, aproximando as escolas e professores das discussões atuais para esse nível de ensino. Os resultados no Rio Grande do Norte, apesar de ainda não serem os desejados, existem. Os dados dos vestibulares da UFRN podem revelar parte desses resultados, quando observamos, por exemplo, que o número de estudantes que ingressaram na UFRN, nos últimos dez anos, aumentou consideravelmente, inclusive com um aumento significativo de estudantes egressos de escolas públicas. Esses e outros dados serão analisados no próximo capítulo.

3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO RN: DESAFIOS PARA DEMOCRATIZAR O ACESSO E A INCLUSÃO SOCIAL

3.1. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o contexto social, educacional e econômico do Ensino Superior no Brasil e no Rio Grande do Norte, no âmbito do processo de implantação da Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN (2004), seus principais fundamentos e ações e as repercussões para os estudantes egressos da rede pública de ensino.

O acesso ao Ensino Superior no Brasil iniciou-se somente no século XIX. No período Colonial os jovens brasileiros que tinham acesso ao ensino superior precisavam deslocar-se para a Europa. Um dos destinos mais procurados era a Universidade de Coimbra/Portugal, pois o que havia de mais próximo do ensino superior no Brasil eram os cursos de Teologia ministrados pelos jesuítas. Romanelli (1993) nos lembra que desde o séc. XVI o ensino brasileiro ficou concentrado nas mãos dos jesuítas. Segundo a autora, os padres ministravam, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as

mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. Para conseguirem uma vaga nas universidades europeias, era necessário que os jovens brasileiros frequentassem, no Brasil, os colégios pré-universitários que existiam na época.

Ainda no período citado, o acesso aos cursos superiores era marcadamente social e étnico. Os ingressantes eram, via de regra, brancos oriundos das elites socioeconômicas da Colônia, enquanto a presença de pardos era pequena e os negros não tinham qualquer possibilidade de acesso. O acesso à escola já era, portanto, determinado pela origem socioeconômica dos indivíduos, que viviam em um contexto caracterizado pela desigualdade. O termo “acesso”, nesse período da história da educação brasileira, possuía uma conotação e significados bem definidos, indicando que a educação, principalmente a superior, era privilégio de poucos.

Segundo Santos (1998), o perfil dos alunos que poderiam obter uma vaga nessas universidades, já era bem definido e elitizado. O acesso dos estudantes brasileiros nas instituições europeias de ensino, mais particularmente as portuguesas, ocorria sem muitos problemas, por estarem ambas as instituições sob a administração dos jesuítas. Em alguns casos, os egressos de cursos realizados no Brasil prestavam exames de equivalência com o propósito de demonstrarem sua qualificação para os cursos realizados em Portugal.

Em 1808, surgiu o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e no mesmo ano a cadeira de Anatomia foi criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Santos (1998) destaca que houve, nesse período, uma inovação por parte do rei ao conceder, em 1819, doze bolsas para estudantes pobres ingressarem nos cursos de Medicina e Cirurgia na Escola do Rio de Janeiro. Tal medida favoreceu o acesso de jovens sem recursos financeiros ao Ensino Superior, onde entretanto, a presença marcante era de jovens oriundos das famílias mais abastadas, as quais ofereciam os pré-requisitos necessários não somente para o ingresso como para a permanência no curso. Inicia-se aqui, ainda que timidamente, uma medida de inclusão daqueles que pertenciam às classes menos favorecidas.

A estruturação da sociedade brasileira contou com o trabalho escravo até 1888, estando os negros nessa condição proibidos de frequentar a escola. Esse fato, por si só, já revela a situação de exclusão de grande parte da população (pobres, negros e índios) das atividades escolares por quase quatro séculos de história da educação brasileira.

No período Imperial, o ensino superior passa a ser visto como a principal via de acesso aos quadros político-administrativos do Estado Nacional em construção. Mantém-se como privilégio de poucos, tendo por fundamento a cidadania excludente formalizada na Carta Outorgada de 1824. A grande maioria da população estava à margem do acesso, inclusive do ensino primário. Embora a sociedade imperial registrasse mobilidade, esta era restrita à população que era detentora do poder econômico, social e político.

Podemos afirmar que havia, no país, basicamente duas vias de acesso ao ensino superior nessa época: a primeira era o Colégio Pedro II, que fornecia ensino secundário regular, assim como nas províncias e outras escolas particulares; o segundo caminho era através de cursos e exames preparatórios, que não exigiam dos candidatos pré-requisitos acadêmicos. Somente em 1920 foi criada a universidade no Brasil.

Na primeira república, com o aparato jurídico dado pelas cartas constitucionais, a inclusão também se dava através da maior participação política possibilitada pela instrução, tendo o título superior contribuído para a formação da burocracia de Estado, da imprensa e dos responsáveis pela constituição dos quadros da elite intelectual e dirigente do país. Na análise de Castelo Branco (2005), que desenvolveu um estudo sobre a história do acesso ao ensino superior, nesse período:

[...] a educação permanece como privilégio, atuando como forte mecanismo de regulação do sistema, ainda calçada em uma exclusão jurídico-política que, se eliminou a dupla cidadania do Império, no entanto, continuou apartando muitos segmentos sociais do acesso a direitos. O ensino superior, nesse período, também atendia a um mercado de trabalho livre, alargado pelo fim da escravidão, a dinâmica da economia agroexportadora e a urbanização de alguns centros como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador (CASTELO BRANCO, 2005, p.204).

Após a revolução de 1930, a relação entre Ensino Superior e o mercado de trabalho se expande com o processo de industrialização nacional, tornando-se mais visível. Contudo mantém-se a sua função de formar quadros técnico-administrativos para o aparato estatal, não só do Governo Central, mas também dos governos estaduais. O diploma continuava a ser privilégio das elites com a inclusão de segmentos das classes médias urbanas. Para o povo, a educação resumia-se a uma instrução primária, voltada para a preparação de mão-de-obra barata para atender o mercado de trabalho.

A visibilidade da educação superior como reivindicação de um direito social ocorre na vigência do Governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945), vislumbrada como canal de ascensão social e melhor inserção em um mercado de trabalho urbano com tendência expansionista, vinculado à industrialização, e que gerava a necessidade de quadros técnicos para a gestão dos negócios e planejamento para a modernização do Estado.

Nos anos 1960 e 1970, com a crise econômica e o desemprego, aumenta a demanda de acesso à universidade como via de inclusão e ascensão social: de um lado, porque a progressiva internacionalização da economia brasileira não absorve, intensivamente, a mão-de-obra mais escolarizada, aumentando a quantidade de jovens que buscam na universidade uma continuidade e incremento de sua formação profissional; de outro, porque o ensino profissionalizante implantado pelo regime militar redundou em completo fracasso ao mesmo tempo em que o ensino médio foi atingido por uma crise de identidade, perdido no dilema entre as suas funções formativa geral, propedêutica e profissionalizante (ROMANELLI, 1993).

De acordo com Toscano (1999), a promulgação da LDB 4.024 (1961) veio confirmar a ideia da generalização da educação para todos, anunciada na constituição de 1946. A partir de 1961 o acesso ao ensino superior foi permitido a todos os alunos que concluíssem qualquer curso do ensino médio e a sua matrícula estava condicionada a obtenção de um desempenho mínimo (nota cinco) no vestibular. Entretanto, diversos problemas com “excedentes”, ou aqueles que obtinham nota mínima de aprovação mas não eram matriculados por falta de vagas, ou aqueles que não atingiam o ponto mínimo de acerto, começaram a aumentar, fazendo com que o vestibular fosse cada vez mais criticado pelos diversos setores da sociedade.

Naquele período, o acesso à universidade assumiu uma dimensão que já dizia respeito à questão da democracia, da igualdade de oportunidades e de mobilidade social, influenciado pelas ideias da teoria do capital humano, desenvolvida por economistas liberais no final da década de cinquenta, cujo conteúdo deu suporte à crença da educação como forma de ascensão, por meio do vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, trabalho e produção (TOSCANO, 1999). Essa visão utilitarista da educação foi o referencial condutor das reformas educacionais implantadas no período de 1964 – 1985, durante o regime militar, e esteve presente na Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), assim como nos documentos das reformas educacionais nos demais níveis de ensino no período citado, como também, nas mudanças efetuadas nos Vestibulares.

A Reforma Universitária²⁰, aprovada pelo Congresso Nacional pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. Vale lembrar que ela foi implantada em meio ao período ditatorial brasileiro (1964 a 1985), marcado por fortes ajustes em suas estruturas governamentais, através da inúmeras leis que vão fornecer um aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo através da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo, o que resultou em diversas mudanças para a educação e, sobretudo, para o ensino superior, visando à manutenção da ordem conturbada pela crise educacional.

O sistema educacional brasileiro, ao longo do período da ditadura militar instaurada no Brasil com o golpe de 1964, caracterizou-se pela repressão, a privatização do ensino, a exclusão de boa parcela das classes populares da universidade, a institucionalização do ensino profissionalizante, o tecnicismo pedagógico e a desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação (GERMANO, 2005). Em meio aos protestos estudantis e antes das conclusões dos trabalhos das comissões e dos grupos formados, tendo em vista a reforma do ensino superior, o governo do Marechal Humberto de Alencar Castello Branco (15/04/1964 a 15/03/1967) antecipa, com base em experiências na UnB e UFMG, algumas definições a respeito da Reforma Universitária. Assim, mediante os decretos-lei 53 de 18/11/1966 e 252 de 28/02/1967,

O ministro Moniz de Aragão generaliza para o âmbito das universidades federais, com vistas ao pleno aproveitamento das vagas e à racionalização das atividades acadêmicas, a adoção do ciclo básico e a organização de departamentos, agrupando disciplinas afins de determinada área de conhecimento (GERMANO, 1993, p. 124-125).

A reforma universitária ocorrida em 1968 foi um dos principais acontecimentos do período ditatorial. A citada reforma propõe o vestibular classificatório e unificado visando eficiência e eficácia na distribuição das vagas, com a justificativa de obter o pleno aproveitamento das vagas, objetivando a democratização do acesso, e resolvendo o problema dos “excedentes”. Outro aspecto importante da reforma foi a indicação que a unificação dos

²⁰ As mobilizações oriundas das universidades, que chegaram a reunir operários, funcionários públicos, setores das classes médias e pessoas dos mais diferentes segmentos da sociedade, atingiram seu clímax no dia 26 de junho de 1968. Uma passeata organizada pela UNE com 100 mil pessoas, em protesto, percorre o centro do Rio de Janeiro. Este, sem dúvida, foi um dos principais motivos que concorreram, decisivamente, para apressar a Reforma Universitária de 1968, que já vinha sendo proposta desde o início do governo militar (TOSCANO, 1999).

exames vestibulares poderiam ser realizados por empresas públicas ou privadas, retirando a responsabilidade das universidades na realização dos mesmos. Na década de 1970 foi criada uma Comissão Nacional do Vestibular Unificado (CONVESU) para viabilizar a política de unificação dos conteúdos (expressos na lei 5.692/71) e a realização regionalizada do vestibular.

No período caracterizado como “milagre econômico” (1967-1973), houve expansão das vagas no ensino superior, já revelando um aumento considerável nas instituições privadas, contradizendo o segundo artigo da Reforma Universitária de 1968, que indicava que o ensino superior deveria ser ministrado nas universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Na época, também houve uma discussão em relação à queda da qualidade do ensino superior provocada pelo “baixo” nível dos alunos egressos do nível secundário, e surgiram as críticas ao vestibular classificatório e aos testes de múltipla escolha comuns nos vestibulares, como sendo apontados como os principais responsáveis pela ampliação das dificuldades encontradas pelos alunos. Para Toscano (1999), o perfil dos alunos ingressos na universidade passa a constituir, então, uma ameaça ao padrão de qualidade e de excelência do ensino superior, fator que, aliado à “crise do milagre econômico”, provocou, ao mesmo tempo, um maior controle na abertura de novos cursos e instituições de ensino superior.

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, período em que o Brasil atravessa uma crise econômica que produziu alto índice de desemprego, elevada concentração de renda, salários baixos e alto custo das mensalidades no ensino superior, ocorre outro movimento com relação à demanda pelo acesso ao ensino superior: trata-se da diminuição da demanda e consequentemente a não ocupação das vagas oferecidas nos vestibulares, ao ser introduzido o limite mínimo de acerto nas provas.

A seguir aos anos 80, a educação configura-se de modo mais amplo como direito formal, a Constituição de 1988 é promulgada, e a concretização da cidadania no país sofre profundos abalos provocados pelo processo de globalização e suas políticas neoliberais, trazendo alto índice de desemprego e subemprego para o mercado de trabalho. Com relação à autonomia, a Constituição de 1988 faz uma ressalva em seu artigo 207, quando dispõe que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1994, p. 123).

Desse modo, aos poucos o Ministério da Educação vai permitindo que as universidades realizem os seus próprios exames vestibulares. Diante dos pressupostos da “nova política para o ensino superior”, impulsionada pelo governo do então presidente Fernando Collor de Mello, que apontava para a diminuição da atuação do Estado Nacional, utilizando a iniciativa privada em algumas áreas das políticas sociais e seguindo modelos propostos pelas agências internacionais (FMI, BIRD), com cortes nos recursos educacionais, a autonomia para que as instituições pudessem realizar o seu próprio vestibular foi concedida oficialmente através do Decreto nº 999.490, regulamentado pela Portaria do MEC nº 837 de 30/08/1990.

A LDB nº9.394/96 trata do acesso ao ensino superior em seu artigo 44:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo (BRASIL, 1996, p.20).

Pouco tempo depois, o decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, faz referência ao artigo 44 da LDB, em seu artigo 18, como especificado: “Art. 18. Anualmente, antes de cada período letivo, as instituições de ensino superior tornarão públicos seus critérios de seleção de alunos nos termos do Art. 44, inciso II, da Lei 9.394, de 1996, e de acordo com orientações do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1997). O citado decreto será detalhado na Portaria nº 971, de 22 de agosto de 1997, como podemos observar abaixo:

Art. 1º. As instituições de ensino superior deverão tornar público, até o dia 30 de outubro de cada ano, através de catálogo, as condições de oferta dos cursos, quando da divulgação dos critérios de seleção de novos alunos (BRASIL, 1997, p 1).

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no tocante ao exame de acesso ao ensino superior, no início do governo o Ministro da Educação critica o vestibular tradicional e propõe como mudança ao modelo de acesso vigente a realização de um Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Propõe que este exame seja feito anualmente “com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade

básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). Além dessa função, já se previa que o exame poderia ser utilizado como uma das formas de acesso ao ensino superior, como vem ocorrendo atualmente em algumas instituições, e como o instrumento de acesso em muitas outras instituições.

Em relação aos documentos e propostas do Governo Lula, alguns estudos (MANCIBO (2004), PAULA (2006); NOGUEIRA (2008); CARVALHO (2006) demonstram mais continuidades do que rupturas em relação às políticas anteriores para as universidades. Na análise de Paula (2006), um dos primeiros passos para a reforma universitária no governo citado foi a edição de medidas que permitissem a “democratização do acesso”, porém sem gastos para o governo federal, segundo a lógica instrumental neoliberal, que concebe a educação superior como um custo oneroso para os cofres públicos e não como um investimento na formação de cidadãos críticos e qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

Um dos Programas lançados no citado governo foi o PROUNI²¹ (Programa de Democratização do Acesso à Educação Superior ou Programa Universidade para Todos). O PROUNI foi criado em 2004 e concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de ensino superior. Podem participar os estudantes egressos do ensino médio da rede pública e particular na condição de bolsistas integrais da própria escola, os estudantes com deficiência e os professores da rede pública de ensino do quadro permanente, que concorrerem a cursos de licenciatura, e neste caso não é necessário comprovar renda. Para concorrer, o candidato deve comprovar renda bruta familiar por pessoa de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Apesar do consenso das entidades envolvidas com a Educação Superior, como ANDIFES, ANDES e UNE, quanto à necessidade de aumento de financiamento para as instituições públicas, o PROUNI vem beneficiar financeiramente as instituições de Ensino Superior privadas, que segundo Paula (2006), o mesmo pode ser interpretado como um programa de recuperação financeira para essas instituições, que além de serem beneficiadas

²¹ Para se inscrever no PROUNI 2013 é preciso ter feito a prova do ENEM 2012, ter obtido no mínimo 450 pontos na média das cinco notas (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; e redação). É preciso ainda ter obtido nota superior a zero na redação (Fonte: www.mec.gov.br).

com isenção fiscal, passam a ter estudantes que pagam meia mensalidade (bolsas de 50%), atenuando a grande ociosidade de vagas existentes nessas instituições.

Um outro aspecto que a citada autora também critica diz respeito ao que o PROUNI oculta. Para ela, na medida em que o programa ia tomando um lugar central na Reforma Universitária²², acaba por confundir a todos no que diz respeito às funções da universidade, pois reduz as mesmas a um dos seus aspectos – o ensino, dedicado sobretudo à formação profissional. Esta, sem dúvida, é uma das importantes missões da universidade, a qual, no entanto, como instituição, tem papel social muito mais abrangente, principalmente em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico. Na concepção de Fávero (1998):

Pensar na ampliação do acesso e na dilatação da formação profissional sem qualquer contrapartida imediata, relacionada à ampliação da produção de conhecimento, tecnologia e cultura é reduzir a universidade e seu caráter de espaço da invenção, descoberta, inovação, desenvolvimento de novas tecnologias e encaminhamento de soluções de problemas da realidade social (FÁVERO, 1998, p. 6).

Mancebo (2004) destaca ainda que longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, o PROUNI tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. Para ela, a alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e instituições academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres.

Concordamos com o posicionamento da ANDIFES (2004, p. 3), quando explica que:

Os excluídos da educação superior brasileira não querem apenas uma oportunidade de acesso à graduação: o que de fato querem é a igualdade de

²² Em janeiro de 2004, quando Tarso Genro assumiu o MEC (Ministério da Educação), o governo federal elegeu como uma de suas prioridades a chamada reforma universitária, sugerindo uma série de mudanças e o estabelecimento de novas regras para regular o ensino superior público e privado no país. A reforma foi pensada com base no Plano Nacional de Educação, elaborado para o decênio 2001-2010. Lembramos que o citado documento determina que, ao final do período, sejam ofertadas matrículas em cursos superiores correspondentes a 30% da população de jovens entre 18 e 24 anos. Os principais pontos definidos na reforma foram: reserva de vagas a alunos da rede pública e afrodescendentes em universidades federais; criação de um ciclo básico nos cursos de graduação; implantação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); e reserva de vagas para alunos de baixa renda na rede particular em troca de isenção fiscal, o chamado PROUNI (Programa Universidade Para Todos). Para mais informações, acessar: www.mec.gov.br.

oportunidade para a obtenção de formação superior qualificada. E esta condição, como mostram os números e a experiência histórica, é oferecida pelo sistema público de educação superior. O que garante a inclusão social duradoura não é a simples (e absolutamente necessária) expansão da oferta de vagas, mas a qualidade e a pertinência da formação. O poder público não pode patrocinar a oferta de oportunidades desiguais de acesso à educação superior. Aos pobres, negros, pardos, índios e a tantos outros setores excluídos da educação superior, deve-se oferecer oportunidade igual de formação qualificada, o que se faz através do fortalecimento da educação pública e da ampliação da oportunidade de acesso republicano – "pela porta da frente" – à formação superior. (ANDIFES, 2004, p. 13).

Outra proposta de democratização do Ensino Superior iniciada no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva foi o projeto de lei 3627/04, que propõe a reserva de vagas nas instituições federais de educação superior para estudantes egressos da rede pública de ensino, incluindo nessa cota os afrodescendentes e indígenas. No dia 11 de outubro de 2012, foram publicados o Decreto 7.824 e a Portaria Normativa 18, que regulamenta a Lei de Cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012), já no atual governo da Presidenta Dilma Rousseff. A partir dessa publicação, as universidades federais e as instituições federais de educação profissional e tecnológica deverão aplicar reservas de vagas de, no mínimo, 50% para alunos oriundos de escolas públicas nos processos seletivos que realizarem, reservando, ainda, cotas para pretos, pardos e indígenas e para estudantes com renda familiar bruta de até 1,5 salário-mínimo por pessoa.

Para o estudante concorrer a uma das vagas nos processos seletivos para cursos técnicos de nível médio, é necessário ter feito o Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano) na rede pública. Já nas seleções para cursos de graduação, o aluno precisa ter estudado todo o ensino médio em escola pública. A nova legislação prevê que, dos 50% para escola pública, a metade deve ser reservada para pessoas que tenham uma renda familiar bruta de até 1,5 salário-mínimo por pessoa. Será reservado ainda um percentual aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas proporcional ao percentual existente no estado de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Nesse sentido, quando observamos algumas das características e elementos presentes na história do acesso ao Ensino Superior, constatamos que a educação continua sendo vista como um meio de ascensão social e, o diploma de ensino superior representando esperanças de inclusão em um contexto social, econômico e cultural buscado por milhões de jovens e adultos brasileiros.

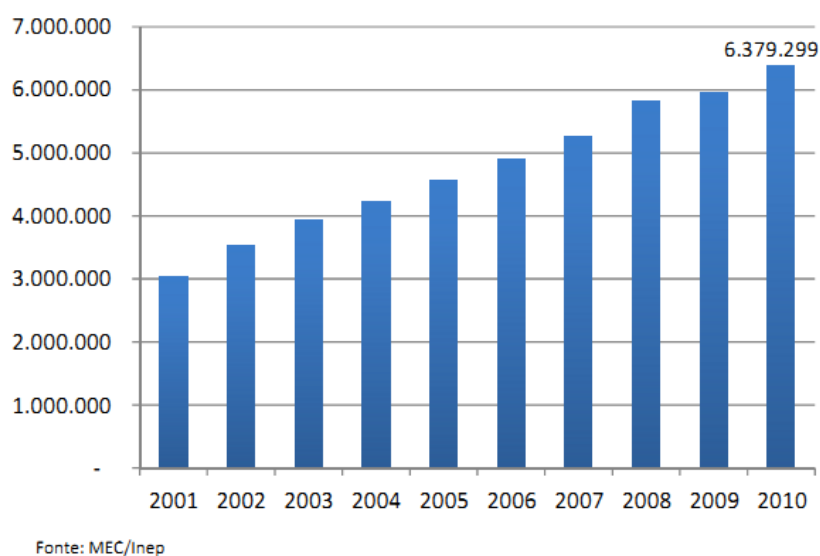
3.2. A Democratização do Acesso ao Ensino Superior nas Últimas Décadas

Nas duas últimas décadas do século XX, a educação superior no Brasil apresentou uma acentuada expansão que pode ser aferida por meio do crescimento do número de matrícula, do aumento e diversificação de instituições e de cursos, bem como pelo aumento no número de professores. Na concepção de Barbalho (2007), essas são ações resultantes do modelo econômico de desenvolvimento, que segue um padrão adotado para todos os países latino-americanos, pois, “semelhante ao que ocorre nos demais países latino-americanos, a educação superior vem enfrentando preocupantes problemas de equidade, como também de qualidade” (BARBALHO, 2007, p. 69).

Alguns documentos sobre a educação superior (Conferência Mundial sobre Educação Superior (PARIS, 1998) e Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (LAMPERT, 2003) apresentam como principais características do Ensino Superior na América Latina: considerável expansão quantitativa das matrículas; multiplicação e diversificação das instituições; incremento do pessoal docente e dos graduados; ampliação da participação do setor privado e restrições com o gasto público. Para Barbalho (2007), esses aspectos têm seus fundamentos nas políticas instituídas pelas agências internacionais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, e que são resultantes também das mudanças ocorridas nas universidades como, por exemplo, a massificação da educação superior; as crises do financiamento público nesse campo; e a emergência da sociedade do conhecimento, trazendo novas demandas sociais sobre o sistema universitário.

Como podemos observar no gráfico que segue, dados do Censo da Educação Superior de 2010 mostram a evolução nas matrículas no ensino superior entre 2001 e 2010, passando de 3.000.000 em 2001 para 6.379.299 em 2010.

Gráfico 1: Evolução no Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) Brasil – 2001 a 2010

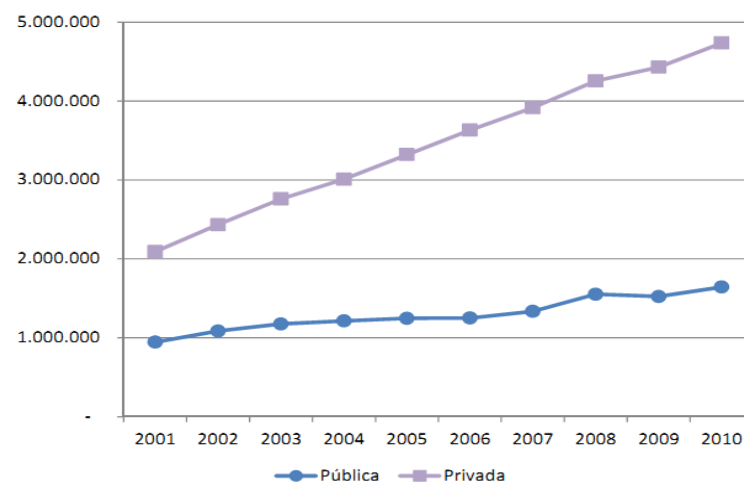


Fonte: BRASIL (2011).

Além disso, os dados do Censo revelam ainda que 400.000 estudantes se graduaram em 2001, enquanto em 2010 eles somaram 973.839 estudantes, informações que revelam, por sua vez, um aumento aproximado de 150% no número de estudantes brasileiros formados no ensino superior no mesmo período (BRASIL, 2011).

O próximo gráfico, também resultado do censo da educação superior de 2010, mostra o aumento do número de matrículas no Ensino Superior por categoria administrativa (público e privado) - Brasil – 2001 a 2010, onde constatamos um aumento significativo das instituições privadas de Ensino Superior em detrimento das instituições públicas.

Gráfico 2: Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa (público e privado) – Brasil – 2001 a 2010



Fonte: MEC/Inep

Fonte: BRASIL, 2011.

Embora a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas pareça facilitar o acesso dos jovens e adultos ao ensino superior, a forma como este acesso vem ocorrendo ainda é desigual, pois os candidatos com maior poder aquisitivo, egressos em geral de escolas privadas, ingressam em universidades públicas, onde o ensino é considerado de maior qualidade, ao passo que os candidatos oriundos de escolas públicas e, em grande parte, trabalhadores, ingressam em IES privadas, pagas e com um ensino de qualidade duvidosa, salvo exceções. Em ambas as situações, há exclusões, continuando o ensino superior a ser um privilégio, como explica Castelo Branco (2005):

[...] se o ensino superior se constituiu, historicamente, como privilégio, ao assim delinear-se, ele se configura num dos mais perversos e eficientes mecanismos de regulação do sistema, para normatizar a exclusão social. Aquilo que é um privilégio passa a se configurar ou se construir como mito, ou seja, ter acesso à educação passa a representar, no imaginário dos excluídos, uma melhor e almejada posição social (emprego, status, etc), sem a percepção das correlações existentes entre tal privilégio e a estrutura do poder (socioeconômica e política) (CASTELO BRANCO 2005, p.15-16).

Almeida (2006), que desenvolveu um estudo sobre o perfil dos estudantes de universidades públicas, a partir do levantamento e dos resultados encontrados, se contrapõe à tese da “elitização” das universidades públicas, quando critica o uso generalizado do termo

para o conjunto dos alunos destas universidades. O argumento é que não podemos pensar o termo elite como substantivo – “a elite” – quando analisamos o perfil dos alunos do ensino superior público brasileiro, a não ser que precisemos historicamente tal fato, pois, segundo o autor, até 1930, no Brasil, o acesso ao nível superior era realmente restrito aos indivíduos das camadas mais altas, mas nos dias atuais, apesar das várias hierarquias e desigualdades presentes no sistema de ensino superior, outros atores sociais entraram em cena e disputam tal espaço. Embora constate isso, deixa claro que:

Se a visão de que somente os “filhos da elite econômica” frequentam a universidade pública não encontra respaldo quando analisamos as evidências empíricas, tampouco podemos afirmar que o espaço universitário no Brasil encontra-se aberto às camadas ditas menos favorecidas, carentes, pobres ou excluídas como atualmente vem se denominando. Claramente, não impera uma convivência harmoniosa entre as diversas camadas sociais. Porém, está muito longe da tão propagada panaceia do elitismo econômico (ALMEIDA, 2006, p. 13-24).

Concordamos com o autor, quando ele defende que o grande desafio para os pesquisadores é pensar os processos educacionais – onde alguns segmentos das “classes médias e altas”, sem dúvida, são privilegiados nas disputas no terreno educacional devido às intensas disparidades de recursos materiais e simbólicos existentes entre os grupos sociais brasileiros – sem cair em uma discussão, talvez inadequada, da elitização econômica como eixo explicativo dos que frequentam o Ensino Superior. Para isso, precisamos analisar além dos números, além da expansão das matrículas nas instituições e conhecer melhor quem são os estudantes que frequentam o Ensino Superior no Brasil, principalmente nas instituições públicas, e conhecer as condições estruturais, sociais, econômicas, e principalmente de ensino, que esses estudantes estão submetidos.

Em outras palavras, estaremos tratando do que denominamos de “inclusão social” no ensino superior, que implica em garantir as condições citadas para que os estudantes consigam não apenas ingressar, mas adquirir os conhecimentos necessários para uma boa formação profissional e concluir com êxito os seus cursos. O termo “inclusão social” vem sendo utilizado por diversos pesquisadores da UFRN, sobretudo do Grupo de Estudos sobre Formação e Profissionalização Docente, e tem sido o foco principal da sua Política de Acesso e Inclusão Social de estudantes na universidade. Para mais informações ver Ramalho (2007) e Ramalho; et all (2011).

Já que as promessas das políticas governamentais e das instituições de ensino superior públicas são de “inclusão”, também é importante refletirmos sobre a “exclusão”. Outra autora, Peregrino (2010)²³, chama atenção para o uso do termo “exclusão” e levanta alguns problemas, cuidados e impasses que o uso da noção evoca, buscando elencar alguns elementos que possibilitem a problematização da exclusão como categoria explicativa das relações econômicas, políticas e sociais no mundo atual. Para a autora, muitos dos seus usos são destacados das condições de produção que lhes fornecia sentido e utilizados arbitrariamente como eixo analisador de realidades distintas, sem que seja posta em causa a pertinência de tal uso.

Para a autora citada, em diversas situações, o termo “exclusão” é utilizado descrevendo processos de degradação: “de relações sociais de maneira ampla, de relações referentes ao mercado de trabalho, de direitos sociais” (p. 64); ou descrevendo problemas da insuficiente oferta de serviços do Estado, como educação, saúde, transporte, saneamento, etc.; ou ainda, em outras situações, a referência é posta não nas situações ou processos, mas nos próprios atores sociais:

“Excluídos” são os que fracassam na escola, os que não são atendidos nos postos de saúde e hospitais, os analfabetos, os desempregados, os jovens que, ao saírem da escola, não conseguem inserção no mercado de trabalho, os grupos socialmente discriminados (homossexuais, negros, mulheres, favelados...), assim como todos aqueles que vivem em situações-limite: os sem-teto, os sem-terra, os flagelados da seca, os migrantes recém-chegados às cidades... a lista é infindável (PEREGRINO, 2010, p. 65).

Entretanto, um termo que abarca tão variado arco de situações e possibilidades corre o risco de não definir coisa alguma. Como destaca Castel, “falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta sem dizer no que ela consiste nem de onde provém” (CASTEL, 1997, p. 19). O autor aponta como uma armadilha o uso da noção de exclusão no âmbito das políticas públicas, por exemplo, a partir de uma visão dos problemas sociais como adendos, e também como fatalidades decorrentes da hegemonia das leis econômicas e dos ditames do capital financeiro.

²³ Mônica Peregrino escreveu uma tese de doutorado sobre os processos de escolarização de jovens pobres, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e foi premiada pela CAPES como a melhor tese do ano de 2006 na área de educação.

Para Peregrino (2010), isso significa tratar os problemas sociais de forma fragmentada e autônoma, sem dar visibilidade às conexões das distintas manifestações com o todo que as produz:

Lidar com a exclusão passa a ser uma questão de competência, e as políticas, assim como as instituições que as executam, podem ser medidas por sua “produtividade”, medidas pela eficácia de suas ações. A exclusão deixa de ser um problema político e passa a ser uma questão de eficiência administrativa. Sai de cena a luta por direitos sociais e entra a capacitação técnica (PEREGRINO, 2010, p. 70).

Martins, utiliza o termo inclusão subordinada, precária ou degradada para compor a análise das múltiplas formas “degeneradas” de existência que emergem com vigor em nossos dias, para se contrapor à ideia de exclusão. A exclusão significa para ele degradação da vida. E explica ainda:

O capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista, essa é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica (Martins, 1997, p. 32, citado em PEREGRINO, 2010, P. 71).

Nesta linha de raciocínio, segundo Peregrino (2010), a exclusão seria um momento constitutivo das formas de inclusão no capitalismo, e estas, por sua vez, vêm se manifestando cada vez mais degradadas, cada vez mais precárias. A autora, aprofunda essa discussão para explicar as novas formas de desigualdade que tomam como embate as noções de exclusão e inclusão econômica e social.

Para o nosso estudo, queremos chamar atenção que a discussão dessas categorias não pode ser realizada de forma estanque ou sem a devida análise do contexto em que essas desigualdades se produzem. É preciso termos clareza sobre essa ideia de que utilizando a noção de “inclusão” sem as devidas condições necessárias para a sua realização, estaremos nada mais que reforçando a “exclusão”. Por isso, é importante analisarmos o desenvolvimento de políticas e programas de inclusão que vem sendo implantadas nos últimos anos pelas instituições de ensino superior e órgãos governamentais, tais como faremos com o caso da UFRN.

A partir de 1995, órgãos do governo federal, estadual e municipal, organizações não governamentais, movimentos sociais e setor privado começaram a implantar, em número crescente, programas de ação afirmativa e compensatória no Brasil. Nesse sentido, as instituições de educação superior do país tem passado por reestruturações para atender às exigências impostas pelas novas demandas que perpassam pela sociedade atual, na tentativa de recuperar sua legitimidade e identidade como bem público a serviço dos cidadãos.

Entendemos por ação afirmativa ou discriminação positiva como um conjunto de ações e políticas (desenvolvidas pelos governos, universidades, empresas, partidos, etc.) que duram o tempo necessário para a superação das desigualdades e da discriminação. Diversos países contam com ações afirmativas, entre eles, os Estados Unidos, a África do Sul, a Índia, a Argentina e vários países europeus. Um dos mecanismos de ação afirmativa mais conhecidos é o sistema de cotas. No Brasil, existem cotas nas eleições para candidatura das mulheres, no mercado de trabalho para pessoas com deficiências físicas, nas universidades para negros e negras, quilombolas, índios e pessoas que estudaram em escolas públicas, etc. (CARREIRA, 2011).

No que concerne às formas de acesso ao ensino superior, o decreto nº 99.940/90, publicado em 30 de agosto de 1990, delega as instituições de ensino superior como responsáveis pela realização do seu próprio vestibular, e a LDB 9.394/96 também estabeleceu a possibilidade de que venham a ser realizados “processos seletivos” diversificados. A citada lei, ao optar pelo termo “processo seletivo” para o ingresso no ensino superior usa uma estratégia para ampliar os mecanismos de acesso a esse nível de ensino. Essa inovação estabelece políticas e ações governamentais para a maior democratização do acesso e permanência de sujeitos na educação superior.

Sendo assim, várias universidades criaram formas alternativas para o ingresso nos cursos de graduação, pela necessidade de aprimoramento do Vestibular tradicional ou em razão do reconhecido grau de desigualdade no acesso dos estudantes das classes menos favorecidas às universidades públicas do país. Dentre as formas alternativas de acesso que mais se destacaram, podemos citar a adoção de cotas (para alunos de escolas públicas, negros e/ou índios); o Programa de Avaliação Seriada, o Vestibular Unificado, o uso dos resultados do ENEM em seu processo seletivo, entre outras.

Como afirmam Borges; Carnielli:

Até o advento do decreto nº 99.940/90 e da lei nº 9394/96, a única via de acesso ao ensino superior – o vestibular – reproduzia nas universidades, de maneira geral, a estratificação de classe na sociedade. Com a adoção de outras formas de acesso por algumas universidades, possibilitadas pela referida legislação, alteraram-se parâmetros e modelos, gerando novas oportunidades e expectativas de concretizar as aspirações dos candidatos ao Ensino Superior (BORGES; CARNIELLI, 2005, p. 117).

Então, como explicam os autores, com as novas propostas diferenciadas, aumentam as expectativas dos jovens pelo ingresso no Ensino Superior, principalmente para aqueles que não acreditavam ser capazes de ingressar em uma universidade pública. Ao mesmo tempo, aumentam as expectativas daqueles que sonham com uma universidade democrática, pública, gratuita e inclusiva.

3.3. O Vestibular e a Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN: trajetória, concepções e desafios

A Universidade do Rio Grande do Norte foi criada pela lei nº 2.307, de 25 de junho de 1958, e sancionada pelo governador do Estado na época, Dinarte de Medeiros Mariz. Ela surge com a união dos seguintes estabelecimentos já existentes: Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947), Faculdade de Direito (1949), Faculdade de Medicina (1955), Faculdade de Filosofia (1955), Escola de Engenharia (1957) e Escola de Serviço Social (1945). Com a lei de “federalização” nº 2.849, de 18 de dezembro de 1960, a instituição se desvincula do Governo do Estado recebendo a denominação de Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como é conhecida até os dias atuais. A partir desse período houve um processo de crescimento estrutural, inclusive com o aumento do número de vagas oferecidas anualmente, passando de 285 vagas em 1960 para 530 vagas em 1968. Concomitante ao aumento de vagas, também aumentaram o número de inscritos passando de 358 em 1960 para 1.285 em 1968, como mostra o estudo desenvolvido por Toscano (1999).

Durante a década de 60, período que antecedeu a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), os estudantes do Rio Grande do Norte participaram de um movimento desencadeado nacionalmente que reivindicava a ampliação de vagas no Ensino Superior e a Reforma Universitária no Brasil. Na época, a instituição tentava administrar o problema dos

“excedentes”, que consistiam nos estudantes que obtinham média para aprovação, mas que não eram matriculados por ausência de vagas. De acordo com Silva (citado em Toscano, 1999), a maioria eram estudantes de medicina que chegaram a entrar na justiça e a irem à Brasília reivindicar junto ao MEC o ingresso na instituição, mas não obtiveram êxito.

Em 1969, com o Decreto nº 62.091, baseado na lei 5.540/68 da Reforma Universitária, a UFRN passou por uma reestruturação, adotando a seguinte organização: Centro de Estudos Básicos, que se constituía nas seguintes disciplinas: Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Ciências Humanas; Centro de Ciências Aplicadas, que compreendiam as faculdades existentes de Farmácia, Medicina, Direito, Odontologia, Escola de Engenharia, entre outras; Institutos Especiais, onde se localizavam os Institutos de Antropologia “Câmara Cascudo”, Instituto de Biologia Marinha; e por último, os Órgãos Complementares, entre os quais estavam o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), o Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA) e a Imprensa Universitária.

No âmbito nacional, com um volume significativo de investimentos oficiais, o modelo de ensino superior subjacente à reforma de 1968 experimentou um grande crescimento durante a década de 1970. Com isso, a universidade consolidou-se como a principal fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa, e ensaiou os primeiros passos do processo de constituição da extensão como atividade própria da instituição de ensino superior (MACEDO, Et all, 2005).

Ao longo dos anos 70 um vasto conjunto de normas e regulamentos, bem como de decisões do então Conselho Federal de Educação, viabilizaram a expansão do sistema nacional de educação superior pela criação de faculdades isoladas, evidência forte do fracasso do projeto de modelo único de organização. Para Macedo, Et all (2005),

Muitas instituições não universitárias, em sua imensa maioria privadas, foram criadas nesse período para atender a uma demanda crescente por educação superior que se verificara impossível de ser atendida pela universidade, pública ou privada, cuja expansão era limitada pelos altos custos acarretados pelo princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa e pela dificuldade de manter em níveis adequados o investimento requerido pelo sistema público. Em consequência, a expansão do sistema no período é na verdade suportada pelas instituições não universitárias, predominantemente privadas. Em 1980 o país contava com 882 instituições de ensino superior: 65 universidades, 20 faculdades integradas e 797 estabelecimentos isolados. O total de matrículas, que em 1964 fora de 142.386, passou a 1.377.286 em 1980, 52,6% das quais em instituições não universitárias (MACEDO, et ll, 2005, p. 130).

No âmbito da UFRN, além das mudanças estruturais, o Vestibular foi modificado, deixando de ser realizado por faculdades (Medicina, Direito, Farmácia) para ser efetuado de acordo com as seguintes áreas: Biomédica, Humanística e Tecnológica. E também foi criada a Comissão de Concurso e Habilitação, passando a ser denominada de Comissão Executiva de Concurso em 1971 e em 1972 surge a Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE).

O Vestibular da UFRN também passou por vários processos de estruturação e organização. Até 1968, as provas desse exame eram realizadas pelas faculdades (Medicina, Direito e Farmácia). Em 1969 e 1970, com a criação do Centro de Estudos Básicos e a Comissão de Concurso de Habilitação, o Vestibular passa a ser realizado por área de conhecimento: Biomédica, Tecnológica e Humanística. Em 1971, a referida comissão recebe o nome de Comissão Executiva de Concurso. Um ano depois, 1972, surge então a Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE), que também funciona nos dias atuais.

Diante do aumento do número de inscritos, a COMPERVE, em 1973, passa a utilizar o sistema eletrônico de computação para a correção das provas. Esse sistema realiza a leitura ótica do cartão de resposta do candidato. Até o referido ano, os estudantes inscreviam-se em todos os cursos dentro da mesma área de conhecimento. De 1974 a 1976, os candidatos passaram a optar por uma vaga em três cursos, também correspondentes a cada área específica.

Até 1981, as provas do vestibular da UFRN eram baseadas em questões objetivas (múltipla escolha), classificatório, e preenchia, anualmente, quase 100% das vagas oferecidas. Em 1982, com mudanças estruturais do Vestibular no âmbito nacional, a UFRN estabelece, como critério de aprovação no exame, uma quantidade mínima de 30% de acerto do total de pontos em todas as provas objetivas, além de acrescentar a prova de redação como classificatória. Essas medidas acarretaram o não preenchimento de 23% das vagas oferecidas, pois de 2.162 vagas, 16.567 estudantes se inscreveram, mas apenas 1.647 foram aprovados. Isto fez com que a UFRN realizasse um novo Vestibular no meio do ano para o preenchimento de 445 vagas, quando apenas 29 estudantes foram aprovados, mostrando novamente que havia algum problema no processo seletivo. A tabela abaixo mostra esses e outros dados.

Tabela nº 12: Número de vagas, inscritos e aprovados no vestibular da UFRN – 1982 a 1986

<i>Ano 19...</i>	<i>82.1</i>	<i>82.2</i>	<i>83.1</i>	<i>83.2</i>	<i>84.1</i>	<i>84.2</i>	<i>85.1</i>	<i>85.2</i>	<i>86.1</i>	<i>86.2</i>
Vagas	2162	445	2162	1036	1436	732	1446	846	2000	704
Inscritos	16567	1943	13474	5116	11047	5985	8381	5540	8426	5694
Aprovados	1647	29	1131	752	1071	655	979	617	995	547

Fonte: Toscano (1999).

Nos Vestibulares que ocorreram entre os anos de 1983 e 1988, o mínimo de acertos por prova passou a ser maior somente naquelas disciplinas específicas da área do curso escolhido pelo candidato, mas ainda assim, o que se constatou foi a diminuição da demanda por vagas no Vestibular da UFRN, além do número de aprovados continuar não alcançando o número de vagas ofertadas, como podemos observar ainda na tabela acima.

Isso revela o distanciamento que existia entre o Vestibular e o que era ensinado nas escolas: ou em relação aos conteúdos, ou em relação aos tipos de provas e questões, ou mesmo em relação a como o aluno deve expressar os seus conhecimentos. A exclusão, portanto, ocorria pelo abismo entre o processo seletivo e o ensino nas redes pública e privada, e de certa forma, revela como a universidade pouco se relacionava com a sociedade, ou seja, a Educação Básica.

Ainda nesse período, para diminuir as distorções e ocupar as vagas que sobravam, a universidade criou a “re-opção”, permitindo ao aluno mudar de curso, através da resolução nº 028/1983. Em 1988 foi criada a “pós-opção”, através da resolução nº 110/87 – CONSEPE, aonde após a matrícula dos aprovados no vestibular, os candidatos que atingiram o ponto de corte no concurso Vestibular de 1988 eram chamados pelo Departamento de Administração Escolar (DAE) para concorrer às vagas que sobraram em outros cursos, obedecendo à ordem decrescente do argumento final, na área correspondente ao curso escolhido. Essa resolução foi válida ainda para os Vestibulares de 1989, 1990 e 1991, e depois retornou em 1994 quando o problema voltou a surgir.

A criação da re-opção revela apenas uma saída encontrada pela universidade para resolver temporariamente o problema da sobra de vagas no Vestibular, mas não resolveu, tanto que o problema voltou a surgir. Isso mostra mais uma vez o distanciamento da universidade com as redes de ensino, e ainda, que a universidade precisava rever as suas funções e identidade, principalmente no que se refere ao comprometimento com o

desenvolvimento da sociedade, criando mecanismos de aprimoramento e melhoria das suas formas de ingresso realmente efetivas.

De 1987 a 1992, o mínimo de acertos por prova diversificou em função do mínimo de acertos por área, ou em todas as disciplinas do exame. Além disso, durante esse período, a prova de redação passou a ter caráter eliminatório, e a demanda por vagas voltou a crescer, como podemos observar na tabela que segue.

Tabela nº 13: Número de vagas, inscritos e aprovados no vestibular da UFRN – 1987 a 1992

<i>Ano</i>	<i>1987</i>	<i>1988</i>	<i>1989</i>	<i>1990</i>	<i>1991</i>	<i>1992</i>
Vagas	2060	2070	2045	2080	2508	2410
Inscritos	13071	26092	11656	12607	17164	13647
Aprovados	1421	2059	1183	1522	1842	1470

Fonte: Toscano (1999).

De acordo com Toscano (1999), em 1992²⁴ a UFRN participou do processo de discussão nacional no que diz respeito às mudanças desejáveis para o vestibular. Entre as temáticas discutidas, ganhou destaque a autonomia das instituições para a realização do seu próprio processo seletivo. Na tentativa de aperfeiçoar o vestibular e avaliar a instituição, no mesmo ano a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PAAc) organizou um Grupo de Trabalho que contava com a participação de membros da COMPERVE, professores de vários departamentos, um representante do corpo discente junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e de um componente do Departamento para Assuntos Estudantis (DAE), objetivando a elaboração de uma nova proposta de acesso à UFRN.

O mencionado grupo de trabalho elaborou um documento, cuja discussão do acesso estava relacionada inicialmente à função da universidade desde sua origem, enquanto instituição responsável pela divulgação de um novo saber elaborado, a evolução de suas funções e seu compromisso com a ciência e a cultura, e ainda, o seu papel privilegiado de produção e divulgação do saber. O documento destaca:

[...] a necessidade de avaliação objetiva do que é produzido pela universidade, as implicações do vestibular para o ensino de 1º e 2º graus, a relação da universidade com esses níveis de ensino e, finalmente, a ênfase na

²⁴ Essas ações ocorreram no primeiro ano de gestão do Reitor Prof. Geraldo dos Santos Queiroz (1992-1995).

preocupação com a formação científica do aluno ao lado do interesse de realização do exame de acesso à UFRN, em vista à viabilização de seus objetivos internos (UFRN, 1992).

A partir das discussões realizadas no âmbito do grupo e dos pressupostos explicitados no documento, o Vestibular passa a entendido como o:

mecanismo que se espera capaz de selecionar o candidato que possa operar sobre os conhecimentos gerais adquiridos, raciocinando e expondo o seu pensamento através da expressão escrita de suas idéias. E, por outro lado, com condições de contribuir para o repensar e o redimensionamento da escola de 2º grau, estimulando-a a preocupar-se com a autonomia intelectual do aluno (UFRN, 1992).

Como vemos, o documento traz alguns indicativos relacionados à preocupação com as implicações do vestibular no ensino de 1º e 2º graus e o que se espera dos candidatos, mas não apresenta indicativos concretos de ações a serem realizadas nesse sentido. Assim, observamos que naquele período ainda não se tinha muita clareza de como o Vestibular poderia contribuir com esse redimensionamento do Ensino Médio, no sentido de propor ações para a articulação entre esses níveis de ensino pela via do Vestibular.

A partir de 1993, o Vestibular da UFRN foi dividido em duas etapas: a primeira realizada em dois dias consecutivos, o aluno recebia em cada dia 02 (duas) provas, contendo cada uma delas 04 (quatro) disciplinas, com 60 questões de múltipla escolha e 15 (quinze) questões com 05 (cinco) alternativas de respostas. O mínimo de acertos para passar para a segunda etapa era de 04 (quatro) questões em cada disciplina. A segunda fase do Vestibular, realizada também em 02 (dois) dias, constituiu-se de duas provas discursivas de acordo com a respectiva área. Cada prova com 16 (dezesseis) questões, sendo 08 (oito) por disciplinas.

Nos anos seguintes, também foram realizados ajustes, visando alcançar uma maior ocupação das vagas ofertadas pela universidade, mas não encontramos registros de mudanças nos tipos de provas, na equipe de professores, ou mesmo de abrirem espaço para dialogar com as redes pública e privada sobre o programa, o currículo, os professores e estudantes.

No estudo desenvolvido por Toscano (1999), que analisou o perfil dos estudantes da UFRN nos Vestibulares de 1993 a 1998, a autora revela que nesse período o Vestibular da UFRN já havia incluído em seu processo seletivo questões discursivas, entre outras mudanças como aumento de vagas nos cursos noturnos, que contribuíram com o aumento do acesso de

estudantes egressos de escolas públicas, mas a predominância de ingresso, principalmente nos cursos de maior demanda, ainda era dos estudantes egressos de escolas privadas, “que não trabalham, filhos de pais com mais elevado grau de instrução, que ocupam posição de profissionais liberais ou proprietários de médias empresas, recebem uma renda familiar superior a dez salários mínimos” (TOSCANO, 1999, p. 179).

No Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN para o período de 1999-2008, a universidade deixa muito bem claro que o papel desta instituição extrapola o âmbito restrito ao ensino das profissões, cabendo à universidade a transmissão da cultura, a investigação científica, a educação dos novos homens de ciência e de cultura, e a prestação de serviços à sociedade. Estabelece, então, como missão no citado documento:

A missão da UFRN, como instituição pública, é educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania (PDI UFRN 1999-2008, 1999, p. 21).

Ao realizar uma análise da situação da UFRN dos anos anteriores (1995 – 1999), o citado documento revela também que a universidade, mesmo com redução do seu corpo docente e funcional e com o orçamento insuficiente, conseguiu elevar todos os seus índices, havendo crescimento de cursos de graduação, ampliação do acesso à universidade, elevação do número de bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação, além de aumento da produção científica, do acervo bibliográfico, dos cursos e projetos de extensão, do número de atendimentos hospitalares, do número de computadores, etc. Entretanto, o documento não deixa claro como ocorreu essa “ampliação do acesso à universidade”, de forma que não conseguimos abstrair do documento qual a concepção que a universidade tinha sobre o acesso à universidade no período analisado.

De toda forma, é importante destacar que essa fase de intenso crescimento ocorre também em todos o sistema de ensino superior brasileiro e coincide com a vigência da Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), que consagrou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão (art. 207), e fixou as normas básicas da participação do setor privado na oferta de ensino (art. 209), e da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (MACEDO, et all, 2005). O autor nos lembra ainda que:

Observando os princípios constitucionais a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB - promoveu, por seus dispositivos, uma ampla diversificação do sistema de ensino superior, pela previsão de novos tipos de instituição (universidades especializadas, institutos superiores de educação, centros universitários), instituiu novas modalidades de cursos e programas, e estabeleceu os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior (MACEDO, et all, 2005, p. 130).

O PDE UFRN 1999-2008 cita ainda como proposições dois aspectos que consideramos importantes: um deles refere-se à: “repensar a sua função e identidade no limiar de um novo tempo” (p. 23); e o outro aspecto diz respeito à “democratizar o acesso sem que isso signifique perda de qualidade” (p. 24).

O primeiro aspecto, relacionado à identidade da instituição é de extrema relevância, e passa pela reflexão sobre as contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe vieram a ser atribuídas. Na concepção de Santos (2004), do lado tradicional a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia; do outro lado, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. É o que o autor vai denominar como “crise de hegemonia”, pela incapacidade da universidade desempenhar funções contraditórias, que levava o Estado e os agentes economicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos, deixando a universidade de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa. O autor citado destaca, então, a necessidade de uma melhor definição do próprio conceito de universidade, diferenciando-a das outras instituições de ensino superior.

Já em relação ao segundo aspecto destacado no PDI UFRN 1999-2008, observamos uma preocupação da universidade com a questão da democratização do acesso e com a qualidade, não só ao destacar isso na própria proposição “democratizar o acesso sem que isso signifique perda de qualidade”, como também nas condições para que essa proposição se concretize, como expressa esse documento:

a) melhorar as relações universidade-sociedade, sociedade-universidade; b) intensificar os laços cooperativos entre a universidade e a rede pública do ensino básico; c) diversificar e aperfeiçoar as formas de acesso; d) enfrentar o elitismo ao adotar currículos flexíveis e que reflitam as necessidades da maioria da população. Atenuar a elitização não significa reduzir as

exigências acadêmicas, mas introduzir mudanças curriculares e promover a organização dos cursos, de forma que aproxime a UFRN da população, privilegiando a qualidade dos profissionais por ela formados. e) melhorar a articulação da universidade com o sistema produtivo, instâncias de governo, instituições da sociedade civil, sem perda, em nenhuma hipótese, da especificação institucional. Por essa via, a universidade pode exercer um papel importante no desenvolvimento regional e local (PDI UFRN 1999-2008, 1999, p. 24) (Grifo nosso).

Apesar do documento não conter indicações mais diretivas sobre como essas ações seriam realizadas, nos trechos supracitados, constatamos que o citado documento anuncia os caminhos que a UFRN precisará percorrer para conseguir alcançar essa “democratização do acesso”, mesmo sem especificar com clareza o que isso realmente significa para a universidade e sobretudo para os estudantes.

A partir da segunda metade da década de 90 o crescimento do sistema experimenta uma vigorosa aceleração. Entre 1995 e 2000 o número de instituições cresce 32% e o total de matrículas 53,1%; entre 2000 e 2005 o total de instituições de ensino superior chega a 2260, (incremento de 91,5%), e entre 2000 e 2003 o número total de matrículas aumenta 42,3%, chegando a cifra de 3.887.771. Além disso, em função do esgotamento da capacidade estatal de investimento, o setor público do sistema de ensino superior teve sua participação bem reduzida: responsável por 42% das matrículas em meados dos anos 90 as instituições públicas respondem, nos anos iniciais do século XXI por menos de 30% delas. Essa redução é ainda maior quando se analisa apenas o segmento federal de instituições públicas: sua participação no conjunto das matrículas passa de 20,8% em 1995 para 14,6% em 2003 (MACEDO, et all, 2005).

Quanto à natureza e categoria administrativa das instituições observa-se, por um lado, a consolidação da participação das universidades privadas no conjunto do sistema, fixando uma tendência já presente ao longo dos anos 1980 e, por outro, a rápida expansão dos Centros Universitários criados a partir de 1997. Em 1999 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –INEP - registrava a existência de 39 Centros Universitários que respondiam por 6,8% das matrículas. Em 2003 foram registradas 501.108 matrículas, 12,9% do total, em 81 Centros Universitários.

Os dados acima citados evidenciam o esgotamento de um modelo de universidade que já não atendia mais às necessidades da sociedade no século XXI. Os desafios iam desde a preparação das instituições de ensino superior para atender as demandas da sociedade do

conhecimento e de um mercado de trabalho globalizado, à democratização do acesso à educação superior e implementação de novas políticas educacionais voltadas para a modernização da gestão, entre outros aspectos essenciais. De acordo com o Relatório da Unesco (1999):

As pressões sociais e as exigências específicas do mercado de trabalho traduziram-se numa extraordinária diversificação de tipos de estabelecimentos de ensino e de cursos. O ensino superior não escapou à “força e urgência com que, em nível político, se afirma a necessidade de uma reforma da educação, como resposta aos imperativos econômicos”. As universidades já não têm o monopólio do ensino superior. De fato, os sistemas nacionais de ensino superior são tão variados e complexos, no que se refere a estruturas, programas, público que os frequenta e financiamento, que se torna difícil classificá-los em categorias distintas (DELORS, 1999, p. 134).

Em 2004, o Ministério da Educação apresentou à sociedade um anteprojeto de reforma da educação superior que se revelou extremamente polêmico, haja vista o volume e a diversidade das manifestações críticas e das propostas de modificação a que deu origem. Em linhas gerais, o que se clamava era que a reforma nortear-se com sucesso três desafios fundamentais: a modernização do sistema, o efetivo aprimoramento da qualidade da educação brasileira em todos os níveis, graus e modalidades e a democratização do ensino promovendo a inclusão social.

O Plano de Ação para a gestão 2003-2007 da UFRN, de certa forma, foi implantado nesse período de discussões sobre a Reforma Universitária. Apresentou, como uma das linhas prioritárias dentro do Programa de Expansão e Qualificação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, a necessidade de se implantar ações para ampliar o acesso de alunos da rede pública à universidade, pautada em ações políticas, pedagógicas e administrativas que garantam não só o acesso, mas a permanência bem sucedida dos alunos na instituição. A partir daí, a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD - especifica em um dos seus objetivos do Plano de Ação: “Democratizar as formas de acesso ao ensino de graduação, oferecer oportunidades de permanência e melhorar o desempenho acadêmico do aluno matriculado na UFRN” (Plano de Gestão 2003-2007, citado em Cabral Neto; Ramalho, 2004).

Não somente na UFRN, as discussões realizadas sobre essa temática geraram, em várias universidades, formas alternativas para o ingresso nos cursos de graduação, dentre as quais se destacam o uso do ENEM, a adoção de cotas (alunos de escolas públicas, negros, índios) e o Programa de Avaliação Seriada, entre outros. Essas alternativas foram desenhadas pelas instituições de ensino, em razão do reconhecido grau de desigualdade no acesso dos

estudantes da rede pública à universidade pública do país, como explicam Cabral Neto; Ramalho (2004).

Em uma de suas metas, o Plano prevê a realização de estudos, visando aperfeiçoar o processo seletivo e propor novas formas de acesso ao ensino de graduação. Assim, foi criada uma Comissão para estudar a temática e apresentar proposições para a definição de uma política de acesso à UFRN. A Comissão²⁵, criada pela Portaria nº 589/03-R, de 15 de setembro de 2003, foi composta por um grupo de sete docentes de diversas áreas de conhecimento (CABRAL NETO; RAMALHO, 2004). Os estudos da Comissão resultou em Princípios Político-Acadêmicos e Sociais e ações e metas para mostrar uma nova maneira da UFRN se posicionar e agir no cenário da educação superior brasileira. O esquema abaixo sintetiza os princípios e o desenho da política em questão.

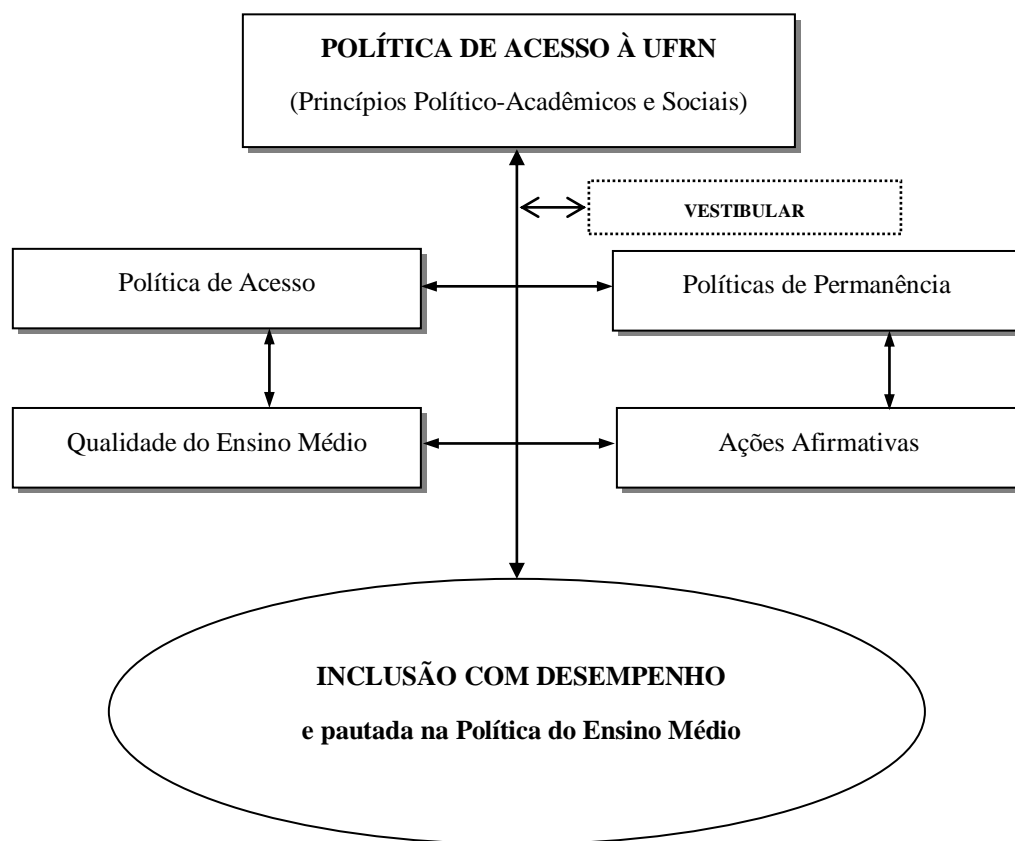


Figura 1: Princípios Político-Acadêmicos e Sociais da Política de Acesso à UFRN

Fonte: Relatório sobre a Política de Acesso à UFRN (CABRAL NETO; RAMALHO, 2004).

²⁵ A referida Comissão foi representada pelos seguintes professores: Alexandre Augusto de Lara Menezes (CB), Angelo Giuseppe Roncalli da Costa Oliveira (CCS), Antônio Cabral Neto (PROGRAD – Pró-Reitor), Antonio Lisboa Leitão de Souza (CERES), Betania Leite Ramalho (Centro de Educação e Presidência da Comperve), Edmilson Lopes Júnior (CCHLA) e Gilvan Luiz Borba (CCET).

O esquema-síntese é explicado da seguinte maneira, conforme Cabral Neto; Ramalho (2004):

- ✓O vestibular deve induzir qualidade para o nível educativo e formativo do Ensino Médio;
- ✓O acesso do aluno da rede pública deve ser pensado com base em um plano de metas inclusivas;
- ✓Garantido o acesso, faz-se necessário ações de promoção à permanência bem sucedida: orientação didático-pedagógica aos estudantes, aos professores, monitores e gestores acadêmicos;
- ✓Apoio à formação cidadã dos estudantes: restaurantes universitários, transporte, residência, biblioteca, lazer, esporte, bolsas de estudos, dentre outros.

Como podemos observar entre os princípios propostos pelo relatório para a implantação da Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN, há uma visível preocupação em articular o Vestibular da UFRN com o Sistema de Educação Básica, mais precisamente o Ensino Médio. Sabemos que um dos objetivos da universidade é contribuir e estreitar os laços com a sociedade, com o sistema de educação básica, como explicitado no documento referente ao Planos de Desenvolvimento Institucional (1999-2008), mas sabemos que os desafios para que essa integração se concretize ainda são enormes, e muitas das ações desenvolvidas nesse sentido não levam muito retorno para o sistema educacional, o que se torna contraditório com a própria função da universidade.

Em um estudo recente desenvolvido por Ludke (2009), a autora reflete sobre a relação entre o ensino superior e a educação básica, destacando que dentro da universidade se verificam separações estanques entre os que se voltam para questões de pesquisa e os que se voltam para questões de educação, nos próprios cursos de formação de professores. Com isso, não é de se estranhar a grande separação entre ela (universidade) e os sistemas de ensino da educação básica, para os quais ela se encarrega de formar professores. Parafraseando a autora, como haveria ela (universidade) de se desincumbir a contento dessa missão, se não existe uma ponte ligando essas duas realidades, na qual o tráfego deveria ser, aliás, intenso? O que se percebeu, mais uma vez, por meio da pesquisa, foi que se trata de dois *universos*, inteiramente distintos entre si. Para a autora, os professores, formadores de futuros educadores para a

educação básica, não têm, em alguns casos, uma visão sequer razoável da realidade desses sistemas de ensino e não têm, muitos deles, nenhuma vivência nesse sistema, como professores.

Já em relação mais especificamente aos vínculos entre o vestibular e o sistema de ensino, de acordo com Peixoto (2001), quando este tema se faz presente nos estudos na década de 1970, assume características contraditórias, enfatizando, ao mesmo tempo, o vestibular como indicador da desarticulação entre ensino superior e médio, e também o contrário. Já na década de 1980, os estudos ressaltam o Vestibular como uma barreira ritualizada e que deve enfatizar a vocação do candidato e não as diferenças socioeconômicas existentes entre os mesmos.

Para a autora, os debates em torno do Vestibular discutiam os impedimentos que as condições socioeconômicas desfavoráveis estabelecem para os candidatos em diversas situações, efetuando-se a discussão em torno da responsabilidade que o Vestibular teria ou não nesse processo. Mas não encontramos estudos que analisem propostas ou instituições nesse período que promovessem ações para a melhoria no quadro do acesso e inclusão na universidade nas décadas de 1970 e 1980. Somente com a visibilidade maior concebida pelo aumento dos estudos e elaboração de políticas voltadas para a universalização e democratização nos diversos níveis de ensino, e especialmente o Ensino Superior, a partir de meados da década de 1990, é que vislumbramos preocupações mais explícitas por parte das instituições de ensino superior sobre essa realidade.

Podemos considerar, então, que a UFRN inova ao trazer esse princípio, e ainda, implantar uma série de ações que vão articular cada vez mais a universidade, por meio do aprimoramento do Vestibular, com o sistema de Educação Básica. Em 2004, a partir da definição da Política de Acesso e Inclusão Social, a UFRN adotou o seguinte princípio sobre seu processo seletivo: “o processo seletivo/vestibular deve, necessariamente ser um indutor de qualidade para o Ensino Médio, apoiando-se nos princípios da política nacional para esse nível de ensino” (CABRAL NETO; RAMALHO, 2004).

Isto revela que a concepção que a instituição passou a ter sobre o Vestibular extrapola a visão do mesmo apenas como um meio de selecionar candidatos para a instituição, e demonstra um outro entendimento, mais amplo, sobre o Vestibular como um mecanismo que se preocupa com o estudante, desde a sua trajetória na Educação Básica, promovendo reflexões e integração com as redes públicas e privadas de ensino, como também em garantir

o acesso e as condições para que esse estudante consiga ingressar e incluir-se na cultura acadêmica da universidade.

Na concepção de Nuñez e Ramalho (2007), a Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN, reestrutura a lógica do Vestibular, onde o mesmo passa a ser: “mais diagnóstico, mais avaliativo, mais indutor de conhecimentos, e mais adequado às políticas do ensino médio”. (Seminário de Avaliação do Vestibular, Nuñez e Ramalho, 2007). Em outras palavras, a universidade transforma o Vestibular em uma ferramenta que, ao mesmo tempo em que explicita melhor o que o aluno deve conhecer em termos de conhecimentos, habilidades e competências, promove o diálogo com as redes de ensino pública e privada, com os professores e gestores, e discute o desempenho dos estudantes de cada escola e as questões das provas dos processos seletivos. Além disso, ainda desenvolve estudos e pesquisam que buscam analisar o perfil sócio-econômico e o desempenho dos estudantes nos processos seletivos.

Santos (2004) aponta o Acesso à Universidade como uma das tarefas que as instituições de ensino superior públicas precisam realizar para reconquistem a sua “legitimidade”:

As tarefas da democratização do acesso são particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta (SANTOS, 2004, p. 73).

Nesse sentido, o princípio assumido pela UFRN, ao implantar uma Política de Acesso e Inclusão Social, assume uma nova relação com o estudante que busca ingressar na universidade, movido não somente pelo mero acesso ao ensino superior, mas também aos saberes e conhecimentos que são ministrados e aprendidos pelos professores e alunos na instituição.

Dentre as principais ações propostas pela Comissão, importantes de serem destacadas, podemos citar a ampliação do número e mudança dos critérios da Isenção da taxa de inscrição do Vestibular para estudantes egressos da rede pública; Incentivo a cursinhos pré-vestibulares; Divulgação dos Cursos da UFRN e do Processo Seletivo nas escolas da rede pública do Ensino Médio; Propostas de Integração entre a UFRN e a rede de educação básica; Ações para garantir a permanência dos aprovados, tais como: oferta de bolsas de apoio técnico,

residência, restaurante, vale transportes, cursos de nivelamento, entre outros. Mostraremos os desdobramentos de algumas dessas ações logo mais.

a) Isenção da taxa de inscrição para estudantes egressos da rede pública

Desde a década de 1980, a UFRN vem possibilitando a solicitação de isenção da taxa do vestibular para alunos carentes socioeconomicamente e egressos da rede pública. Até a década de 80, realizavam-se entrevistas com alunos, preenchimento de cadastro e possíveis visitas às residências aos que pleiteavam a isenção. Após esses procedimentos, ocorriam as triagens daqueles que estariam isentos da taxa do vestibular.

O procedimento de seleção dos estudantes era realizado pela Secretaria de Assuntos Estudantis da UFRN. Nos vestibulares de 2002 a 2007, podiam solicitar a dispensa do pagamento da taxa de inscrição os estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública ou em escolas reconhecidas como filantrópicas pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos do RN; ou os estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas, desde que tivessem cursado o primeiro e o segundo ano em escolas da rede pública. Além do histórico escolar dos estudantes, eram solicitados comprovantes de renda familiar e moradia.

Com os estudos realizados pela COMPERVE visando o aprimoramento do processo seletivo, a isenção se tornou uma das principais ações da Política de Acesso e Inclusão Social. No Processo Seletivo 2006, houveram 26.671 candidatos para 3.817 vagas oferecidas pela UFRN, distribuídas em 80 diferentes cursos. A demanda geral (candidatos/vagas) foi de 6,99 candidatos. Entre os candidatos, 11.714 eram egressos da rede pública de ensino e destes 6.648 foram isentos da taxa de inscrição. Entre os isentos, 3.311 (49,8%) foram aprovados na primeira fase, mas 491 foi o número de aprovados no processo seletivo. O índice de aprovação dos isentos nesse vestibular foi de 40,2% em relação ao total de matriculados, índice este que já vinha aumentando nos últimos anos antecedentes e que continuou a crescer nos últimos vestibulares, como podemos observar na tabela que segue:

Tabela 14: Candidatos e Aprovados da Rede Pública Isentos do Pagamento da Taxa do Vestibular - Anos 2003 a 2012

ANO	CANDIDATOS			APROVADOS		
	R. PÚBLICA (A)	ISENTOS (B)	%ISENÇÃO (B/A)	REDE PÚBLICA (C)	ISENTOS (D)	%ISENÇÃO APROVADOS (D/C)
2003	9228	2880	31,2%	1149	204	17,8%
2004	10274	3029	29,5%	1308	281	21,5%
2005	11265	5481	48,7%	1263	402	31,8%
2006	11714	6648	56,8%	1221	491	40,2%
2007	11753	7869	67,0%	1534	769	50,1%
2008	10846	6809	62,8%	1353	749	55,4%
2009	12491	6601	52,8%	2013	988	49,1%
2010	13301	6910	52,0%	2678	1213	45,3%
2011	14254	6919	48,5%	2664	1193	44,8%
2012	14720	6889	46,8%	2502	1057	42,2%

Fonte: COMPERVE/UFRN, 2012.

Constatamos, com a tabela acima, que em 2003 o percentual de isentos matriculados, ou seja, aprovados no vestibular, em relação ao total de estudantes egressos da rede pública foi de 17,8%, aumentando significativamente para 55,4% em 2008, e chegando a 42,2% em 2012. Como vemos, o percentual quase triplicou em dez anos. Esse crescimento se deveu muito ao aumento da quantidade de isenções que a universidade ofertou para os estudantes. Se o contexto social e educacional do estudante já não favorece e incentiva a continuidade dos estudos em nível superior, o desestímulo do estudante ainda aumenta se ele não tiver condições de arcar com a taxa de inscrição no vestibular. O percentual de aprovação desses estudantes é um fator importante de ser analisado, pois revela os resultados significativos que esta ação vem trazendo ao possibilitar a participação de muitos estudantes que podiam não estar inscritos por falta de condições financeiras.

A partir do ano de 2008, a COMPERVE ficou responsável pela seleção dos estudantes que seriam beneficiados com a isenção, mudando algumas regras. Com isto, o processo de solicitação de isenção ficou aberto ao candidato que:

- 1.1 Tenha cursado com aprovação na modalidade regular, o último ano do Ensino Fundamental e os dois primeiros anos do Ensino Médio ou curso equivalente em escolas da rede pública ou em escolas credenciadas no Conselho Nacional da Assistência Social e/ou Estadual e Municipal, como filantrópicas.
- 1.2 Tenha cursado ou esteja concluindo o último ano do Ensino

Médio ou curso equivalente em escolas da rede pública ou em escolas credenciadas no Conselho Nacional da Assistência Social e/ou Estadual e Municipal, como filantrópicas. 1.3 Seja proveniente das escolas filantrópicas credenciadas nos referidos Conselhos, e conste na listagem enviada pela escola, devidamente assinada pelo serviço social e/ou direção da instituição, atestando sua situação de vulnerabilidade pessoal, social e econômica (BRASIL, UFRN, 2008, p. 1).

Como vemos, a isenção passou a ser concedida aos candidatos que houvessem cursado o último ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas ou filantrópicas. Em 2010, novas regras foram implantadas, para estudantes que tenham cursado a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas ou filantrópicas. De acordo com o Edital da Isenção do Vestibular de 2010, o processo seletivo para a isenção está aberto para estudantes que:

1.1 Tenham cursado, com aprovação, o 2º ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos ou 5ª a 8ª séries) e os dois primeiros anos do Ensino Médio ou curso equivalente, na modalidade regular, em escolas da rede pública ou em escolas credenciadas no Conselho Nacional da Assistência Social e/ou Estadual e Municipal, como filantrópicas; 1.2 Tenham cursado ou estejam concluindo o último ano do Ensino Médio ou curso equivalente, na modalidade regular, em escolas da rede pública ou em escolas credenciadas no Conselho Nacional da Assistência Social e/ou Estadual e Municipal, como filantrópicas; 1.3 Sejam provenientes das escolas filantrópicas credenciadas nos Conselhos referidos nos subitens 1.1 e 1.2 e constem na listagem enviada pela escola, devidamente assinada pelo serviço social e/ou direção da instituição, atestando sua situação de vulnerabilidade pessoal, social e econômica. (BRASIL, UFRN, 2010, p. 1).

A proporção de isenções concedidas é a mesma para cada escola, calculada pela relação entre o número de isenções concedidas e o número total de inscrições válidas. Para cada escola a seleção é efetuada por meio de processo classificatório, obedecendo à ordem decrescente da média aritmética das notas médias obtidas pelo candidato, nas disciplinas de Português e Matemática, referentes ao 1º e 2º anos do Ensino Médio, ou curso equivalente. Ocorrendo empate na média entre candidatos, terá preferência aquele que tiver maior média em Português, persistindo o empate será selecionado o candidato de maior idade e para efeito de seleção, a média será arredondada para três casas decimais (BRASIL, UFRN, 2010).

b) O Argumento de Inclusão

O **Argumento de Inclusão** é outra principal ação da política inclusiva da UFRN. Como já foi explicitado, o Argumento de Inclusão constitui-se em um mecanismo de pontuação adicional para os estudantes da rede pública em condições de concorrer a uma vaga em um dos cursos, principalmente os de maior procura: os que registram pouca presença de alunos da rede pública. Essa pontuação objetiva ampliar o acesso dos bons estudantes da rede pública que, mesmo apresentando um bom desempenho no vestibular, colocam-se sempre em desvantagem em relação aos alunos da rede privada no Vestibular da UFRN. Articula, portanto, o fator socioeconômico ao desempenho do aluno.

Conforme observamos no Edital do Processo Seletivo 2006 da UFRN, os estudantes egressos da rede pública passaram a contar com o benefício do argumento de inclusão a partir daquele ano, desde que se enquadrassem nos critérios estabelecidos pelo documento, conforme descrição abaixo especificada:

VII – DO ARGUMENTO DE INCLUSÃO PARA ALUNO DA REDE PÚBLICA

54. Os alunos da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte poderão se beneficiar do Argumento de Inclusão, definido, para grupos de cursos, o qual se encontra detalhado no Quadro de Cursos e Vagas em anexo.

54.1 São requisitos para que o candidato da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte se beneficie do Argumento de Inclusão: a) *ter cursado, com aprovação, na modalidade regular, a 8ª série do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte*; b) *ter concluído o Ensino Médio nos anos de 2003 ou 2004 ou estar concluindo o Ensino Médio em 2005*; c) ter obtido Argumento Parcial (AP) igual ou superior à média dos argumentos parciais dos candidatos inscritos para o mesmo curso, atendido ao disposto no item 52; d) ter entregue, todas e de uma só vez, no período de 08 a 24 de agosto de 2005, cópias dos documentos que comprovem as condições estabelecidas nas letras a e b deste item (EDITAL COMPERVE UFRN, 2006, p. 8)(grifo nosso).

No ano de 2006 houveram 26.671 candidatos inscritos no Vestibular para 3.817 vagas ofertadas. Cem por cento das vagas foram preenchidas, com o total de matriculados de 2.250 estudantes da egressos de escolas privadas, para 1.232 estudantes egressos de escolas públicas. Dentre os candidatos egressos de escolas públicas, 2.064 levaram a documentação

para inscrição no argumento de inclusão, destes 188 receberam o argumento, mas já estavam classificados entre o número de vagas ofertadas no Vestibular e 31 estudantes ingressaram por meio do argumento de inclusão. Muitos estudantes não levaram a documentação por falta de informação ou mesmo por não lerem o manual do candidato, que estabeleceu um prazo para que os mesmos entregassem na COMPERVE comprovantes de que estudaram do último ano do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas.

Os cursos que ofereceram argumento de inclusão foram selecionados tendo como base os percentuais de aprovação de estudantes egressos de escolas públicas dos últimos vestibulares, portanto, os cursos que já possuíam um percentual de aprovação de estudantes egressos de escolas públicas não necessitavam da pontuação do argumento, tendo este o valor de 0,0 de pontuação, conforme podemos observar no quadro com a distribuição da pontuação contido no Manual do Candidato do Vestibular de 2006 que se encontra em anexo 3.

O Cálculo do Argumento de Inclusão estava baseado em um estudo que tomou como base dados da demanda e do desempenho dos candidatos da rede pública nos quatro últimos processos seletivos. A aplicação dessa política no vestibular 2006 foi realizada pelo acréscimo do Argumento de Inclusão no cálculo do Argumento de Classificação de candidatos da rede pública. Como observamos no quadro acima, os Argumentos de Inclusão são definidos para grupos de cursos.

É importante destacar também que os maiores Argumentos de Inclusão recaem sobre os cursos que apresentaram, nos quatro últimos processos seletivos, maiores demandas por parte de alunos da rede pública. Alunos estes que apresentaram desempenho igual ou superior à média do curso a que concorriam (base de cálculo nos quatro últimos vestibulares). Evidencia-se portanto, que alguns cursos cujo AI tinham baixos valores ou até mesmo ficaram fora desse benefício em razão destes já terem aprovado percentual de candidatos da rede pública acima dos 50%.

No ano de 2008, algumas mudanças aconteceram nas normas de utilização do Argumento pela COMPERVE/UFRN, quando esta passou a conceder a pontuação para todos aqueles que houvessem cursado do último ano do ensino fundamental ao último ano do ensino médio na rede pública regular, mas a partir daquele ano o candidato poderia ter concluído o último ano do ensino médio em qualquer ano, desde que comprovasse a documentação exigida, como vemos no trecho do edital listado abaixo.

IX – DO ARGUMENTO DE INCLUSÃO PARA ALUNO DA REDE PÚBLICA

54. Os alunos da Rede Pública poderão se beneficiar com o Argumento de Inclusão, definido para grupos de cursos, o qual se encontra detalhado no Quadro de Cursos e Vagas em anexo.

54.1. São requisitos para que o candidato da Rede Pública se beneficie com o Argumento de Inclusão: a) ter cursado, com aprovação, na modalidade regular, o último ano do ensino fundamental e os dois primeiros anos do ensino médio na Rede Pública; b) *ter concluído, em qualquer ano o ensino médio ou estar concluindo em 2007, na Rede Pública, ambos na modalidade regular*; c) estar inserido no grupo de candidatos referido no Item 52 e seus subitens; d) ter entregue, todos e de uma só vez, no período de 03 a 21 de setembro de 2007, o Comprovante de Inscrição e cópias autenticadas em Cartório, ou cópias autenticadas por representante legal do estabelecimento de ensino correspondente, dos documentos que comprovem os requisitos estabelecidos nas letras a e b deste subitem. (EDITAL COMPERVE UFRN, 2008, p. 8)(grifo nosso).

E em 2010, a COMPERVE, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação implantaram novas mudanças no edital do Vestibular com relação à aquisição do argumento de inclusão com o objetivo de aprimorar o seu processo de seleção. Antes, era estabelecido um argumento para cada curso, de acordo com a média do desempenho do curso. A partir de 2010 a COMPERVE passou a adotar um percentual de 10% para todos os cursos, como podemos observar no edital:

46.1. O Argumento de Inclusão, será multiplicado pelo Argumento Parcial do candidato acréscimo de 10%), que obedeça ao disposto nos Itens 43 e 44 e nos subitens 46.2, 46.3 e 47.6 deste Edital; 46.2. São requisitos para que o candidato da Rede Pública se beneficie do Argumento de Inclusão: a) ter cursado, com aprovação, na modalidade regular, os três últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio na Rede Pública; b) ter concluído, em qualquer ano, o ensino médio ou estar concluindo em 2009, na Rede Pública, ambos na modalidade regular. c) estar inserido no grupo de candidatos referido no Item 43 e seus subitens; d) ter entregue, todos e de uma só vez, no período de 16 de setembro a 07 de outubro de 2009, cópias do Comprovante de Inscrição e dos documentos que comprovem os requisitos estabelecidos nas letras a e b deste subitem (COMPERVE, 2010).

É válido ressaltar que essa mudança não altera os objetivos da Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN, no que se refere ao argumento de inclusão, pois o mesmo continuou utilizando os critérios de nível socioeconômico e desempenho escolar. Apesar do argumento estar sendo utilizado em todos os cursos, muitos estudantes continuam ingressando na UFRN sem precisar do mesmo, nos casos de cursos de menor demanda.

c) Seminários de Avaliação do Vestibular

Uma outra ação a ser destacada que contribuiu para a consolidação da Política de Inclusão Social da UFRN foi o aprimoramento dos Seminários de Avaliação do Vestibular. Era uma atividade habitual da COMPERVE/UFRN, após a divulgação do resultado do Vestibular, fazer a divulgação das escolas que mais aprovaram no processo seletivo.

Essa prática foi sendo aprimorada e se transformou no Seminário de Avaliação do Vestibular, aonde a Secretaria Estadual de Educação do RN e as escolas públicas e privadas, principalmente os professores, são convidados a participarem da avaliação do Vestibular, conhecendo os resultados, as escolas que mais e menos aprovaram estudantes, o nível das provas, as questões que os estudantes mais erraram, as questões que os estudantes mais acertaram, em todas as áreas de conhecimento.

Os Seminários iniciam-se com a apresentação dos resultados gerais e finalizam com as análises pedagógicas das provas, por área de conhecimento, aonde os professores têm a oportunidade de discutir os embasamentos teóricos das questões, como também as habilidades exigidas em cada tipo de prova e questão. As análises também focam os erros e dificuldades de aprendizagem dos candidatos, chamando atenção para as exigências das questões. Dessa forma, o professor volta para a escola com um conjunto de informações que irão lhe ajudar no planejamento e na formação dos estudantes que prestarão o Vestibular.

d) Observatório da Vida do Estudante Universitário

Outra importante ação a ser destacada é a criação do **Observatório da Vida do Estudante Universitário** em 2006. O Observatório não foi idealizado pela Comissão, mas, de certa forma, é um desdobramento da Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN. Constitui-se em um banco de estatísticas sobre os estudantes e agrega documentos de referência e estudos desenvolvidos pela UFRN sobre o acesso ao ensino superior.

O Observatório reúne estudos avaliativos, pesquisas e documentos sobre a realidade do Ensino Médio e do Ensino Superior no contexto do Rio Grande do Norte. Os resultados do

Vestibular e os documentos produzidos nos Seminários de Avaliação também estão disponíveis no site. Suas metas são: contribuir para o melhor conhecimento da população que ingressa na UFRN; coletar, tratar, analisar e divulgar informações sobre os estudantes; subsidiar a estrutura acadêmica da universidade para melhor acompanhamento do histórico do estudante. A seguir, vemos a imagem da página inicial do site.



Figura 3: Página Inicial do OVEU: Observatório da Vida do Estudante Universitário

Fonte: <http://www.comperve.ufrr.br/conteudo/observatorio/index.php>.

4. TRAJETÓRIAS ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS DOS ESTUDANTES: DESAFIOS PARA INGRESSAR E INCLUIR- SE NA UFRN

4.1. Trajetórias de Estudantes e Transição para o Ensino Superior: reflexões teóricas

O presente capítulo apresenta os resultados do estudo no que se refere à análise do perfil socioeconômico e da trajetória escolar e universitária dos estudantes que ingressaram na UFRN no período de 2006 a 2011, tendo como base a Política de Inclusão Social da UFRN, implantada nesse período. Para iniciarmos as discussões, apresentamos alguns posicionamentos teóricos que subsidiaram o presente estudo.

A partir do posicionamento teórico adotado por nós, escrever sobre a *trajetória* é escrever sobre a vida dos indivíduos. Entendemos *trajetória* como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, 2006, p. 189).

Nesse sentido, para o autor, tentar compreender a vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio é quase tão absurda quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.

Assim, quando nos referimos à trajetória escolar dos estudantes, estaremos tratando de um conjunto de informações, pensamentos, ações e atitudes que os estudantes destacam como importantes no percurso entre a escola e a universidade. Tais pensamentos e ações, destacados pelos estudantes, associados (ou não) à escola, aos estudos ou ao contexto social vivenciado por eles, contribuíram para o ingresso e a inclusão desses estudantes na universidade, daí a importância de serem analisados e publicados.

Bourdieu defende que as *trajetórias* de estudantes, marcadas pela superação de condições estruturais adversas, são construídas através da utilização de diferentes *estratégias*, produzidas a partir da influência do *habitus*²⁶ e desenvolvidas em diversos *campos*²⁷ sociais. Como expõe o autor citado,

Toda a sociedade repousa sobre a relação entre dois princípios dinâmicos (...) de um lado, as estruturas objetivas e, mais precisamente, a estrutura de distribuição de capital e dos mecanismos que tendem a assegurar a reprodução; de outro lado, as disposições à reprodução. É nessa relação entre esses dois princípios que se definem os diferentes modos de reprodução, e em particular as estratégias de reprodução que a caracterizam (BOURDIEU, 1994, p. 3).

²⁶ O conceito de *habitus*, na concepção de Bourdieu, sofreu reformulações desde a sua proposição original, na década de 60. Nesse período manifestava-se nele um certo determinismo, com o sujeito aparecendo como um produto das estruturas sociais e de suas condições de existência. Já em sua formulação mais recente, o *habitus* é entendido como “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador das práticas e das representações (ORTIZ, 1983).

²⁷ O conceito de campo é utilizado por Bourdieu para se referir a certos espaços de relações sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004). Neste trabalho, é compreendido como o espaço onde se adquire – e se utiliza – o capital específico. Nesse sentido, o campo expressa um estado da relação de forças entre agentes e/ou entre instituições, que buscam preservar ou melhorar suas posições em instituições e/ou redes sociais dotadas de relativa autonomia. A noção de capital aqui exposta é mais abrangente que a usual, correspondendo não só a recursos de ordem econômica, mas também recursos culturais, sociais e simbólicos em condições de serem investidos e multiplicados.

A partir dessa perspectiva, o autor sugere um quadro das grandes classes de estratégias de reprodução²⁸, dentre as quais as estratégias educacionais, que são as mais importantes para o nosso estudo. Para Bourdieu (citado em COULON, 1993), o *habitus* tem tendência a perpetuar uma identidade que é uma diferença. Assim, encontra-se na origem de *estratégias* de reprodução que tendem a manter as separações, distâncias e relações de ordem, concorrendo, dessa maneira, na prática (e não de forma consciente e deliberada), para a reprodução de todo o sistema das diferenças constitutivas de ordem social.

Em outras palavras, parafraseando Coulon (1993, p. 151), o *habitus* é o que faz com que seja possível “reconhecer” que somos da mesma escola, da mesma classe social e do mesmo meio. É o princípio do reconhecimento entre pares cujas características – maneiras de falar, posturas corporais, detalhes vestimentários – “transpiram” sem ter necessidade de serem enunciados ou exibidos com grande estardalhaço. No fundo, o *habitus* é um princípio silencioso de associação e reconhecimento, que opera as classificações escolares, em primeiro lugar e, depois, sociais.

O autor chama atenção que o *habitus* gera práticas de que o agente nem sempre tem consciência, destaca que se encontra também no âmago das disposições negativas que impelem certos indivíduos à auto eliminação:

A depreciação de si, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação diante do fracasso e da exclusão podem ser compreendidas como uma antecipação inconsciente das sanções que a escola reserva objetivamente às classes dominadas (BOURDIEU, 1970, p. 246).

As *estratégias*, na visão de Bourdieu, em especial as educacionais, são resultantes de *habitus* determinados, construídos de acordo com as condições específicas de cada sujeito ou grupo familiar. As estratégias de reprodução têm como objetivo garantir a manutenção ou melhoria da posição dos sujeitos nos campos aonde são acionados. Enquanto são praticadas em um contexto de adequação entre o *habitus* e o campo, as *estratégias* funcionam sem o recurso à reflexão explícita, sem depender da consciência. Desenvolve-se assim o que o autor vai denominar de “razão prática”, noção que expressa a capacidade do agente de adotar as

²⁸ Estratégias de investimento biológico, estratégias sucessórias, estratégias de investimento econômico, estratégias de investimento social e matrimoniais, estratégias de investimento simbólico, e estratégias educacionais. Para mais informações, consultar Bourdieu (1994).

estratégias conforme a lógica do campo (BOURDIEU, 1996). Ou, nas palavras de Cardenal de La Nuez:

“la adecuación práctica de una situación concreta mediante la familiarización com situaciones parecidas. Los padrones no enseñan a sua hijos a ser ‘racionales’ – a maximizar la relación entre costes y beneficios – sino razonables: a comportarse como conviene a la situación. Y aprendendo a ser razonables aprenden los principios de división del mundo” (CARDENAL DE LA NUEZ, 2006, p. 43).

Cardenal de La Nuez (2006) explica que as *estratégias* dependem das condições objetivas, mas esta dependência está longe de ser mecânica. A transição (de um nível de ensino para outro) deve ser entendida como um processo de interiorização de determinados esquemas de percepção da realidade que fixam seus próprios limites às ações que vão desempenhar.

A análise dos processos de transição deve levar em conta, portanto, que as estratégias empregadas respondem a contextos sociais e culturais concretos, onde os sujeitos atualizam constantemente a percepção de suas possibilidades e fazem um uso razoável dos recursos de que dispõem. O pressuposto nessa conceituação é que o senso prático não é universal, mas correspondente, no caso, ao campo onde as posições estão colocadas. Nesse caso, as ações realizadas pelo estudante em um determinado espaço social têm muitas possibilidades de não funcionarem quando acionadas em outro campo onde sejam exigidas disposições distintas.

Diante disso, os sujeitos, no nosso caso estudantes, que se veem na contingência de atuarem em um campo, tendo construído seu *habitus* em outros, ou que buscam mudar sua posição no interior do próprio campo, são obrigados, muitas vezes, a romperem os limites dos *habitus* já incorporado. Devem, então, dominar a prática no campo da consciência, formulando práticas deliberadas ou intencionadas. Essa necessidade de superar os limites implica em desenvolver, às vezes, novos interesses, novas práticas. No caso dos setores menos providos dos diferentes capitais (NOGUEIRA e CATANI, 1998), a conquista de novas posições no espaço social demanda um investimento em longo prazo na acumulação de

alguma espécie de capital, dentre o qual o mais disponível é o capital cultural²⁹ oferecido pela escola, de forma institucionalizada.

Vale ressaltar que esse tipo de estratégia só pode ser realizada por sujeitos ou grupos que se sintam capazes e dispostos a mudar e incorporar novas práticas culturais e *habitus*. Como coloca Coulon (1993), a entrada na universidade não é a simples mobilização dos princípios ativos, incorporados e inconscientes que o *habitus* gerava de maneira automática, mas é igualmente tributária das condições institucionais locais de tal “passagem”, assim como, da maneira como suas formas ritualizadas são compreendidas e interpretadas pelos estudantes.

Isto porque o autor ressalta que a transição, que ele considera “passagem” da escola para a universidade, por exemplo, exige a necessidade da aprendizagem de novos saberes, novas relações com o saber e novas formas institucionais de vida que têm necessidade da mobilização do que ele denomina de “marcadores sociais objetivos”, enquanto recursos que não se reduzem unicamente ao *habitus* reprodutor que determina a prática. Nas palavras do autor:

A aprendizagem de uma nova forma de organização social é um trabalho de empilhamento, uma improvisação permanente de integração de micro experiências passadas, um incessante trabalho de sedimentação, de classificação de novas experiências em relação às antigas, e de integração de novos “métodos de compreensão” da vida social (...). O fato de fazer parte dessa nova instituição não se define como uma adesão às normas e valores próprios da cultura local: propriamente falando, não se trata de um processo de socialização **meramente**, mas de um trabalho ativo de construção e realização de uma nova identidade (COULON, 1993, p. 155) (destaque nosso).

É importante destacar que o autor analisa a transição para outro nível de ensino do ponto de vista das mudanças que sofre o estudante ao ingressar em uma instituição diferente da anterior, com novas regras e normas. É válido lembrar que suas pesquisas foram desenvolvidas na França, que possui um contexto social, econômico e principalmente educacional diferente do nosso. Nesse sentido, trazendo a reflexão para a realidade brasileira, para além das mudanças que o estudante precisa passar ao ingressar no ensino superior, ele

²⁹ Categoria utilizada por Bourdieu (1989), citado em NOGUEIRA e CATANI (1998), para designar o poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, por exemplo o domínio do padrão culto da língua.

precisa, antes de tudo, ser aprovado no processo seletivo da universidade na qual ele deseja cursar. Em muitos casos, isso implica em desenvolver estratégias de superação das deficiências herdadas ao longo da educação básica (em alguns casos, de conteúdos que não foram vistos, ou até mesmo mal compreendidos, habilidades que não foram desenvolvidas etc.), seja ele estudante egresso da rede de ensino privada ou pública.

Além disso, acrescentamos ainda que, ultrapassada a barreira do Vestibular, ENEM ou qualquer outro processo seletivo, o ingresso no ensino superior não garante o domínio dos saberes e conhecimentos necessários à formação dos estudantes, como também a inclusão, ou a permanência com sucesso dos mesmos na universidade e fora dela, no mercado de trabalho. Isso vai depender muito do esforço pessoal do estudante, das estratégias de estudo empregadas, do engajamento nas atividades intra e extracurriculares, do incentivo dos professores, das relações estabelecidas com os colegas de curso, e até mesmo das condições didáticas, pedagógicas e estruturais oferecidas pela universidade.

Nesse sentido, ao tratarmos do acesso com garantia de permanência bem sucedida na universidade, significa que além de ser aprovado em um dos cursos, o estudante precisa ter a garantia de condições estruturais, econômicas, sociais e cognitivas, tanto por parte da instituição, como também da parte do próprio estudante, para que consiga matricular-se na universidade todo semestre e concluir com êxito as disciplinas e o curso. Para Coulon (1993), isso significa incluir-se na cultura acadêmica da universidade, que implica na constituição de uma nova identidade de estudante.

Ainda segundo Coulon (2008), a noção de filiação vai, portanto, além do conceito de *habitus* e compreende melhor os processos institucionais e práticos que estão em ação no momento da entrada em um novo estatuto (de estudante universitário), cuja aquisição e manutenção só é possível mediante um esforço, como é o caso da entrada dos estudantes no primeiro ano na universidade:

Consegue obter sucesso quem se filia à cultura universitária. Filiar-se tem a ver com a incorporação das práticas e maneiras de funcionamento da universidade. Significa apropriar-se dos etnométodos institucionais locais e descobrir os “códigos secretos” que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais (COULON, 2008, p.51).

Para o autor citado, a homogeneidade do *habitus* é particularmente impressionante no caso das escolas do ensino médio. Verifica-se, ao contrário, uma grande diversidade de

habitus nos estudantes na universidade. Assim, podemos encontrar numa mesma área estudantes cujos *habitus* escolares e, muitas vezes, sociais, estão longe de serem semelhantes (COULON, 1993).

Sabemos que os períodos de transição entre os períodos escolares não são fáceis na vida do estudante, principalmente na transição entre a adolescência e a adultez, que provoca muitas mudanças. Estudos na área da psicologia social mostram que a adolescência vem sendo considerada uma fase crucial do desenvolvimento do indivíduo, aquela que marca não só a aquisição da imagem corporal definitiva como também a estruturação final da personalidade. É uma idade não só com características biológicas próprias, mas com uma psicologia e até uma sociologia peculiar, de acordo com Osório (1992, p. 10-11).

Os estudos realizados por Coulon (1995) no contexto francês³⁰ também discutem um pouco sobre esse período de transição que o estudante passa na escola. Para ele, a vida escolar da criança e do adolescente está balizada por certo número de etapas que são, mais ou menos, traumatizantes. No estudo realizado por L. Measor e P. Woods (citado em Coulon, 1995), que ele toma como referência, a passagem da escola primária para o ciclo secundário (referentes aos níveis fundamental e médio no Brasil) é particularmente importante: as sequências de trabalho são diferentes, o ritmo deixa de ser o mesmo, as regras a seguir são mais numerosas e mais complexas, a disciplina torna-se mais estrita.

As crianças devem desenvolver novos utensílios de conhecimento, elaborar novas estratégias de trabalho e, estima Woods, “acima de tudo, aprendem a ser alunos” (Coulon, 1995, p. 83).

Outras etapas também marcam a trajetória escolar de um estudante, cuja transposição é cada vez mais complexa. De acordo com Coulon (1995), “em cada uma dessas etapas o aluno deve mudar de papel, suas expectativas modificam-se, vai ser preciso encontrar novos recursos para resolver com eficácia os novos problemas que vai encontrando” (p. 83). No

³⁰ Na França, o ensino é obrigatório para as crianças entre os 6 e os 16 anos e divide-se em três etapas: educação primária (6 a 11); educação secundária baixa (11 aos 15 anos, equivalente ao nosso Ensino Fundamental II ou 3º ciclo) e educação secundária alta (mais de 15 anos, equivalente ao nosso Ensino Médio). A educação nas escolas estatais é gratuita. A particularidade do sistema de ensino francês é que as escolas estão abertas seis dias por semana. No entanto não há aulas às quartas-feiras e sábados na parte da tarde. No ensino primário - equivalente ao 1.º e 2.º ciclos português - existem por semana 26 aulas com uma hora cada uma, sendo o número total mínimo de horas de aulas de 846 horas. O ensino primário concentra-se nos conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética, bem como na educação física. As escolas têm o poder de desenvolver o currículo de modo que estes reflitam as suas necessidades e circunstâncias particulares. Fonte: Santos (2012).

contexto brasileiro, os estudantes também precisam mobilizar novos recursos em cada uma dessas etapas, aprender novas habilidades e competências, sobretudo em relação aos níveis de conhecimento que vão ficando cada vez mais complexos.

Para Coulon (2008), a transição do ensino médio para o ensino superior é delicada e os índices de fracasso e abandono, ao longo do primeiro ciclo universitário (ou no primeiro ano na universidade), traduzem a dificuldade dessa passagem.

É nesse sentido que entendemos que existe uma cultura escolar característica das instituições de educação básica, assim como uma cultural acadêmica, específica do ensino superior. As características variam, conforme o perfil dos estudantes, o tipo de instituição, o bairro, a cidade, os estados, características próprias desenvolvidas no interior das instituições, a partir das normas e regras que são estabelecidas ali, como também existem características comuns no âmbito das escolas e das instituições de ensino superior. É fato que quanto melhor o estudante conhecer e se inserir nessa cultura, mais sucesso e desempenho na instituição ele terá.

Como explica Garcia (2007, p. 105), a cultura da organização escolar deve ser compreendida como um conjunto de crenças, valores e pressupostos básicos, construída pelos sujeitos para orientar a ação coletiva:

É a cultura que dá sentido às ações das pessoas na escola e que permite o entendimento recíproco, sendo, portanto, um espaço de trocas simbólicas. Refere-se, pois, ao modo como as coisas são feitas no interior da organização, de forma que cada instituição escolar desenvolve a sua própria cultura (GARCIA, 2007, p.105).

É, portanto, a cultura, que diferencia e torna cada instituição única, pois, como discute Edkin, ela é “...parte de la llamada realidade intersubjetiva de la organización, una realidade (creencias, mitos, ceremonias, valores, tradiciones) que es construída, conocida y compartida por los integrantes” (EDKIN, 2000, p. 24).

Shein (2001), citado em Garcia (2007), mostra que os homens preferem situações estáveis às caóticas e imprevisíveis; portanto, a função da cultura em uma organização é servir de norte para a resolução dos problemas da organização, para as relações dos sujeitos entre si e com o ambiente externo, possibilitando sua sobrevivência e continuidade. Assim, Garcia (2007, p. 105) mostra que quando a escola começa a funcionar não tem ainda uma cultura própria que a identifica, mas, à proporção que as pessoas interagem historicamente, criam

regras e formas de conduta que orientam a ação comum no interior da organização. Por isso, a cultura reflete os valores originais do grupo acerca do que é certo ou errado, do que funciona ou não, tendo em vista resolver os problemas com os quais se depara.

O Ensino Superior no Brasil só foi criado no final do século XIX, mas consolidou-se historicamente com uma cultura acadêmica, com uma série de regras, normas e rituais estabelecidos e consolidados ao longo dos anos, e que em muitos casos o estudante precisa passar por um período de adaptação para compreender bem essas novas regras, quando comparadas com o que estavam acostumados nas escolas. Em sua maioria, os estudantes estão acostumados a um ritmo de estudos mais lento, assim como níveis e formas de estudos diferentes, como também exigências e expectativas diferentes.

Para Coulon (2008), alguns fatores são essenciais e precisam ser levados em consideração na análise dos processos de ingressos dos estudantes no ensino superior, quais sejam:

- trata-se de um ensino que se dirige a adultos e, exatamente por isso, problemas particulares se colocam e deveriam ser estudados, dentre eles, especialmente, a conquista da autonomia [...]; - é um ensino de caráter terminal: o ensino fundamental prepara para o ensino médio. Se, eventualmente, o ensino superior prepara para um novo ciclo, como é o caso dos cursos preparatórios para as grandes escolas³¹, a universidade prepara, em princípio, para a vida ativa; - a entrada no ensino superior continua voluntária, mesmo se ela é, cada vez mais, uma escolha forçada, em razão do mercado de trabalho (COULON, 2008, p. 34).

Em relação à autonomia, ainda é um aspecto pouco explorado nas escolas de educação básica em nossa realidade, principalmente em relação aos estudos. Muitas vezes se espera dos estudantes no ensino superior certo nível de maturidade e autonomia, que a maioria das vezes os mesmos não possuem. No contexto da realidade da educação básica isto se deve, a nosso ver, à forma como os professores trabalham os saberes e conhecimentos em sala de aula. Apesar do avanço de estudos no campo da formação de professores, constatamos que a postura dos professores da educação básica, em sua maioria, reflete ainda o ensino tradicional, aonde o professor ainda é o principal agente no processo de ensino e aprendizagem e pouco leva em consideração o perfil e as necessidades dos alunos.

³¹ Em algumas instituições europeias é comum a existência de cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, o que não é o caso aqui no Brasil.

Como constatamos, as escolas em geral e principalmente as privadas trabalham os conteúdos que são cobrados nos processos seletivos para ingresso no ensino superior, mas não necessariamente os estudantes são preparados para os estudos superiores. Por outro lado, quando ingressam no ensino superior, os estudantes são cobrados dos professores, pois esperam que eles estejam “preparados” para o estudo sistematizado dos conhecimentos científicos que serão trabalhados em sala de aula. Em determinados cursos e áreas de conhecimento, essas exigências dos professores são explicitadas bem claramente, e logo no início do processo de ensino e aprendizagem as normas e regras ficam bem claras, em outros, ainda existem mais dificuldades.

Essa realidade vem sendo modificada muito lentamente, como tudo no ensino. A partir da década de 1990, com a elaboração e publicação de diretrizes e orientações curriculares para a educação básica, é que determinado conjunto de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes, foram ficando mais claros para os professores e as escolas, e isso vem ajudando a modificar os processos de ensino e aprendizagem. Como também, vêm permitindo uma diversificação maior das metodologias de trabalho dos professores, com a realização de mais trabalhos em grupo, debates, seminários, desenvolvimento de projetos de pesquisas, em outras palavras o uso de estratégias didático-pedagógicas que vão além da tradicional aula expositiva e que se complementam e contribuem para a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento das habilidades, atitudes e competências exigidas pelas diretrizes curriculares.

Ao mesmo tempo, as instituições de ensino superior, tomando como parâmetro as ações desenvolvidas pela UFRN, vêm se preocupando mais com a melhoria da qualidade do ensino, promovendo diversas ações, palestras, seminários, cursos que permitem a formação continuada dos professores, e possibilitam outras visões em relação à transmissão do conhecimento na universidade. Além disso, seminários também são ministrados aos estudantes que ingressam em determinados cursos para compensar algumas deficiências trazidas pelos estudantes, sobretudo na área das ciências exatas.

Nesse sentido, é um conjunto de ações, e não apenas uma ou outra, que irão contribuir com uma melhor compreensão e inserção na cultura das instituições escolares e universitárias. Como explica Garcia (2007), a cultura de uma organização escolar norteia o comportamento individual e se forma a partir da interação entre o que é individual e o que é proveniente do grupo. Resulta, pois, da influencia do contexto social em que a escola se integra e das

diretrizes do sistema educacional, assim como do que provém individualmente dos sujeitos: suas aprendizagens socioculturais, concepções, percepções, sentimentos e identidades.

Ao mesmo tempo, o constructo ‘cultura universitária’, quando bem interpretado, significa um conjunto de classificações racionais que permitem ao estudante dar sentido ao contexto em que se insere e comportar-se em relação a essa classificação. Ou seja, é importante considerar a referência cultural como um objeto fundamental para a compreensão do comportamento, do agir, do pensamento e das decisões dos sujeitos que “vivem a universidade”. Nessa perspectiva, reconhece-se cada vez mais que se associa à cultura universitária uma dinâmica de interações sociais, dramatizada no ritual, na linguagem, nas ações concretas dos sujeitos e nas diferentes representações sociais da universidade (RAMALHO, 2007).

Nesse sentido, para ser um estudante universitário, numa boa instituição, algumas exigências lhes são postas: é necessário que este, ao ingressar por meio de um concorrido processo seletivo, desenvolva um conjunto de habilidades, conhecimentos e se adapte a esse novo conjunto de regras, normas e rituais, inicialmente desconhecido.

As ideias de Coulon (1995) complementam a nossa reflexão, quando o mesmo discute o conceito de “cultura estudantil”, entendendo a mesma como um conjunto de compreensões coletivas dos estudantes a respeito de diversos temas que têm a ver com a vida de estudante. Indica que as perspectivas atribuídas aos estudantes estão ligadas ao fato de que eles ocupam uma posição de estudante em uma instituição chamada universidade. Enquanto tais têm obrigações e deveres decorrentes de tal posição e compartilhados por todos em igualdade de circunstâncias. A expressão, que surgiu de um estudo desenvolvido por H. Becker (citado em Coulon, 1995) com estudantes de medicina, tornou-se uma expressão cômoda para designar “a soma organizada das perspectivas dos estudantes que são pertinentes a seu papel enquanto estudantes” (p. 73).

Entendemos, então, que independente do meio social e econômico de onde os estudantes se originam, enquanto estudantes possuem uma identidade própria, que permite organizarem-se como grupo para enfrentar os dilemas e ou dificuldades que passam em sua vida de estudante. Além disso, acreditamos que é um conjunto de ações que levam o estudante a ter sucesso no ensino superior, e não apenas ações pontuais.

Coulon (2008) acrescenta ainda que, “um determinado nível de ensino deve preparar o estudante para o próximo nível”. Acrescentamos que essa preparação deve contemplar as

habilidades e competências que serão exigidas posteriormente, na escola, na universidade, no mercado de trabalho ou na própria vida em sua complexidade.

Quando analisamos o Ensino Médio, observamos que esse nível de ensino historicamente passou por períodos distintos, onde observamos na legislação que ora se valorizava uma preparação para o mercado de trabalho, ora se valorizava a preparação para o estudo na universidade.

No estudo desenvolvido por Oliveira (2009), que realizou uma pesquisa com professores do ensino médio de escolas públicas em Natal/RN, a mesma constata que os professores, em grande medida, não se sentem como parte integrante desse processo de ascensão dos alunos à universidade. Não obstante, entendem que seria papel de uma política maior que transcende a ação dos mesmos. Esses professores não têm sido questionados no que diz respeito a seu papel no acesso desses jovens à universidade, em meio às constantes e atuais reformas e implantação de políticas públicas voltadas para a universalização e democratização do ensino. Isso revela que o sistema de ensino público ainda está muito aquém dessa realidade que está posta como um desafio e que precisa da mobilização e engajamento de todos os que fazem parte do processo educacional para obter mudanças no que diz respeito à questão da qualidade dos sistemas de ensino básico, sobretudo públicos.

Assim, o que denominamos como “trajetória escolar” buscou revelar os principais acontecimentos, estratégias, hábitos, condições de estudo, situação educativa e sócia laboral da família, dilemas, dentre outros fatores, mobilizados pelos estudantes ao longo de sua vida escolar e que contribuíram, ou não, para o ingresso e a permanência desses estudantes no ensino superior. Acreditamos ter levantado um conjunto de dados e informações determinantes (inclusive de contexto familiar, social, escolar etc.) e que causaram impacto nas escolhas e no futuro sócio-profissional dos estudantes. Tais elementos e o nível de impacto destes na trajetória de vida dos mesmos podem representar uma influência decisiva para o sucesso de um estudante com fortes carências como são, normalmente, os egressos da rede pública.

Todos esses aspectos, assim como outros, são importantes de serem conhecidos, mas precisam ser cuidadosamente analisados no contexto da realidade do estudo que desenvolvemos, para podermos destacar nossos referenciais, assim como definir as estratégias que foram empregadas pelos estudantes egressos das escolas públicas em suas trajetórias da educação básica à educação superior.

Nesse sentido, as variáveis selecionadas para a delimitação do que denominamos de trajetórias escolares dos estudantes investigados, foram selecionadas com o objetivo de conhecer melhor determinados elementos do contexto de vida desses estudantes, estratégias, ações e escolhas que fizeram parte de um período tão marcante em suas vidas como o período escolar.

Então, variáveis como a duração e o turno em que cursaram o ensino médio, o tipo de curso que realizaram no ensino médio, se frequentaram, ou não, cursinho para prestar o vestibular, o número de vezes que prestaram o vestibular, a imagem que esses estudantes possuíam da escola e da própria UFRN, o motivo de escolha da primeira opção no vestibular e o que esperavam da formação superior, entre outros aspectos são analisadas mais adiante e contribuíram para a aprovação dos mesmos no Vestibular da UFRN.

É válido ressaltar que alguns desses dados foram adquiridos a partir do banco de dados disponibilizado pela COMPERVE/UFRN, os quais foram obtidos no momento da inscrição dos candidatos ao Vestibular, enquanto outros dados correspondem às respostas dos estudantes que participaram das entrevistas, e posteriormente, por aqueles estudantes que responderam ao questionário. Nesse caso, temos um conjunto de informações e dados estatísticos relevantes que serão apresentados nos tópicos subsequentes.

4.2. Diversidade no Perfil e na Trajetória Escolar dos Estudantes que Ingressaram na UFRN entre 2006 e 2011

Os estudantes selecionados para compor a amostra desta pesquisa foram 774 estudantes aprovados nos Vestibulares de 2006 a 2011 e matriculados em 53 diferentes cursos da UFRN. Os critérios utilizados para a seleção desses estudantes foram: serem aprovados no Vestibular da UFRN entre os anos de 2006 a 2011, período de implantação e vigência da Política de Inclusão Social da UFRN (PAIS), e estarem matriculados na universidade no ano de 2011, quando aplicamos o questionário.

A análise do perfil social, econômico e acadêmico dos estudantes, assim como suas trajetórias escolares, foi realizada com base nos dados fornecidos pela COMPERVE, a partir do banco de dados do Questionário Socioeconômico que todos os candidatos ao Vestibular

deviam preencher no ato da inscrição a esse exame. O Questionário pode ser visualizado no anexo 2. Seleccionamos as questões que acreditamos ser mais relevantes para a nossa pesquisa.

Os estudantes foram identificados pelas suas respectivas matrículas, informadas no momento do preenchimento do questionário, enviado on-line para seus correspondentes e-mails. Para a sistematização dos dados, ao refletirmos sobre como os mesmos poderiam ser apresentados e analisados, decidimos tomar como parâmetro e referência para a organização dos dados o tipo de escola de origem do Ensino Médio do estudante, assim como o fato de terem ou não ingressado com a pontuação do Argumento de Inclusão. Estes critérios fazem sentido porque o objetivo do presente capítulo consiste em analisar o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes que ingressaram na UFRN a partir da implantação de sua Política de Acesso e Inclusão Social (2006 a 2011).

Como a Política de Inclusão Social da UFRN, sobretudo no que diz respeito ao acesso dos estudantes, privilegia fatores socioeconômicos e de desempenho escolar, no momento de conceder a isenção do valor da inscrição no Vestibular e também no momento da classificação dos estudantes, acreditamos ser importante considerar como parâmetros para organização e análise dos dados dois aspectos na trajetória escolar-acadêmica dos estudantes pesquisados: o tipo de escola frequentada no ensino médio e se ele foi classificado no Vestibular com a pontuação do Argumento de Inclusão.

Além disso, a amostra representativa da pesquisa tomou como base os anos de 2006 a 2011. Sendo que, como já explicamos no capítulo anterior, o ano de 2006 foi o ano de implantação da Política de Inclusão Social da UFRN no que se refere ao estabelecimento de uma de suas principais ações, o Argumento de Inclusão, cujas regras e normas seguiram um padrão nos dois primeiros anos. Em 2008 algumas mudanças foram realizadas (sem restrições em relação ao ano de conclusão do ensino médio), mas estas não alteraram muito os resultados com relação ao aumento de ingresso de estudantes oriundos da rede pública na UFRN. A partir de 2010, outras mudanças foram implantadas no Vestibular em relação ao Argumento de Inclusão, quando a COMPERVE passou a adotar o acréscimo de 10% na pontuação do estudante egresso da rede pública, e a partir daí, observamos sim, um acréscimo no número de estudantes aprovados, egressos da rede pública de ensino, como mostramos no capítulo anterior.

Assim, nossa amostra torna-se bastante representativa, no sentido de caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico, tomando como base um percentual significativo de

estudantes que ingressaram na universidade tanto na primeira fase de implantação do Argumento de Inclusão, como também após das mudanças realizadas.

Como já explicamos na introdução, o questionário foi aplicado com um total de 886 estudantes, mas após um recorte, retirando-se aqueles que foram respondidos por estudantes que não se enquadravam nos critérios, obtivemos um total de 774 respondentes, portanto 774 questionários válidos atendendo os critérios pré-estabelecidos em nossa pesquisa. Os estudantes componentes dessa amostra estão matriculados em 56 diferentes cursos de diversas áreas de conhecimento e representam os diferentes centros acadêmicos da UFRN (CCSA, CCHLA, CCET, CB, CCS, CE, CT (em Natal) e CERES, EAJ, FACISA (no interior)). Eles foram distribuídos de acordo com a ordem alfabética dos cursos, considerando-se ainda, o tipo de escola em que cursou o Ensino Médio (se pública ou privada), e também tipo de aprovação no vestibular, isto é, se com o benefício do argumento de inclusão ou não, no caso dos estudantes egressos de escolas públicas. A tabela que se segue resume os dados organizados, atendendo a esses aspectos.

Tabela 15- Distribuição dos Estudantes nos Cursos em que estão Matriculados por Tipo de Escola que Cursou no Ensino Médio e por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Administração	13	4,1	3	2,1	13	4,1	29	3,7
Aquicultura	1	0,3	--	--	--	--	1	0,1
Arquitetura e Urbanismo	1	0,3	--	--	--	--	1	0,1
Artes Visuais	3	0,9	--	--	1	0,3	4	0,5
Biblioteconomia	4	1,3	2	1,4	4	1,3	10	1,3
Biomedicina	4	1,3	2	1,4	1	0,3	7	0,9
Ciência da Computação	5	1,6	--	--	2	0,6	7	0,9
Ciências Atuariais	2	0,6	--	--	2	0,6	4	0,5
Ciências Biológicas	9	2,8	5	3,6	13	4,1	27	3,5
Ciências Contábeis	12	3,8	9	6,4	16	5,1	37	4,8

Ciências e Tecnologia	30	9,4	13	9,3	31	9,9	74	9,6
Ciências Econômicas	10	3,1	6	4,3	2	0,6	18	2,3
Ciências Sociais	6	1,9	4	2,9	7	2,2	17	2,2
Comunicação Social	16	5,0	4	2,9	10	3,2	30	3,9
Dança	2	0,6	1	0,7	1	0,3	4	0,5
Design	2	0,6					2	0,3
Direito	12	3,8	2	1,4	15	4,8	29	3,7
Ecologia	3	0,9	3	2,1	1	0,3	7	0,9
Educação Física	10	3,1	1	0,7	5	1,6	16	2,1
Enfermagem	8	2,5	1	0,7	3	1	12	1,6
Engenharia Civil	8	2,5	3	2,1	5	1,6	16	2,1
Engenharia de Alimentos	4	1,3	--	--	1	0,3	5	0,6
Engenharia de Computação	2	0,6	--	--	1	0,3	3	0,4
Engenharia de Materiais	--	--	1	0,7	--	--	1	0,1
Engenharia de Produção	6	1,9	2	1,4	5	1,6	13	1,7
Engenharia Elétrica	5	1,6	4	2,9	5	1,6	14	1,8
Engenharia Mecânica	1	0,3	5	3,6	1	0,3	7	0,9
Engenharia Química	3	0,9	3	2,1	2	0,6	8	1,0
Engenharia Têxtil	1	0,3	1	0,7	2	0,6	4	0,5
Estatística	5	1,6			2	0,6	7	0,9
Farmácia	8	2,5	2	1,4	3	1,0	13	1,7
Filosofia	1	0,3	3	2,1	3	1,0	7	0,9
Física	8	2,5	2	1,4	1	0,3	11	1,4
Fisioterapia	8	2,5	1	0,7	2	0,6	11	1,4
Fonoaudiologia	2	0,6	--	--	1	0,3	3	0,4
Geofísica	1	0,3	--	--	1	0,3	2	0,3
Geografia	11	3,4	8	5,7	12	3,8	31	4,0
Geologia	3	0,9	1	0,7	3	1,0	7	0,9
Gestão de Políticas Públicas	4	1,3	3	2,1	3	1,0	10	1,3

Gestão em Sstemas e Serviços de Saúde	1	0,3	--	---	1	0,3	2	0,3
História	9	2,8	4	2,9	11	3,5	24	3,1
Letras	7	2,2	7	5	12	3,8	26	3,4
Matemática	3	0,9	3	2,1	3	1,0	9	1,2
Medicina	12	3,8	3	2,1	9	2,9	24	3,1
Música	1	0,3	2	1,4	5	1,6	8	1,0
Nutrição	5	1,6	1	0,7	10	3,2	16	2,1
Odontologia	3	0,9			5	1,6	8	1,0
Pedagogia	11	3,4	13	9,3	20	6,4	44	5,7
Psicologia	7	2,2			11	3,5	18	2,3
Química	9	2,8	3	2,1	9	2,9	21	2,7
Química do Petróleo	--	--	--	--	2	0,6	2	0,3
Serviço Social	8	2,5	2	1,4	14	4,5	24	3,1
Sistemas de Informação	--	--	2	1,4	6	1,9	8	1,0
Teatro	2	0,6	--	--	--	--	2	0,3
Turismo	5	1,6	4	2,9	15	4,8	24	3,1
Zootecnia	3	0,9	1	0,7	1	0,3	5	0,6
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Podemos observar na tabela apresentada, que dos 774 estudantes da amostra representativa, 320 estudaram em escolas particulares ou em outro tipo de escola, e os demais (140 + 314) formam um contingente de 454 que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas. Destes 454, 140 estudaram em escolas públicas enquanto 314 estudaram em escolas públicas e foram beneficiados pelo argumento de inclusão no momento da classificação e aprovação em um dos cursos da UFRN.

4.2.1. O Perfil Social, Econômico e Acadêmico dos Estudantes

A tabela que segue mostra o semestre letivo de ingresso dos mesmos, para que possamos visualizar melhor o percentual de estudantes respondentes de cada um desses semestres no período compreendido entre os anos de 2006 e 2011.

Tabela 16- Distribuição dos Estudantes nos Anos/Semestres Iniciais por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
2006-1	16	5,0	9	6,4	13	4,1	38	4,9
2006-2	16	5,0	12	8,6	8	2,5	36	4,7
2007-1	24	7,5	20	14,3	20	6,4	64	8,3
2007-2	24	7,5	10	7,1	16	5,1	50	6,5
2008-1	40	12,5	15	10,7	25	8,0	80	10,3
2008-2	21	6,6	2	1,4	15	4,8	38	4,9
2009-1	39	12,2	16	11,4	40	12,7	95	12,3
2009-2	34	10,6	8	5,7	17	5,4	59	7,6
2010-1	36	11,3	14	10,0	68	21,7	118	15,2
2010-2	29	9,1	17	12,1	29	9,2	75	9,7
2011-1	40	12,5	15	10,7	57	18,2	112	14,5
2011-2	1	0,3	2	1,4	6	1,9	9	1,2
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Como vemos, obtivemos uma amostra em todos os períodos, entre 2006.1 e 2011.2 com destaque para os períodos 2009.1, 2010.1 e 2011.1, onde tivemos um maior percentual de respondentes de estudantes que foram beneficiados pelo argumento de inclusão e que coincidiu com o período em que obtivemos um aumento significativo de estudantes aprovados e classificados com a ajuda do argumento, em relação aos anos anteriores, ano de implantação das mudanças com relação ao processo seletivo e às normas e regras para o uso do argumento.

Outro dado importante refere-se ao número de estudantes que responderam ao questionário e ingressaram na UFRN com o benefício do argumento de inclusão nos

semestres 2006.1 e 2006.2, aonde tivemos a quantidade de 21 estudantes, dos 31 que foram aprovados naquele ano com o AI.

Em relação à **faixa etária** dos estudantes, no período em que prestaram o vestibular, temos a seguinte situação, conforme podemos observar na tabela que segue:

Tabela 17: Faixa Etária dos Estudantes no momento em que prestaram o Vestibular da UFRN por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

<i>Idade/Situação quanto ao argumento de inclusão</i>	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
15 a 17 anos	13	4,1	3	2,1	6	1,9	22	2,8
18 a 19 anos	52	16,3	12	8,6	64	20,4	128	16,5
20 a 21 anos	76	23,8	27	19,3	57	18,2	160	20,7
22 a 24 anos	113	35,3	36	25,7	93	29,6	242	31,3
25 a 29 anos	43	13,4	27	19,3	45	14,3	115	14,9
30 a 39 anos	16	5,0	23	16,4	39	12,4	78	10,1
40 a 72 anos	7	2,2	12	8,6	10	3,2	29	3,7
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

A faixa etária de 18 e 24 anos de idade é considerada a faixa etária ideal para ingresso no ensino superior no Brasil, segundo explicam Andrade; Drash (2007), quando determinam as categorias de “escolaridade adequada” de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade. Como observamos na tabela acima, 68,5% dos estudantes possuíam entre 18 e 24 anos (somando os percentuais correspondentes às faixas etárias: 18 a 19 anos, 20 a 21 anos e 22 a 24 anos), expostos na última coluna à direita, quando prestaram o Vestibular da UFRN e foram aprovados em um dos seus cursos.

Outro dado significativo entre os que possuíam mais de 24 anos (25 a 29 anos, 30 a 39 anos, 40 a 72 anos), totalizando 222 (28,7%) estudantes nessa faixa etária. Entre os estudantes com idade entre 15 e 17 anos, tivemos uma amostra de 22 estudantes, representando 2,8% do total da amostra.

Esses dados comprovam o grau de heterogeneidade dos estudantes que frequentam o ensino superior, pois encontramos estudantes pertencentes a diversas faixas etárias, apesar de o maior percentual estar concentrado entre a faixa etária ideal para ingresso no ensino

superior, 18 a 24 anos. É interessante observar também que não encontramos disparidades entre os estudantes egressos de escolas públicas e privadas, pois um percentual significativo de estudantes com idade ideal para o ingresso no ensino superior apareceu em todos os tipos de escolas, levando em consideração o total representativo de cada uma delas.

Entretanto, a partir dos trinta anos de idade, encontramos um número bem maior de estudantes egressos de escolas públicas (com ou sem o argumento de inclusão), comparando-se com os egressos de escolas privadas: para os estudantes egressos de escolas públicas temos que 84 (40,6%) deles informaram ter 30 anos ou mais, enquanto que para os egressos de escolas privadas esses números despencam para 23 (7,2%) estudantes que informaram ter idade nessa faixa.

É um dado interessante de observar, até para ser analisado futuramente em relação à Política de Acesso e Inclusão da UFRN, que parece estar beneficiando também uma parcela da população que está ingressando no Vestibular tardiamente, ou então está na condição de reingresso, provavelmente por necessidade de alcançar melhor qualificação para o mercado de trabalho.

Em relação ao **gênero**, apresentamos os seguintes dados:

Tabela 18- Distribuição dos Estudantes por Gênero por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Feminino	169	52,8	67	47,9	167	53,2	403	52,1
Masculino	151	47,2	73	52,1	147	46,8	371	47,9
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

De acordo com a tabela 18, dos 774 estudantes da nossa amostra, 403 são do sexo feminino, enquanto 371 são do sexo masculino, como podemos observar na tabela que segue. Constatamos ainda, um número maior de mulheres, tanto no conjunto de estudantes egressos de escolas privadas, quanto no correspondente aos egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão, entretanto, em se tratando de estudantes egressos de

escolas públicas sem o argumento de inclusão, há uma predominância de estudantes do sexo masculino. São 73 homens contra 67 mulheres.

No Vestibular da UFRN, ao analisarmos o perfil dos estudantes, candidatos e matriculados, apresentados e publicados anualmente no site da COMPERVE, podemos constatar que, historicamente, mais mulheres se inscrevem no Vestibular, entretanto, são os homens que exibem melhor desempenho nas provas, obtendo, por conseguinte, maior aprovação no Vestibular. Os dados constantes na tabela que segue mostram os resultados do Vestibular nos anos de 2006 à 2012, em relação ao número de candidatos e de matriculados, por gênero, os quais atestam o que constatamos.

Tabela 19: Candidatos e Matriculados por Gênero nos Vestibulares de 2006 a 2012

<i>Vestibular</i>	<i>Candidatos e Matriculados</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Total</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Total</i>
		Freq.	Freq.	Freq.	(%)	(%)	(%)
2006	Candidatos	13150	9704	22854	87,92%	82,83%	85,69%
	Matriculados	1806	2011	3817	12,08%	17,17%	14,31%
	Total	14956	11715	26671	100,00%	100,00%	100,00%
2007	Candidatos	12211	8726	20937	86,74%	80,91%	84,21%
	Matriculados	1867	2059	3926	13,26%	19,09%	15,79%
	Total	14078	10785	24863	100,00%	100,00%	100,00%
2008	Candidatos	11259	8026	19285	85,85%	78,87%	82,80%
	Matriculados	1855	2150	4005	14,15%	21,13%	17,20%
	Total	13114	10176	23290	100,00%	100,00%	100,00%
2009	Candidatos	11417	8351	19768	81,09%	73,72%	77,81%
	Matriculados	2662	2977	5639	18,91%	26,28%	22,19%
	Total	14079	11328	25407	100,00%	100,00%	100,00%
2010	Candidatos	12236	8513	20749	80,91%	71,35%	76,69%
	Matriculados	2887	3418	6305	19,09%	28,65%	23,31%
	Total	15123	11931	27054	100,00%	100,00%	100,00%
2011	Candidatos	12981	9004	21985	81,56%	73,75%	78,17%
	Matriculados	2935	3204	6139	18,44%	26,25%	21,83%
	Total	15916	12208	28124	100,00%	100,00%	100,00%
2012	Candidatos	14114	9811	23925	83,19%	74,51%	79,40%
	Matriculados	2851	3357	6208	16,81%	25,49%	20,60%
	Total	16965	13168	30133	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Observatório da Vida do Estudante Universitário, Comperve, UFRN, 2012.

Como vemos, em todos os anos mostrados na tabela acima, mais mulheres do que homens buscam uma vaga na universidade, entretanto, mais homens conseguem ser aprovados e se matriculam. É uma categoria que vale a pena ser aprofundada em outros estudos, para termos mais evidências sobre os motivos pelos quais esse fenômeno acontece. Por que as mulheres estão buscando mais por uma qualificação em nível superior do que os homens? E por que o percentual de aprovação não é compatível com a inscrição? Será que esses resultados também acontecem em nível nacional? São questionamentos também importantes de serem discutidos.

No estudo desenvolvido por Pessoa (2011), a mesma analisa o desempenho de estudantes no ensino médio, nas provas do vestibular da UFRN e na universidade, após o ingresso, mostrando que tanto no ensino médio como na universidade as mulheres têm o desempenho superior ao dos homens, mas isso não acontece nas provas do Vestibular. É mais uma evidência importante para a análise do gênero, e vale questionarmos se isso pode ser atribuído às questões emocionais mostradas nas pressões existentes em torno do exame, e que podem, conseqüentemente, influenciar nos resultados do Vestibular.

Outro aspecto importante foi constatado no estudo realizado por Granja (2012), aonde a mesma analisa os fatores de sucesso e insucesso na universidade, e reafirma o sucesso das mulheres, mas isso vai variar em detrimento das áreas e carreiras escolhidas. Neste sentido, a autora constata a existência de espaços demarcados existindo, dessa forma, uma segregação baseada no gênero. Os homens estão concentrados predominantemente nas carreiras mais valorizadas e tradicionalmente “masculinas” como os cursos da área tecnológica II, ou seja, carreiras mais técnicas. Também se concentram nos cursos voltados para os setores mais dinâmicos do mundo da produção. As mulheres, por sua vez, apresentam uma presença marcante em cursos das áreas humanísticas e biomédica. Deste modo, as mulheres tendem a seguir profissões tradicionalmente desempenhadas por elas: magistério, artes, enfermagem, como mostram os estudos desenvolvidos por Rosemberg e Amado (1992).

O estudo desenvolvido por Granja (2012) também mostra que a tendência entre os homens de buscarem carreiras técnicas, mais voltadas para setores mais dinâmicos, implica no fato desse gênero apresentar um maior percentual de insucesso, pois se encontram inseridos em cursos de maior complexidade. Diferente dos homens, as mulheres buscam cursos onde há maior flexibilidade de conteúdos e mais possibilidades de sucesso.

No tocante à **situação de moradia** dos estudantes, é um dado relevante para compor o perfil, sobretudo do ponto de vista social e econômico. O fato, por exemplo, do estudante não

residir mais com os pais pode implicar, em muitos casos, em assumir novas responsabilidades, sendo boa parte destas financeiras, o que implica também em assumir novos papéis e até mesmo uma nova identidade.

Ser, tão somente, estudante de uma universidade, morando com os pais ou parentes próximos que assumem o papel de “pais”, é diferente de ser estudante e, concomitantemente, ser pai, trabalhador, morar sozinho, enfim, assumir diferentes papéis sociais que vão além da ideia que representa “ser estudante” na universidade. Na tabela que segue podemos observar os resultados em relação à situação de moradia dos estudantes.

Tabela 20: Distribuição dos Estudantes por Situação de moradia, por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

<i>Categorias de Moradia</i>	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq	%C	Freq	%C	Freq	%C	Freq	%C
Mora em casa situada em área de invasão	----	----	----	----	1	0,3	1	0,1
Mora em república, casa de estudantes ou pensionato	2	0,6	1	0,7	4	1,3	7	0,9
Mora em casa alugada pelo estudante	2	0,6	6	4,3	15	4,8	23	3,0
Mora em casa de parentes ou amigos	26	8,1	17	12,1	46	14,6	89	11,5
Mora em casa alugada pelos pais	37	11,6	21	15,0	30	9,6	88	11,4
Mora em casa própria dos pais	241	75,3	82	58,6	201	64,0	524	67,7
Mora em sua própria casa	11	3,4	13	9,3	17	5,4	41	5,3
Não respondeu	1	0,3	---	---	---	---	1	0,1
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Como observamos na tabela acima, dos 774 respondentes, uma quantidade significativa de estudantes residem em casa própria dos pais: 524 (67,7%). Sua distribuição em relação ao tipo de escola, ou ao acesso à UFRN, acontece da forma: 241 (75,3%) são egressos de escolas privadas, 82 (58,6%) são egressos de escolas públicas e, finalmente, temos que 201 (64%) são egressos de escolas públicas com o argumento de inclusão.

Na sequência, constatamos que a quantidade de estudantes que moram em casa de parentes ou amigos é muito próxima do número de estudantes que moram em casa alugada pelos pais: 11,5% e 11,4%, respectivamente. No tocante aos estudantes que moram em sua casa própria, apenas 5,3% dos estudantes são dessa categoria, e somente 7 (0,9%) residem em casa do estudante ou pensionato.

Finalmente, é muito discrepante se considerarmos o tipo de moradia. É importante observarmos que o número de estudantes que não moram em casa própria dos pais, nem em casa alugada pelos pais é maior entre os estudantes egressos de escolas públicas. A tabela também nos mostra que 5 ($0,7 + 2,3 = 2\%$) estudantes egressos da rede pública moram em república, casa do estudante ou pensionato, enquanto apenas 2 (0,6%) estudantes egressos da rede privada informaram morar nesse tipo de residência.

No que concerne aos estudantes egressos da rede pública, 21 deles moram em casa alugada pelo próprio estudante, e dentre estes, 15 foram beneficiados com o argumento de inclusão, enquanto dos 320 egressos da rede privada, apenas 2 estudantes estão nessa situação.

Em se tratando da rede pública, 63 estudantes informaram morar em casa de parentes ou amigos, e dentre estes, 46 foram beneficiados com o argumento de inclusão. Já para o caso dos egressos da rede privada, se verifica que o número de estudantes nessa condição cai para 26 (8,1%). Entre os estudantes que informaram morar em sua casa própria, tivemos o total de 30 egressos da rede pública, enquanto na rede privada o total foi de 11 (3,4%) estudantes.

Vale lembrar que esses dados foram informados no momento da inscrição no Vestibular, e que essa situação pode ter sido modificada após o ingresso na UFRN.

A próxima tabela que analisamos nos trazem informações pertinentes ainda sobre essa relação do estudante com a família, pois trata de definir quem é o **chefe da família**, se o pai ou a mãe do estudante, outra pessoa ou o próprio estudante. Encontramos a situação apresentada na tabela 21:

Tabela 21: Chefe da família por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	1	0,3	--	--	--	--	1	0,1
Pai do estudante	187	58,4	75	53,6	159	50,6	421	54,4
Mãe do estudante	87	27,2	25	17,9	82	26,1	194	25,1
Outra pessoa	30	9,4	17	12,1	50	15,9	97	12,5
Próprio estudante	15	4,7	23	16,4	23	7,3	61	7,9
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Ao analisarmos os dados da tabela apresentada, constatamos que entre os 774 estudantes pesquisados, o pai do estudante apareceu como o chefe de 421 (54,4%) famílias, sendo 187 (58,4%) estudantes vindos de escolas particulares ou outras; 75 (53,6%) estudantes egressos de escolas públicas e 159 (50,6%) de escolas públicas beneficiados com o argumento de inclusão.

Observamos ainda que 194 (25,1%) estudantes informaram ter a mãe como chefe da família, sendo destes 87 (27,2%) egressos de escolas privadas ou outras, 25 (17,9%) egressos de escolas públicas e 82 (26,1%) egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão. Apesar de não ser a maioria, tivemos aqui um percentual significativo de estudantes.

Os estudos em relação a essa categoria vêm tomando significativa importância no Brasil, pois demonstram que o número de lares chefiados por mulheres vem crescendo e revelando uma posição social cada vez mais ocupada por mulheres no contexto atual das famílias brasileiras como a de provedoras do sustento da família.

Segundo um estudo realizado por Perucchi e Beirão (2007), esta realidade está se tornando cada vez mais comum em nosso país, caracterizando arranjos familiares que, nas palavras dos autores, “contrariam os preceitos do patriarcado, contestam modelos tradicionais e revelam paisagens até então desconhecidas ou pouco evidenciadas”, trazendo à tona novos arranjos familiares que precisam ser mais bem compreendidos pela sociedade.

Além disso, também tivemos um número grande de estudantes, o total de 97 (12,5%) que informaram ter outra pessoa como chefe da família, o que também revela a constituição de outras configurações familiares diferentes do modelo tradicional e que precisam ser mais

bem compreendidas e levadas em consideração nas análises sobre os perfis de estudantes que ingressam no ensino superior.

Em relação à última variável de respostas, o “próprio estudante” como chefe da família, verificamos que 61 (7,9%) estudantes forneceram esta informação. Apesar de o número ser pequeno em relação ao total, o percentual mais significativo dentro deste grupo é de estudantes egressos de escolas públicas. É importante saber que esse perfil de estudante está ingressando no ensino superior, pois sabemos que ser o chefe da família implica, em muitos casos, em ter outras responsabilidades, sobretudo financeiras que dizem respeito ao sustento da família.

As mudanças no mercado de trabalho tem feito com que boa parte da população que já trabalha busque se qualificar cada vez mais, principalmente no ensino superior. E este é um dado que precisa ser bem compreendido, inclusive pela universidade, pois revela uma diversificação cada vez maior de estudantes e, sobretudo, estudantes com experiência no mercado de trabalho, e provavelmente com outra visão de mundo, o que faz toda diferença nas discussões em sala de aula.

Quanto à **renda mensal dos estudantes** que responderam a pesquisa, foram observados alguns dados relevantes. Entre os 774 (100%), 480 (62%) estudantes informaram não possuir renda na época em que eram candidatos ao Vestibular. Destes, 215 (67,2%) são egressos de escolas particulares ou outras; enquanto 198 (63,1%) são egressos de escolas públicas e se beneficiaram com o argumento de inclusão; e ainda 67 (47,9%) são egressos de escolas públicas, mas não receberam o benefício do argumento de inclusão, como podemos observar na tabela que segue.

**Tabela 22: Renda mensal do estudante por Tipo de Aprovação no Vestibular
(Argumento de Inclusão)**

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	22	6,8	5	3,6	5	1,6	32	4,1
Não tem renda	215	67,2	67	47,9	198	63,1	480	62,0
Até 1 salário mínimo	32	10,0	29	20,7	51	16,2	112	14,5
Mais de 1 até 2 salários mínimos	21	6,6	12	8,6	40	12,7	73	9,4
Mais de 2 até 5 salários mínimos	26	8,1	27	19,3	19	6,1	72	9,3
Mais de 5 até 10 salários mínimos	2	0,6	--	--	1	0,3	3	0,4
Mais de 10 salários mínimos	2	0,6	--	--	--	--	2	0,3
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

O fator financeiro é importante de ser analisado, pois sabemos que ele tem um peso significativo na trajetória de estudantes egressos de famílias com níveis socioeconômicos mais baixos. Em geral, muitos estudantes possuem suas trajetórias marcadas pela necessidade de conciliação entre estudo e trabalho, quando não desistem do estudo para trabalhar e contribuir com a renda da família. Por outro lado, o fato do estudante possuir renda, revela mais uma vez a diversidade de perfis de estudantes no ensino superior, e mostra que, embora não seja a maioria dos estudantes, os que possuem renda já estão incluído no mercado de trabalho formal ou informal.

No grupo de estudantes que responderam ao questionário, verificamos o total de 112(14,5%) estudantes, que informaram possuir renda mensal de até um salário mínimo. Destes, apenas 10% são egressos de escolas particulares ou outras, o que equivale a 32 estudantes, do total de egressos de escolas particulares; 29 (20,7%) estudantes são egressos de escolas públicas, mas não tiveram o benefício do argumento de inclusão e 51 (16,2%) são

egressos de escola pública e obtiveram o argumento como beneficiamento para ingressar na universidade.

Se pensarmos em uma média entre 1 e 2 salários mínimos, a tabela mostra que 73 (9,4%) estudantes prestaram essa informação, sendo 21(6,6 %) estudantes egressos de escolas particulares ou outras, 12 (8,6%) dos estudantes são egressos de escolas públicas e não tiveram o benefício do argumento de inclusão. O percentual mais significativo desse grupo encontra-se entre os estudantes egressos de escolas públicas e que foram beneficiados com o argumento de inclusão, com o quantitativo de 40 (12,7%) estudantes.

Somente 3 (0,4%) estudantes informaram ter renda mensal entre 5 e 10 salários mínimos, dentre estes 2 são egressos de escolas privadas ou outras e 1 é egresso de escola pública com o benefício do argumento de inclusão. E ainda, somente 2 (0,3%) estudantes informaram possuir renda mensal superior a 10 salários mínimos, sendo estes egressos de escolas particulares.

Quanto à **participação na renda familiar**, observamos que dos 774 (100%) estudantes, 568 (73,4%) dos participantes não trabalhavam e recebiam ajuda financeira da família no momento em que prestaram o vestibular. Destes, 255 (79,7%) são egressos de escolas particulares e outras; 81 (57,9%) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 232 (73,9%) são egressos de escolas públicas e tiveram o benefício do argumento de inclusão.

É válido também ressaltar que não necessariamente o estudante que somente estuda, dedica-se a esta tarefa mais do que outros que distribuem o seu tempo com outras atividades e responsabilidades. Muito embora, ao contrário, o estudante que possuir outras responsabilidades e tarefas com certeza não consegue se dedicar integralmente aos estudos, como poderiam os demais universitários. Abaixo podemos analisar a situação dos estudantes pesquisados.

**Tabela 23: Participação na renda familiar por Tipo de Aprovação no Vestibular
(Argumento de Inclusão)**

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	2	0,6	1	0,7			3	0,4
Não trabalha, recebe ajuda financeira da família	255	79,7	81	57,9	232	73,9	568	73,4
Trabalha e recebe ajuda financeira da família	20	6,3	16	11,4	15	4,8	51	6,6
Trabalha, não recebe ajuda financeira da família	8	2,5	7	5,0	9	2,9	24	3,1
Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família	24	7,5	21	15,0	40	12,7	85	11,0
Trabalha e é responsável pelo sustento da família	11	3,4	14	10,0	18	5,7	43	5,6
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Entre os estudantes que trabalham, temos 51(6,6%) estudantes que trabalham e recebem ajuda financeira da família; 24 (3,1%) que trabalham e não recebem ajuda financeira da família; 85 (11,0%) estudantes que trabalham e contribuem parcialmente com o sustento da família; e 43 (5,6%) estudantes que trabalham e são responsáveis pelo sustento da família. Observamos ainda que, entre os que trabalham os maiores percentuais estão entre os estudantes que são egressos de escolas públicas, fato mais ou menos previsível, desde que os frequentadores da rede pública estadual ou municipal são, maciçamente, estudantes de uma classe social mais desfavorecida economicamente. Daí, a necessidade de trabalhar desponta mais cedo do que aqueles cuja família pode arcar com despesas escolares.

Conciliar trabalho e estudo se constitui hoje em uma das maiores dificuldades entre os jovens que estão concluindo o ensino médio e ingressando no ensino superior. A entrada na vida universitária em muitos casos significa um dos passos para a transição para a vida adulta, o que muitas vezes leva os estudantes a buscarem um trabalho remunerado. É de extrema relevância inclusive para a formação acadêmica de o estudante participar de estágios e bolsas

de iniciação científica, mas é também importante que a carga horária destinada a essas atividades não se sobressaia em relação à carga horária das disciplinas do estudante, pois dessa forma, ao invés de contribuir, a iniciação ao trabalho estará prejudicando a formação do estudante.

Nesse aspecto, a família contribui de forma essencial quando consegue apoiar o estudante para que ele dedique a maior parte do seu tempo aos estudos universitários. No Estudo realizado por Portes (2011)³², por exemplo, que se preocupou em investigar o trabalho escolar efetuado por jovens de famílias pertencentes aos meios populares que conseguem colocar filhos na universidade pública, através do vestibular, em carreiras altamente seletivas e valorizadas socialmente, o autor revela diversas situações de influência direta da família, como a preocupação das mães para que os filhos não se preocupem com o trabalho remunerado antes de concluir o ensino médio.

Parafraseando o autor, “para essas mães, a entrada no mercado de trabalho parece significar um desvio de rota quase irrecuperável, danoso, no futuro, quanto à esperança de se conseguir algo mais leve como ocupação” (Portes, 2011, p. 70). Além disso, seu estudo mostra também que a família funciona como um refúgio necessário para o jovem no decorrer de sua trajetória escolar e universitária: “É na família que ele irá buscar energia, sustentação para enfrentar situações difíceis de serem vivenciadas” (Portes, 2011, p. 70).

Nesse sentido, mesmo com dificuldades, algumas famílias “se sacrificam” para que os filhos mantenham sua posição no interior da universidade e obtenham sucesso, mesmo que às vezes precisem pedir ajuda a colegas ou familiares, mas de toda forma tornam-se imprescindíveis na trajetória escolar dos filhos.

Os dados mostram, então, que a maioria dos estudantes não trabalha e recebe ajuda financeira da família, mesmo dentre os egressos de escolas públicas, o que revela um aspecto bastante positivo para os estudantes que estão ingressando na UFRN.

O próximo item a ser apresentado é o **grau de instrução do pai**, aonde observamos a seguinte situação: o número mais expressivo de estudantes, 241 (31,1% dos estudantes), informou que o pai possui Ensino Fundamental incompleto. Destes, apenas 46 (14,4%), estudantes são egressos de escolas particulares ou outro tipo de escola; 49 (35%) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 146 (46,5%) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão. A tabela abaixo mostra mais dados.

³² Estudo desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1990 a 1996.

Tabela 24: Grau de instrução do pai por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outra o tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Desconhece (ou falecido)	13	4,1	5	3,6	21	6,7	39	5,0
Analfabeto	6	1,9	12	8,6	31	9,9	49	6,3
Ensino Fundamental incompleto	46	14,4	49	35,0	146	46,5	241	31,1
Ensino Fundamental completo	19	5,9	8	5,7	19	6,1	46	5,9
Ensino Médio incompleto	19	5,9	5	3,6	27	8,6	51	6,6
Ensino Médio completo	103	32,2	39	27,9	55	17,5	197	25,5
Ensino Superior incompleto	22	6,9	5	3,6	2	0,6	29	3,7
Ensino Superior completo	66	20,6	14	10,0	11	3,5	91	11,8
Pós-graduação	25	7,8	3	2,1	2	0,6	30	3,9
Não respondeu	1	0,3	---	---	---	---	1	0,1
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Em ordem decrescente, 197 (25,5%) estudantes informaram ter pais com o ensino médio completo. Dentre estes, 103 (32,2% deste grupo) são egressos de escolas particulares ou outro tipo; enquanto 39 (27,9% do grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 55 (17,5 % do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Já com Ensino Superior incompleto, tivemos 29 (3,7%) estudantes. Dos quais, 22 (6,9%) são egressos de escolas particulares ou outro tipo; 5 (3,6% do grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e apenas 2 (0,6% do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão. Com relação ao ensino superior completo, 91 (11,8%) estudantes marcaram esta opção. Destes, 66 (20,6%) são egressos de escolas particulares ou outro tipo de escola; 14 (10% do grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 11 (3,5 % do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Outro dado interessante de se verificar é uma parcela dos estudantes cujo pai faz pós-graduação, totalizando 30 (3,9%) dos respondentes. Dentre estes, 25 (7,8%) são egressos de escolas particulares ou outro tipo de escola; 3 (2,1% do grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 2 (0,6 % do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Como pudemos constatar, quanto maior a escolaridade dos pais, maior é o percentual de estudantes egressos de escolas privadas, e quanto menor a escolaridade, maior o percentual de egressos da rede pública.

Na próxima tabela, mostramos o **grau de instrução da mãe** dos estudantes pesquisados. O grau de instrução da mãe é um dado extremamente importante, tendo em vista que em muitas das famílias, é ela quem geralmente está mais presente na educação dos filhos, quem frequenta a escola e as reuniões de pais, sobretudo na infância. Na tabela que segue observamos os resultados, que são bem mais animadores do que o dos pais, pois o quadro de instrução é melhor do que o dos pais, embora a mesma situação apareça, no que se refere ao grau de instrução por tipo de escola em que o aluno cursou o ensino médio: quanto maior a escolaridade das mães, maior é o percentual de egressos da rede privada, e quanto menor a escolaridade, maior o percentual de egressos da rede pública.

Tabela 25- Grau de instrução da mãe por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Desconhece (ou falecida)	6	1,9	2	1,4			8	1,0
Analfabeta	1	0,3	7	5,0	16	5,1	24	3,1
Ensino Fundamental incompleto	39	12,2	38	27,1	120	38,2	197	25,5
Ensino Fundamental completo	17	5,3	6	4,3	19	6,1	42	5,4
Ensino Médio incompleto	30	9,4	5	3,6	29	9,2	64	8,3
Ensino Médio completo	108	33,8	55	39,3	96	30,6	259	33,5
Ensino Superior incompleto	16	5,0	3	2,1	9	2,9	28	3,6
Ensino Superior completo	63	19,7	17	12,1	22	7,0	102	13,2
Pós-graduação	40	12,5	7	5,0	3	1,0	50	6,5
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Como vemos na tabela acima, 327 estudantes informaram ter mãe com até o Ensino Médio incompleto (somando as alternativas: analfabetas, ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo e ensino médio incompleto), que é um número bastante significativo, sendo quase 50% em relação ao total de estudantes.

Com ensino médio completo tivemos 259 (33,5%) estudantes que informaram que sua mãe tinha esse grau de instrução no momento em que prestaram o vestibular, enquanto com Ensino superior completo identificamos 102 (13,2%) estudantes, dentre os quais 63 (19,7%) são egressos de escolas particulares ou outro tipo de escolas; 17 (12,1%) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 22 (7% do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Cursando Pós-graduação, obtivemos somente 50 (6,5%) estudantes, aonde 40 (12,5%) são egressos de escolas particulares ou outro tipo de escola; 7 (5%) são egressos de escolas públicas e 3 (1%) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

O **meio de transporte** utilizado pelos estudantes também foi verificado na pesquisa. Quanto a esse item, observamos que 555 (71,7%) do total dos 774 estudantes utilizam transporte coletivo. Destes, 221 (69,1%) são egressos de escolas particulares ou outras; 96 (68,6%) são egressos de escolas públicas, mas sem ter tido o benefício do argumento de inclusão para seu ingresso na universidade, enquanto que 238 (5,8%) são egressos de escolas públicas e foram beneficiados com o argumento de inclusão.

Utilizando veículo próprio ou da família, encontramos apenas 122(15,8%) estudantes do total que aparecem na tabela. Dentre estes, o número mais significativo, 78(24,4%) são egressos de escola particular ou outra; 24 (17,2%) são egressos de escola pública, mas sem o benefício do argumento de inclusão, e ainda, 20 (6,4%) estudantes são egressos de escola pública e tiveram o benefício do argumento de inclusão. Outro tipo de transporte foi respondido por 96 (12,4%) dos estudantes. Destes, dividimos na tabela o quantitativo de 20 (6,3%) como vindos de escolas particulares; 20 (14,3%) e 56 (17,8%) vindos de escolas públicas, respectivamente sem o benefício do argumento de inclusão e com o benefício do argumento de inclusão.

Tabela 26: Meio de transporte que mais utiliza por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	1	0,3					1	0,1
Coletivo	221	69,1	96	68,6	238	75,8	555	71,7
Carro próprio ou da família	78	24,4	24	17,2	20	6,4	122	15,8
Outro	20	6,3	20	14,3	56	17,8	96	12,4
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Os dados observados, em geral, não fogem muito da realidade, e mostram a situação de diversos estudantes que dependem de transporte público para ir à universidade.

4.2.2. A Trajetória Escolar dos Estudantes

Alguns dados são importantes de serem destacados na análise da trajetória escolar dos estudantes que fizeram parte da pesquisa. Esses dados também foram retirados do banco de dados da COMPERVE/UFRN, a partir da identificação da matrícula dos estudantes, assim como fizemos com o perfil social, econômico e acadêmico, apresentados anteriormente.

A seguir apresentamos o **tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental ou equivalente**, aonde observamos que boa parte dos estudantes, 367 (47,4%) dos 774 estudantes, cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública.

Em relação às escolas privadas, encontramos 268 (34,3%) estudantes que informaram estudar todo o ensino fundamental em escolas privadas, como podemos observar na tabela que segue. Entre estes, 56(17,8%) foram beneficiados com o argumento de inclusão.

Tabela 27: Tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental (ou equivalente) Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	2	0,6					2	0,3
Outro tipo de escola	2	0,6	1	0,7			3	0,4
Todo em escola particular	231	72,2	37	26,4			268	34,6
Parte em escola pública, parte em escola particular	52	16,3	26	18,6	56	17,8	134	17,3
Todo em escola pública	33	10,3	76	54,3	258	82,2	367	47,4
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Como mostramos no capítulo anterior, o argumento de inclusão é concedido para aquele estudante que cursa o último ano do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas. Nesse sentido, a tabela mostra que entre os aprovados no vestibular egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão, não encontramos estudantes que cursaram o ensino fundamental em outro tipo de escola, que não a escola pública.

A seguir, mostramos o **tipo de escola que os estudantes cursaram o Ensino Médio**, onde constatamos que 454 (58,7%) estudantes cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Destes, 314 (100%) tiveram o argumento de inclusão e 140 (100%) não precisaram do benefício do argumento de inclusão para serem aprovados no Vestibular. Como vemos na tabela abaixo, os estudantes egressos de escolas privadas não se enquadram na Política de Inclusão Social da UFRN, totalizando 280 (87,5%) que cursaram todo o Ensino Médio em escola particular ou outras, e ainda 35 (4,5%) estudantes que cursaram parte do ensino médio em escolas privadas e parte em escolas públicas.

Tabela 28: Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio (ou equivalente) por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Todo em escola particular	280	87,5	--	--	--	--	280	36,2
Todo em escola pública	--	--	140	100,0	314	100,0	454	58,7
Parte em escola pública, parte em escola particular	35	10,9	--	--	--	--	35	4,5
Outro tipo de escola	4	1,3	--	--	--	--	4	0,5
Não respondeu	1	0,3	--	--	--	--	1	0,1
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Sobre o **turno em que cursaram o Ensino Médio**, os estudantes da pesquisa mostraram uma predominância do turno diurno, totalizando 621 (80,3%) dos 773 estudantes. Destes, observamos que 288 estudantes são egressos de escolas particulares ou outras; 108 são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 225 são egressos de escolas públicas e foram beneficiados com o argumento de inclusão. Estudando no período noturno, tivemos 75 estudantes, assim como a mesma quantidade estudando parte no período diurno, parte no período noturno.

Entre os 75(9,7%) que estudaram todo o ensino médio no período noturno, temos apenas 7 (2,2%) egressos de escolas privadas; 19 (13,6%) egressos de escolas públicas e 49 (15,7%) egressos de escolas públicas e aprovados com o benefício do argumento de inclusão. Essa situação não é novidade, pois a predominância de cursos regulares no ensino médio é mais comum entre estudantes do ensino médio público, como podemos observar na tabela que segue.

Tabela 29: Turno em que cursou o Ensino Médio (ou equivalente) por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	Escola particular/outro tipo de escola		Escola pública SEM benefício do AI		Escola pública COM benefício do AI		Total	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	1	0,3			1	0,3	2	0,3
Parte diurno, parte noturno	24	7,5	13	9,3	38	12,1	75	9,7
Todo diurno	288	90,0	108	77,1	225	71,9	621	80,3
Todo noturno	7	2,2	19	13,6	49	15,7	75	9,7
Total	320	100,0	140	100,0	313	100,0	773	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

De acordo com Sampaio (2009), no âmbito nacional, em 2001 o ensino médio público chegou a ter 57% da sua matrícula no período noturno, enquanto no ensino privado esse percentual era de apenas 14%. Em 2006, apesar da mudança de tendência quanto a essa distribuição, 48% dos alunos da rede pública estavam matriculados no período noturno. Na rede privada, esse percentual caiu para menos da metade do que era em 2001, chegando a somente 6%. Para o autor, isso demonstra uma distorção no atendimento, pois tanto pode ser uma resposta à demanda como um reflexo da precariedade da infraestrutura das redes públicas de ensino, dado que segundo ele, na maioria dos estados, o ensino médio continua “hospedado” nos estabelecimentos de ensino fundamental, fazendo com que muitas escolas só possam oferecer o ensino médio no período noturno.

O CENSO de 2010 revelou o Ensino Médio como responsável pela oferta de 86% da matrícula, ou seja, de 8.337.160, sendo que 5.249.888 dessa matrícula foi diurna, representando 63%, enquanto a matrícula do noturno foi de 3.087.272, representando 37,03%. Se observarmos essa matrícula detalhadamente, podemos constatar uma predominância de matrícula no turno diurno e uma queda no noturno, o que, para Bormann (2012), que desenvolveu um estudo sobre o ensino médio noturno no Rio Grande do Norte, significa que os jovens voltaram a procurar a escola diurna.

Portanto, o ensino médio noturno já não é o responsável pela maioria das matrículas do ensino médio. Entretanto, para a pesquisadora, não podemos esquecer que a realidade que temos é de jovens e de adultos que trabalham de modo formal, informal ou estão em busca de

trabalho, ou seja, esses sujeitos não são prioritariamente estudantes. O fator socioeconômico tem, indiscutivelmente, importante influência nessa situação.

Concordamos com a autora que a realização do Ensino Médio no turno da noite muitas vezes indica um ingresso adiantado no mercado de trabalho por parte dos jovens brasileiros e em muitos casos é por necessidade de complementar a renda familiar ou mesmo para a própria sobrevivência. Outro aspecto a ser ressaltado é a própria concepção que os jovens têm a respeito da escola e do ensino básico. A ideia de terminalidade dos estudos ainda está presente no imaginário de muitos jovens e das próprias famílias, e só começou a mudar a partir das mudanças nas legislações educacionais e reformas, que trazem a ideia de continuidade de estudos em nível superior ou técnico profissionalizantes, além das exigências do mercado de trabalho que buscam cada vez mais trabalhadores qualificados.

No Rio Grande do Norte, conforme explica Bormann (2012), os dados mostrados acima traduzem algumas dificuldades e dilemas que os jovens enfrentam no Ensino Médio, acrescentando-se outros fatores que podem ser identificados como possíveis explicações para a redução das matrículas no ensino médio noturno:

[...] diminuição do número de concluintes do Ensino Fundamental (retenção na série, reprovação ou abandono); distorção idade-série no Ensino Fundamental e Médio; um currículo recheado de disciplinas com conteúdos das mais diversas naturezas; precariedade da formação e do comprometimento didático pedagógico do corpo docente; desvalorização da carreira docente, que gera descompromisso do docente com o ensino, a aprendizagem e o desempenho do estudante; má gestão escolar desfocada do objeto do ensino (o processo de ensino e aprendizagem), entre outros aspectos (BORMANN, 2012, p.58).

A seguir, mostramos o número de matriculados na UFRN nos anos de 2006 a 2010 por turno em que cursou o Ensino Médio, aonde observamos também uma discrepância em relação ao número de estudantes egressos do ensino médio noturno e do ensino médio diurno. Com certeza, o fato de haver mais matrículas no ensino médio diurno do que no noturno, principalmente nas escolas privadas, contribui para o percentual de aprovação ser bem maior entre estudantes egressos do diurno. Além disso, o fato de que muitos estudantes do noturno estão inseridos no mercado de trabalho, formal ou informal, também pode interferir no desempenho dos estudantes no Vestibular, não temos dados suficientes para a realização desta análise, mas é importante trazer a reflexão para ser aprofundada em trabalhos futuros.

Tabela 30: Turno em que cursou o Ensino Médio (ou equivalente) por Matriculados na UFRN entre 2006 e 2010

<i>Variáveis</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>Total</i>
Todo diurno	3084	3256	3322	4732	5269	19663
Todo noturno	288	302	288	375	435	1688
Parte diurno, parte noturno	430	354	394	505	585	2268
Não respondeu / A variável não existia	65	0	0	0	0	65
Total	3867	3912	4004	5612	6289	23684

Fonte: Observatório da Vida do Estudante Universitário. COMPERVE/UFRN, 2012.

Outro fato importante também de observarmos é que o número de estudantes da UFRN egressos do ensino médio noturno vem crescendo, acompanhando o aumento de estudantes egressos da rede pública, provavelmente em detrimento da Política de Inclusão Social da UFRN implantada nesses anos de 2006 a 2012, já que a maioria desses alunos deve ser egressa da rede pública de ensino. Além da questão da busca por qualificação mesmo por aqueles que já estejam inseridos no mercado de trabalho que também é outro fator importante.

Quanto à **Modalidade de curso no Ensino Médio**, observamos que uma quantidade significativa estudou no ensino médio regular de ensino: 620 dos 773 estudantes, o que equivale a 80,1%. Tivemos ainda, como podemos constatar na tabela abaixo, 28 (3,6%) estudantes que fizeram supletivo no ensino médio, sendo que, destes, nenhum foi beneficiado com o argumento de inclusão, tendo em vista que a Política de Acesso só beneficia estudantes egressos do sistema regular de ensino ou técnico-profissionalizante.

Tabela 31: Modalidade de Curso do Ensino Médio por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/ outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	1	0,3			1	0,3	2	0,3
Regular	291	90,9	79	56,4	250	79,6	620	80,1
Supletivo	19	5,9	9	6,4			28	3,6
Técnico- profissionalizante	3	0,9	43	30,7	54	17,2	100	12,9
Magistério	2	0,6	5	3,6	6	1,9	13	1,7
Outro	4	1,3	4	2,9	3	1,0	11	1,4
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Encontramos ainda na tabela acima 100 (12,9%) estudantes que informaram ter feito curso técnico profissionalizante no Ensino Médio. Destes, como já era de se esperar, apenas 3 (0,9%) estavam entre os que estudaram em escolas particulares ou outras, enquanto que 43 (30,7%) são egressos de escolas públicas, mas sem ter o benefício do argumento de inclusão e 54 (17,2%) são também egressos de escolas públicas e foram beneficiados com o argumento de inclusão. Provavelmente estes últimos são egressos do IFRN.

Sobre o fato de terem **frequentado cursinho para prestar vestibular**, a pesquisa mostrou que 367 (47,4% do total de 774) informaram não ter frequentado nenhum tipo de cursinho Pré-vestibular. Destes, constatamos que 139 (43,4% deste grupo) são egressos de escolas particulares ou outras; 70 (50% deste grupo) são egressos de escolas públicas, mas não foram beneficiados com o argumento de inclusão; enquanto que 158 (50,3% deste grupo) são egressos de escolas públicas e tiveram a aprovação no vestibular com o argumento de inclusão.

Já entre os que responderam terem feito cursinho na rede particular de ensino, tivemos o total de 240 estudantes (31% do total de 774 da pesquisa). Separando-os por grupos, tivemos os seguintes valores: 104 (32,5%) são egressos de escolas particulares ou outro tipo de escola; 44 (31,4%) são egressos de escola pública sem o benefício do argumento de inclusão; e 92 (29,3%) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Ainda sobre a frequência ou não em cursinho para prestar vestibular, encontramos estudantes que frequentaram cursinho, mas pela rede pública. Foram totalizados 41 estudantes dentre os 774 da pesquisa (5,3%). Deste valor, observamos que 31 estudantes (9,9% do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão; restando aos demais grupos 9 (6,4%) vindos de escola pública sem o argumento de inclusão; e apenas 1 (0,3% do grupo veio de escola particular ou outra.) Tivemos ainda frequentadores do cursinho da UFRN, totalizando 19 estudantes da pesquisa (2,5% dos 774), sendo 13 (4,1%) egressos de escola pública e beneficiado com o argumento de inclusão; 1 (0,7%) egresso de escola pública sem o benefício do argumento de inclusão; e ainda, 5 (1,6% do grupo) egressos de escolas particulares ou outro tipo de escola.

Houve ainda alguns estudantes que fizeram cursinho e ainda curso específico de matérias isoladas, neste grupo tivemos 22 (2,8%) do total pesquisado. Fazendo apenas curso de matérias isoladas encontramos ainda 83 estudantes (10,7% do total de 774), dentre os quais 56 (17,5% deste grupo) são egressos de escolas particulares ou outras; 13 (9,3% deste grupo) de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 14 (4,5% do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Tabela 32: Frequência a Cursinho Pré-Vestibular por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	Escola particular/outro tipo de escola		Escola pública SEM benefício do AI		Escola pública com benefício do AI		Total	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	2	0,6					2	0,3
Não frequentou cursinho	139	43,4	70	50,0	158	50,3	367	47,4
Sim, cursinho da rede particular	104	32,5	44	31,4	92	29,3	240	31,0
Sim, cursinho da rede pública	1	0,3	9	6,4	31	9,9	41	5,3
Sim, cursinho da UFRN	5	1,6	1	0,7	13	4,1	19	2,5
Sim, cursinho e curso de matérias isoladas	13	4,1	3	2,1	6	1,9	22	2,8
Sim, curso de matérias isoladas	56	17,5	13	9,3	14	4,5	83	10,7
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Como escreveu Anísio Teixeira (1968), o aluno aprovado na escola média que se candidata ao vestibular estuda, por sua conta, para o exame, ou tomando professor particular; ou estudando por si, ou matriculando-se em algum dos cursinhos que são ‘cursos de treinamento especial para o exame’. Os cursinhos pré-vestibulares se popularizaram nas décadas de 1960 e 1970, e segundo Ribeiro (citado em Bacchetto, 2003), o surgimento dos mesmos está associado ao grande número de candidatos ao Ensino Superior e ao aumento de dificuldade das provas.

Pelas pesquisas que realizamos, existem poucos estudos que abordam essa temática dos cursinhos. Os motivos vão desde o fato de eles não pertencerem ao sistema oficial de ensino e não serem objeto de políticas por parte do Estado; de não serem ponto terminal de nenhuma etapa educacional, e nem mesmo de preparação para outra, preparam apenas para o processo seletivo; de não credenciarem para o mercado de trabalho e não oferecerem certificado; e, ainda, de não terem fiscalização ou controle por parte do Estado.

De toda forma, a manutenção e popularização dos cursinhos revelam uma dificuldade e precariedade no sistema de educação básica, de forma que em muitos casos, os estudantes procuram os cursinhos ou algum tipo de reforço escolar antes mesmo de concluir o ensino médio. Quando na verdade, a ideia que se tinha inicialmente era que os cursinhos tinham o objetivo de “revisar” as matérias estudadas ao longo da educação básica, de forma que o estudante que não era aprovado no Vestibular e tinha interesse em ingressar numa universidade, no ano seguinte, matriculava-se em um cursinho para se preparar melhor para as provas do processo seletivo.

O fato é que os cursinhos se transformaram em um comércio lucrativo que, com o aumento da demanda pelo ensino superior nas últimas décadas, onde cada vez mais estudantes buscam uma vaga nas universidades, sobretudo públicas, os cursinhos pré-vestibulares acabaram se tornando, para muitos estudantes, quase que a única forma de se conquistar um espaço nas universidades públicas. No caso dos estudantes egressos de escolas públicas, o cursinho, seja ele popular ou privado, é uma alternativa para “compensar” os déficits deixados pela escola pública, seja por falta de professores ou por quaisquer outros motivos. Enquanto para os estudantes egressos das escolas privadas, o cursinho é visto como um “reforço” escolar ou “revisão” para os conteúdos nos quais os alunos têm mais dificuldades.

Já os cursinhos pré-vestibulares populares, também chamados alternativos ou comunitários, fazem parte de iniciativas coletivas pela democratização do ensino no país. Seu

surgimento e ampliação, no Brasil, estão diretamente relacionados à problemática das desigualdades de acesso ao Ensino Superior, especialmente da rede pública - que ganharam maior visibilidade com a quase universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do Ensino Médio, como explica Zago (2009).

No Rio Grande do Norte, temos diversas iniciativas de pré-vestibulares populares, como é o caso do Cursinho do DCE (Diretório Central dos Estudantes) da UFRN, voltado para estudantes da rede pública, onde os estudantes pagam somente uma tarifa simbólica para ajudar na confecção do material, e os professores são os próprios estudantes da UFRN. Além deste, entramos em contato com a Subcoordenadora de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do RN (SEEC RN) e ao solicitarmos informações sobre os cursinhos populares descobrimos 44 escolas estaduais no Estado que oferecem algum tipo de cursinho e/ou aulões pré-vestibulares e ENEM no ano de 2012. Alguns deles são iniciativas da própria escola e dos professores, enquanto outros desenvolvem parcerias com outras instituições como a UFRN, a UFRSA, o IFRN, e a Prefeitura. Os dados que seguem mostram a frequência a cursinho por estudantes matriculados na UFRN entre os anos de 2005 a 2010, onde observamos a frequência a cursinhos da rede pública, que passou de 65 estudantes em 2005 para 230 em 2010.

Tabela 33: Frequência ou não a Cursinho nos Matriculados dos Anos 2005 a 2010 da UFRN

<i>Variáveis</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>Total</i>
Não	1597	1498	1651	1647	2552	2977	11922
Sim, cursinho da rede particular	1391	1451	1417	1493	1923	2079	9754
Sim, cursinho da rede pública	65	92	150	87	154	230	778
Sim, curso de matérias isoladas	450	578	542	595	753	706	3624
Sim, cursinho e curso de matérias isoladas	234	199	152	140	174	170	1069
Não respondeu / A variável não existia	19	49	0	0	0	0	68
Total	3756	3867	3912	3962	5556	6162	27215

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Também observamos na tabela acima que boa parte dos estudantes faz cursinho da rede privada para prestar o vestibular, totalizando 9754 estudantes, sem contar que os cursinhos de matérias isoladas, frequentados por 3.624 estudantes, também se constituem, em

sua maioria, cursinhos da rede privada. Além desses, ainda contabilizamos 1069 estudantes que informaram frequentar tanto cursinho como curso de matérias isoladas.

O **motivo da escolha da primeira opção de curso no vestibular** foi outro aspecto analisado. Essa questão também faz parte do questionário socioeconômico da COMPERVE/UFRN, que os estudantes preenchem quando vão fazer a inscrição no vestibular. As opções de respostas no questionário são as seguintes: baixa concorrência às vagas, necessidade de promoção no trabalho, oferta de mercado de trabalho, possibilidade de sucesso financeiro, prestígio social da profissão e vocação.

O maior percentual de respostas foi a vocação, totalizando 410 (53%) estudantes. Destes, 170 (53,1% deste grupo) foram alunos de escolas particulares ou outro tipo; enquanto 73 (52,1% deste grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 167 (53,2 % do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Em segundo lugar no ranking de respostas vem a oferta de mercado de trabalho com 135 (17,4%) estudantes. Dos quais, 57 (17,8% deste grupo) são egressos de escolas particulares ou outro tipo; 21 (15% do grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 57 (18,2 % do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Em seguida, vem a possibilidade de sucesso financeiro com 88 (11,4%) estudantes, sendo 37 (11,6% deste grupo) egressos de escolas particulares ou outro tipo; 15 (10,7% do grupo) egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 36 (11,5% do grupo) egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

A baixa concorrência do curso, observamos o total de 21 (2,7%) estudantes, divididas entre 7 (2,2% deste grupo) que estudaram em escolas particulares ou outro tipo; 4 (2,9% do grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 10 (3,2% do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão. O prestígio social da profissão foi uma alternativa marcada por apenas 18 (2,3%) estudantes. E tivemos ainda 94 (12,1%) estudantes que marcaram a opção outro motivo para a sua primeira opção de curso no vestibular, como podemos observar na tabela que segue.

Tabela 34: Motivo de sua 1ª opção por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outro tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	1	0,3					1	0,1
Baixa concorrência às vagas	7	2,2	4	2,9	10	3,2	21	2,7
Necessidade de promoção no trabalho	2	0,6	3	2,1	2	0,6	7	0,9
Oferta de mercado de trabalho	57	17,8	21	15,0	57	18,2	135	17,4
Possibilidade de sucesso financeiro	37	11,6	15	10,7	36	11,5	88	11,4
Prestígio social da profissão	5	1,6	4	2,9	9	2,9	18	2,3
Vocação	170	53,1	73	52,1	167	53,2	410	53,0
Outro	41	12,8	20	14,3	33	10,5	94	12,1
Total	320	100	140	100	314	100	774	100

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Em relação à distribuição dos estudantes por forma de ingresso no vestibular, essa distribuição foi uniforme, pois não constatamos diferenças significativas entre as alternativas de respostas e percentuais. É válido destacar que a vocação como uma das opções mais indicadas, não somente para os egressos de escolas privadas, mas também para os de escolas públicas, é um fato importante de ser considerado, tendo em vista que muitos estudantes, principalmente egressos de escolas públicas, procuram os cursos superiores muito mais pela baixa concorrência às vagas do que pela própria vocação. A oferta no mercado de trabalho é também uma alternativa importante de ser considerada, com o segundo maior percentual tanto entre estudantes egressos de escolas públicas, como das privadas.

Outro item pesquisado foi **o que espera da formação superior**. A respeito disso, a formação adequada foi a alternativa mais indicada entre os estudantes, totalizando 318 (41,1%). Destes, 143 (44,7% deste grupo) são egressos de escolas particulares ou outro tipo; 54 (38,6% do grupo) são egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de

inclusão; e 121 (38,5% do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Já 206 estudantes (26,6%) responderam que esperam da formação superior a ampliação de seus conhecimentos. Observamos nessa resposta que 80 (25% deste grupo) são egressos de escolas particulares ou outro tipo; 39 (27,9% do grupo) estudaram em escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 87 (27,7 % do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão.

Tabela 35: O que você espera da formação superior? Por Tipo de Aprovação no Vestibular (Argumento de Inclusão)

	<i>Escola particular/outr o tipo de escola</i>		<i>Escola pública SEM benefício do AI</i>		<i>Escola pública COM benefício do AI</i>		<i>Total</i>	
	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C	Freq.	%C
Não respondeu	1	0,3	--	--	--	--	1	0,1
Formação profissional adequada à atuação profissional	143	44,7	54	38,6	121	38,5	318	41,1
Ampliação de conhecimentos	80	25,0	39	27,9	87	27,7	206	26,6
Melhoria da condição de vida	61	19,1	33	23,6	89	28,3	183	23,6
Formação técnica para dedicar-se à pesquisa	18	5,6	8	5,7	12	3,8	38	4,9
Outro	17	5,3	6	4,3	5	1,6	28	3,6
Total	320	100,0	140	100,0	314	100,0	774	100,0

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Por outro lado, obtivemos também a opinião de quem esperava uma melhoria da sua condição de vida. 183 estudantes (23,6%) indicaram esta opção, sendo 61 (19,1% deste grupo) estudantes egressos de escolas particulares ou outro tipo; 33 (23,6% do grupo) egressos de escolas públicas, mas sem o benefício do argumento de inclusão; e 89 (28,3 % do grupo) são egressos de escolas públicas com o benefício do argumento de inclusão. Destacamos aqui um maior percentual entre os estudantes egressos de escolas públicas.

Tivemos também 38 (4,9%) estudantes que informaram esperar da formação superior uma formação técnica para dedicarem-se à pesquisa.

4.3. Os Estudantes Beneficiados com o Argumento de Inclusão (2006): perfil, trajetória escolar e inclusão na universidade

Como foi explicado no capítulo da metodologia, realizamos na primeira parte do estudo, em 2008, entrevistas com 20 estudantes que prestaram o vestibular 2006 da UFRN e foram classificados com a ajuda do Argumento de Inclusão. Dos 31 estudantes que ingressaram em 2006 pelo Argumento de Inclusão (AI), todos estudaram na modalidade regular, do último ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio em escolas públicas do RN, pois esta era condição para o recebimento do AI.

Em um breve resumo do perfil desses 20 estudantes, no período em que prestaram o Vestibular da UFRN, todos estavam entre a faixa etária dos 16 aos 22 anos, considerada ideal para o ingresso de jovens no ensino superior. Além disso, sete (7) são do sexo masculino e treze (13) do sexo feminino, todos eram solteiros, sete (7) são naturais do interior do Estado e treze (13) são naturais de Natal. Seus pais, em sua maioria, são pequenos agricultores (13) ou ocupam-se de outras atividades de baixa remuneração (vigilante, pedreiro, autônomo, desempregado, aposentado, entre outros) (7). Suas mães ocupam-se de atividades do lar (9), em alguns casos são professoras (4) ou exercem atividades no comércio (3) ou como autônomas (3) e desempregadas (1). Quanto à escolaridade, somente dois (2) estudantes indicaram pais e quatro (4) indicaram mães com ensino superior completo, enquanto grande parte frequentaram até o ensino fundamental e ensino médio. No quadro que segue selecionamos algumas variáveis para a caracterização do perfil desses estudantes.

Quadro 1: Caracterização do Perfil dos Estudantes beneficiados com o Argumento de Inclusão no Vestibular de 2006

Estudante	Sexo	Idade	Curso	Ocupação do Pai	Grau Instrução da Mãe
E1	M	19	DIREITO (B) (M)	Oficial de justiça	Pós-Graduação
E2	F	21	NUTRIÇÃO (F) (MT)	Vigilante	Ensino Médio completo
E3	F	21	DIREITO (B) (M)	Pedreiro	ensino médio incompleto
E4	F	18	PSICOLOGIA (F) (MT)	autônomo	Ensino Superior completo
E5	F	20	FISIOTERAPIA (F) (MT)	Militar	Ensino Médio completo
E6	F	21	PEDAGOGIA (L) (T)	falecido	ensino fundamental incompleto
E7	F	18	MEDICINA (F) (MTN)	Desempregado	Ensino Médio completo

E8	M	20	DIREITO (B) (M)	desempregado	Ensino fundamental incompleto
E9	F	18	ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA (F) (MT)	Agricultor	ensino médio incompleto
E10	F	19	NUTRIÇÃO (F) (MT)	Pedreiro	Ensino Superior completo
E11	M	22	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)	Agricultor	ensino fundamental incompleto
E12	M	20	FISIOTERAPIA (F) (MT)	Autônomo	Ensino Médio completo
E13	M	20	ADMINISTRAÇÃO (B) (M)	Autônomo	Ensino Médio completo
E14	F	19	PEDAGOGIA (L) (T)	Falecido	Desconhece
E15	F	22	SERVIÇO SOCIAL (F) (T)	Policial militar	Ensino superior completo
E16	F	19	COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO (B) (T)	Desconhece	Ensino médio completo
E17	M	21	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)	Aposentado	Ensino Fundamental incompleto
E18	F	19	GEOGRAFIA (B) (M)	Aposentado	Analfabeta
E19	F	22	NUTRIÇÃO (F) (MT)	Autônomo	Ensino Fundamental completo
E20	M	19	ODONTOLOGIA (F) (MT)	Agricultor	Ensino superior completo

Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Essas informações foram adquiridas no banco de dados da COMPERVE/UFRN e confirmadas com os estudantes no momento das entrevistas. As entrevistas foram realizadas no segundo ano dos estudantes na universidade. Inicialmente foram realizados contatos por telefone com os estudantes, e as entrevistas aconteceram na própria universidade, com exceção de um caso em que tivemos que ir à residência do estudante. O objetivo das entrevistas foi conhecer elementos da trajetória escolar desses estudantes que contribuiriam na aprovação do Vestibular do ano 2006, como sabemos, o ano de implantação do argumento de inclusão.

O roteiro das entrevistas foi semi-estruturado, de forma que a entrevista foi realizada como uma conversa informal, e nos sentimos à vontade para fazer as perguntas e/ou acrescentar outras que achássemos necessárias para melhor compreender as experiências descritas pelos estudantes em sua trajetória escolar e na busca por ingressar na universidade. O roteiro da entrevista pode ser visualizado no anexo 1.

As questões do roteiro da entrevista foram organizadas em blocos temáticos. O primeiro bloco de questões abordavam os estudantes sobre as escolhas, motivos e aspirações quanto ao ingresso na universidade e no curso pretendido. O segundo bloco de questões girou

em torno da preparação para as provas do vestibular e formas de estudo. E o terceiro bloco questionava os estudantes sobre as dificuldades que tiveram nesse processo de preparação para as provas do Vestibular.

Após a sistematização dos dados e análises das respostas, destacamos alguns dilemas e fatores determinantes, que fizeram parte das trajetórias desses estudantes, e contribuíram para a aprovação dos mesmos na UFRN.

4.3.1. Porquê Ingressar na UFRN: a decisão pelo Ensino Superior e a escolha do Curso

Para estudantes egressos de escolas públicas e que vêm de um contexto sócio-econômico menos favorecido, o processo de decisão e escolha pelo ensino superior ou pelo ingresso no mercado de trabalho torna-se um dilema. A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é um fator que acaba agravando ainda mais esse dilema, pois muitas vezes ela ocorre de forma contínua e durante toda a história escolar dos estudantes. Assim, entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores.

Segundo um estudo desenvolvido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) que traça o perfil do jovem brasileiro que frequenta o ensino médio no Brasil:

- 30,4% dos jovens podem ser considerados pobres, pois vivem em famílias com renda domiciliar percapita de até ½ salário mínimo (SM);
- Apenas 15,8% são oriundos de famílias com renda domiciliar per capita superior a 2 SMs, e cerca de 53,8% pertence ao extrato intermediário, com renda domiciliar per capita entre ½ e 2 SMs;
- Os jovens de baixa renda estão concentrados na região Nordeste (50,9% do total do país), com destaque para o fato de que 37,5% da juventude nordestina é constituída de jovens pobres que vivem em áreas rurais (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009).

Para a realidade de muitos jovens egressos de escolas públicas, o dilema trabalho/estudo perpassa por toda a sua trajetória escolar, tanto na educação básica como no

ensino superior, quando consegue ter acesso a este nível de ensino. Muitos dos que optam pela via do trabalho, ao concluírem o ensino médio, acabam esbarrando no problema da falta de qualificação, muito exigida hoje por qualquer empresa, mesmo para o desenvolvimento de tarefas que, até pouco tempo atrás, não se exigia uma formação profissional.

Alguns dos estudantes que entrevistamos, já trabalhavam quando estavam estudando para o vestibular, como podemos observar que seguem. Em alguns casos, isso era visto como uma dificuldade, mas em outros casos foi colocado como um aspecto positivo para os estudantes.

E19/sexo : F/ curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM: Outra escola pública

É, o empecilho maior mesmo era o cansaço por passar o dia trabalhando. Então eu chegava na aula, eu já chegava muito cansada, dormia muitas vezes na aula... e... é... tinha o deslocamento também, que era, no começo era longe da zona norte pra cá. Não era porque era longe é porque eu ficava preocupada com horário e tudo, é horário que o povo, que o pessoal tá voltando do trabalho, pega ônibus cheio, só mais essas coisas mesmo.

E16 /sexo : F/ curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

E no ano que foi o ano que você passou, você chegou a fazer cursinho?

R: Não, eu não sei nem como eu passei, porque eu já tava fazendo o curso no CEFET, comércio exterior, tava trabalhando numa empresa privada, à tarde, e estudava de madrugada. Foi o ano que eu passei.

E10 / sexo : M/ curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

P. Você não chegou a trabalhar não nesse ano que você fez cursinho? Então era sua mãe quem pagava?

R. Não, era eu que pagava, eu fazia teatro... é... eu fazia teatro e com o dinheiro do teatro eu pagava. Assim, eu nunca pedi dinheiro a ela, em casa ou a ninguém não, sempre foi assim. Quando eu comecei a estudar no Anísio que aí tinha tickets, almoço, essas coisas assim que eu fazia, aí foi quando eu comecei a fazer teatro, aí o dinheiro que vinha do teatro era pra pagar essas coisas, nunca fui meio que dependente de nada não, assim.

E8 sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

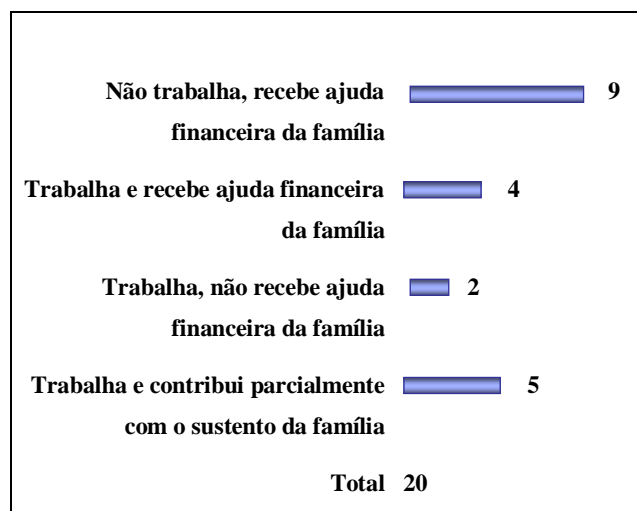
R. Eu acho que foi, eu acho que essa coisa assim, de trabalhar, eu acho que influenciou negativamente por um lado e positivamente por outro né, porque eu aprendi várias outras coisas e tal, pra abrir a cabeça, pra tentar buscar mais, e prejudicou no tempo e tal, que tinha que dedicar isso também. No primeiro ano, por exemplo, no primeiro ano eu fui trabalhar num bar e eu passava o dia inteiro trabalhando de sete e meia da manhã às seis da noite, e ainda tinha que ir pra aula a noite né? E final de semana, e domingo e tudo, então, era o dia inteiro ali e a única coisa era a aula a noite, às vezes já tava cansado, às vezes tinha que sair direto do trabalho pra aula, mas, eu acho que foi bom pra eu

aprender assim, as coisas mesmo, um monte de coisas, de saber lidar com as situações e tal.

Então, para esses estudantes, como observamos nas entrevistas, trabalhar durante o ensino médio teve um “peso”, pois mesmo que eles tenham encarado como uma experiência positiva para a sua formação, ainda assim, é bem diferente do estudante que só estuda e tem o tempo livre para o estudo, pois o cansaço e o pouco tempo para o estudo aparecem como fatores de dificuldade.

Entre os 20 estudante entrevistados, quando prestaram o Vestibular da UFRN, 9 informaram que não trabalhavam e recebiam ajuda financeira da família, como podemos observar no gráfico que segue. Os outros 15 informaram que trabalhavam, sendo que 4 desses estudantes ainda recebiam ajuda financeira da família, 2 trabalhavam e não recebiam ajuda financeira da família, e 5 informaram que trabalhavam e contribuíam parcialmente com o sustento da família.

Gráfico 3: Participação dos Estudantes na Renda Familiar



Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Nesse sentido, na visão dos estudantes, o ensino superior representa a chance de acesso a uma melhor qualificação profissional, à conquista de uma profissão, ou ainda, mais do que isso, representa a aquisição de melhores condições de vida. Constatamos isso quando questionamos aos estudantes quais os principais motivos de escolha pela continuidade dos

estudos em nível superior. A busca pela qualificação profissional foi o motivo mais indicado pelos estudantes. Abaixo, destacamos esses aspectos :

E3/ sexo : M/ curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

P. Por que você decidiu ingressar na universidade?

R. Em termos gerais, *a qualificação profissional hoje em dia é cada vez mais requisitada pelo mercado de trabalho*. A priori, tudo o que a gente faz aqui, tudo o que a gente faz desde o ensino fundamental é se qualificar da melhor forma possível para ingressar no mercado de trabalho.

E17/ sexo : F/ curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

Não sei se isso é certo, mas, o ensino superior, hoje no Brasil, a gente vê como um... Os alunos do ensino médio vêem o ensino superior como uma forma de ter uma carreira profissional estável. *As vezes teria outros meios, cursos técnicos, outras coisas, mas no Brasil se valoriza muito o ensino superior*. Você tem que entrar no ensino superior pra você ter uma vida profissional estável. É por isso que eu quis ingressar no ensino superior, né, assim...

Para os estudantes acima, o principal motivo de escolha pelo ensino superior é a busca por uma melhor qualificação profissional. A estudante de medicina ainda acrescenta que no Brasil há uma supervalorização do ensino superior e está correta. Apesar de termos outras profissões em nível técnico, inclusive bastante rentáveis, em determinadas áreas aonde faltam profissionais qualificados, ainda assim, as profissões mais valorizadas estão atreladas à universidade e às grandes carreiras de prestígio e status do ensino superior.

Nas próximas falas dos estudantes, encontramos ainda motivos relacionados à qualificação profissional, mas atrelado a essa qualificação temos a busca por melhores condições de vida.

E16/ sexo : F/ curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

São vários os motivos, como: *qualificação profissional; [...]ter estudo, não estar em um sub-emprego, mas sim ter uma qualificação pra ter um emprego melhor, mudar um pouco a realidade dessa família*.

E11 DIREITO/ 3 sexo : M/ curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : outra escola pública

Primeiro quando eu vou procurar emprego eu não viso... como é que se diz assim... no futuro ser um jurista, ser um grande jurista, até porque quando o

cara vem da classe baixa, da classe mais pobre, o cara visa primeiro vencer, e esse foi o meu caso.

E15 NUTRIÇÃO/ 3 sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

P: Por que você procurou ingressar na universidade? Cite os principais motivos.

R: Pq hoje o mercado de trabalho ta muito exigente, aí então... é... o primeiro passo é passar no vestibular, pra buscar chegar a ter... assim, tentar buscar algum lugar, conseguir melhores condições de vida, porque... eu não quero ficar dependente o tempo todo dos meus pais, entendeu? é uma forma de buscar independência também, e de mudar de vida.

Como observamos nos trechos das entrevistas acima citados, a esperança de mudar de vida está presente nos motivos citados pelos estudantes. Nos depoimentos, os estudantes citaram alguns colegas e amigos que não buscaram ingressar numa universidade e ficaram à mercê do mercado de trabalho em empregos, muitas vezes informais ou temporários, principalmente no comércio local, mas sem perspectiva de ter um salário melhor ou mesmo de ter um emprego estável, como podemos observar no depoimento que segue.

E10 / 3 sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

E é questão de perspectiva mesmo, você acaba o ensino médio e vai fazer o que sabe. Eu sempre me perguntava, acabou o ensino médio e eu vou fazer o que? Parar, vou pra CeA, Riachuelo, alguma coisa, que tipo, meus amigos, o povo tipo tavam virando isso. Acaba os estudos/não acabavam os estudos no sentido de ter alguma coisa mais pra frente, mais na frente, mas pelo menos eu tava vendo que o ensino médio era mais ou menos isso, o fim dos estudos era ali, acabou. Você tinha que terminar ali, não era porque você/pelo seu estudo mas tinha que terminar ali porque era uma coisa só pra você arranjar um emprego, pronto.

Entretanto, os estudantes entrevistados, demonstraram possuir uma grande determinação, o que mostra muito claramente que eles sabem muito bem que querem mais do que isso, mais do que um emprego que lhes dê o sustento. Alguns deles, como é o caso do estudante de Direito citado, talvez nem saibam direito o que querem fazer, como vemos no trecho de sua entrevista: “quando eu vou procurar emprego eu não viso... como é que se diz assim... no futuro ser um jurista [...], até porque quando o cara vem da classe baixa, da classe mais pobre, o cara visa primeiro vencer, e esse foi o meu caso”.

Para Cardenal de La Nuez (2006), que desenvolveu um estudo sobre trajetórias escolares de sujeitos jovens e adultos, os dilemas de transição juvenil estão fixados estruturalmente pelo contexto histórico no qual se desenvolvem, e sua resolução depende dos recursos econômicos, sociais, culturais, simbólicos e pessoais de que cada sujeito dispõe. Para a autora:

Se trata, en definitiva, de considerar a los actores sociales como un producto de un contexto y una época determinados al que no se adaptan inevitable y mecanicamente, sino como “sujetos de actos de construcción” de un mundo social (Bourdieu, 1998, p. 478) que, em la práctica, es interpretado y reinterpretado (CARNENAL DE LA NUEZ, 2006, p. 44).

Em seu estudo, a autora define alguns dos principais dilemas que o estudante enfrenta em sua vida escolar. Para ela, essas trajetórias refletem itinerários que se enfrentam em diferentes encruzilhadas que vão configurando diversificações ou ramificações. Analisa o contexto em que as decisões se produzem a partir da estrutura de oportunidades com que contam os jovens, da leitura que os mesmos fazem dessas oportunidades, e também das estratégias que empregam em seu desenvolvimento no sistema educativo e na transição para a vida ativa.

Um dos dilemas que afrontam os entrevistados de sua pesquisa, apesar de ter sido realizada na Espanha, consiste em estudar ou trabalhar e, como vemos, também é um dos dilemas que apareceram em nossa pesquisa. Para a autora, este é um dilema que percorre os itinerários escolares. Trabalho e formação aparecem nos itinerários como realidades não sequenciadas, e inclusive como caminhos de ida e volta.

No caso dos estudantes que entrevistamos, o fato deles trabalharem, em alguns casos, até contribuiu para que eles conseguissem obter êxito no processo seletivo para ingresso na universidade. Talvez até isso tenha impulsionado ainda mais a vontade de ingressar no ensino superior por constatarem que, sem uma formação adequada, aquele seria o destino deles.

Ao questionarmos os estudantes sobre a influência que tiveram para decidirem sobre o ensino superior, nos depoimentos, deram destaque tanto à influência da **família**, como também da **escola** e dos **professores**, dos **amigos**, e também influências negativas, de pessoas

que não acreditavam que eles seriam capazes de ingressar no ensino superior. Abaixo mostramos alguns trechos desses depoimentos em relação à **família**.

E2 RADIALISMO/ 3 sexo : F/ 6 curso : 120 COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Minha família incentiva muito o estudo... (...) minha família toda segue assim essa lei de estudar sempre, então assim eu cresci com esse pensamento por isso que eu ingressei na universidade.

E6 PEDAGOGIA/ 3 sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Eu acredito que minha mãe né, minha mãe não... não tem / nem chegou a concluir o Ensino médio, mas ela sempre acreditou naquilo ali... na universidade, e ela me incentivou bastante.

E10 COM. SOCIAL/ 3 sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Assim, eu digo assim, não sei, mas pessoas que influíram tipo... é...minha mãe que dentro do/dentro da/não digo a inteligência, mas dentro do conhecimento dela, dentro da formação, mãe deve ter feito até a terceira série... alguma coisa assim, mas dentro do que ela pôde ela sempre me ajudou em questão de ensino, em questão assim/da forma mais é...precária... mas de uma forma mais... pouca, mas era o que ela podia fazer. É... pelo menos na minha família assim, acho que tem uma pessoa que é formada só, acho que é direito que é o meu primo, direito e economia uma coisa assim. E é questão de perspectiva mesmo, você acaba o ensino médio e vai fazer o que sabe? Eu sempre me perguntava, acabou o ensino médio e eu vou fazer o que? Parar... vou pra CeA, Riachuelo, que tipo, meus amigos, o povo tipo tavam virando isso. Eu sempre gostei um pouquinho de estudar, mas era a questão de querer fazer alguma coisa a mais sabe? De não ficar preso, atrelado a isso e, sei lá, começar a buscar novas perspectivas, e buscar novas direções.

E20 GEOGRAFIA/ 3 sexo : F/ 6 curso : 127 GEOGRAFIA (B) (M)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Assim, eu tive uma formação em casa bem é... estruturada. Mas, assim, não pelos meus pais, mas pelos meus irmãos... que meus pais eles são assim analfabetos, então eles não têm nenhuma instrução, mas os meus irmãos... Tenho cinco irmãs, todas estudaram direitinho em ensino público e todas são formadas já ou vão se formar, aqui na universidade. Uma é formada em Pedagogia inclusive, outra tá fazendo Pedagogia também, então eu tive essa formação das minhas irmãs, assim, de esclarecer, de estudar em casa, a gente foi bem é... incentivado a isso.

A influência da família, como constatamos nos trechos acima, foi um dos elementos mais citados entre os estudantes, o que nos leva a concluir que, apesar das condições sócio-econômicas que o perfil desses estudantes nos revela, existem referenciais educativos na família que influenciaram favoravelmente nas escolhas dos estudantes pela continuidade nos estudos em nível superior. Em alguns casos, mesmo sem ter tido oportunidade de estudar, os pais incentivam os filhos para os estudos.

Para Romanelli (2011), se o acesso à escola é concretizado por sujeitos específicos, o interesse em frequentá-la é, em larga medida, organizado e planejado pela família, que visa proporcionar determinada escolaridade aos filhos e que, inclusive, pode ser beneficiada, simbólica e/ou materialmente, pelo êxito escolar dos filhos, mesmo que ela não se dê conta disso. Certamente, a influência da família na escolarização dos filhos depende de vários fatores, mas o autor nos lembra que essa influência pode ser mais intensa em relação à frequência ao ensino fundamental, reduzindo-se quando se trata do ensino médio e tornando-se menos atuante ainda quando se refere ao ingresso no curso superior.

Para Romanelli (2011); Lahire, (1997), mesmo no caso das famílias menos desprovidas de condições econômicas e financeiras, ainda assim diversos estudos apontam a importância desses vínculos entre pais e filhos para o bom desempenho escolar destes. Lahire (1997) explica que as relações socioafetivas familiares não assumem papel relevante nas pesquisas, mas acrescenta que :

o apoio moral, afetivo, simbólico se mostra tanto mais importante quanto sejam pequenos os investimentos familiares (por exemplo, o caso dos pais analfabetos). Ele possibilita à criança sentir-se investida de uma importância exatamente por aqueles de quem ela está em via de separar-se (p. 172).

Nesse sentido, o incentivo ao estudo, o apoio moral e afetivo ganham significado e sentido para os estudantes entrevistados, como vimos nos trechos das entrevistas citados anteriormente.

É fato que para os estudantes de famílias sócio-economicamente mais favorecidos, ou mesmo com um nível educacional maior, a escolha pelo ensino superior é um processo muito

mais ‘natural’. Desde cedo as crianças são questionadas e incentivadas em relação à profissão que deverão seguir no ensino superior, então para esses estudantes não se questiona a entrada, ou não, em uma universidade.

Nos estudos desenvolvidos por Nogueira (2002) sobre processos de escolarização de estudantes de famílias de elites, a autora revela que a família tem um papel importante na educação dos filhos, que se traduzem em estratégias que buscam garantias muito mais ‘sociais’ do que em termos de ‘qualidade’ na educação dos filhos. A escolha pelo estabelecimento de ensino frequentado na educação básica, pela universidade e pelo curso superior, assim como a iniciação profissional estão muito voltados para a perpetuação de uma ‘herança’ familiar, e refletem um investimento feito pelos pais visando a manutenção e ampliação da posição social da família.

No caso dessas famílias, o que está em jogo é muito mais a preocupação em manter o ‘status’ da família, de acordo com os resultados do estudo desenvolvido por Nogueira (2002). Por isso, muitos deixam de escolher cursos de menor status que eles acham que teriam mais vocação para escolher profissões que manteriam o padrão familiar.

Ao contrário, o que vemos em nosso estudo na realidade dos estudantes investigados, é um incentivo por parte da família para que o estudante busque a realização dos seus sonhos, continue estudando, mesmo sabendo que existirão barreiras e que muito do que poderão fazer é somente ‘incentivar’ e dar apoio moral e afetivo. Para as famílias, só o fato de haver concluído a educação básica já é uma grande vitória, sobretudo para aqueles que não completaram sua escolarização porque não tiveram acesso à escola ou não conseguiram por diversos motivos.

Viana (2011), analisando as relações das camadas médias com a escola, dá a conhecer resultados de pesquisas recentes sobre o tema e lista uma série de práticas de investimento escolar de famílias provenientes dessas camadas, tais como: acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento de ensino, contatos frequentes com os professores, ajuda regular nos deveres de casa, reforço e maximização das aprendizagens escolares, assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos, utilização do tempo extraescolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar, entre outros, mostrando que não é somente o alto nível socioeconômico e educacional da família que faz a diferença na trajetória escolar dos filhos.

O que constatamos, portanto, é que embora a continuidade dos estudos em nível superior não seja algo já determinado, certo, desde a infância, sobretudo para estudantes

egressos de contextos sociais aonde não se favorece o estudo, nas famílias desses estudantes existe um grande incentivo que fez um diferencial na trajetória escolar desses estudantes. Entretanto, alguns estudantes deixaram claro que **só decidiram ingressar no ensino superior quando estavam concluindo o ensino médio**, como podemos constatar nos trechos que seguem.

E10 / 3 sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Eu sei que quando eu acabei o terceiro ano, tava perto de acabar o terceiro ano eu fiquei naquela coisa... sério, quero fazer... não sabia o curso, nunca tive orientação, mas sempre despertei pra o lado de humanas, de jornalismo e tal, sempre gostei mas não sabia se era isso que eu queria, não sabia de nada, o campo, não sabia de nada do curso, aí foi a vez que eu fiz a primeira vez.

E16 / 3 sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

O momento foi no pré, no terceiro ano do ensino médio. Eu estudava no CEFET e obrigatoriamente acho que era assim, o que eu teria que fazer / dá continuidade do estudo. Prestar vestibular.

E18 sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Acho que no pré vestibular, no 3º ano né!? Que normalmente assim, todo aquela preparação né, do último ano do ensino médio, aí você começa a ver que muitos vão paralisar ali, muitos ficam, e eu não queria ficar por ali, queria algo mais, então eu busquei.

E19 / 3 sexo : F/ 6 curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

P. Aí quando foi que você se preparou pras provas, quando você decidiu que queria ingressar no ensino superior? Isso foi uma preocupação sua durante todo o ensino médio?

R. Não. É... eu fiz o ensino médio no FLOCA, 1º, 2º e 3º ano, aí no 3º ano eu queria fazer vestibular, mas eu deixei bem claro lá em casa que eu ia fazer vestibular tipo como experiência, não pra uma coisa que eu, que já quisesse fazer e passar porque a gente vê no 3º ano muita gente preocupada é o primeiro vestibular mas quer passar, porque quer.

Embora saibamos que muitos estudantes, egressos de escolas públicas ou privadas, só decidem mesmo a escolha do curso e da profissão no último ano do ensino médio, ou até mesmo depois de já estarem até na universidade, não é comum o estudante só decidir pelo

ensino superior no último ano do ensino médio, sobretudo se ele tem orientação no interior da própria família, ou referências de pessoas que já fizeram o ensino superior, sendo uma situação que incide mais fortemente entre os egressos de escolas públicas.

Voltamos à comentar sobre a importância da influência da família nesse aspecto. De fato, como explica Bourdieu (1996) :

A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o ‘sujeito’ principal das estratégias de reprodução (BOURDIEU, 1996, p. 131).

A reprodução social configura-se como processo de transmissão da herança familiar para os filhos, mediante a difusão de diversos tipos de capital, como explica Romanelli (2011). Dentre os tipos de capital, o ‘simbólico’ tem no nome da família seu elemento básico e pode associá-lo ao processo de nomeação e de identificação pública da família (BOURDIEU, 1996).

Os outros tipos de capital, definidos pelo autor são: o econômico, constituído pelo patrimônio da família; o social, formado pelo conjunto de recursos que estão ligados à posse de uma rede durável de relações estáveis em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a um grupo; o cultural, incorporado mediante inculcação e assimilação de disposições duráveis; e o escolar, institucionalizado em formas de saberes escolares e objetivado nos títulos outorgados pela escola (BOURDIEU, 2004a; BOURDIEU, 2004b).

Para Romanelli (2011), atualmente o patrimônio mais importante transmitido pela família se constitui no capital escolar, o que se expressa no investimento na educação dos filhos, seja esse investimento material, afetivo, moral ou até mesmo simbólico, como já explicamos. O autor explica que esse tipo de capital qualifica o trabalhador para o mercado de trabalho, embora esteja sujeito à obsolescência em função das mudanças nos postos de trabalho. O fato de se considerar a família como unidade de reprodução social implica em entendê-la como um grupo de convivência que pratica estratégias específicas que emergem da tomada de decisões, quando estão enfrentando novas dificuldades.

Assim, entre as estratégias de reprodução, as escolares referem-se ao investimento feito pelos pais para encaminhar os filhos para escolas e/ou cursos adequados à manutenção ou ampliação da posição social da família. Mas a problemática da reprodução social e da transmissão cultural coloca em pauta não apenas a família, mas a escola, outra instituição social fundamental nesse processo.

Para Bourdieu (1996), o capital simbólico e o social só podem se reproduzir pela família, já a escola é difusora especificamente do capital escolar, que contém saberes genéricos e específicos. Ao mesmo tempo, para Romanelli (1995), embora a escola não seja considerada transmissora de capital social especificamente, ela constitui local importante para os alunos construírem uma rede de relações que pode ser extremamente importante na vida profissional, complementando o capital social da família.

Nesse sentido, mesmo o estudante não tendo uma boa base familiar, as relações que ele estabelece na escola, com os amigos, professores e a comunidade escolar como um todo, também contribuem para as tomadas de decisões e escolhas sociais e profissionais que ele deverá tomar ao terminar a educação básica e decidir entre continuar ou não os estudos em nível superior. Como podemos observar nos trechos das entrevistas citados abaixo, os estudantes tiveram, sim, uma **influência significativa da escola e dos professores**.

E4 sexo : M/ 6 curso : 187 FISIOTERAPIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

O meio que eu estava inserido também foi muito importante, quando eu estudava no cefet, há uma tendência muito grande dos alunos de lá... como eu posso dizer? já verticalizar pra universidade!

E5 sexo : M/ 6 curso : 101 ADMINISTRAÇÃO (B) (M)/ tipo escola EM : CEFET

Eu acho... eu acho que foi a partir do momento que eu entrei no CEFET, que eu me dei conta, né... toda aquela preparação ali, o ano que eu entrei foi... não sei se você ficou sabendo da mudança que teve separando o Ensino Médio do técnico, só preparando pro vestibular, aí isso influenciou também.

E6 sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Agora, influenciar... assim, fazer o curso superior eu acredito que professores, alguns professores do Ensino Médio eles... ajudaram, né, a... a levar aquilo ali adiante, mostrar que aquilo ali era possível, que era, era bom pra mim, que ia ser bom pra mim.

E18 sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

P. Os professores te influenciavam?

R. Influenciavam sim, tinha professor que era muito crítico que dizia assim: “Ai vocês acham que todo mundo aqui vai entrar?” Não. “Vocês acham que todo mundo aqui vai ter um emprego, vai fazer um curso superior?” Vai não. Então ele dizia... E hoje é assim... eu realmente vejo que era uma coisa que eu não acreditava quando ele falava, mas hoje eu vejo que é uma realidade, quando eu encontro pessoas que estudaram comigo e que estão em outro mundo, totalmente né!? Então, assim... era uma coisa que me assustava quando ele falava aquilo. Já tinha professores que influenciavam assim positivamente, não que a crítica dele não fosse positiva, ele tava querendo dizer que a gente tinha que se esforçar pra poder entrar. E/ mas tinham professores assim que trazia material, que trazia provas, que trazia questões, que realmente se empenhava assim, queria dar aulas nos sábados, queria mesmo.

Embora as influências dos professores tenham sido muito mais citadas entre os estudantes egressos do CEFET, também surgiram depoimento de estudantes das escolas estaduais, como observamos acima. Comentaremos um pouco mais adiante sobre isso, aonde mostramos outras evidências sobre a visão dos estudantes sobre a escola pública e os professores.

A influência dos amigos também foi o terceiro aspecto mais citado entre os estudantes, e que os ajudaram na decisão pelo ensino superior. Podemos constatar nos exemplos citados abaixo.

E9 sexo : M/ 6 curso : 190 ODONTOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Eu acho que tem amigos meus assim que, que eu tô/ tem um amigo meu que ele desde que eu nasci sabe, na mesma rua e tal, é amigo até hoje e tudo, aí com ele eu converso mais assim, me abro mais, até assim... claro que a minha mãe, é claro, quem me cria tal, sou filho dela, ela tem uma influência maior, mas com meus amigos eu converso mais entendeu!?

E10 sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Foi assim, tem uma menina que ela é/ela faz o jornal 96, é Eliane Mota, jornalista, e eu participava de uma ONG na época que era o “cantor jovem”, trabalho voluntário... aí, dentre/das/como eu meio que ministrei um pouquinho lá, aí ela apareceu e ela era assessora de lá, assessora de imprensa, aí ela foi sair aí me deu um treinamento pra eu ficar sendo voluntário nessa

parte lá, aí eu gostei, achei legal, ela incentivou, ela é toda assim “top”, passou em primeiro lugar na época dela lá... não sei o quê... aí começou a falar muito bem do curso e tal, não sei o quê. Aí pronto, ela foi me incentivando a tomar a decisão.

E2 3 sexo : F/ 6 curso : 120 COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO (B)
(T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Eu conversando com alguns amigos... (...) Acho que, eu acho que... Mais da família mesmo que eram as pessoas que eu tenho mais contato, alguns amigos também que assim né, que a pessoa ver, cara bastante inteligente eu queria saber tanto quanto. Então, assim, alguns amigos meus também me deram, assim, uma força pra estudar um pouco.

Para Coulon (1995), a influência decisiva de um ‘agente educativo’, que pode ser um dos pais, amigo ou professor, torna-se um fator bastante pertinente de se levar em consideração na análise das transições juvenis entre um nível e outro de escolaridade, principalmente, aqueles cuja transposição é cada vez mais complexa, como é o caso da passagem do ensino médio para o ensino superior.

Observamos nas entrevistas realizadas pelos estudantes que todos eles citaram alguém como referência na hora de falar sobre suas escolhas em relação ao ensino superior, mesmo sendo uma referência distante... até mesmo um primo de terceiro grau, um professor, um colega, um amigo da família que incentiva. Nesse sentido, constatamos como as relações sociais são importantes e podem definir ações, escolhas, atitudes, e até mesmo o futuro de um estudante.

Portes (2011), que desenvolveu estudo sobre trajetórias escolares de estudantes universitários de camadas populares, também destaca a atenção, valorização e aceitação da ajuda de « outros » que conhecem a estrutura e o funcionamento do sistema escolar ao indicarem caminhos alternativos importantes, a partir do reconhecimento e valorização de estudantes. Essa outra pessoa pode ser um professor, que reconhece o empenho do estudante na sala de aula, ou mesmo alguém próximo da família que incentiva e orienta quando constata o interesse do estudante pelo prosseguimento dos estudos.

Além dos aspectos citados, um outro nos chamou a atenção, que foi o que denominamos de influência negativa, e diz respeito ao fato de familiares, amigos ou até mesmo professores de alguns estudantes, ao invés de incentivarem, demonstraram não acreditar na capacidade dos estudantes de estudar ou mesmo serem aprovados no Vestibular.

Citamos alguns trechos das entrevistas como exemplo a seguir, que se reportam principalmente à concorrência do curso escolhido pelos estudantes.

E1 sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Teve gente que influenciou negativamente né, aquelas pessoas que olham assim e dizem: não, ó, talvez você não consiga, queira um curso mais baixo e tal...

E13 sexo : F/ 6 curso : 187 FISIOTERAPIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Era, todo mundo dizia: é muito difícil, muito difícil, muito difícil, poucas pessoas diziam: não, você vai conseguir!! Por conta da concorrência que era meio alta né?

E16 / 3 sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Assim, pelo contrário, meus pais até achavam que eu não teria condições de entrar num curso superior. E muitas vezes falavam / quando eu fiz vestibular e não passei a primeira vez minha mãe falava: filha pare, é muito difícil, realmente não é pra você, você arranje um emprego, faça outro curso. Foi extremamente difícil! Porquê realmente ela viu, quando não passei fiquei extremamente desesperada e ela viu que se eu tentasse novamente e não passasse ia ser a mesma agonia.

E nos depoimentos que seguem, observamos a influência negativa vinda dos próprios professores. Um estudante de Direito que sofreu discriminação no ensino médio por uma das suas professoras, que não acreditava na sua capacidade de escrever uma redação. Além do estudante de Comunicação Social, que destacou o fato de um dos seus professores não acreditar que ele poderia ser aprovado no curso que escolheu.

E11 /sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : outra escola pública

Na época de escola também, agora visando o vestibular né, porque como eu disse a você eu nunca fui um cara de estudar muito não. Eu sempre fui um cara mediano, sabe? Rapaz, na escola pública, o cara que ele estuda um pouco ele se destaca, porque ninguém estuda em escola pública. O cara vai, eu tive até um, um, um fato comigo uma vez sabe... que é até, como é que se diz, não é nem utilizado na escola pública, mas o professor é tão descreditado no aluno... que gera esse tipo de coisa. Uma vez eu fiz uma redação de português, eu não vou nem dizer o nome da professora, porque talvez você conheça, mas

eu não vou dizer não... aí, não eu vou dizer, é [...], uma professora lá do winston churchil, aí ela passou uma redação sabe? Aí eu fiz lá e entreguei, aí ela me chamou na frente da sala e disse que eu não tinha feito a redação, ela disse: você não fez a redação, não tem como você fazer uma redação dessa, não sei o que... Eu disse: por quê não professora? Ela disse: não, porque você não tem esse conhecimento aqui... e não sei o que..., na frente da sala, aí eu disse: se a senhora quiser eu refaço aqui na sua frente. Aí ela disse: não, sua nota vai ser tal. Aí me deu uma nota lá baixa, e ficou por isso mesmo. E isso foi recentemente, isso foi quando eu tava... acho que no segundo ou terceiro ano do ensino médio... porque o professor já é desacreditado do aluno na escola pública sabe? É aquele cara que não quer nada, e não sei o quê... Eu achei muito estranho ela ter feito isso sabe, porque eu acho que eu não fiz nada demais não...

E8 / sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

um professor chegou a dizer quando eu fiz jornalismo, quando eu me inscrevi em jornalismo: viche, logo jornalismo? por quê não tentou uma concorrência menor?... assim, muito pela concorrência né...

Os exemplos que analisamos mostram que ainda existe toda uma representação em torno do Vestibular (e agora ENEM), e dos cursos mais ou menos concorridos, e que precisa ser mais discutida tanto na escola como na família, ou mesmo na relação escola-família, para mostrar aos estudantes que eles podem, sim, estudar, concorrer e obter êxito no vestibular ou em quaisquer outros processos seletivos para ingresso no ensino superior. Além da possibilidade de discutir estratégias de ensino e estudo que eles podem estar buscando dentro ou fora da escola para ajudarem os mesmos na preparação para o vestibular, ao invés de reforçar negativamente a idéia de que esses estudantes não têm condições de prestar o vestibular.

O caso dos professores demonstra ainda como eles próprios desvalorizam a escola pública e, conseqüentemente, os seus estudantes. Não conseguir compreender que o mérito de um aluno pode ser, possivelmente, resultado do próprio trabalho e empenho realizado pela escola e pelos professores, demonstra o quanto eles desacreditam no ensino público.

Em um estudo desenvolvido por Oliveira (2009), com professores de escolas estaduais da cidade do Natal, a mesma constatou que a maioria deles não possuíam, na época em que foi realizada a pesquisa, informações sobre as demandas da escola com relação ao Vestibular da UFRN, e ainda informaram que o principal motivo era que a própria escola não se interessava

em divulgar os dados sobre o Vestibular, demonstrando a falta de integração entre as ações docentes e da equipe pedagógica e a direção da escola, assim como a falta de preocupação e compromisso com a formação dos alunos, pois os professores investigados atuavam no ensino médio, último nível da educação básica e, como sabemos, etapa de transição para o ensino superior.

Em relação à **escolha do curso** que iriam prestar o Vestibular, diversos motivos apareceram nos depoimentos dos estudantes, entre eles, a afinidade/identificação com o curso, a vocação, o status social do curso, o retorno financeiro, e o fato de terem participado de experiências anteriores na área, como podemos observar nos trechos que seguem.

Na análise das questões relacionadas à escolha do curso, percebemos um diferencial que reflete exatamente o que a política de inclusão social da UFRN pretendia com o Argumento de Inclusão: possibilitar o ingresso dos estudantes egressos da rede pública principalmente nos cursos de maior demanda. Sabemos que muitos estudantes escolhem o curso muito mais pela concorrência e pela oferta de vagas no mercado de trabalho, do que realmente pela vocação ou interesse pelo curso, como foi o caso dos estudantes que entrevistamos:

E8 /sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B)
(T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Eu não sei... acho que... sei lá! Alguma coisa que... eu gosto da dinâmica do trabalho, acho que é disso. Essa coisa da informação, gosto muito de obter informação, de tentar buscar, de entender as coisas, eu acho que foi isso que me identificou mais. Eu pensei outras coisas assim, mas vi que não tinham nada a ver comigo, por exemplo: Nutrição, alguma coisa assim; Arquitetura; História, sabe? E vi que aquela área era o que eu queria, o que eu gostava, que eu me identificava e tudo mais...

E9 sexo : M/ 6 curso : 190 ODONTOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

E quando é que você chegou a conclusão que você queria Odonto?

R. Eu sempre achei legal assim, desde pequeno sabe!? Que tenho um/ até minha dentista desde pequenininho assim ainda é a mesma e tal, eu tenho uma boa relação com ela. Ela me explicava algumas vezes as coisas, assim, por curiosidade minha, aí eu fui percebendo que era o que eu queria.

E17 / sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

E eu sempre gostei assim de... de... de doença, essas coisas, desde pequena. E no, acho que foi no terceiro ano que eu decidi mesmo que queria fazer

Medicina, talvez por eu gostar e também por ser, assim, como eu sempre fui uma aluna razoável e tal, o pessoal até dizia: mulher porque tu não faz Medicina? não sei o quê... aí eu fui criando a vontade de fazer... Ai acabei fazendo.

E2 / 3 sexo : F/ 6 curso : 120 COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

eu conversando com alguns amigos e fiz teste vocacional e aquelas coisas todas que a pessoa faz quando é pré-vestibulando, aí assim, pensei que era melhor fazer uma coisa que tivesse mais a ver comigo, na parte criativa, eu gostava muito de expressar, escrever, então assim pensei em fazer Comunicação, daí a grade curricular de Radialismo me interessou mais que a de Jornalismo, por isso que eu fiz Radialismo.

Já foi constatado que alguns cursos são historicamente conhecidos por receberem grande número de estudantes, senão todos, provenientes da rede privada de ensino, notadamente aqueles de maior demanda e prestígio social enquanto em outros ocorre exatamente o inverso. Como colocam os autores:

O comércio dos cursinhos pré-vestibulares, aliado a uma série de investimentos familiares, contribui para a elitização do ensino superior. A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros “*tickets de entrada*”. É amplamente conhecida a tese de que “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração” (GRIGNON & GRUEL, citado em ZAGO, 2006).

Desse modo, como colocam os autores citados, falar globalmente de escolha significa em muitos casos ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para muitos não existe exatamente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. É de acordo com essa avaliação que muitos candidatos aos vestibulares escolhe os seus cursos, acarretando, em muitos casos, no insucesso dos estudantes na universidade e fora dela, no mercado de trabalho.

Também acontece do estudante tentar o Vestibular para um curso que ele acha que tem realmente vocação e não ser aprovado, e no ano seguinte, ou após várias tentativas, escolher

outro curso, de menor concorrência, por acreditar que não tem condições de ser aprovado em sua primeira escolha.

No caso dos estudantes citados acima, apesar de serem egressos de escolas públicas, fizeram a escolha do curso no Vestibular de acordo realmente com suas afinidades e interesses, independente da concorrência no processo seletivo. Na análise do questionário sócio-econômico da COMPERVE (UFRN, 2006), realizada no subcapítulo anterior, observamos também que mais de 50% dos estudantes, egressos de escolas públicas e privadas, indicaram a vocação como o principal motivo de escolha da sua primeira opção no Vestibular da UFRN.

Outros aspectos citados como motivos na hora que falavam sobre a escolha do curso foram a questão do status e do retorno financeiro, como podemos observar nos trechos abaixo.

E11 /sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : outra escola pública

Eu vou, eu vou ser bem leve, não vou usar de hipocrisia nem nada disso não, o curso de direito é um curso que tem bastante status, e esse foi um dos motivos pelo qual eu escolhi...

E9 sexo : M/ 6 curso : 190 ODONTOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

E também eu não vou negar né, Odonto tem um assim... é promissor eu acho a carreira de dentista. Não que as outras não sejam, assim... mas eu acho que é porque a de Odonto é mais fácil de se, digamos assim, de manter um bom status.

E7 / sexo : F/ 6 curso : 185 ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Fiquei pensando num curso que eu me identificasse e que fosse me dar um retorno financeiro bem antes...

A partir dos depoimentos apresentados, constatamos que as escolhas pelo ensino superior e pelo curso não foram decisões fáceis para os estudantes. Alguns dos aspectos analisados aqui dizem respeito somente à vida de cada um desses estudantes, enquanto outros refletem experiências, dilemas, dúvidas e anseios que muitos estudantes de todo o país passam e vivenciam em suas trajetórias escolares no momento de decidirem sobre a busca pelo ingresso ou não no ensino superior.

Sabemos que muitas das dúvidas e anseios são vivenciadas também pelos estudantes egressos de escolas privadas, mas eles não carregam o fardo de vir de uma escola pública que está cada vez mais desvalorizada e mal vista pela sociedade, principalmente por trazer consigo a idéia de uma escola ‘falida’ e que não tem cumprido nem mesmo com uma de suas principais premissas, que consiste na idéia de oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade, pois a própria ideia de gratuidade e qualidade são insuficientes a partir do momento em que, por exemplo, os estudantes precisam frequentar cursinho para poder prestar o vestibular, não para revisar os conteúdos, mas para estudá-los (em alguns casos pela primeira vez), como veremos nos relatos dos estudantes que analisaremos mais à frente.

Compreendemos que o necessário investimento em qualidade para a educação básica pública, como foi destacado no capítulo anterior, não é só constituído como um direito e garantia ao acesso, mas deve primar, principalmente, pela garantia de um padrão de qualidade para que, a partir daí, as pessoas possam ter os seus direitos de cidadãos assegurados, como em um sistema realmente democrático, que oportunize trilhar por caminhos que levem ao futuro desejado por cada um dos jovens que buscam por uma boa formação.

A escolha pelo ensino superior e pelo curso que irá trilhar também estão intimamente ligados às possibilidades que cada estudante julga ser possuidor. Nesse sentido, se a própria escola estiver se omitindo em relação ao Vestibular e às escolhas dos alunos, também estaremos reforçando a idéia de uma falsa democratização, pois como explica Zago (2006, p.230), em geral, as escolhas dos estudantes são feitas de acordo com as condições que eles julgam condizentes com a sua realidade e que também representariam um menor risco de exclusão.

Portanto, a opção feita (por uma grande parcela da população carente do país) por ampliar seus anos de escolarização buscando ingressar no ensino superior ganha sentido na proporção em que observamos que a possibilidade de escolarização é compreendida por esses estudantes como uma oportunidade de ingressar e fazer parte da sociedade como cidadãos, estudantes ou futuros profissionais.

A universidade e o ensino superior ganham sentido para esses estudantes na medida em que, através dos estudos, eles podem vislumbrar um horizonte de melhores oportunidades profissionais e, conseqüentemente, de inclusão em um meio social que antes eram excluídos. Nesse sentido, Ristoff (1999, p.29) argumenta e confirma que para esses alunos das escolas públicas que, em geral, constituem uma grande parcela da população excluída dos sistemas de

ensino das elites, a educação pode ser a grande oportunidade para mudarem e melhorarem de vida.

4.3.2. A Preparação para o Vestibular: as dúvidas dos estudantes e estratégias de estudo

O segundo bloco de questões girou em torno da preparação para as provas do vestibular, onde destacamos como eixo de análise as estratégias utilizadas pelos estudantes no período em que estavam estudando para o Vestibular, se sentiram dificuldades e como superaram, as dúvidas que enfrentaram nesse processo de busca pelo ingresso em uma universidade pública, gratuita e de qualidade como é a UFRN.

Abaixo, mostramos alguns dos questionamentos por que passaram os estudantes no momento de se preparar para um processo seletivo de ingresso na universidade, que destacamos em suas entrevistas.

No esquema a seguir podemos visualizar esses questionamentos enfrentados pelos estudantes.

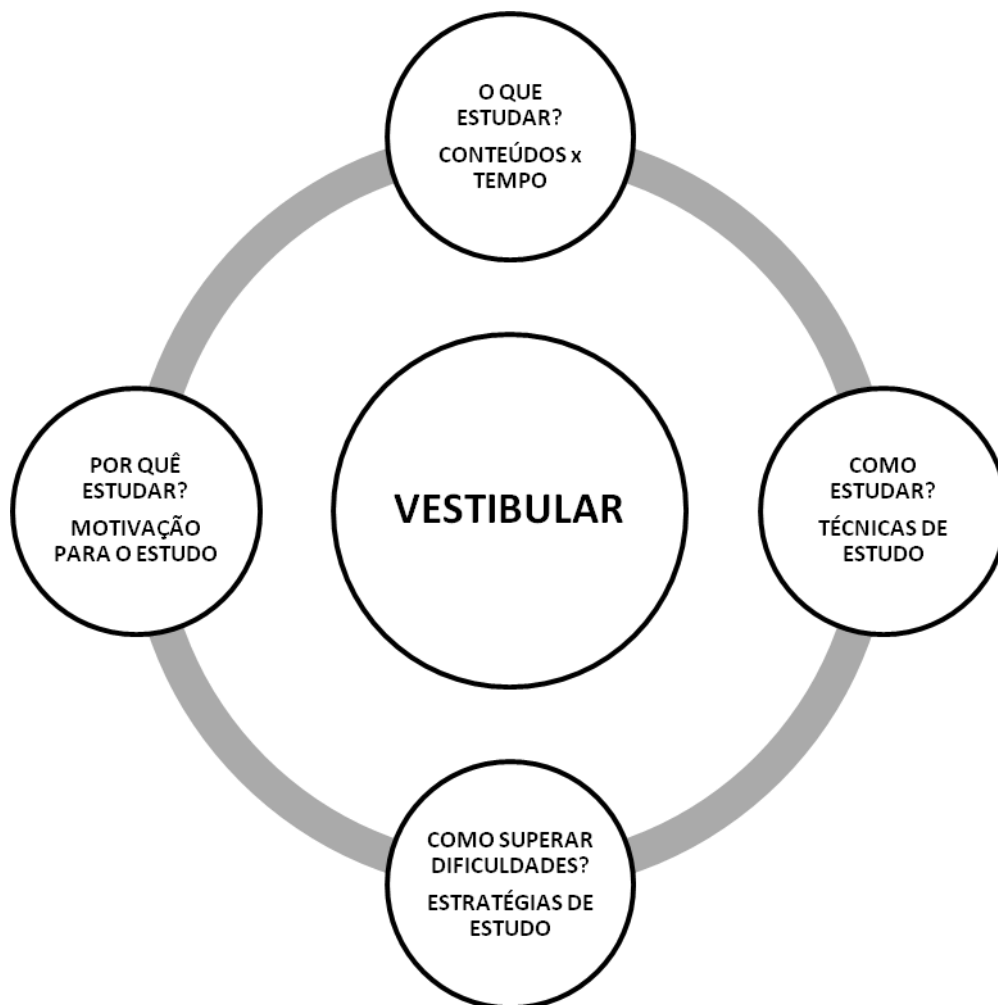


Figura 4: A preparação para as provas do Vestibular e as Dúvidas dos estudantes

Um dos questionamentos que passam os estudantes no momento de estudar para o Vestibular é o que estudar?, ou o que priorizar, diante de tantos conteúdos listados nos programas das disciplinas e áreas de conhecimento e o pouco tempo para estudar para as provas. Em geral, nas escolas privadas, os professores já vão discutindo e privilegiando, desde o primeiro ano do ensino médio, os conteúdos cobrados no Vestibular. Já as escolas públicas não oferecem tanto incentivo, e se o aluno não tem esse incentivo na família, acaba se preocupando com o Vestibular, quando isso acontece, somente no último ano do ensino médio, o que gera um grande problema, porque dominar a gama de conteúdos, habilidades e competências não ocorre de uma hora para outra.

No Manual do Candidato/COMPERVE (UFRN, 2006), documento que o estudante recebia ao se inscrever no Vestibular, o programa das disciplinas estava apresentado em

termos de objetivos e conteúdos³³ que o estudante deve estudar. Além disso, a estrutura das provas permitia que ele fizesse as provas discursivas de acordo com a área do curso escolhido, como podemos observar no calendário de provas mostrado a seguir, que se refere ao processo seletivo de 2006.

Área	Provas	NOVEMBRO			
		27/11 (domingo)	28/11 (segunda)	29/11 (terça)	30/11 (quarta)
Hum. I	ME	Português e Lit. Brasileira / Língua Estrangeira	História/Química	Geografia/Física	Biologia/Matemática
	D	Lit. Brasileira e Português	História	Geografia	Matemática
Hum. II	ME	Português e Lit. Brasileira / Língua Estrangeira	História/Química	Geografia/ Física	Biologia/Matemática
	D	Lit. Brasileira e Português	História	Geografia	Língua Estrangeira
Tec. I	ME	Português e Lit. Brasileira / Língua Estrangeira	História/Química	Geografia/Física	Biologia/Matemática
	D	Lit. Brasileira e Português	História	Física	Matemática
Tec. II	ME	Português e Lit. Brasileira / Língua Estrangeira	História/Química	Geografia/Física	Biologia/Matemática
	D	Lit. Brasileira e Português	Química	Física	Matemática
Biom.	ME	Português e Lit. Brasileira / Língua Estrangeira	História/Química	Geografia/Física	Biologia/Matemática
	D	Lit. Brasileira e Português	Química	Física	Biologia

Quadro 2: Calendário de Provas do Processo Seletivo 2006 da UFRN

Fonte: Manual do Candidato/COMPERVE (UFRN, 2006).

Como vemos, de acordo com a área do curso escolhido, o estudante sabe quais são as provas de ME – Múltipla Escolha e D – Discursivas que ele irá realizar em cada dia de prova. Foi nesse sentido que os estudantes que ingressaram com o argumento de inclusão no processo seletivo de 2006 priorizaram o estudo das matérias das provas discursivas, como podemos observar nos trechos das entrevistas que seguem.

E13 / sexo : F/ 6 curso : 187 FISIOTERAPIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Você chegou a privilegiar alguma matéria?

³³ Estes conteúdos, por sua vez, eram elaborados de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, e nos últimos anos, com as orientações de conteúdos, habilidades e competências indicados no ENEM.

R. Sim, as discursivas. Eu estudava mais química, biologia, física e português, o que eu estudei menos foi matemática. O resto, assim, inglês, como eu tinha curso técnico de hotelaria não dei muita importância porque eu já tinha uma base boa, mas o resto estudava pouco.

E14 /sexo : F/ 6 curso : 140 PSICOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Pronto, química orgânica é um assunto que eu não/ a gente via no cursinho bem por cima, eu queria me aprofundar mas eu via aquele monte de coisa, eu via que eu não tinha tempo, tinha que me preparar pra tantas/várias outras coisas que eu achava que era mais importante e me deter mais nos assuntos das discursivas, todo mundo falava muito que era difícil... aí eu... me baseava muito pelo que as pessoas comentavam.

E15 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

P: Você chegou a privilegiar alguma disciplina nas horas de estudo?

R: Sim, as da prova discursiva, e... português também. Eu estudava muito português.

E20 / sexo : F/ 6 curso : 127 GEOGRAFIA (B) (M)/ tipo escola EM : Outra escola pública

P: E em relação ao próprio estudo assim, como era que você fazia? Você separava, dividia as disciplinas por dia da semana ou estudava mais o que tava com mais dificuldade?

R. Era, na verdade eu tentava estudar as disciplinas que eu tinha mais dificuldade, mas como eu sabia que as disciplinas que eu ia é... discursar, então eu estudava mais essas disciplinas pras provas discursivas. Então eu estudei mais Redação, Português, Geografia e História, e as outras disciplinas das matérias objetivas eu já deixava mais de lado... mas estudava, mas não tanto.

Outro fator que influenciou na seleção dos conteúdos a serem estudados foi estudar as matérias que os estudantes tinham mais dificuldade, como podemos constatar nas falas abaixo.

E1 / sexo: F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Éééééééé... eu ia percebendo assim qual era aquela disciplina assim que eu tava, eu contava meus pontos, quando saia o resultado do vestibular eu ia lá nas discursivas, olhava o que eu tinha errado, se eu não tivesse errado isso, acertado aqui, então vamos lá, vamos estudar, eu geralmente me dava pior em física aí eu dizia... não, vou estudar física!

E5 / sexo : M/ 6 curso : 101 ADMINISTRAÇÃO (B) (M)/ tipo escola EM : CEFET

Eu sempre gostei de matemática, português, só que eu procurei me focar nas que eu tinha dificuldades: biologia, física, química, que eu acho que foi o diferencial de eu entrar foi isso. Apesar de não ter ido excelentemente na que eu tava dominando assim, mas eu fui razoavelmente nas que eu... né? as que eu tinha mais dificuldade.

E13 / sexo : F/ 6 curso : 187 FISIOTERAPIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

P: E como você fazia pra superar essas dificuldades?

R. Dei uma atenção maior a essas matérias que eu não dominava, tentei estudar mais o máximo que eu pude delas.

E19 / sexo : F/ 6 curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Aí quando eu chegava do cursinho, eu só pegava, a matéria que eu mais pegava pra estudar mesmo... era as que eu não gostava... Química... as que eu não gosto, Química, Matemática, porque História já é uma coisa que eu gosto, já é uma coisa que eu entendo mais fácil, Português também eu tirava só dúvida de gramática, essas coisas assim... já é uma coisa que eu entendo mais fácil, mas Química, Física e Matemática, por eu não gostar eu não prestava atenção nas aulas. Aí eu chegava em casa e ia estudar a matéria que o professor tinha dado, que eu tinha copiado.

Consideramos essa técnica importante porque para muitos estudantes, a tendência é priorizar o estudo das matérias e conteúdos que ele mais gosta ou se identifica, o que acaba gerando grandes deficiências no conhecimento das outras matérias e disciplinas, o que pode levar ao fracasso no desempenho das provas no vestibular.

Outra dúvida que surgiu nas entrevistas foi **como estudar?**, ou que técnicas os estudantes utilizaram para conseguirem ser aprovados no vestibular. As mais citadas entre os estudantes foram: ler e fazer anotações; e ler e fazer exercícios. Podemos ver alguns trechos dessas entrevistas abaixo:

E2 / sexo : F/ 6 curso : 120 COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Não, eu sempre leio e anoto, porque eu gosto de escrever porque quando eu escrevo eu memorizo melhor.

E14 / sexo : F/ 6 curso : 140 PSICOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Também... dependia da matéria, normalmente eu gosto de fazer anotação, resumo. No caso de matérias como matemática, física, química, fazia exercício. Pronto, história eu tinha um caderninho que eu fazia resumo. Português eu não estudei muito pra o vestibular por que eu achava que eu tinha facilidade na disciplina e as obras fui lendo ao longo do ano.

E15 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

P: E nos momentos que você dizia: hoje a tarde eu vou estudar. Como você fazia?

R: Eu fazia exercícios... Estudava o conteúdo, fazia tipo um resumo, assim, do que eu tinha pegado, é... e depois eu fazia exercícios.

E16 sexo: F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Porque, eu ia pra biblioteca do CEFET, sempre pegava os livros e eu tenho costume de ler e tudo que eu leio, eu escrevo. Ai ia atrás das apostilas, das Xerox, aí escrevia. Porque eu tinha que praticar a parte da escrita.

E4 /sexo : M/ 6 curso : 187 FISIOTERAPIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Bom, Eu sempre estudava umas 4 hora por dia, fazia leitura do conteúdo e depois fazia exercícios, exercício era fundamental, sem os exercícios não conseguia pegar a matéria.eu sempre lia e depois fazia os exercícios.

Também constatamos a conscientização de que não é só a leitura dos livros textos que vão garantir o entendimento do conteúdo. A prática da leitura com questionamentos e reflexões também apareceu no depoimento dos estudantes, como foi o caso do estudante de direito:

E3 /sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Era uma leitura como os professores do CEFET ensinam, é uma leitura aplicada. Você não pode ler simplesmente por passar palavra por cima de palavra, olho por cima de palavra... Mas sim uma idéia de, digamos, adivinhar o texto, você começa a ler e o trecho que você ta lendo, você vai formular uma hipótese acerca do que ele quer chegar com isso, né? Fazer uma subjetivação do texto, digamos assim.

A prática da oralidade também apareceu como um elemento importante no depoimento da estudante de pedagogia, que explica que discutir com os colegas, falar sobre determinados conteúdos também ajudou no entendimento e compreensão dos mesmos.

E6 /sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Fazia anotações, fazia questionários era / conversava com o colega sobre aquela disciplina... sobre aquele... sobre aquele assunto em história conversava com colegas que também tava estudando... pra / porque eu acredito que quando eu to falando sobre aquilo ali / tudo, agente vai tirando dúvida e vai fixando mais o conhecimento.

A opção pelo estudo individual em detrimento do grupo de estudos foi outra técnica utilizada. Apesar dos pontos positivos de você poder discutir com os colegas sobre os conteúdos, de um dar força pro outro, e até mesmo de ajudar com a matéria, o estudo individual apareceu como estratégia para a maioria desses estudantes, por diversos motivos, como podemos analisar nos trechos que seguem das entrevistas.

E10/ sexo: M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Você chegou a estudar em grupo ou sozinho?

R. Não, sozinho. Até porque a maioria do povo que conhecia ninguém quis fazer vestibular e quando eu cheguei no cursinho como era uma das turmas mais avançadas, cada um tinha já suas patotinhas e como era longe o curso da minha casa eram poucas pessoas que moravam perto, então foi mais só.

E17 / sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

Sempre estudei só. Nunca consigo estudar / na verdade agora que eu to estudando, também, porque antes, na verdade eu ia estudar com o povo aí o que acontecia eu ia estudar com o povo, eu só fazia ensinar, né. Porque a maioria do pessoal não estuda. Aí você chega... chega desestimula você. Quando é uma pessoa que quer aprender, que às vezes tá com uma dificuldade você tem prazer de ensinar, mas quando você vê que é uma pessoa que não tá interessada, que não tem uma base, não sabe de nada. Aí você vai, vai, vai ensinar, você acaba perdendo seu tempo e não ajuda a pessoa, desestimula completamente, assim. Então eu sempre estudei só, agora que eu to estudando mais em grupo, até porque tem muita coisa assim de decorar mesmo.

E18 /sexo: F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Você chegou a ter algum grupo de estudo ou não? O apoio que você tinha era mais em casa mesmo.

R. É. Eu até tentei assim com o pessoal do ensino médio, né, da escola, só que a gente conversava muito, então assim, aí eu vi... e também tinha um vizinho meu, tinha dois vizinhos que eles estavam se preparando também, então a

gente começou a gente conversava muito e não saía o estudo na verdade, aí então eu vi que não era por aí, que não adiantava eu formar grupo pra estudar porque não dava certo, não saía, então assim, mas eu cheguei a tentar isso, mas a gente conversava e num... perdia o tempo no assunto.

Entre os motivos citados para os estudantes preferirem o estudo individual, como pudemos observar acima, os estudantes citaram o fato de não conseguirem se concentrar para o estudo em grupo, se dispersarem em conversas, como também o fato dos colegas não estarem no mesmo nível de estudos, como foi o caso da estudante de medicina. Já em outras situações, o estudo em grupo também foi citado na preparação para o vestibular, como podemos observar mais à frente.

E8 / sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B)
(T)/ tipo escola EM : outra escola pública

R. Mas, era assim, ia estudando em casa mesmo, às vezes a gente fazia grupos de estudo, de Literatura a gente sempre se reunia no domingo pra fazer e tal.

P. Você estudava mais com o grupo ou sozinho?

R. Eu acho que pelo tempo, eu estudava mais com o grupo porque eu ficava mais com eles.

Era assim, em 2004 tinha um diretor assim de um colégio à noite, aí a gente tinha normalmente como se fosse um cursinho, tinha os horários, e cada um tinha um dia tal, ensinava lá aos outros, e aos domingos, assim, no final às vésperas do vestibular a gente já intensificava isso, aí reunia-se no domingo também. Aí em 2005, né, eu acho que foi assim mais organizado, mais sistemático. Antes da prefeitura dizer que apoia esse cursinho, essa iniciativa, a gente se reunia assim na casa de um do outro, só que não era aquela coisa organizada, marcava e num apareciam e tal, ia uma vez e não iam outra, estudava assim, pegava um livro e ia só lendo e tal, aí depois, quando o cursinho começou aí pronto, tinha toda noite. E às vezes a gente também estudava assim, quando um feriado marcava um filme assim pra discutir os aspectos históricos e tal, e fazia seminário assim, entre a gente organizava um grupo pra fazer. Era assim nos domingos, nos sábados às vezes.

E12 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Você chegou a estudar com alguém ou estudava sempre sozinha?

R. Cheguei. Não, assim, foram poucas vezes, mais assim, conteúdos que eu tinha mais dificuldades, aí eu estudava com uma amiga minha que também tava estudando pro vestibular... ela até passou em Fisioterapia.

E15 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

P: Você geralmente nesses momentos estudava sozinha ou com alguém?

R: Não, geralmente a gente fazia grupos lá na sala para estudar.

P: Mas para estudar pro vestibular você fazia esses grupos?

R: Pra prova do cefet, só que a gente aproveitava pra inserir, pra ver o vestibular entendeu? Pronto, aí quando puxa alguma coisa do primeiro ano, a gente ia lá e revisava o que que tiveram, o do primeiro ano, já pro vestibular também, pra aproveitar o momento né.

E16 DIREITO/ sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Você sempre estudou sozinha, ou tinha algum grupo de estudo?

R: Tinha uma amiga e um amigo que sempre estudavam comigo.

P: Da escola também?

R: Lá do CEFET também.

P: Mas, vocês chegaram a se reunir pra estudar pro vestibular?

R: Sim, a gente estudava pras provas da escola e pro vestibular também.

Outra técnica citada pelos estudantes foi responder provas de vestibulares anteriores, como podemos observar no depoimento do estudante de administração.

E5 / sexo : M/ 6 curso : 101 ADMINISTRAÇÃO (B) (M)/ tipo escola EM : CEFET

Procurava responder provas de vestibulares anteriores, assim minha técnica era essa, não tinha nenhuma organização de dias, quando dava pra estudar, eu estudava, mas nada muito planejado não.

Estudar uma matéria por dia também foi outra técnica utilizada pelos estudantes:

E7 ENFERMAGEM/ sexo : F/ 6 curso : 185 ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

eu acordo de 7 horas para estudar, tem gente que faz aquela separação de 7 as 9 vou estudar tal matéria, de 9 as 12, outra... não, eu gosto de pegar uma matéria por vez assim, por dia.

(e17) IDENTIFICAÇÃO : E17 MEDICINA/ 3 sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

eu estudava o que eu achava que era importante / por exemplo, um dia eu queria, eu achava que era importante estudar física, eu passava o dia estudando física, entendeu? E deixando as outras matérias de lado, mas

sempre dava tempo de estudar tudo... Mas eu nunca tive um cronograma pra seguir assim não.

Fazer um planejamento de estudos apareceu também como uma das técnicas realizados pelos estudantes, mesmo que o mesmo não fosse cumprido sempre, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

E17 /sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

Por exemplo inglês, eu faço curso de inglês agora, mas até o terceiro ano eu não fazia o curso de inglês. Ai no final do primeiro, eu sempre pensei assim, muito adiante, ai no final do primeiro ano, eu pensei com esse método que eu to aqui eu não vou conseguir. Ai desde o primeiro ano que eu comecei, todos os dias a traduzir um texto em inglês, todos os dias até o final do terceiro ano. Foi assim que eu fui aprendendo, sempre pensando adiante assim. Tudo que eu fazia, eu pensava adiante assim, como ia ser pra quando eu terminasse eu conseguir passar no vestibular (...). Se eu passasse o dia todinho em casa, como aconteceu na greve, tinha dia assim que eu estudava... eu planejava, no ano do vestibular eu planejava assim, por exemplo eu planejava horas semanais, sete horas de química, de biologia por semana, doze horas de química, doze horas de física, eu planejava assim. Aí no ano do vestibular, se eu tivesse passado o dia todinho em casa, eu acho que eu estudava umas dez horas por dia. Porquê o meu cronograma eram quatro horas de manhã, quatro horas de tarde, quatro horas de noite, só que eu não agüentava, então eu acho que eu estudava umas dez horas...

E18/sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

No início eu fiz um cronograma do que eu queria assim, atingir né!? Com apostila, separava os assuntos que eu ia estudar, de Português, Matemática e ia sempre assim, eu procurava estudar dias da semana disciplinas alternadas né? Pra não estudar uma coisa só. Sempre gostei muito de Português, aí eu sempre me prendia muito, gastava muito tempo com Português e esquecia as outras que eu tinha dificuldade. Eu cheguei até assim/ Física eu tinha muita dificuldade, meu maior medo era zerar a prova, aí/ até porque assim, lá na escola que eu estudava, foi uma deficiência assim de Física, faltava professor, o estado não mandava e ficava naquilo, então não tinha realmente uma base de Física e eu cheguei a pagar umas aulas particulares, só que eu achava muito além do meu conhecimento.

E2 /sexo : F/ 6 curso : 120 COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Pra ser bem sincero, eu cheguei a elaborar um programa de estudo, mas eu não seguia muito, porque assim, na época eu fazia também curso técnico pela

manhã, então era muito corrido, porque saía do curso técnico direto pra escola, então chegava em casa só de noite, aí a noite eu fiz um programa, só que era pra estudar mais as que eu tava/tinha um pouco de dificuldade, e as que eu sabia alguma coisa eu botei poucos dias pra/ só pra aperfeiçoar um pouco, então, assim, eu estudava mais Português, Literatura, Inglês né, pra reforçar um pouco, e Química e Física eu estudava muito pouco porque eu sabia muito pouco também, então assim, eu estudava muito pouco pela noite que era o tempo que eu tinha disponível pra estudar pro vestibular.

E14/ sexo : F/ 6 curso : 140 PSICOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet
Era, era. Você chegava a se planejar, por exemplo, essa semana eu vou revisar tal assunto, de química, de biologia, de não sei o quê. Tá entendendo o que eu digo, se planejar e chegava a cumprir?

R. Planejar eu sempre tentava planejar, nem sempre cumpria, porque às vezes vinham outras coisas mas eu tentava me planejar e cumprir aquilo ou então, às vezes, assim...aproveitava horário no ônibus, alguma coisa assim.

Alguns estudantes também informaram manter uma rotina de estudos até o vestibular, como podemos observar nos trechos citados abaixo.

E3 sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet
Tinha mais disponibilidade de tempo por ter concluído o ensino médio e o ensino técnico e resolvi que ia... é...aplicar forças, né? Comecei a desenvolver uma rotina de estudos estável, uniforme.

E12/ sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Eu comecei eu acho que em maio. Maio... aí fui até o vestibular. Aí era o cursinho de manhã, aí eu estudava, eu dividia assim duas matérias por dia, a tarde, é, chegava assim, descansava um pouquinho, aí estudava, aí a noite o mesmo jeito. Final de semana eu só pegava assim pra ler alguma coisa no sábado, no domingo eu não estudava. Aí era assim, foi até o vestibular.

De certa forma, esse conjunto de técnicas de estudo revelam um pouco da ideia que os estudantes possuem sobre o processo de estudar. Está claro que esses estudantes sabem muito bem como estudar, pois fazer leitura refletindo e questionando o que está lendo, fazendo anotações, fazendo exercícios, estudar as matérias que têm mais dificuldades, são técnicas e estratégias que ajudam na aprendizagem dos conteúdos e contribuem, assim, para o sucesso nas avaliações. De certa forma, essas práticas, também desmistificam a ideia de senso comum

de que estudante de escola pública não estuda, não sabe estudar, ou não tem condições de estudar e se dar bem nos processos seletivos.

Nos discursos dos estudantes apareceram também alguns dados interessantes, que decidimos chamar de **como superar as dificuldades? estratégias de estudo**, na verdade estratégias bem inusitadas assim, a partir das próprias necessidades e dificuldades por que passavam os estudantes, principalmente financeiras. Por necessidade de trabalhar, muitos deles afirmaram dar aulas particulares ou reforço escolar, ou mesmo já tiveram experiências como docentes. No depoimento que segue, por exemplo, o estudante de jornalismo afirma que o único cursinho pré-vestibular que havia em sua cidade era mantido pela prefeitura, organizado pelos professores de sua escola e pelos próprios estudantes. Ele mesmo era monitor e dava aula no cursinho o que, de certa forma, contribuiu para a sua aprendizagem.

E8 COM SOCIAL/ sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

P: E quando você decidiu assim, como era que você se preparava para as provas do vestibular?

R. Aí se preparava por esse cursinho, né? Cursinho da prefeitura.

P. Aí era com professores de lá mesmo?

R. Com professores de lá. Aí não era assim, um cursinho bem à altura porque eram professores preparados pra o Ensino Fundamental, né? Aí tinha eu que era o monitor, de biologia tinha um monitor que desistiu no primeiro mês, então foi aquela confusão, faltava professor e tal. Aí depois o coordenador que era professor de História e Química foi embora.

P. Então você era monitor no cursinho que você estudava?

Era monitor. E trabalhava nessa escola. Primeiro eu trabalhei com Educação de Jovens e Adultos no centro de idosos e depois eu fui trabalhar como professor de Português substituto nessa escola. Aí na segunda-feira, que era minha aula no cursinho, eu dava aula a tarde todinha na escola e a noite dava duas horas de aula de noite no cursinho, né? Aí nos outros dias, estudava. Aí como também fazia parte da organização e depois que esse professor abandonou, aí a gente teve que tomar conta assim, aí ficou mais complicado porque tinha que organizar, ensinar e estudar. Aí o estudar ficava mais de lado.

Nos próximos depoimentos, os estudantes afirmam que **davam aula de reforço**, o que contribuiu para a aprendizagem e revisão dos conteúdos.

E18 / 3 sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

No ano do terceiro ano. Só que eu dava aula particular em casa e isso desde muito tempo eu acho que isso foi, assim, o que me ajudou bastante, que eu comecei a rever muita coisa e eu tinha muita dificuldade em matéria de cálculo e nesse ano, no terceiro ano foi/choveu aluno de matemática de aula particular, então eu tinha que estudar pra dar aula. Então, assim, foi um ponto positivo, eu precisava de dinheiro e gostava de dar aula, então juntou e eu consegui também me preparar melhor, foi uma coisa bem, bem boa assim pra mim, bem positiva realmente.

E19/ sexo : F/ 6 curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Você dava aula de reforço de quê?

R. Reforço escolar.

P. Todas as matérias?

R. De 1º ano a 8ª série, de todas as matérias. Então era assim, era por hora, tinha hora que na mesa lá da minha vó eu tinha cinco alunos, todos da 4ª série todos do mesmo colégio, tinha hora que só tinha um de 8ª série, mas nunca tava livre, tempo pra almoçar, tempo/ tinha hora que eu dava aula em casa, tinha hora que eu dava aula na casa do aluno, aí quando chegava de noite, além de ter a matéria do cursinho pra revisar ainda tinha que fazer exercício pros alunos, ainda tinha que revisar a matéria dos meninos, se fosse época de prova geralmente eu tava com os cadernos deles, com os livros deles pra ver o que que ia cair.

No depoimento que segue, o estudante de jornalismo afirma que enganava o porteiro do cursinho para assistir às aulas do horário da manhã sem precisar pagar. Ele estava matriculado no cursinho no horário noturno porque este era mais barato, e como uma forma de compensar o déficit de conteúdos, acreditava que assistindo aula nos dois horários ajudaria na aprendizagem.

E10 /sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Aí quando eu comecei a fazer o cursinho mesmo, que abria a apostila, que olhava, a maioria das coisas que eu olhava eu nunca tinha visto na vida, os assuntos assim que eu não sabia nem pra onde correr, assim, e que/aí eu comecei a me desesperar nesse sentido. A maioria das pessoas de lá era o quê? Era CEI, é... enfim, milhões de colégios, sabe? E eu aonde? Eu vindo de... lá de Nova Natal, aí eu dizia “pronto!” [...].

R. Foi, a gente entrava escondido, primeiro eram dois colegas meus, depois ficou só eu aí o homem dizia: “ei, a carteirinha?” e eu “ah, esqueci” aí “tá certo”, aí eu entrava. Aí no outro dia como era o mesmo né...

P. A noite o vigia era diferente?

R. Era diferente, mas quando era o mesmo aí ele pedia a carteira e eu mostrava, aí eu acho que ele não lembrava da manhã ou deixava... sei lá. Mas eu sei que era isso. O bom é que um professor a tarde falava uma coisa/um dos erros eu acho que eu percebi do cursinho lá, é que eles não conversavam entre si os professores, aí um professor de português falava uma coisa de umas questões aí a noite outro professor falava outra, mudava a resposta, mudava o assunto e tal da gramática. Eu que não entendia de gramática, eu ficava/eu dizia “em quem eu vou acreditar? Num ou no outro?”, sabe?. Como eu não tinha base assim “vou acreditar em quem?”, aí ficava essas coisas. Foi bom porque eu estudei mais.

Outro aspecto que apareceu como estratégia para driblar as dificuldades que os estudantes tinham com o conteúdo, algumas vezes por não terem visto ao longo da sua educação básica, foi estudar antes a matéria para poder assistir as aulas no cursinho, que apenas revisa o conteúdo, como podemos observar no depoimento, também do estudante de jornalismo:

E10 sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B)
(T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Atrás de material e em casa eu aprendia sozinho, eu tentava ver a matéria que ia cair no cursinho, tipo era história e ia falar de tal coisa, aí em casa eu começava a ler um monte de coisa, um monte de coisa, lia, lia, lia, lia até entender e fazer as questões, assim pra chegar pelo menos sabendo alguma coisa meio que voando pra o professor falar alguma coisa porque quando chegava um professor que começava a falar de química, de hidrocarboneto, de não sei o quê, de não sei o quê, de cadeia não sei da onde eu olhava assim a primeira semana e dizia “meu Deus, eu não sei não”... aí era pior porque isso já dava uma baixa estima, sabe. Você via que tava todo mundo/você olhava pra um lado e pra o outro, as apostilas tudo preenchidas e a sua não, aí eu digo “pronto, vou nem ficar aqui”, depois que eu comecei a estudar em casa, eu comecei, comecei a aprender um monte de coisa, química, física... não sei como, mas aprendi.

Destacamos essa fala como uma estratégia inusitada, porque assim, é de conhecimento de senso comum que os cursinhos revisam os conteúdos vistos ao longo da educação básica. Sendo que pelo depoimento dos estudantes, muitos deles chegaram ao cursinho e se deram conta de que muitos dos conteúdos não tinham sido aprendidos ou nem mesmo vistos ao longo de sua educação básica, então esses estudantes tiveram que fazer um esforço bem maior

para dar conta do conteúdo do vestibular. Também foi o caso das estudantes de nutrição e geografia, que seguem.

E12 /sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Em Física assim, eu não sabia nada “bem dizer”, porque convenhamos o ensino público é... disciplinas como Química, Química nem tanto porque minha professora ela ensinava na rede privada, aí ela ajudava bastante a gente, e foi uma das que me deu assim, bastante força. Agora Física pegou bastante, bastante mesmo. Eu não sabia nada, nada, nada de Física. Ele dava muito por cima e quando dava aula.

E20 / 3 sexo : F/ 6 curso : 127 GEOGRAFIA (B) (M)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Que tipo de dificuldade apareceu?

R. Assim, dificuldade porque assim nas disciplinas: Matemática, Redação, nas disciplinas é, a base mesmo que eu não tive nessas escolas. Por exemplo: Redação. Era uma coisa que, foi uma dificuldade imensa pra mim. Minha redação do vestibular não foi boa porque é uma deficiência que eu na 5ª série... Eu fazia redação no período da Educação Infantil, e da 1ª série, 2ª, eu fazia direitinho porque eu estudava num jardim, nesses jardins pequenos particular, então a professora, acompanhava a gente. Mas quando eu fui pra o ensino público, aí, eu não consegui mais fazer. Aí Redação, essas coisas, Matemática, Química, Física eram disciplinas que eu tinha muita dificuldade.

Outros estudantes, fizeram o inverso, assistiam as aulas na escola ou no cursinho e revisavam e aprofundavam em casa o conteúdo, após a explicação do professor.

E11 / sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : outra escola pública

P: E como era que você costumava estudar? Você geralmente lia e fazia anotações?

R: Exatamente. De acordo com o que o professor passava, eu revisava em casa, aprofundava mais um pouco, porque... é muito limitado né o que.../ ele não vai ter como destrinchar um livro todo né? Aí o que ele passava eu geralmente comprava livro no sebo, pegava com alguém emprestado e... aprofundava um pouco mais.

E19/ sexo : F/ 6 curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Agora Matemática e Química por ser matérias que eu não gostava o professor de Química também eu não gostavam dele, aí por serem matérias que eu não

gostava eu só entendia quando eu parava em casa pra estudar. Tinha até, esse meu amigo que ele gostava muito de Química, de Matemática, ele me explicava umas coisas quando eu não entendia, mas era mais fácil de eu entender em casa sozinha depois do que escutando a explicação.

Em resumo, o esquema que segue mostram as principais técnicas de estudo priorizadas pelos estudantes ao se prepararem para o Vestibular da UFRN.

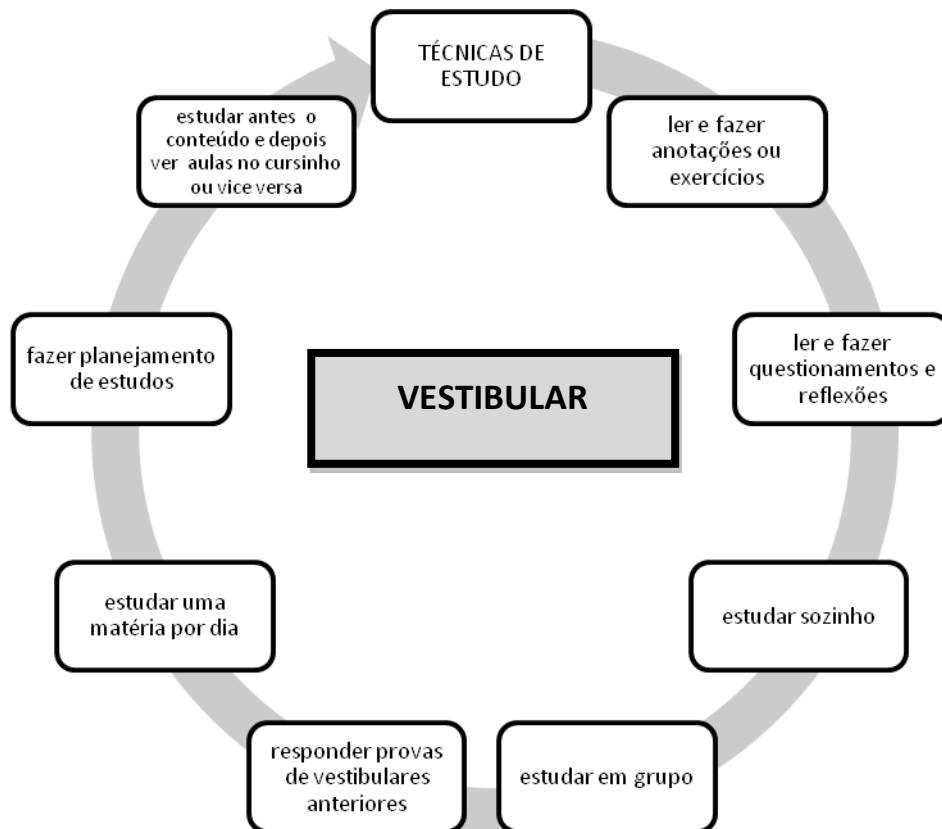


Figura 5: Técnicas e Estratégias de estudo usadas pelos estudantes para conseguirem a aprovação no Vestibular

A outra coisa que elegemos como um dos dilemas por que passam os estudantes ao se prepararem para as provas do Vestibular foi a questão da motivação. Esta, por sua vez, está atrelada a inúmeros fatores, tanto internos como externos ao estudante.

Um documento publicado pela OCDE (OCDE, 2006) que analisa os resultados do PISA em 2000 e discute os fatores que interferem no desempenho das escolas, mostra o exemplo do sistema educacional da Holanda, aonde utilizam a diferenciação para tentar reduzir as desvantagens associadas ao *background* do estudante, principalmente por meio de aplicação de testes aos estudantes ao final da educação primária, para que se possa estabelecer que tipo de educação secundária melhor atenderá suas necessidades. A idéia é evitar que

estudantes ingressem em formas inadequadas de aprendizagem, que venham a reduzir sua motivação.

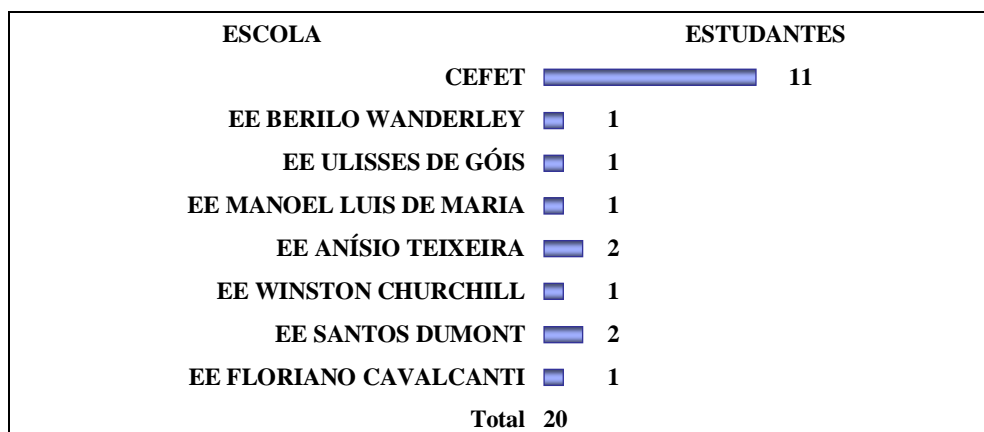
Não sabemos se isso funcionaria no sistema escolar brasileiro, mas acreditamos que essa reflexão traz uma questão importante de ser analisada que é em relação ao desempenho dos estudantes e à qualidade do ensino. Como acabamos de explicar, a motivação está atrelada a fatores de ordens distintas, mas a questão do desempenho do estudante ao final da educação básica poderá determinar efetivamente a exclusão do estudante do sistema educacional, e o que é pior, em muitos dos casos não é por culpa somente do aluno.

Para o aluno de uma escola privada, quando a escola ou os professores não estão cumprindo com o seu papel em relação a um ensino de qualidade, as famílias podem procurar outra escola, encontrar alternativas para o estudante, muitos procuram um reforço escolar fora da escola, e o estudante, por sua vez, só não estuda se não quiser mesmo. No caso de estudantes de escolas públicas, muitos deles só tem aquela opção de escola, ensino e professores. Quando o direito à educação lhes é negado, na maioria das vezes, fica por isso mesmo e o aluno é quem sofre as consequências.

Nesse sentido, é difícil ter motivação para o Vestibular quando você estuda em uma escola aonde faltam professores, aonde os professores que têm não incentivam para o Vestibular ou ingresso no ensino superior, e até mesmo aonde os próprios colegas de turma não estão preocupados com essa questão, situações que apareceram no relato dos estudantes, como veremos mais adiante.

Como vimos, entre os 20 estudantes que entrevistamos, 11 estudaram o ensino médio no CEFET (Centro Federal de Ensino Técnico), hoje IFRN, enquanto 9 estudaram o ensino médio em escolas públicas estaduais, como mostra o quadro que segue.

Gráfico 4: Escola em que cursou o Ensino Médio



Fonte: Levantamento de Dados Primário, Agosto/2012.

Nesse sentido, na fala dos estudantes, observamos alguns depoimentos em relação aos professores do ensino médio, que seguem abaixo. O principal problema está atrelado à falta de professores, sobretudo nas áreas de física e química. O descomprometimento dos professores também foi citado.

E20 / sexo : F/ 6 curso : 127 GEOGRAFIA (B) (M)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Era muito difícil ter aula, quando tinha não tinha algumas professoras, professores, as salas tinham quarenta, cinquenta alunos, os professores não se comprometiam também né!? Já pela própria estrutura, e alguns eram muito relaxados, faltavam muito, havia uma certa omissão por parte da diretoria da escola, que a diretora era muito amiga dos professores, então não havia uma certa punição para aqueles professores que faltavam.

E10 / sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

E tipo, lá na escola tinha ano que eu ficava até...teve ano que chegou até junho sem professor de português.

E12 /sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Em Física assim, eu não sabia nada “bem dizer”, porque convenhamos o ensino público é... disciplinas como Química, Química nem tanto porque minha professora ela ensinava na rede privada, aí ela ajudava bastante a gente, e foi uma das que me deu assim, bastante força. Agora Física pegou bastante, bastante mesmo. Eu não sabia nada, nada, nada de Física. Ele dava muito por cima e quando dava aula.

E18 sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Eu cheguei até assim/ Física eu tinha muita dificuldade, meu maior medo era zerar a prova, aí/ até porque assim, lá na escola que eu estudava, foi uma deficiência assim de Física, faltava professor, o estado não mandava e ficava naquilo, então não tinha realmente uma base de Física e eu cheguei a pagar umas aulas particulares, só que eu achava muito além do meu conhecimento. O professor viajava assim num negócio que eu não tava preparada, eu tinha que saber o básico e o básico eu não sabia, então aí eu desisti.

Outro aspecto negativo citado pelos estudantes em relação à escola pública foi em relação à falta de incentivos dos professores e da escola para o vestibular, e os depoimentos dos estudantes só vêm confirmar aquilo que já foi discutido em nosso trabalho, relacionado à ideia de que os professores da rede pública não têm se responsabilizado, junto com a escola, a orientar os alunos para o vestibular ou continuidade dos estudos.

E8 /sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Eu acho que, pelo menos assim, da rede pública né, que eu tenho conhecimento, eu acho que pelas condições do ensino público estadual, eu acho que as condições não favorecem o estudante, não incentivam o estudante a estudar. Principalmente da realidade que eu conheço lá de Lagoa Nova, qual é a dinâmica? O povo faz o Ensino Médio e pronto, terminou os estudos e pára no Ensino Médio. Cada um procura aí um rumo, se casa e tem filhos, procura um trabalho assim, e, é isso então, eu acho que num tem um incentivo. Por exemplo: eu no terceiro ano, eu num, a escola não me ofereceu nada, de conhecimentos assim sobre a universidade, não me incentivava em nada. Eu acho que também assim, não é culpa assim tanto dos professores, eu acho que, é do, como se diz, do sistema né!? Tem essa coisa toda de não ter um incentivo. Você, no terceiro ano foi que eu fui ter livro, que a escola dava, antes era aquela coisa solta, uma apostila aqui, outra acolá, e tal. Eu acho que, as condições da escola de Ensino Médio, eu acho que elas não favorecem. A gente tem que ter muita força de vontade pra conseguir né, terminar o Ensino Médio e terminar de uma forma assim, legal.

E11 sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : outra escola pública

Realmente, sem querer fazer propaganda alguma de cursinho, eu disse o nome aqui só por dizer. Ate porque foi por meio da rede privada que eu consegui passar no vestibular, é isso que eu quero frizar, porquê através da rede pública é insuficiente. Pra você ter uma idéia, na turma que eu estudei, no ensino médio todo, eu acho que eu fui um dos únicos que entrou na universidade. Eu conheço só uma menina que entrou, mas não na universidade pública, na particular, no curso de psicologia. Infelizmente é um fato.

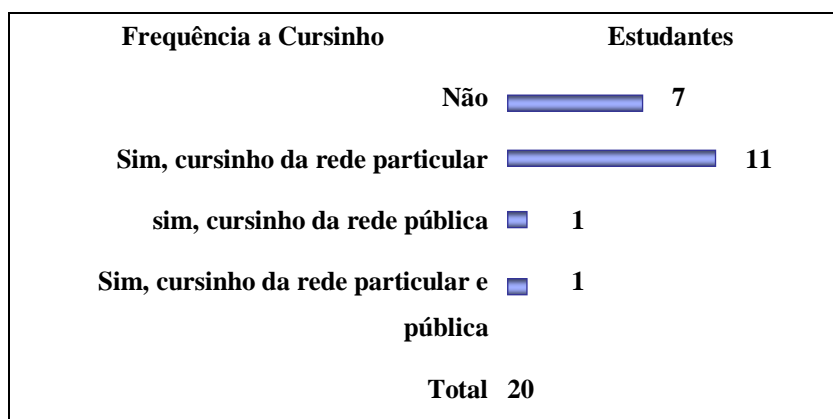
E18 /sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

P. Você chegou a saber do argumento antes de se inscrever? Saber assim na escola?

R. Saber, assim, soube porque eu buscava muito na internet, agora, assim, na escola em si faltava essa informação, essa orientação sobre argumento de inclusão, até sobre isenção de taxa, você tinha que ir buscar, porque dentro mesmo da escola essa informação, essa orientação assim...não tinha não.

Os estudantes citados revelam que a escola pública não foi suficiente para a preparação deles para o vestibular. Entre os 20 estudantes entrevistados, 13 estudantes informaram ter feito cursinho para prestarem o vestibular, enquanto somente 7 informaram não ter feito cursinho, como podemos observar no gráfico que segue.

Gráfico 5: Frequência ou não a Cursinho Pré-Vestibular



Fonte: Levantamento de Dados Primário, agosto/2012.

Além do pouco incentivo dos professores, os estudantes também revelaram que os próprios colegas de sala de aula também não se interessavam pelo Vestibular, talvez até por reflexo da própria escola, pois como já comentamos, quando o aluno não tem esse incentivo por parte da família e a própria escola incentiva a continuidade dos estudos, aonde os alunos vão encontrar motivação?

Nesse sentido, nos trechos mostrados a seguir, os estudantes revelam essa pouca preocupação dos colegas.

E19 /sexo : F/ 6 curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

E no teu ensino médio você lembra do pessoal comentar muito, discutir muito do vestibular ou não?

R. Na minha turma de 3º ano, que é o período que o povo mais fala, a maioria era aluno de cidade vizinha. Eu lembro que tinha um de Lagoa Salgada, que todo dia ele ia e vinha aqui no FLOCA, eu lembro que ele até dizia que ele gastava oito e pouco de passagem todo dia, oito reais e pouco. Tinha umas cinco de São José, tinha vários de Nísia e tinha muitos da zona norte também,

a maioria da zona norte. Mas eu lembro que quem falava mais em vestibular era eu, mais duas que fizeram cursinho comigo, junto comigo, que a gente já saía do colégio direto pro cursinho, tinha uns quinze que falavam, assim, mas sem ter muita certeza se ia fazer, a turma devia ter quarenta e poucos alunos tinha uns quinze que falava assim.

E20 / sexo : F/ 6 curso : 127 GEOGRAFIA (B) (M)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Então, assim, os alunos eram totalmente desestimulados. Agora assim, como eu sempre gostei de estudar, eu sempre me acompanhava com um grupo assim, que as meninas que tinham, é... que gostavam também que, posteriormente também tinha o objetivo né?... de passar no vestibular. E no Ensino Médio foi uma coisa que eu percebi, o pessoal, eu estudei no Anísio Teixeira e a minha turma era muito boa, eram alunos muito inteligentes e interessados, mas por não ter assim estímulo em casa também, não havia a palavra vestibular lá na escola. No terceiro ano a gente foi ter professor de Física assim, quase na metade do ano e os professores que tinham nunca falavam da palavra VES-TI-BU-LAR, vocês vão fazer o vestibular, vão se preparar. Não havia, nem tocavam no assunto.

Ao contrário, para os estudantes egressos do CEFET, a motivação e o incentivo da escola e dos professores ficam muito claros nas falas dos estudantes. Apesar de não ser uma escola que prepara o alunos para o Vestibular ou ENEM, a preocupação com a aprendizagem do conteúdo e com o ensino de qualidade, a disponibilidade dos professores para tirar dúvidas, foram citados pelos estudantes, como podemos observar a seguir.

E9 /sexo : M/ 6 curso : 190 ODONTOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

R. Não. Eu vi o programa todo lá no cefet. Tinha coisa que eu vi lá que não caiu no vestibular. Aí, teve até coisa assim que eu me espantava, por exemplo: aula de Sociologia, aí o professor falando lá, eu não lembro agora a pergunta, mas ele deu uma questão da prova, do mesmo jeito que ele falou. E o pessoal ficava falando: “Não, Sociologia não cai, Sociologia não importa, num sei o quê.” Mas Sociologia deu uma contribuição alta aí, o professor...

E15 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Minha irmã, ela... estuda em colégio particular, aí ela chega falando que toda questão que o professor vai passar, fala, é.. isso cai no vestibular! Há uma preocupação deles. Mas, eu não... eles fazem a pressão, mas eu ... E também, assim, o cefet, como eu estudava lá, eles também não se preocupavam muito com isso, eles tavam preocupados em passar o conteúdo, saber se você tinha aprendido, não tinha assim tanta importância, toda essa pressão pro vestibular.

E17 /sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

P: E para tirar dúvida quando você tinha, uma dúvida, uma coisa, era com os professores?

R: Eu tirava muita dúvida lá no CEFET, assim, com os professores de lá. Que lá é uma escola que tipo, um professor do CEFET é como se fosse um professor aqui da universidade, ele é da escola né. O professor da escola particular, por exemplo: ele dá uma aula aqui, dá várias aulas e você não tem muito contato. Mas o professor do CEFET, às vezes, ele passa o dia lá, então eu dizia: professor qual é o horário que o senhor tá indo, porque ele sempre tinha um horário e eu tirava as duvidas com o professor de lá mesmo. Era isso que eu fazia.

E1 /sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

O cefet é muito bom, formava opinião crítica, assim, mas mesmo assim era difícil, porque antes assim, o meu ensino já não era dos melhores, assim, em termos de colégio público...

E7 /sexo : F/ 6 curso : 185 ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Quando você entra lá, os professores já vão colocando na sua cabeça, colocando na sua cabeça... explicando mais o que é profissionalização, o que é estar no mundo..., mostrando a importância de você crescer, não em status só como financeiro, só como pessoa e sim como conhecimento, buscando uma profissão.

A motivação também está atrelada, como observamos nos discursos dos estudantes, às questões emocionais, pois a pressão para o vestibular, em muitos casos, gera no estudante nervosismo, ansiedade e medo, levando à desmotivação, principalmente quando o estudante não é aprovado na primeira tentativa. Nas falas dos estudantes que são mostradas logo mais, observamos esse sentimento. Temos o caso da estudante de nutrição que não conseguiu entrar no curso que gostaria, mas passou em biologia, e continuou tentando o vestibular, o estudante de comunicação social que só passou no segundo Vestibular, e ainda o estudante de odontologia que tinha medo de decepcionar a família.

E1 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

R. Ah, as dificuldades foram acho que em todos os sentidos. A psicológica... imaginar que realmente eu já to no meu, na minha segunda tentativa, terceira tentativa, eu fiquei... até o meu segundo ano de universidade lá, eu ainda tava fazendo vestibular. Isso é muito difícil, assim, até porque os meus amigos de lá ficavam dizendo: e aí, você vai ficar nessa de vestibular? Não vai encarar a

sua realidade aqui em biologia? Aí eu disse: não, olhe eu não consigo me adaptar aqui, e eu vou ter que buscar... e isso é difícil, às vezes eu chegava lá e encarava os meus próprios amigos dizendo que eu ia tentar o vestibular de novo, só que quando eu chegava em casa, eu pensava: é mesmo, ainda tô nessa! Aí vem o psicológico né, aí em casa às vezes batia o desânimo.....

E8 /sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Primeiro porque, eu acho que no primeiro também, eu não passei por causa do nervosismo, aquela pressão toda, eu acho que isso dificultou também um pouco. Até o pessoal ficou comentando que, como eu não tinha passado e tal, que aí também fica aquela expectativa, que eu sempre fui um bom aluno, aí fica aquela expectativa... você passa, você passa, você passa! Tem até uma amiga da minha mãe que confiava muito em mim que disse: se você num passar, ninguém passa! Aí ficava aquela coisa também, aquela ansiedade, né? Aí isso eu acho que também pesa muito, você fica com aquela responsabilidade de ter que passar, e tal.

E9 / sexo : M/ 6 curso : 190 ODONTOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Quando eu fiz pra Odondo eu tive medo de não passar. Porque não teve/ me falaram que era difícil, num sei quê e tal, aí eu... (...) bateu, assim, só a minha falta de confiança mesmo. Tipo assim, eu sei lá, eu às vezes pensava que era muita besteira minha de eu tentar assim, porque eu achava que se era pra eu provar pra alguém que eu conseguia, às vezes eu achava sabe!? Que eu faço muito as coisas pra provar pros outros e não pra mim, porque eu quero entendeu!? Ficava preocupado, “Pô, se eu não passar a família todinha vai ficar no meu ouvido, não sei quê e não vai dar certo.” Eu num/ Porquê sempre a família... pesa.

Então, como pudemos observar, uma série de fatores levaram os estudantes a obter êxito no processo de transição entre a escola e a universidade. Da mesma forma que pequenos detalhes, ações, pensamentos, atitudes fizeram a diferença para esses estudantes conseguirem a aprovação no vestibular, outros pequenos detalhes, ações, pensamentos, atitudes também levam o estudante a fracassar e não conseguir ingressar na universidade, sobretudo a pública, levando à busca pelas instituições privadas, que oferecem crédito educativo ou bolsas de estudo para estudantes egressos de escolas públicas, quando não são excluídos do sistema educacional ao longo da educação básica mesmo.

4.3.3. A Experiência na Universidade na Visão dos Estudantes: mudanças, dificuldades, superação e conquistas

Como já explicamos anteriormente, as entrevistas com os 20 estudantes que foram beneficiados em 2006 com o argumento de inclusão foram realizadas após o primeiro ano de curso desses estudantes na UFRN. Então, como eles ingressaram no ano de 2007, em 2008 realizamos as entrevistas, e estas tiveram como objetivo, além de conhecer suas trajetórias escolares, analisar o que destacam os estudantes sobre sua trajetória na universidade nesse primeiro ano, que experiências tiveram, se foram boas ou ruins, o que destacam em relação à sua vida na universidade.

O primeiro bloco de questões relativas a essa parte girou em torno da entrada na universidade, buscamos conhecer o que mudou na vida do estudante após o ingresso na UFRN e o que é para eles ser um estudante universitário. De forma geral, os trechos citados das entrevistas, que revelam as mudanças por que passaram os estudantes quando ingressaram na universidade, indicam também a visão dos estudantes sobre “ser estudante universitário”, e destacam as mudanças vividas por eles, tomando como parâmetro suas trajetórias escolares e as experiências que tiveram ao longo da educação básica.

Como já destacamos anteriormente, a transição do ensino médio para o ensino superior é delicada, tanto que muitos estudantes fracassam no primeiro ano, como explica Coulon (2008). Para o autor, essa transição ou passagem está marcada por várias rupturas simultâneas:

- nas condições de existência, o que pode gerar, às vezes, ansiedade e comportamentos que favorecem o fracasso;
- na vida afetiva, com a passagem, na maioria dos casos, da vida no seio familiar para uma vida mais autônoma;
- sobretudo uma ruptura psicopedagógica: a relação pedagógica com os professores do ensino superior é, em geral, extremamente reduzida, mesmo quando se trata de trabalhos orientados em pequenos grupos. Se o tempo do ensino médio é aquele do tutelamento, o tempo do ensino superior é o do anonimato, também em relação aos outros estudantes. Isto provoca comportamentos muito diferentes por parte dos novos estudantes, cujas referências habituais foram todas subvertidas ao mesmo tempo. Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada (COULON, 2008, p. 34-35).

Em nossa pesquisa também pudemos observar mudanças em relação às condições de existência, nas relações sociais e afetivas, e novas relações com o processo de aprendizagem dos saberes, como podemos ver no quadro que segue.

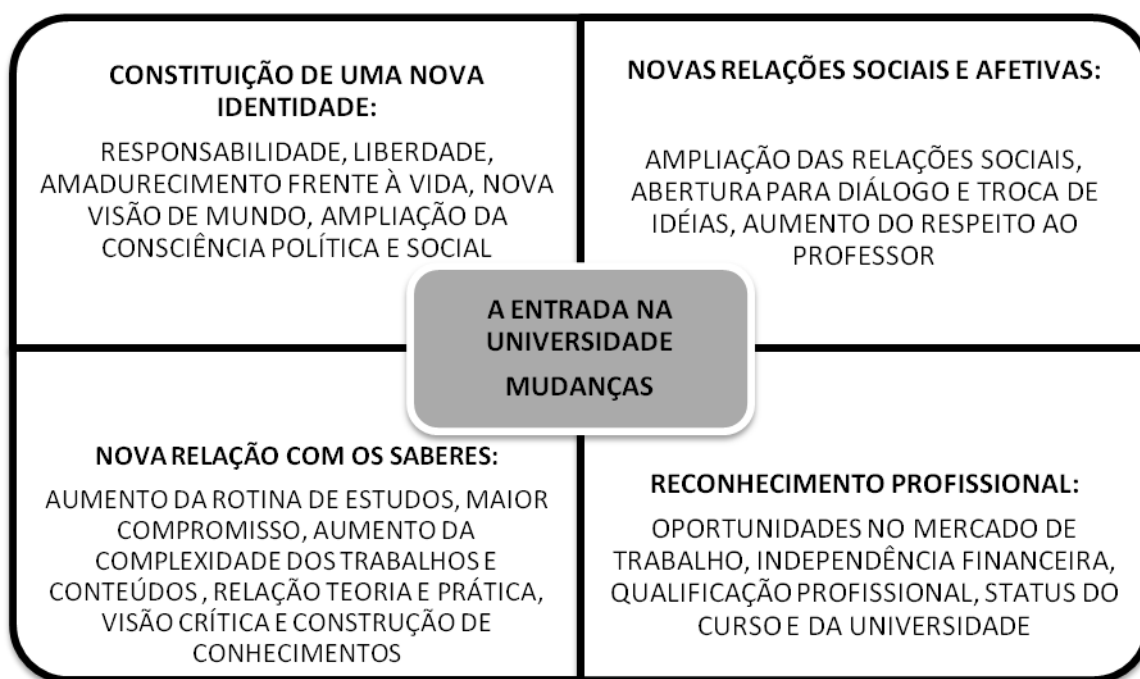


Figura 6: As mudanças destacadas pelos estudantes após a entrada na universidade

É importante deixar claro que essa lista de mudanças destacadas pelos estudantes foi resultado das análises realizadas nas entrevistas no processo de categorização e, sobretudo, das repetidas reflexões e leituras realizadas. Começou a ficar claro, então, que esses fatores não podiam ser meramente listados. Estes, por sua vez, foram então sistematizados em quatro grandes grupos de categorias referentes a: constituição de uma nova identidade, novas relações sociais e afetivas, nova relação com os saberes e conhecimentos, e reconhecimento profissional.

Outro aspecto importante, embora podendo, à primeira vista, passar despercebido, é referente à integração destas categorias e dos elementos nelas incluídos para mostrar as principais mudanças destacadas pelos estudantes quando ingressaram na UFRN.

Retomando algumas ideias de Coulon (2008), já discutidas na primeira parte deste capítulo, quando o autor coloca que a aprendizagem de uma nova forma de organização social é um trabalho de empilhamento, uma improvisação permanente de integração de

microexperiências passadas, um incessante trabalho de sedimentação, de classificação de novas experiências em relação às antigas, e de integração de novos “métodos de compreensão” da vida social, fica claro, para nós, que as mudanças suscitadas na fala dos estudantes dizem respeito à constituição de novas ideias e representações adquiridas após o ingresso na universidade que, por sua vez, vieram à tona ao serem convidados a fazer uma reflexão (no momento das entrevistas) sobre a sua vida de estudantes na universidade, tendo como parâmetro as suas trajetórias escolares. Então faz sentido afirmar que essas ideias são resultado de um “processo de classificação de novas experiências em relação às antigas”, pois nos discursos dos estudantes, os mesmos todo o tempo se reportam à sua vida de estudantes na educação básica.

Então, ao discursarem sobre suas experiências na universidade, deixam transparecer suas visões e representações sobre si, sobre as outras pessoas que convivem com eles na universidade, sobre o estudo e a aprendizagem dos saberes e conhecimentos, sobre a sua formação profissional, além de estar explícito também, de certa forma, o que significa ingressar no ensino superior para esses estudantes.

Como podemos observar, o primeiro conjunto de mudanças destacadas pelos estudantes estão relacionadas ao que denominamos de **constituição de uma nova identidade**: responsabilidade, liberdade, amadurecimento, nova visão de mundo e ampliação da consciência política e social foram aspectos citados. Estes, são decorrentes da inserção dos estudantes em um novo mundo, um novo estilo de vida e estão relacionados não somente ao ingresso no ensino superior, mas às próprias mudanças sofridas pelos estudantes com relação ao ingresso na vida adulta, pois a entrada na universidade, de certa forma, representa essa transição.

Os trechos selecionados a seguir mostram o pensamento dos estudantes quando tratam desses aspectos. O mais citado diz respeito à questão da responsabilidade, tanto em relação ao domínio de conhecimentos necessários a aquisição de uma profissão, como vemos abaixo:

E4 /sexo : M/ 6 curso : 187 FISIOTERAPIA (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Que diferenças ele possui do estudante do ensino médio?

R. Eu acho q a responsabilidade de que você vai ter usar aquele conhecimento no futuro, o estudante do ensino médio não tem essa responsabilidade de pensar... futuramente eu vou precisar desses conhecimentos que eu to vendo aqui, então eu vou ter que aprender bem direitinho, saber como funciona da melhor forma possível, então eu acho q é essa a grande diferença.

Como também a responsabilidade atrelada às mudanças de vida, de comportamento, aonde fica claro o abandono da escola e a aquisição em uma nova postura frente à vida (adulta):

E5 / sexo : M/ 6 curso : 101 ADMINISTRAÇÃO (B) (M)/ tipo escola EM : CEFET

O que mudou na sua vida depois que Ingressou na Universidade?

R: Eu acho que além de né..., além da mudança assim no estudo, uma mudança de vida, de comportamento, ter outra postura assim na vida, na sociedade, deixar aquela coisa ali, de escola, de brincadeira pra partir para uma coisa mais seria, ter assim mais responsabilidade, eu acho. Realmente, aumentou bastante isso.

A responsabilidade também aparece atrelada ao fato de estar em uma instituição de ensino superior pública e de qualidade:

E14 / sexo : F/ 6 curso : 140 PSICOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Mais responsabilidade assim, tá sempre avaliando, tá sempre com isso na cabeça de tá aproveitando um espaço que a gente tem, que o governo financia. Que até eu tenho uma professora de psicologia social que ela estava comentando isso que os alunos/era justamente isso, que os alunos são financiados e às vezes não aproveitam, tão ali só pra no final das contas ter um diploma, ser mais uma coisa de enfeite do que propriamente uma formação.

Amadurecimento em relação aos objetivos e expectativas de vida e nova visão de mundo também foram aspectos indicados pelos estudantes, como podemos observar a seguir:

E17 / sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

O que mudou? Talvez minha cabeça, assim, eu amadureci, amadureci mais. Assim, realmente agora eu gosto, eu gosto muito de Medicina, antes eu gostava, mas, como eu gostava de nutrição de fisioterapia e hoje em dia é aquilo que realmente eu quero pra minha vida.

E20 / sexo : F/ 6 curso : 127 GEOGRAFIA (B) (M)/ tipo escola EM : Outra escola pública

O que você pode dizer que mudou na sua vida depois que você entrou aqui dentro?

R. Ah! Mudou tudo. Mudou minha visão de mundo, mudou minha expectativa de vida, que hoje, eu tenho assim, que eu tenho chance de passar em concursos, fazer mestrado, doutorado, de arranjar um bom emprego. Que na minha casa, em peso minhas irmãs disse: Não, você vai fazer bacharelado mas você, é, sabendo que você vai ser professora. Eu disse: Não, se eu correr atrás, se eu batalhar eu posso. Eu tenho uma amiga minha que ela tá fazendo a monografia dela agora, ela passou em segundo lugar num concurso da prefeitura agora pra área de Geógrafa. Então eu acho que depende muito também do nosso esforço e das nossas metas, que a gente tem pra alcançar.

A consciência política e social apareceu no discurso de uma aluna de medicina, quando a mesma falava sobre o que é ser um estudante universitário em sua concepção. Como vemos:

E17 / sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET
Ele deveria ter. eu acho que ele deveria ser uma pessoa consciente, consciente politicamente, né, porque tipo, você tem que saber o que acontece na universidade, você tem que saber o que acontece no seu curso e eu vejo que noventa por cento do pessoal não tá nem aí pra isso. Ter consciência política, ter consciência social., saber das dificuldades das outras pessoas. Saber que nem todo mundo que estuda com você tem as mesmas condições que você, saber que tem alguns que tem mais tem outros que tem menos, saber conviver com isso.

Esses aspectos citados pelos estudantes também são decorrentes do amplo acesso dos mesmos ao conhecimento sistematizado, atualizado, resultado de estudos e pesquisas, utilizados pelos professores na universidade. Revelam que a universidade está cumprindo muito bem com a sua missão em relação à democratização dos conhecimentos e ao desenvolvimento humano, e que os estudantes estão absorvendo esses conhecimentos não apenas de forma mecânica, mas refletindo, questionando, e provocando mudanças no pensamento e na vida dos estudantes.

Essas premissas foram inclusive reforçadas no atual plano de gestão em desenvolvimento pela universidade, o documento “Novas Conquistas: plano de gestão 2011-2015”, aprovado pela resolução 017/2011-CONSUNI, de 09 de dezembro de 2011, como podemos observar:

A missão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como instituição pública, é educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir

as artes e a cultura, e contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania (UFRN, 2012, p. 9).

A ampliação das relações sociais, o favorecimento e abertura para o diálogo e a troca de ideias com os colegas, assim como o aumento do respeito ao professor foram outros aspectos que marcaram as trajetórias dos estudantes na universidade e que denominamos de **novas relações sociais e afetivas**. Esses aspectos, por sua vez, estão atrelados aos anteriores, pois a partir do momento em que o estudante passa a ter mais acesso ao conhecimento produzido pelas universidades, passa a ter uma nova visão de mundo, novos pensamentos, consequentemente passa também a construir novos ciclos de relações sociais e amizades.

E3 / sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

O melhor que você tem aqui é um ambiente aberto para conversar, sabe. Eu acho que é mais interessante o que eu encontrei foi um ambiente aberto para conversar. Às vezes você tem uma idéia, e não sabe com quem dividir ou não tem acesso... meio pra dividir essas coisas então em termos de infra-estrutura não é uma das melhores, mas todas as necessidades que eu tenho são muito bem supridas pela biblioteca, pelo CCSA, pelas palestras extras, etc.

E8 / sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

E, essa coisa, uma coisa que teve um grande impacto, esse, as pessoas que a gente conhece né, porque embora assim, eu sempre tive muitas amizades lá, essa coisa até das classes sociais né!? Que eu morava lá num bairro periférico, aí eu não tinha amigos nesse bairro, até hoje eu não tenho ainda, porque, assim, a dinâmica da minha vida não era de acordo com o pessoal de lá, então eu acabei adquirindo as amizades e tudo mais na universidade, e convivendo com outras pessoas, então eu, essa coisa assim. Até no conexões a gente fala muito que tem gente que se sente discriminado assim no curso e tal, porque as pessoas não aceitam. Eu acho que, esse problema, eu não tenho assim, primeiro porque eu não me sinto, tem essa também coisa de se sentir né? Tem gente que se exclui, se auto exclui das coisas, eu acho que eu não me sinto porque eu sempre tive amizade com todo mundo, de toda classe social, então isso já, facilitou. E, pelo menos eu não tenho assim problemas de relacionar com as pessoas, eu assim, não sou de confusão, então isso ajuda bastante né, a se relacionar, então, eu, quer dizer, é um choque quando você deixa um mundo que você tinha lá, os alunos e tudo, e você vem pra outro totalmente desconhecido né, aí nem os de Lagoa Nova, quando eu fiquei nessa casa, nem o pessoal de lá que tava aqui, eu não via, porque era em outra área e tal, eles são da Tecnológica e, de Humanas e tal a gente nem se via. Eu tive que

construir outros grupos, outras coisas. Eu acho que isso foi tipo um impacto assim, mas que deu certo, e hoje eu já tenho muitos amigos aqui.

E6 /sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Como eu já falei, os professores são totalmente diferentes, alguns tem ajudado muito, demais, em tudo, até as dúvidas de outras disciplinas eles chegam e ajudam quando a gente precisa, sobre a disciplina deles, qualquer dúvida, a gente procura, eles tão ajudando, orientando como a gente fazer esse trabalho, onde você vai buscar essa informação, excelente.

Esses depoimentos dos estudantes indicam a constituição de novas relações sociais, no interior da universidade, tanto com os colegas, como também com professores. Indicam também a universidade como um espaço aberto ao diálogo e à troca de ideias e pensamentos. Para Alarcão (2000), que desenvolveu um estudo sobre fatores de sucesso e insucesso no ensino superior, esses são fatores que propiciam maior integração social e são muito importantes, porquê levam ao sucesso acadêmico dos estudantes no ensino superior.

Outros aspectos importantes que destacamos a partir da fala dos estudantes dizem respeito às oportunidades no mercado de trabalho, independência financeira e qualificação profissional, apresentados pelos estudantes como aspectos positivos destacados já no segundo ano do curso superior. Isso mostra que as portas do mercado de trabalho continuam abertas para os estudantes da UFRN (mesmo ainda sem concluírem os cursos).

E3 /sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Participando mais, né do processo. Pra você o que é ser um estudante universitário? Que características ele possui?

Como eu disse é muito particular, muito peculiar, não existe um grupo geral. A gente sabe que aqui dentro que você tem pessoas de diversas classes sociais, diversos níveis culturais, diversas etnias, diversas religiões, então não dá pra dizer que eles tenham um ponto de vista único, mas, assim, o estudante universitário busca e tá aqui pra ser qualificado né?... acho que a única coisa que você precisa ter para realmente se enquadrar aqui dentro como um aluno universitário é querer alguma coisa, é querer qualificar-se, ser um bom profissional, ser um bom pesquisador, ser um bom... e metade disso você tem só em entrar aqui, depois.. aí.. depois é de cada um.

E14 /sexo : F/ 6 curso : 140 PSICOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

O que você poderia listar que mudou na sua vida depois que você ingressou aqui? As principais mudanças que aconteceram.

R. É eu posso relatar algo que eu tinha falado antes, da preocupação com o profissional maior né, que sempre são fases né. O ensino médio voltado pra o vestibular e a universidade mais pra a profissão. É...o que mais? Mais responsabilidade assim, tá sempre avaliando, tá sempre com isso na cabeça de tá aproveitando um espaço que a gente tem, que o governo financia. Que até eu tenho uma professora de psicologia social que ela estava comentando isso que os alunos/era justamente isso, que os alunos são financiados e às vezes não aproveitam, tão ali só pra no final das contas ter um diploma, ser mais uma coisa de enfeite do que propriamente uma formação.

E16 /sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

O que você pode listar, o que mudou na sua vida depois que você ingressou na universidade?

R: É uma experiência nova...é uma espécie de experiências novas, você tem uma gama de conhecimentos, você conhece pessoas novas, você interage muito assim com o mundo, você não tá num mundo fechado, você conhece novas pessoas, até amplia seus horizontes, suas oportunidades. Tem a capacitação profissional também. Acho que amplia muito a sua visão, pelo menos eu particularmente antes de iniciar esses dois cursos eu tinha uma visão muito fechada, quando eu estudava no CEFET eu tinha uma visão muito fechada pras coisas.

Os estudantes também destacaram uma série de mudanças relacionadas às formas de estudo e aprendizagem, o que denominamos de **novas relações com os saberes**, mostrando que houve um aumento significativo na rotina de estudos e na complexidade dos trabalhos e conteúdos estudados, conseqüentemente, o aumento da dedicação e compromisso com os estudos.

Para Charlot (2000), a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como um conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo. Em outras palavras, ele também define como:

O conjunto das relações que o sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p.81).

Compromisso e dedicação ao estudo são os destaques dos trechos abaixo:

E7 / sexo : F/ 6 curso : 185 ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA (F) (MT)/
tipo escola EM : cefet

P. Para você o que é ser uma estudante universitária?

R. Eu acho que é ter compromisso mesmo. Ser um estudante universitário é ter compromisso mesmo e não ser um estudante de faculdade, como a gente ver por aí, mas é diferente você ser, você pertencer a universidade federal, e pertencer a outra faculdade, é muito diferente, você tem que todo um compromisso, tanto de horário, como de disciplina para estudar, é... das relações, de ir buscar aquilo ali que você quer, ninguém vai te ajudar, e ninguém vai ser seu amigo para você buscar aquilo, acho que é ter compromisso mesmo.

E13 /sexo : F/ 6 curso : 187 FISIOTERAPIA (F) (MT)/ tipo escola EM :
CEFET

Para você o que é ser um estudante universitário? Que características ele tem?

R. esforço, dedicação e assiduidade, tem que ter.

Outro aspecto importante citado foi a mudança de perspectiva em relação ao conhecimento, como podemos observar nos trechos abaixo, quando eles destacam que na universidade você se tem a possibilidade de construir conhecimento e de questionar, ter uma postura crítica em relação ao conhecimento.

E3/ sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Então se você se ligar, você aqui dentro consegue qualquer coisa. Quando se estuda com certo afinco, eu pelo menos, gosto muito da matéria de introdução. Comecei a me dedicar quase que exclusivamente nos horários vagos, né. Eu em certos dias aí, comecei a ler livros, como ler por esportes, ler, ler, ler, fazer fichamentos ou outro, um registro e... Os professores daqui são muito competentes também, reconhecer isso aí. Eles vêem, quando o aluno se esforça, não tá muito afim de vir assistir uma aula ou participar... Então uma das coisas mais gratificantes aqui dentro da vida acadêmica foi ter sido chamado para fazer parte de uma base de pesquisa. Foi assim a mudança que eu vi que agora eu não sou mais só um aceitador de conteúdos, na falta de uma palavra melhor, mas... agora eu sou também construtor de algum conhecimento.

E14 /3 sexo : F/ 6 curso : 140 PSICOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola

R. Assim eu to/tenho tido muitas experiências novas com relação ao conhecimento. Acho uma coisa bem diferente do ensino médio no sentido assim de a gente não apenas tá ali absorvendo as coisas prontas, tá sempre comparando materiais, a gente trata muito os textos pelos autores, com o ensino médio a gente praticamente não atentava pra isso como se aquele conteúdo fosse só aquele, fosse definitivo vamos dizer assim, a grosso modo. Já na universidade eu vejo essa diferença, esse contraste, que a gente é mais voltado pra busca do conhecimento, pra reflexão, pra ter uma postura crítica diante do conhecimento e que a gente tem que tá sempre pensando na nossa prática relacionada, sempre tem que tá relacionando dando pra aproveitar, tirar as coisas que forem interessantes pra nossa prática. Era isso que eu/enquanto no ensino médio a maioria das vezes a gente se voltava muito pra o vestibular e já aqui a gente não tem mais “ah, eu tenho que estudar pra fazer uma prova”, não tem mais esse pensamento, tá pensando sempre no nosso futuro profissional mesmo.

Como vemos, no primeiro depoimento acima, o estudante egresso do CEFET destaca a importância de passar a ser produtor de conhecimento na universidade, ao ser convidado para participar de um grupo de pesquisa. No segundo depoimento, essa reflexão se amplia, pois a estudante de psicologia destaca bem a diferença para reflexão e postura crítica que passou a ter diante do conhecimento após o ingresso na universidade.

De certa forma, isso reflete também ao tipo de ensino que estavam acostumados na educação básica, aonde não se exigia tanta reflexão sobre os saberes e conteúdos discutidos em sala de aula. Na perspectiva defendida por Coulon (2008),

[...] a relação com o saber é totalmente modificada quando se entra na universidade, ou pela amplitude dos campos intelectuais abordados, ou em razão de uma maior necessidade de síntese, ou ainda, por causa do laço que o ensino superior estabelece entre esses saberes e a atividade profissional futura (COULON, 2008, p. 48).

Outro destaque foi em relação ao envolvimento em atividades complementares ao ensino, como o engajamento em pesquisa e extensão, ações importantes para a aprendizagem.

E17/ sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

O aluno pra mim, um aluno bom aqui dentro da universidade é um aluno que além de / claro que não vai ser reprovado, mas um aluno que além de ser razoável não precisa ser o maior da sala não, ser um aluno razoável / ele se

envolve em outras coisas, se envolve em centro acadêmico / um aluno que busca outras coisas, busca extensão, busca a pesquisa, sabe?. Eu acho que isso é importante, coisa que a gente não tinha no ensino médio. É isso meu pensamento assim, com relação a isso, né.?

E18/ sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Acho que foi um outro mundo que eu conheci né!? É, totalmente! Acho que eu aprendi muita coisa, assim, são quase dois anos mas parecem duas décadas, desde o momento que eu entrei aqui que minha vida mudou completamente... se abrindo... eu acho assim que você tem realmente, num é só entrar, mas você tem que vestir a camisa da universidade, é você buscar também, participar dos eventos, então você tem que ir atrás também, você tem que entrar, você tem que buscar, então assim... hoje minha vida assim/ eu sei que sem isso aqui talvez eu não teria assim o progresso que eu vejo que eu tenho, sei que assim, eu continuo trabalhando, estudando entende!?!... mas é diferente!

Outro destaque dos estudantes foi em relação àqueles egressos do CEFET. Alguns deles informaram que não conseguem ver muitas mudanças em relação a ser estudante universitário e ser estudante da escola, como podemos analisar nos trechos que seguem de suas entrevistas:

E5/ sexo : M/ 6 curso : 101 ADMINISTRAÇÃO (B) (M)/ tipo escola EM : CEFET

O que você acha que o estudante precisa saber, conhecer por se dar bem aqui dentro da Universidade?

R: Aqui dentro, aqui dentro não muda muito de uma escola, por exemplo, tem aquelas matérias passadas pelo professor, você estuda, estuda fora também, e consegue se formar, o problema é assim fora né? Fora da universidade, já depois, por ter algum diferencial, acho que parte de cada um, mas aqui dentro eu acho que o método de avaliação é diferente, mas não foge muito não dos padrões...

P: Dos padrões que você já conhecia. E já tava acostumado com isso.

R: Até por ter vindo do cefet, né? O cefet cobra muito isso, assim. É seminários, participação.

E15 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

E assim, fale um pouquinho como é a sua vida de estudante universitária, como é agora.

R. Eu não sei... é porque eu acho que o CEFET é parecido aqui com a universidade. Assim, antes, é... eu não tive muita dificuldade por isso também, aqui dentro, porque minhas colegas que são de outras instituições, principalmente as particulares, elas tiveram uma certa dificuldade aqui dentro, com relação a professores, a gente... os professores lá do CEFET são professores daqui também, aí a gente... eu não tive muita dificuldade com isso não. Lá no cefet tinha dias que eu passava o dia todinho lá, fazendo trabalhos, essas coisas, e aqui também eu passo o dia todinho, então, assim... o CEFET me ajudou. E... é... não mudou muito não.

E17/ sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET
Ate por vim de uma instituição federal também eu sei, assim como no CEFET você pode conseguir muita coisa, agora você tem que correr atrás, tem que correr atrás. E, é isso, eu acho às vezes eu acho que o pessoal não ta acostumado, ta acostumado a receber tudo de mão beijada e por vim do CEFET eu já tenho mais essa consciência de esperar o que tem, esperar as dificuldades, esperar as coisas boas também. Às vezes pessoal fala muito em dificuldade, mas não vê o que a universidade tem pra oferecer de bom.

Fica claro que os estudantes egressos do CEFET já estavam acostumados com o “ritmo” da universidade, por serem egressos de uma instituição que também exige um certo nível de autonomia, que incentiva a busca e a inserção nas diversas atividades complementares que a instituição oferece, para além do ensino.

Outro aspecto importante que analisamos diz respeito às **dificuldades por que passaram os estudantes no primeiro ano de curso na universidade.** Entre os aspectos citados, temos:



Figura 7: A Entrada na Universidade: dificuldades relatadas pelos estudantes

Entre os aspectos mostrados acima, o mais citado foi a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, como podemos constatar nos trechos que seguem das entrevistas:

E11 / sexo : M/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : outra escola pública

O que você tem a falar sobre a tua experiência?

R: É... rapaz infelizmente, é porque nesse momento agora a faculdade ta sendo um momento muito difícil pra mim sabe? Porque, como eu falei a você, eu entrei na política militar também, aí também é outro curso superior, que é o curso de formação de oficiais, aí são dois expedientes: manhã e tarde. Aí à noite eu vou pra faculdade. E isso é direto. Eu me acordo quatro e meia da manhã, volto de meia noite, uma hora, todo dia, todo dia. Aí você imagina como é cansativo né? Isso pra não trancar a faculdade, pra não perder o vínculo e tudo o mais. Aí realmente, o momento que eu entrei foi um momento muito estressante sabe? Aí muitas vezes eu... não to... não to bem pra assistir aula, to com dor de cabeça... realmente foi um momento muito chato, não tenho assim como falar quase nada... do ensino, porque no momento eu não to a nível de dizer a qualidade no momento não.

P. E o contrário? Você abdicar de lá pra ficar só estudando?

R: Não, aí jamais, eu não tenho condições!

P: Nem pensando que poderia conseguir algum estágio aqui que lhe ajude?

R: Mas, não teria o retorno financeiro... não teria sabe? Nunca vai ser a mesma coisa do que eu ganho lá. E eu não faço isso porque... é como eu disse a você né... se eu pudesse realmente, eu queria só estudar. Seria a faculdade em primeira sabe... a coisa melhor do mundo... mas, não tem condições, tem que ser assim.

E16 / sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Ai quando você chega aqui dentro, como você vai fazer pra estudar? Se você não tem livro, não tem internet, se tem que trabalhar, se você não tem tempo. Ai assim, foi outro/ passei um desafio ai veio outro bem maior, pelo menos foi o que eu percebi. Eu ainda tava trabalhando numa empresa, não tinha tempo pra estudar, logo no início mesmo. Ai eu vi como é imensa a dificuldade, principalmente com o pessoal da minha turma, é muita dificuldade mesmo.

E18 / sexo : F/ 6 curso : 138 PEDAGOGIA (L) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Eu tenho muita dificuldade em estudar, por que assim é... pronto, meu curso era à tarde e eu tive que mudar muitas coisas em função da minha vida. Então meu curso era à tarde e eu tinha mais tempo pra estudar, eu trabalhava só pela manhã. Só que aí devido a outras coisas eu tive que passar o curso pra noite porque eu consegui um trabalho que era o dia todo, então eu vejo que eu tenho muito pouco tempo pra estudar e isso às vezes, assim, me deixa em sofrimento porque eu gasto muito tempo trabalhando e pouco tempo estudando e quando eu quero assim é feriado, é final de semana, que se tira pra estudar realmente, dizer que eu estudo todo dia eu não estudo... eu frequento as aulas, eu participo das aulas, agora eu procuro sempre participar bastante, é, e agora que eu mudei pra noite ou eu participo ou eu durmo, então assim eu prefiro participar, porque assim...

E19 / sexo : F/ 6 curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

Ultimamente eu não tô estudando nada. É sério! Eu chego na UFRN 6 e quarenta 7h da manhã, eu trabalho lá no DAS, no setor de saúde, na clínica dos funcionários. Chego, abro a clínica, fico lá até 11h, 11 e meia, meio dia, depende da demanda, eu não posso sair e deixar o pessoal lá. É, lá eu não tenho condições de estudar porque a clínica tá sempre cheia, tá sempre chegando gente e como eu trabalho em recepção, eu tenho que tá sempre na recepção pra atender. Eu não consigo ler um texto com o telefone tocando, com o povo falando, não consigo, então lá eu não tenho como estudar. Saio de lá vou pro R.U. é meia hora na fila do R.U. mais meia hora pra comer, aí saio do R.U. e venho andando até a sala de aula, passo no banheiro, escovo dentes, se ajeita e sobe pra sala de aula, baixa a cabeça e cochila até a hora que a professora chegar, eu e metade da sala. Como a maioria é bolsista quase todas chegam no mesmo horário, eu e metade da sala cochila. A professora chega a gente tenta prestar atenção na aula, confesso que a maioria das vezes meus

olhos tão fechando, vou pra casa. Chego em casa, e ultimamente tô cansada demais pra estudar... mas estudo, quando tem que estudar tem que ser né.

Outra dificuldade destacada pelos estudantes, de certa forma, atraelada à necessidade de trabalhar foi a financeira:

E1 / sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

E na universidade, assim, é.... dificuldades, assim, eu achava que eu ia enfrentar maiores dificuldades, e enfrento, mas assim quanto à questão do dinheiro, assim, porque, você sabe tem o material, tem, tem tudo que uma universidade precisa, tem transporte....

P. Gastos com xerox não é?

R. Exatamente. E eu enfrento essas dificuldades, eu enfrento, até porque eu já tenho gastos pra vir morar aqui, aí mesmo que seja uma residência, que não custeie nada, mas pelas dificuldades financeiras da minha família ainda se torna complicado e... eu sinto essa dificuldade, mas assim, eu tentei: não, vai ser assim mesmo, eu tinha que me consolar, vai ser assim mesmo, eu já sabia que eu ia enfrentar isso, eu já sabia que não ia ter, que não ia ser da noite pro dia que eu ia ter dinheiro pra custear a universidade, e... vai ser assim mesmo.

E16 / sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

Ai quando você chega aqui dentro, como você vai fazer pra estudar. Se você não tem livro, não tem internet, se tem que trabalhar, se você não tem tempo. Ai assim, foi outro / passei um desafio aí veio outro bem maior, pelo menos foi o que eu percebi. Eu ainda tava trabalhando numa empresa, não tinha tempo pra estudar, logo no início mesmo. Ai eu vi como é imensa a dificuldade, principalmente com o pessoal da minha turma, é muita dificuldade mesmo. E é muito difícil. Eu acho que a universidade dificulta muito a vida do aluno, principalmente os alunos que a meu ver são pobres. Porque no primeiro semestre eu já fui procurar estágio, bolsa, alguma coisa que fosse uma coisa mais leve, eu tava trabalhando seis horas, trinta horas semanais pra conseguir ter tempo pra estudar. Mas, aí o povo não, você só consegue depois do próximo ano, calouro não consegue bolsa de nada. Aí, pronto, eu me perguntei: como é que vou fazer aqui dentro?, se eu não tenho tempo pra estudar, não tenho dinheiro pra me manter, aí fica difícil a vida né. Mas, enfim, aí os livros também, os livros, eu acho / os professores tem que ter a compreensão / pelo menos no meu curso eu acho que eles não tem a compreensão de que podem existir alunos ricos e pobres. Acho que eles acham que veio todo mundo da elite de Natal que tá ali e pode comprar todos os livros que eles quiserem.

E8/ sexo M/ COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO/tipo escola EM: outra escola pública

Pronto, como eu vim pra cá pra estudar né, como eu vim, o propósito principal foi porque eu passei no vestibular e vinha estudar, eu acho que eu ficava me cobrando muito, assim de ter que tirar notas boas, de ter que... sabe? sempre estudar, não fazer outra coisa assim. Eu acho que isso chegou a prejudicar porque, até quando eu saía com os amigos, assim, eu não gostava de sair, não queria sair porque eu achava que aquilo ali não era... Enquanto minha mãe ficava, principalmente nos primeiros meses que ela quem sustentava totalmente, aí eu não achava certo aquilo de ficar saindo e tal, de ter que... e ficava me cobrando muito, aí acho que isso, pesou também né, de num querer decepcionar ninguém, de querer dar o máximo pra... Aí teve uma amiga minha também que ela assim, as condições financeiras dela eram muito, eram piores do que a minha. E pra ir, pra conseguir as coisas (ela faz História em Caicó), pra conseguir as coisas foi os amigos, as pessoas que deram. E teve uma senhora lá que conseguiu um monte de coisa pra ela que depois ficou assim, porque ficava assim, tipo cobrando sabe!? Se ela sair assim pra algum lugar ficava cobrando: não estude, não sei o que, sabe!? Aí ficou, ficava meio chato né, porque você... Ajudar tudo bem mas você aí ter que querer controlar o que a pessoa faz, aí ficava, aí eu acho que isso prejudicou, porque fica uma coisa meio assim, na cabeça: eu não posso fazer isso... Aí se você não tem um convívio social, se você não faz outra coisa assim, além do estudo, eu acho que isso prejudica o desenvolvimento no estudo também.

Dificuldades em relação à infra-estrutura da própria universidade para fazer os trabalhos (falta de livros, desatualização do acervo da biblioteca, falta de equipamentos – computadores – para suporte aos alunos) também foram outros aspectos contemplados na fala dos estudantes. Apesar de estarem relacionados aos recursos que a universidade oferece para dar suporte aos alunos no que se refere aos estudos, os estudantes que mais sofrem com a falta desses recursos são justamente aqueles que mais precisam porque não têm esse suporte em casa.

E2 E o que você acha do acervo da biblioteca?

R. (Risos) Eu posso dizer que, eu não sei das outras áreas, mas na área da gente falta um pouco, assim questão mais de livros atualizados, porque eu vi muito professor da gente/ No começo pronto, um dos baques da universidade foi isso, eu chegar aqui o professor passar um livro e eu não ter na biblioteca disponível pra mim, então eu tenho que correr atrás pra comprar ou pra encontrar com alguém, entendeu!? É mais isso, acervo atualizado das áreas assim...

E16 Você geralmente faz trabalhos aqui na universidade ou você tem computador?

R. É, normalmente a gente tem aula no laboratório, aí você fica porque não pode usar o laboratório de outro setor. E já aconteceu de eu não conseguir

entregar um trabalho porque eu vinha digitar, fiz o trabalho todinho e não podia digitar porque tava tendo aula no laboratório. Isso é outra coisa que eu acho errada, o pessoal não pode usar o laboratório de outro setor, se você é desse setor só pode usar o desse, pelo menos eu não consegui.

Obviamente a necessidade de trabalhar não é um aspecto que incide na maioria dos estudantes, sobretudo egressos de famílias mais favorecidas socioeconomicamente. Entretanto, é importante considerarmos que, apesar dos estudantes que precisarem trabalhar não terem, talvez, o melhor aproveitamento nos estudos e nas disciplinas, não conseguirem as melhores notas, adquirem outras habilidades e competências decorrentes das experiências e inserções que participam nos estágios, bolsas de trabalho, bolsas de pesquisa e extensão, a maioria ligados diretamente ao seu curso, área ou experiências na universidade de forma mais ampla. Em geral, há mais ganhos do que perdas.

Na tabela que segue, mostramos a quantidade de estudantes que ingressaram no ano de 2006 com o benefício do argumento de inclusão e que conseguiram algum tipo de bolsa vinculada à universidade. Esse dado foi fornecido no ano de 2012 pela Pró-Reitoria de Ensino, e as informações foram localizadas através das matrículas dos estudantes.

Tabela 36: Bolsas de Estudos para Estudantes Beneficiados com AI no Vestibular 2006 da UFRN

<i>TIPO DE BOLSA</i>	<i>NÚMERO DE ESTUDANTES</i>
APOIO TÉCNICO/ADMINISTRATIVO	11
AUX. ALIMENTAÇÃO	2
BOLSA CONEXÕES DE SABERES	2
BOLSA PET	2
APOIO A EVENTO	1
BOLSA DE PESQUISA REUNI	1
BOLSA DE EXTENSÃO REUNI	1
BOLSA DE MONITORIA	1
BOLSA DE PESQUISA	1
<i>TOTAL DE TIPOS DE BOLSA: 9</i>	<i>TOTAL DE BOLSAS AI 2006: 22</i>

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (UFRN, 2012).

Assim, dos 31 estudantes que ingressaram no ano de 2006 com o benefício do argumento de inclusão, 22 foram contemplados com algum tipo de bolsa na UFRN. Destes 22 estudantes que foram contemplados com bolsa, 12 estavam entre os estudantes que entrevistamos no ano de 2008.

Entre os tipos de bolsas oferecidas pela universidade, como podemos observar, 11 estudantes foram contemplados com bolsa de apoio técnico e administrativo na UFRN, 2 estudantes foram contemplados com bolsas de auxílio alimentação, 2 estudantes foram contemplados com bolsa do projeto conexões de saberes, 2 estudantes foram contemplados com bolsa do PET, e também tiveram estudantes com bolsas de apoio a evento, bolsa de pesquisa e extensão ligados ao REUNI, outra modalidade de bolsa de pesquisa e bolsa de monitoria.

Além dessas informações, é importante considerarmos, que além das bolsas recebidas no âmbito da UFRN, esses estudantes podem ter conseguido outro tipo de bolsa ou estágio fora da universidade, ao longo do curso, e que não conseguimos obter informações.

Entre os outros aspectos considerados pelos estudantes como dificuldades, após o primeiro ano de curso na universidade, temos as dificuldades em relação aos estudos (dificuldades de adaptação e de realização dos primeiros trabalhos):

E6 Eu to achando bem interessante. Claro que é diferente do ensino médio, bastante diferente, mas eu to conseguindo me adaptar. A gente teve algumas dificuldades, eu não digo nem só eu, a turma toda teve algumas dificuldades no primeiro período, de como elaborar os trabalhos, essas coisas assim, mas, aí agente se reunia, ía procurar os professores, ia procurar na biblioteca, tirar dúvidas de como eram cobrados os trabalhos, e agente vai indo.

E12 É outro mundo. É vixe! É outra coisa assim totalmente diferente... Eu encontrei assim várias dificuldades, assim, principalmente no comecinho que era assim, matérias mais assim, mais amplas né, não era assim específicas do curso aí eu encontrei algumas dificuldades, mas, mas, dá. Com certeza dá assim, você se empenhando dá sim pra você conseguir. Eu tive que estudar o dobro, ler várias vezes pra entender bem, mas dá.

E13 Agora, ta complicado, risos. É o que disse, tem que estar estudando direto, as vezes um horário não combina, esse semestre ta mais leve pra gente, mas semestre passado foi muito puxado, a gente tinha aula de manhã e de tarde aí, tanto que as minhas primeiras notas foram, as primeiras notas foram, assim, não muito ruins, mas eu não tinha me adaptado ainda ao ritmo da faculdade, porque eu também não sabia como era... mas, aprendi e fui estudando mais, to evitando acumular matéria....

As dificuldades relacionadas aos estudos são problemas que afetam grande parte dos estudantes, seja de escolas públicas ou privadas. Embora, é necessário considerar também que isso vai diversificar muito em relação às áreas de conhecimento e cursos, pois:

- em determinadas áreas e cursos, como os da área de exatas, as dificuldades dos estudantes no primeiro ano são bem maiores, tanto que a universidade oferece atualmente cursos de nivelamento para aqueles estudantes que têm mais dificuldade e que trazem deficiências de conteúdos não adquiridos ao longo da educação básica;
- em determinadas áreas e cursos, já existe um número significativo de estudantes egressos de escolas públicas, pois há uma procura muito grande por cursos de menor concorrência nos processos seletivos, como são os casos dos cursos de licenciatura, mas não necessariamente esses estudantes possuem mais dificuldades do que os demais estudantes egressos de outro tipo de escola.

Para Coulon (2008), o sucesso no ensino superior passa pela aprendizagem do ofício de estudante e a entrada na universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual. Assim, trazendo essa reflexão para o nosso estudo, para incluir-se na cultura da universidade é necessário que os estudantes conheçam suas normas e regras, os locais que os estudantes mais frequentam, a biblioteca, o restaurante universitário, os pontos de ônibus, o diretório central dos estudantes (DCE), a coordenação do curso, entre outros. Além disso, relacionar-se bem com os colegas, com os professores, a própria secretaria do curso, e com os estudos, tornam-se obrigações para quem deseja permanecer no curso, apesar das dificuldades ou condições adversas.

Nesse sentido, para muitos estudantes, é necessário sim, mudar suas formas de estudo habituais e utilizar novas estratégias de aprendizagem que garantam o sucesso nos trabalhos, provas e atividades. Em alguns casos, é necessário, inclusive, investigar com colegas de outras turmas para saber com que tipo de professores estão lidando, que tipo de avaliação são cobradas, e aonde podem buscar outros estudos ou materiais complementares às aulas.

Nesta pesquisa, não conseguimos obter um estudo detalhado do desempenho dos estudantes egressos de escolas públicas e beneficiados com o argumento de inclusão, em relação aos demais estudantes, egressos de outro tipo de escola. Entretanto, a partir dos dados obtidos junto à Pró-Reitoria de Ensino, conseguimos identificar se os estudantes ainda

estavam estudando na universidade, se já tinham concluído ou se haviam desistido ao longo do curso, como podemos observar na tabela que segue.

Tabela 37: Situação dos Estudantes Beneficiados com AI no Vestibular 2006 da UFRN com relação à matrícula em seus Cursos

<i>SITUAÇÃO DOS ALUNOS AI 2006 NO ANO DE 2011</i>	<i>QUANTIDADE</i>
ESTUDANTES COM MATRÍCULA ATIVA NA UFRN	19
ESTUDANTES QUE CONCLUÍRAM O CURSO NA UFRN	11
ESTUDANTES QUE DESISTIRAM DO CURSO NA UFRN	1
<i>TOTAL DE ESTUDANTES</i>	<i>31</i>

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (UFRN, 2012).

Como vemos, entre os estudantes que ingressaram em 2006 com o benefício do argumento de inclusão, encontramos 19 estudantes ainda com matrícula ativa na UFRN, 11 estudantes que concluíram seus cursos na UFRN, e um estudante que desistiu do curso ainda no primeiro semestre na UFRN.

No caso desse último estudante citado, que desistiu do curso, o mesmo foi aprovado em medicina. Conseguimos entrar em contato com o mesmo na época em que realizamos as entrevistas, e o mesmo informou ter desistido por ter sido aprovado no mesmo curso em outra instituição (UERN) e, como o mesmo residia em Mossoró, optou por fazer o curso em sua cidade.

Entre os estudantes com matrícula ativa, dos 19 estudantes, 4 deles estavam no último semestre do curso, e eram considerados formandos pela pró-reitoria de ensino. Além destes, outros 3 desistiram do curso em que frequentavam, fizeram outro vestibular e reingressaram em novos cursos na ufrn. Estes estudantes ingressaram em 2006 em Odontologia, Administração e Comunicação Social. O estudante de Odontologia reingressou em Biomedicina em 2011, o estudante de Adminitração reingressou no mesmo curso também em 2011 e o estudante de Comunicação Social reingressou em Letras no ano de 2007.

Os estudantes que reingressaram na UFRN também foram contactados por telefone. Os estudantes de Administração e Odontologia informaram ter desistido do curso em 2006 por necessidade de trabalhar. Já no caso do estudante de Comunicação Social, o mesmo

informou ter desistido do curso por acreditar que o curso de Letras oferecia mais oportunidades no mercado de trabalho.

Em outra situação, os estudantes também revelaram, nas entrevistas, dificuldades por estar longe da família (distância da família, falta de familiares em Natal, dificuldades de adaptação na residência universitária tendo que dividir quarto com outros estudantes):

E1/ sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

E sobre a tua experiência depois que você veio pra cá, o que é que mudou na tua vida? O que você pode falar, assim, da tua experiência? Está fazendo agora dois anos né que estás no curso?

R. Exatamente. A princípio, eu não vou dizer que não foi difícil, é difícil, agora há princípio foi mais difícil porque eu não estava com os meus familiares né, como eu havia dito, que sempre estavam me apoiando. Aqui eu estava sozinha...

(e8) IDENTIFICAÇÃO : E8 FRANGILBERTO COM SOCIAL/ 3 sexo : M/ 6 curso : 118 COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)/ tipo escola EM : outra escola pública

Eu acho que mudou muita coisa. A vida mudou totalmente, né!? Em todos os aspectos que se possa imaginar, né? Porque eu queria muito também. Além de querer continuar os estudos, eu queria sair de casa e ter possibilidade de crescer como pessoa, né!? De ver as coisas assim, eu acho que, ter outras experiências. Aí, eu assim, era muito apegado com minha vó, aí eu acho essa coisa, ficava muito preso a tudo lá, não tinha assim, até hoje ela não aceita, ela e meu avô por parte de mãe, que é os que eu tenho mais assim, sou mais próximo, eles não aceitam assim que eu venha pra cá, e meu avô sempre que eu vou lá ele fica perguntando: falta quanto tempo, falta quanto tempo? E até achando que, eu vou me formar e pronto, vou voltar pra lá né!? (risos) E eu não tenho como assim, dizer que né, porque muda totalmente. E quanto mais Comunicação Social-Jornalismo, que não tem nada lá, né!? Aí ele fica perguntando se eu conseguir alguma assim, em São Paulo, outro país, se eu vou. Aí digo que vou, aí ele fica assim, já meio desanimado né, porque... Aí eu digo: não é uma coisa, vou passar quatro anos e meio estudando, aí vou voltar pra cá pra... Então não vai adiantar de nada se eu penso em progredir, né!?

(...) Eu acho que é mais ou menos assim, não tem, assim é diferente de quem mora aqui, de quem já tem tudo aqui, entrar na universidade e tal, do que a gente que tem que construir tudo, mexe com essa coisa do psicológico e tal, fora de casa, principalmente quem não tinha morado fora de casa ainda. Então eu acho que isso é um conjunto de fatores que às vezes você né, se pega ali, estudando, estudando, estudando, estudando, estudando e chega um determinado momento que você fica, né!? Vai desestimulando um pouco.

Para Alarcão (2000), as dificuldades relativas ao que ela considera “desenraizamento familiar e social”, que dizem respeito aos problemas que passam os estudantes que, para estudar no ensino superior, precisam ficar longe da família e dos amigos, integram um conjunto de fatores em termos psicossociais que podem contribuir para o insucesso acadêmico do estudante na universidade.

Embora não tenhamos dados que mostrem que na realidade da UFRN tenham havido casos de desistência ou abandono em função desse problema, se é importante identificar fatores e caracterizar problemas, também é importante contribuir para a sua solução. Nesse caso, é um tema que vale a pena ser melhor estudado e aprofundado, para contribuir cada vez mais com a inclusão dos estudantes na universidade.

Outras dificuldades apontadas pelos estudantes foram em relação aos demais estudantes da turma: competitividade dos colegas, individualidade, sentimento de exclusão em relação à turma e ao curso, fatores que contribuem para uma pouca integração entre os estudantes.

E7 sexo : F/ 6 curso : 185 ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

Lá no cefet é como se fosse um vestibular pra entrar, tem uma seleção onde você de repente se depara com uma turma que você não conhece ninguém, da mesma forma que aqui tem aquela seleção você não conhece ninguém, e colégio não geralmente você sempre conhece, é a vida toda com aquelas pessoas, é um ou outro é diferente, Pra mim a dificuldade aqui,foi assim que lá no ensino médio, até então é companheirismo, é colegismo, você vai estudar pra uma prova estuda em grupo, como eu estudava várias tardes, eu pedia pro professor, explica isso aqui pra mim, eu ia fora do horário da aula, a gente ia pro um laboratório de física, sabe? então o professor às vezes explicava pra 5 alunos, passava uma hora explicando praqueles 5 alunos, então essa foi a grande diferença, que aqui, não em todos os cursos, mas no meu, é a concorrência entendeu? É aquele... é como diz... é cobra matando cobra, assim, eu, é o que eu sinto no meu curso, eu sinto muita dificuldade por isso, porque eu não sei se porque o curso é muito homogêneo, só mulher, aí também as aulas não têm também aquela leveza, é uma aula pesada, cansativa, que ninguém brinca, todo mundo sério. Eu acho assim que se tem pouco companheirismo na minha sala, é muito disputado, talvez pela questão que todo mundo quer seu espaço, todo mundo quer sua área, mas eu acho que pra eu conquistar o meu espaço eu não preciso ser indiferente da outra pessoa, então foi isso que eu senti dificuldade aqui, não da unidade da faculdade, e sim das pessoas que compõem a minha turma, que é muito dividida, muito! Ninguém ajuda ninguém, é muito diferente da minha turma do cefet mesmo.

E14 sexo : F/ 6 curso : 140 PSICOLOGIA (F) (MT)/ tipo escola EM : cefet

P. Sei, entendi. Mas no geral você se relaciona bem com a maioria da tua turma.

R. Eu, assim/comparado com o ensino médio, não tanto. Como eu tinha falado antes, eu acho as pessoas mais um pouco individualistas. Até mesmo pelo tempo, no ensino médio eu passava muito tempo na escola pra treinar e tudo aí formava mais vínculo com as pessoas, mas agora a gente raramente a gente se reúne pra conversar mesmo, pra sair, é mais meus estudos, meu trabalho.

E15 sexo : F/ 6 curso : 189 NUTRIÇÃO (F) (MT)/ tipo escola EM : CEFET

Agora, é... essa... sempre tem os grupinhos das pessoas que têm mais afinidade, essas coisas, aí a turma tá toda dividida. E esse negócio dos professores passarem trabalho e os grupos que se formem eu acho que desune mais a turma, porque cada um forma de acordo com os seus interesses. E se o professor que dissesse qual o grupo seria, acho que ia ter até a oportunidade das pessoas se conhecerem melhor.

É porque o curso só oferece vinte vagas, vinte no primeiro semestre e vinte no segundo. Agora que aumentou eu acho as vagas, acho que pra vinte e duas agora. Aí tinha só um menino na nossa turma, ele desistiu, aí ficou dezenove. Aí eu acho assim, uma turma tão pequena e vários grupos, uma turma tão desunida. Eu acho que deveria haver um trabalho da coordenação do curso com essa questão também.

Outra dificuldade relatada e ainda relacionada com a integração dos estudantes com a turma, foi em relação ao sentimento de exclusão que a estudante de direito revela. Entre os estudantes, foi a única situação que surgiu de dificuldade de integração em decorrência dos colegas serem de nível socioeconômico mais elevado, como podemos observar no trecho que segue.

E16 / sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

P: No geral, o que é que você pode citar de tão negativo na universidade?

R: Que eu acho assim é que particularmente, eu falo assim de onde eu estou, de onde eu convivo. Pelo menos o meu curso não tá preparado pra aceitar a diversidade. Ele não tá preparado para incluir o aluno que vem de origem popular, que vem de escola pública, que vem da zona norte, que vem de Felipe Camarão, a tá aqui dentro. Eles passam uma lista grossa e cobram livros e mais livros, palestras, congressos, varias coisas se esse aluno vai chegar um tempo que ele não vai poder. Eu acho que ele tem tá / falta essa visão que nem todo mundo é igual, nem todo mundo vem da mesma origem. E a grande maioria tem que considerar que existe pouco, mas que existe, que estão em situação diferente. Acho que foi o ponto mais negativo que eu encontrei, que ele fica um pouco perdido, como se tivesse num lugar que não era pra tá.

Como eu já pensei várias vezes: meu Deus, o que é que eu to fazendo aqui, no meio desse povo, pensei inúmeras vezes, de chegar e voltar pra casa. Não, não era pra eu ta aqui não, juro. Meu Deus, eu olho assim o que é que eu to fazendo no meio desse povo. Mas, finalmente é muito difícil. Da vontade de ir embora pra casa, desistir, trancar tudo. Mas, a gente segue. E também assim... são poucas bolsas, que se não tivesse esse projeto conexões, eu estava até hoje desempregada, sem trabalhar. Porque ano passado eu não teria como pegar. Também, eu acho que foi um ponto negativo. E as informações da coordenação são muito restritas. Eu acho que tem um monopólio com essa informação, poucos podem saber, eu não sei o que é, que é impressionante. Se é um estágio você guarda pra uma pessoa que você sabe que vai colocar. Não divulga tudo, assim, eu acho isso.

Mais à frente na entrevista, voltamos a questionar sobre esse ponto, e a estudante voltou a relatar o seu sentimento de indiferença em relação aos colegas de turma, onde revela as diferenças socioeconômicas entre os estudantes:

E16 /sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

P. E você se identifica com os teus colegas de turma?

R. Não.

P. Por que?

R. É aquele negócio, você pára e pergunta: meu Deus o que é que eu to fazendo aqui? Tem pessoas muito boas, graças a Deus eu nunca tive nenhum problema com eles, é... pretendo não ter até o final do curso, mas você vê que são realidades diferentes. Eles não precisam dizer ou fazer alguma ação pra você não ser percebido, não ser diferente deles, o simples fato de eles chegarem e estarem com o livro na mão e você estar com uma parte do livro porque você tirou xerox, é muito diferente. Você chega com colegas que ta com dois a três livros e você com três apostilas diferentes que você conseguiu tirar xerox, não é o livro todo, mas apenas capítulos que vão cair na prova. Aí são assim, são pequenas coisas que ninguém fala, ninguém discrimina, mas que você percebe. Aí, a gente teve até um problema com um mp3, a gente precisou fazer uma gravação, aí... não, Luízinha, você pode levar o seu? aí fica assim naquela situação: não porque o meu ta com meu irmão, não o meu ta quebrado, o meu ta sem pilha, leve o seu... eu não tenho mp3... aí meu Deus do céu, é assim né. Ou então quando tem palestra... ah Luíza a gente fica esperando você no estacionamento... eu não tenho carro pra ir. E geralmente quando tem essas coisas, as palestras são em cantos inacessíveis... é natural você pegar seu carro, estacionar, pegar seu livro e ir pra aula, é normalíssimo. Você que é a estranha na classe.

Outro estudante de direito, apesar de não ter demonstrado sentir dificuldade de se relacionar com a turma, relatou sua impressão em relação à questão da elitização dos estudantes:

E11 / sexo : M/ 6 curso : DIREITO/ tipo escola EM : outra escola pública

O que eu vejo é que quem não tem como se manter com certas coisas aqui não consegue acompanhar não, porque eu já fui procurar um livro que era obrigatório na disciplina, aí fui ver o livro na biblioteca, achei o livro, mas era desatualizadíssimo, da década de oitenta, mas eu tive que comprar o livro pra poder acompanhar a disciplina porque não tinha outra opção não. Aí eu vejo assim que o cara da rede pública que ele não tem como comprar um livro, ele vai se prejudicar bastante aqui viu... porque quem entra no curso de direito geralmente tem uma condição financeira boa e é sustentado pelos pais. O cara só estuda. Há exceção ainda com o pessoal da noite, porque geralmente o pessoal trabalha. E também esses cursos superiores exigem muito, é pesquisa científica, é trabalho, é Internet, é não sei o que... geralmente o cara da rede pública, a maioria não têm acesso a essas coisas não. Eu me sacrifiquei muito pra comprar um computador, porque tinha que comprar... porque eu não tinha tempo de tá numa lan house, fazendo trabalho e lá vai... Meu tempo é muito curto, quando eu chego em casa à noite, pra fazer algum trabalho, alguma coisa, aí eu tive que comprar um computador... assim, sabe... foi o jeito mesmo, por causa disso aí. Aí o cara assim que chega na faculdade, o cara cria um grupo né, sempre tem aquele cara desenrolado, que diz: não, vamos criar um grupo, a gente se comunicar através de e-mail, todo o material vai ser mandado por e-mail... sim e se o cara não tiver um computador? como é que ele vai receber isso? Aí o cara subentende que você tem. É obrigado você ter? Não! Então o cara já entra excluído... você já é excluído... é muito complicado isso! É, porque as vezes diz assim: que é isso, o cara não tem dinheiro pra ir pra uma lan house? É, mas o cara tem que ir várias vezes viu... se fosse só um dia era muito bom. O cara tem que estar constantemente... e é pressão, e não sei o que, e lá vai... não sai tão barato assim quanto o cara pensa não. Eu acho que não é só dar condições do cara entrar aqui não. É dar condições do cara se manter aqui também. O cara tem que ter condições de se manter. Agora eu acho que esse negócio do argumento gera preconceito... porque nem eu sabia dessa história, e se todo mundo fica sabendo... gera um preconceito, quer queira, quer não, gera um preconceito, porque no primeiro dia que a gente se apresentou, aí todo mundo era de escola, escola privada, aí quando eu disse que era de escola pública aí já... gerou aquele negócio né... aí eu não sei nem pra que os professores querem saber disso.

P: E os professores tiveram alguma reação?

R: Não, eu acho que foi mais a turma sabe, mas também ninguém me enche o saco não, ninguém me pergunta nada não, se perguntar eu digo. Até porque eu tenho consciência do que eu sei né...

Embora tenham relatado como aspectos negativos, sugerindo dificuldades ou pouca integração entre os estudantes, mais à frente, na entrevista, a maioria dos estudantes deixou claro que não tiveram grandes problemas de integração, pois informaram participar de diversas atividades juntos, tanto na hora de fazer os trabalhos das disciplinas, como também fora da instituição, com os colegas de curso.

E17 /sexo : F/ 6 curso : 188 MEDICINA (F) (MTN)/ tipo escola EM : CEFET

P: Você chega a participar de atividade fora daqui, da UFRN?

R: Festas, só. Festas da turma.

E19 / 3 sexo : F/ 6 curso : 142 SERVIÇO SOCIAL (F) (T)/ tipo escola EM : Outra escola pública

P. Participa de outras atividades juntas fora da universidade?

R. É, não a gente sai assim fim de semana e tudo uma vez, outra. Geralmente a gente não sai/ eu saio muito eu e essa menina que estuda comigo porque geralmente a gente se encontra, se tem algum trabalho pra fazer alguma coisa a gente se encontra no fim de semana, então depois que estuda a gente sai. Mas se for sair com as meninas tem que ser depois da aula, alguma coisa do tipo. É, e fora da sala de aula eu trabalho com três delas, no mesmo setor.

E20 /sexo : F/ 6 curso : 127 GEOGRAFIA (B) (M)/ tipo escola EM : Outra escola pública

P. Sim, eu digo assim: um lazer, alguma coisa assim.

R. Não. Assim, de lazer costumo sair.

P. Não, não é na sua comunidade, é com a turma da universidade fora da universidade.

R. Assim, nós saímos às vezes pra ir ao shopping, ao cinema, essas coisas. Mas, assim, às vezes festa, show, às vezes a gente vai, nós viramos assim a noite, mas não é sempre.

E16 / sexo : F/ 6 curso : 122 DIREITO (B) (M)/ tipo escola EM : cefet

P. Entendi. Mas, assim, no teu grupo de estudos, você costuma fazer os trabalhos com eles? Ou já chegou a ser excluída, assim, tem um trabalho em grupo e não tem com quem você fazer? Ou você prefere fazer sozinha do que com eles?

R. Não, graças a Deus, no grupo das meninas, eu não tenho esse problema, são cinco meninas, imediatamente nós cinco no mesmo grupo, graças a deus não tive nenhum problema com isso.

P. Vocês chegam a participar de outras universidades fora da universidade?

R. Tem essas palestras, as vezes é na justiça federal, quinta jurídica, tem eventos, também teve uma da polícia federal, eles vieram também aqui no curso.

P. E lazer?

R. Lazer não, risos. Assim, eles fazem churrasco, teve inúmeros churrascos da turma, tem aniversário das pessoas, eu geralmente não vou porque são em locais inacessíveis, é... geralmente marcam no meio de semana, porque eles não trabalham, por exemplo teve o primeiro churrasco, o churrasco do trote, vamos dizer assim, eles marcaram eu acho que numa sexta-feira, eu trabalhava, não tinha condições. E também, são lugares onde normalmente ônibus não passa.

Como pudemos constatar nas situações mostradas acima, suscitadas nas falas dos estudantes, são inúmeras as dificuldades que passaram os mesmos quando ingressaram na universidade. Muitas dessas dificuldades não são características apenas dos estudantes egressos de escolas públicas, mas passadas por muitos dos estudantes que ingressam em uma nova cultura (acadêmica) e que precisam se adaptar às novas regras e normas da instituição que estão em jogo para conseguir obter sucesso em seu curso e na sua profissão, independente da escola de origem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação e implantação de uma Política de Acesso e Inclusão Social se constituiu em uma inovação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tanto no que se refere ao aperfeiçoamento do processo seletivo em vigor nesta instituição até o ano de 2012 – o Vestibular – como também nos aspectos relacionados ao aperfeiçoamento de suas práticas educativas de ensino, pesquisa e extensão e, atrelado à melhoria dessas práticas, a inclusão dos seus estudantes.

O objetivo inicial dessa política, de acordo com o Relatório da Política de Acesso à UFRN, escrito pela comissão responsável, consistia principalmente em “Democratizar as formas de acesso ao ensino de graduação, oferecer oportunidades de permanência e melhorar o desempenho acadêmico do aluno matriculado na UFRN” (UFRN, 2004, p.3). Dessa forma, a partir dos resultados que apresentamos neste estudo, constatamos que a UFRN contriuiu

para que estudantes egressos da rede pública de ensino pudessem ingressar e obter êxito na universidade.

Além de cumprir com os objetivos inicialmente propostos: analisar processos de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, a partir dos elementos centrais destacados pelos estudantes em suas trajetórias escolares e sua experiência na universidade após o primeiro ano, a presente tese apresenta elementos importantes para aqueles que se interessam em estudar e compreender melhor a escola e a universidade, por meio da percepção de estudantes que conseguiram ter sucesso, apesar das dificuldades.

Este estudo também é dirigido, por fim, aos estudantes (alguns deles nossos ex-alunos) da UFRN egressos da rede pública de ensino, e também de outras escolas que, não apenas nas entrevistas, mas em diversos momentos, onde conversamos sobre as questões aqui tratadas, questionaram os desdobramentos dos resultados deste estudo para as ações pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços oferecidos pela universidade. O que respondemos, de forma embrionária ainda, e continuamos com a mesma afirmação, é que a diversidade nos perfis de estudantes que ingressam na UFRN tem aumentado cada vez mais, de forma que, daqui a alguns anos, esse processo de transição entre a educação básica e o ensino superior vai ocorrer de forma cada vez mais naturalizada, sobretudo para estudantes egressos de escolas públicas.

O motivo principal da nossa afirmação é porque essa realidade já começou a provocar um forte impacto sobre o sistema público de ensino, não tanto quanto gostaríamos, mas provocou. Só o fato dos estudantes egressos de escolas públicas estarem se interessando mais, estarem se inscrevendo no processo seletivo para a universidade pública, como constatamos com os dados referentes ao aumento do número de inscritos egressos desse tipo de escola mostrados no corpo deste trabalho, já é um grande avanço. Ao analisarmos a trajetória histórica da própria COMPERVE e do Vestibular da UFRN, observamos que em nenhum momento anterior o diploma de ensino superior foi tão requisitado, e ainda, visto como garantia de melhores condições de vida.

Isso significa que a Política de Acesso e Inclusão Social da UFRN teve uma grande repercussão, ao menos no incentivo e motivação dos estudantes egressos de escolas públicas para buscarem o ensino superior, que por sua vez foi reafirmado por meio do aumento das matrículas na universidade por parte desses estudantes, já que não pudemos constatar, com

esta pesquisa, mudanças efetivas no interior das escolas. É certo que nunca se viu uma possibilidade tão concreta para os jovens egressos de escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, de adquirir um diploma de ensino superior como nos últimos anos.

Além disso, também é importante ressaltar, que são um conjunto de fatores, e não apenas a instituição da PAIS/UFRN, que levaram ao aumento da busca pelo ensino superior, por parte dos estudantes egressos de escolas públicas. Apesar da importância que tiveram os seminários de avaliação do Vestibular realizados pela COMPERVE/UFRN, entre outras ações já discutidas, é importante lembrar, por exemplo, que nos últimos anos, houve um aumento significativo de programas e projetos que visam diminuir a distância entre a universidade e os sistemas de ensino públicos, tais como o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, cujo objetivo principal é promover a inserção dos estudantes dos cursos de Licenciatura nas escolas públicas estaduais e municipais. Dessa forma, os estudantes universitários podem divulgar nas escolas públicas e incentivar os estudantes da educação básica sobre os cursos da UFRN da forma mais efetiva possível, que é mostrando a visão dos mesmos sobre o curso e a universidade. Além do PIBID, outros programas também fazem essa divulgação dos cursos da UFRN para as escolas.

Conhecer o perfil socioeconômico nos ajudou a compreender melhor quem são os estudantes egressos da rede pública que ingressaram na UFRN entre os anos de 2006 e 2011. As análises das trajetórias escolares também trouxeram informações importantes sobre esses estudantes como, por exemplo, o fato que dos 774 estudantes selecionados na amostra, 367 (47,4%) informaram não ter frequentado cursinho para prestar o vestibular. E dentre estes, 158 são egressos de escolas públicas com o benefício do AI e 70 são egressos de escolas públicas, sem o benefício do AI, totalizando 228 estudantes.

Esse é um dado que merece ser destacado, tendo em vista que muitos estudantes, antes mesmo de concluírem o Ensino Médio, já começam a frequentar cursinho para melhor se preparar para as provas do Vestibular ou ENEM porque acreditam que a escola não prepara bem para o Vestibular. De certa forma, esses dados revelam o mérito da escola pública, embora saibamos que entre os egressos de escolas públicas, há os que são oriundos do IFRN, que é outra realidade de escola.

Outro dado importante sobre as trajetórias escolares dizem respeito ao que os estudantes esperam da formação superior, onde observamos que os maiores percentuais de

respostas foram em relação à formação profissional adequada (318 estudantes, que correspondem a 41,1% do total), e referente à ampliação de conhecimentos (206 estudantes, que correspondem a 26,6% do total), mas em terceiro lugar, o motivo que os estudantes mais indicaram foi a melhoria da condição de vida. Dentre estes, o percentual maior foi entre os estudantes egressos de escolas pública com o AI, totalizando 89 estudantes, correspondente a 28,3% do total de estudantes nesta categoria.

Em relação às análises das entrevistas realizadas com 20 estudantes que ingressaram no Vestibular de 2006 com o benefício do AI, a busca por melhores condições de vida e por qualificação profissional confirmam os principais motivos destacados pelos estudantes para o ingresso no ensino superior. Como vimos, as influências da família, da escola, dos professores e até mesmo dos colegas, foram decisivas, pois levaram os estudantes a acreditar que poderiam conseguir uma vaga na universidade, apesar das dificuldades.

Entre os aspectos citados pelos estudantes, também destacamos as principais técnicas e estratégias apontadas por eles no momento de preparação para as provas do Vestibular, revelando o esforço pessoal empreendido por cada um deles na tentativa de conseguir concorrer, mesmo de forma desigual, com os demais candidatos ao processo seletivo. A pesquisa demonstrou que esses estudantes projetam de maneira diferenciada o prosseguimento dos estudos após a conclusão da educação básica. Alguns deles sabem que não querem parar por ali, apesar de não saberem direito para onde ir ou qual caminho seguir.

Os estudantes egressos de escolas públicas estaduais questionam o papel da escola pública na não preparação para o Vestibular. Revelam o pouco incentivo recebido pelos professores e colegas, assim como a falta de informações e orientações sobre o Vestibular. As deficiências de conteúdo são decorrentes da falta de professores nas escolas, como também da pouca atratividade dos métodos de ensino dos professores. A culpa da precariedade da escola pública é creditada, ora ao sistema, ora aos professores, ora aos próprios alunos que, na concepção dos estudantes entrevistados, não estão nem aí para o estudo.

Os estudantes, ao falarem sobre os poucos colegas de sala de aula no ensino médio que tinham interesse no vestibular, deixam transparecer que as diferenças estão claramente marcadas pelas decisões, ou não, pelo prosseguimento dos estudos, e pelos que gostam ou não de estudar. Na realidade, as diferenças são de classe social mesmo, pois eles mesmos deixam

claro que os que não têm interesse são a maioria. A maioria dos estudantes de escolas públicas estaduais não têm interesse em continuar os estudos em nível superior.

Isto revela que os estudantes beneficiados com o argumento de inclusão são exceções. E revela ainda que a escola pública não tem cumprido com a sua função de equalizadora de oportunidades educacionais, oferecendo a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos necessários à sua formação. Fica claro que, para os jovens egressos do CEFET, hoje IFRN, as referências escolares são bem mais marcantes, influenciando nas decisões e escolhas dos estudantes, mas para os jovens egressos das escolas estaduais, o que se destaca é a influência determinante da família ou uma referência pessoal fora da escola.

Após o ingresso na UFRN, os estudantes destacaram as principais mudanças sofridas pelos mesmos na busca pela inclusão na cultura acadêmica da universidade. Revelam o peso que tem a experiência vivenciada na universidade e no ensino superior na formação e no desenvolvimento dos estudantes que buscam uma formação profissional de qualidade. As dificuldades de adaptação no primeiro ano, que vão desde a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, até dificuldades de realizar os trabalhos das disciplinas, geram desmotivação e cansaço, e até mesmo a desistência do curso, como foi o caso de 2 dos 31 estudantes que ingressaram em 2006 com o benefício do AI, mas nada que impedisse a conclusão do curso para a maioria, pois quem ainda não havia concluído no ano de 2012, estava prestes a concluir.

Outro aspecto importante a ser citado é em relação aos desdobramentos desse estudo para o campo da formação de professores do ensino superior. A questão da inclusão social e da democratização do saber na universidade pública passa pela constituição de uma nova cultura universitária, na qual os docentes universitários e o que vem sendo denominado de “Pedagogia Universitária” (RAMALHO, 2009; CUNHA, 2006) têm um papel de destaque.

As novas configurações de uma universidade pautada por uma tradição acadêmica que emerge da pesquisa científica como foco da produção de saberes especializados, para uma cultura que compartilha esses saberes com os diferentes setores da sociedade, demandam um novo docente universitário comprometido com a ética do saber democrático. Dessa forma, a docência universitária se institui como uma “atividade profissional democrática” (RAMALHO, 2009).

E para exercer essa atividade democrática os professores precisam estar em consonância com as novas necessidades da universidade, seu projeto de ensino, pesquisa e extensão, suas novas missões; as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho; como também e principalmente com o perfil e as expectativas dos estudantes que ali estudam, seus anseios, seus objetivos. Estes saberes trazem para a prática do professor um diferencial importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem na universidade.

Nesse sentido, o presente estudo sinaliza para a constituição de uma nova universidade, onde o ensino, a formação, a construção de conhecimento e a relação com a universidade assumem uma nova dinâmica, com destaque especial para o processo de ensino e aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, J. e SANTIAGO, Rui A. **Ensino Superior: (in)sucesso académico**. Portugal: Porto Editora, 2000.

ALMEIDA, W. M. Que elite é essa de que tanto se fala? - sobre o uso indiscriminado do termo a partir de perfis dos alunos das universidades públicas. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião da ANPED, 2006.

AMORIM LIMA, Leonardo Claver. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, mai/ago, 2011.

ANDIFES, (2004). **Manifesto sobre a criação de vagas públicas nas universidades particulares, dentro do programa "Universidade Para Todos"**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2004.

ANDRADE, Cibele Yahn; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. In: **Cadernos de Pesquisa**, V. 37, n. 131, p. 399-422, mai/ago 2007.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. In: **Ensino Superior Unicamp** – Centro de Estudos Avançados, Universidade Estadual de Campinas. Site: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em 19/11/2012.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a Democracia**. In: Lua Nova: revista de cultura e política. São Paulo, Nº 38, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451996000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 23/01/2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes, 1977.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia** : em defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

BORGES, J. L. G. ; CARNIELLI, B. L. . Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-130, 2005.

BORMANN, Maria Aliete Cavalcanti. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Noturno da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e o foco na Formação do Trabalhador Estudante**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas** - sobre a teoria da ação. Rio de Janeiro, RJ: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre (Coord). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Democratização do Ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985 – 2ª Edição (Coleção Educação em Questão).

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13/08/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 13/08/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista do Ensino Médio**. Brasília: INEP, Número 4, Ano II, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/r42004.pdf>. Acesso em: 13/08/2013.

BRASIL. Edições UNESCO BRASIL. Cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9. **O Ensino Médio no Século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Beijing, República Popular da China, 21-25 de maio de 2001. Disponível em: http://www.livrosgratiss.com.br/arquivos_livros/ue000309.pdf. Acesso em: 13/08/2013.

BRASIL. MEC. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília/DF, julho de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 13/08/2013.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13/08/2013.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20/10/2008.

BRASIL. MEC. **Programa Mais Educação**. Portaria 17/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/. Acesso em 13/02/2013.

BRASIL. MEC. **Programa Ensino Médio Inovador**. Portaria 971, de 9 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439. Acesso em 13/02/2013.

BRASIL. MEC. **FUNDEB. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 13/08/2013.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Principais Resultados Censo da Educação Superior 2010. Brasília: **I Encontro Nacional do Censo da Educação Superior**, Novembro, 2011. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 13/08/2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, entre outras**. Brasília, DF, 2009.

- BRENTANI, Ricardo Renzo; CRUZ, Carlos Henrique de Brito (Coord. Geral). **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010**. Coordenação executiva: Wilson Suzigan, João Eduardo de Moraes Pinto Furtado, Renato de Castro Garcia - São Paulo : FAPESP, 2011.
- CARDENAL DE LA NUEZ, Maria Eugenia. **El paso a La vida adulta**. Dilemas y estrategias ante El empleo flexible. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2006.
- CARREIRA, Denise. **Educação Pública de Qualidade: quanto custa esse direito?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011 (2ª Edição).
- CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso. **A construção do mito do “meu filho doutor”**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.
- CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os Jovens e o Saber**. Perspectivas Mundiais. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.
- _____. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 111, dez. 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Pedagogia Universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 168-200.
- DINIZ, Adriana Valéria Santos; LIMA, Claudia Pereira de. **L'urgence de nouvelles formes de gestion biographique de l'apprentissage de sujets jeunes et adultes**. In: Colloque International - La recherche biographique aujourd'hui : enjeux et perspectives. Lille, França, 2011. Acesso em 04/06/2012 : http://evenements.univ-lille3.fr/recherche-biographique/?Programme_Scientifique .
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- DOMINGUES, José L. et al. **A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade, pesquisa e iniciação científica:** anotações para um debate. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, v. 8, p. 89-100, 1998.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizacional:** investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol. I: Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente. Tradução de Lúcia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994

ENNAFAA, Rida. **Projeto de Pesquisa sobre o Estudante Universitário na UFRN,** PPGE/UFRN, 2004 (impresso de circulação restrita).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **O Projeto Político Pedagógico na perspectiva de consolidação da Cultura Organizacional e da Autonomia da Escola.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** (4ª Edição). São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Sucesso acadêmico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In: TAVARES, J. e SANTIAGO, Rui A. **Ensino Superior (in)sucesso acadêmico.** Portugal: Porto Editora, 2000.

GRANJA, Veruska de Araújo Vasconcelos. **Fatores de Sucesso e Insucesso no Desempenho Acadêmico do Alunado na UFRN.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

KUENZER, A. Z. (Org). **Ensino Médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Vagner. Argumento de Inclusão vira polêmica. **Tribuna do Norte.** Natal/RN, 24/01/2010.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. In: **Formação docente:** revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009.

MACEDO, Arthur Roquete; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. In: **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais.** Rio de Janeiro, Vol. 13, Nº 47, p. 127-148, abr/jun, 2005.

MANCIBO, Deise. **“UNIVERSIDADE PARA TODOS”: A PRIVATIZAÇÃO EM QUESTÃO.** In: 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

MILITÃO DA SILVA, J. O Ensino Médio e a Educação Profissional. In: JAIR MILITÃO DA SILVA. (Org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio**. SÃO PAULO: PIONEIRA, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª edição. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

_____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan-abr. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. (Coleção Pensadores e Educação), 2004.

NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. M. **Bourdieu, Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice ; ROMANELLI, Geraldo ; ZAGO, Nadir (Orgs.) **Família & Escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

OCDE. **Fatores que interferem no Desenvolvimento das escolas**: analisando sistemas escolares através do prisma do PISA 2000. São Paulo: Moderna Ltda. 2006.

OLIVEIRA, Aline Meiry Cruz de. **O papel do professor do ensino médio no acesso do aluno da escola pública à universidade pública**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

ORTIZ, R. (org.), **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes cientistas Sociais), 1983.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Série Documental – Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2004.

PARO, Vitor Henrique . Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. V. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PAULA, Maria de Fátima de. As propostas de democratização do acesso ao ensino superior do governo Lula: reflexões para o debate. In: **Avaliação**. Revista da rede de avaliação institucional da educação superior. Vol 11, nº1, março, 2006.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L. O acesso ao ensino superior nos periódicos nacionais. In: SGUISSARDI, Et al. (Orgs.). **Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **A educação básica redimensionada**. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: CORTEZ Editora, 8ª edição, 2003.

PERUCCHI, Juliana; BEIRÃO, Aline Maiochi. Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. In: **Revista Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, vol. 19, N. 2, p. 57-69, 2007.

PESSOA, Karine Symonir de Brito. **Um estudo das correlações existentes entre os desempenhos de estudantes em três etapas da vida estudantil:** ensino médio, vestibular e universidade. Monografia (Curso de Estatística) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

PINO, Ivany Rodrigues. Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. São Paulo: CEDES. Volume 27 – Número Especial, 2006.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: **FAMÍLIA E ESCOLA:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Editora Vozes (6ª edição), 2011.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a:** uma experiência centrada na formação continuada. In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000.

_____. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003, p. 208.

RAMALHO, Betania Leite; et. All. **Relatório da Política de Acesso aos Cursos da UFRN**. Natal, UFRN, 2004.

RAMALHO, Betania Leite. Entrar na universidade e incluir-se em sua cultura: implicações do acesso e do ensino-aprendizagem na UFRN. **Seminário do CCSA/DEPED/UFRN**, ago/2006.

RAMALHO, Betania Leite. Políticas de acesso para alunos da rede pública aos cursos da UFRN. In: **1º Seminário Estadual das Novas Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Secretaria Estadual de Educação/RN/ FNDE/MEC, 2006.

RAMALHO, Betania Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: **FORGRAD EM REVISTA – Fórum Nacional de Pró-Reitorias de Graduação**, Nº 1, 2006.

RAMALHO, Betania Leite. **Tornar-se Universitário:** do lugar, do sentido e do percurso do Ensino Médio e da Educação Superior. Projeto PROCAD/CAPES. Coordenação: Betania Leite Ramalho/Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente/UFRN, 2007.

RAMALHO, Betania Leite. **Ensino Médio:** conteúdos curriculares e o desafio do vestibular. Seminário Regional para Orientações sobre o Ensino Médio. COMPERVE/UFRN, Abril, 2008.

RAMALHO, Betania Leite. A Passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior: acesso e inclusão de alunos da rede Pública na cultura acadêmica da universidade pública. **Prestação de Contas e Relatório Técnico-Científico Final**. UFRN/DEPED/PPGED. Publicação Restrita, Janeiro, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; LLAVADOR, José Beltrán; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; DINIZ, Adriana Valéria Santos (Coords.). **Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización em Brasil, Portugal y España**. Valencia: Editora Germania, 2011.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, Gaudêncio; CiAvAttA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 76, n. 184, set.-dez., p. 445-548, 1995.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, F.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família & Escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (80): 62– 74, 1992.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009, 15p. (Série Documental. Textos para discussão. INSS 1414-0640;33).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Cássio Miranda dos. O acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. In: **Revista Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Nº 19, Vol. 6. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO. Abr/jun. 1998.

SANTOS, Joana Silva. **Sistemas de Ensino na União Européia**. Educação. In: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=9504C420B14940668C987526BE9A73B1&opsel=1&channelid=0>. Acesso em 15 de outubro de 2012.

SGUISSARDI, V. e SILVA JR., JOÃO DOS REIS (Org.) **Educação Superior**: análise e perspectivas de mudança. São Paulo: Yamá, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução 025/2012 – CONCEPE**, de 17 de abril de 2012.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em família de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: **FAMÍLIA E ESCOLA**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Editora Vozes (6ª edição), 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, nº 32, mai/ago de 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005a.

_____. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92 [Especial], p. 1067-1086, out. 2005b.

7. ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro da Entrevista (Bloco Temático I)

Parte I – PRESTAR VESTIBULAR (TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ESTUDANTE):

(motivos, aspirações, objetivos)

1. Por que você procurou ingressar na universidade? Cite os principais motivos.
2. Alguém influenciou na sua decisão? Quem (familiares, amigos, professores)?
3. Quando/em que momento você decidiu que queria seguir uma carreira acadêmica?

(preparação para as provas/estudo)

4. Após decidir que prestaria o vestibular, como você se preparou para as provas? (que estratégias utilizou, se fez algum planejamento, descreva seus hábitos de estudo, como decidiu o que estudaria primeiro e em que momentos, etc.).
5. Estudava sozinho ou em grupo?
6. Você freqüentou cursinho para prestar vestibular? De que tipo?

(dificuldades encontradas)

7. Enfrentou alguma(s) dificuldade(s)? Qual(is)?
8. O que fez para superar essas dificuldades?

Roteiro da Entrevista (Bloco Temático II)

Parte II – A EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE (TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA):

(UNIVERSIDADE)

1. Após um ano de curso, o que você tem a dizer sobre sua experiência na universidade?
2. O que mudou na sua vida após o ingresso?
3. Fale um pouquinho sobre a sua vida de estudante na universidade.
4. Para você o que é ser um estudante universitário? Que características ele possui?
5. O que ele precisa saber/conhecer (normas, regras?) para se “dar bem” na universidade?
6. Que pontos você considera negativos na universidade?
7. Que pontos você considera positivos na universidade?

(PROFESSORES)

8. Que opinião você tem sobre os seus professores?
9. Que papel eles têm? Estão cumprindo com este papel?

10. Na sua opinião o que eles esperam de vocês (alunos)? (comportamentos, atitudes na sala de aula, organização/redação dos trabalhos, pesquisas)

(SABERES/CONHECIMENTOS)

11. Na sua opinião, os conteúdos vistos até o momento são pertinentes para a sua formação? Porque?
12. Como você costuma estudar? Que técnicas utiliza?
13. Participa de algum grupo de estudos?
14. Enfrenta alguma dificuldade quando está estudando? Qual(is)?
15. Você gosta de estudar?

(ALUNOS/COLEGAS)

16. Você se identifica com os colegas de turma/curso?
17. Costuma estudar com eles?
18. Participam de outras atividades juntos, fora da universidade?

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CCSA – DEPED – PPGEd

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE **QUESTIONÁRIO**

Caro Aluno (a),

Este questionário constitui-se em um instrumento importante para a pesquisa em educação, no âmbito do Ensino Superior, que ora realizamos junto aos alunos que ingressaram na UFRN após a criação de sua política de inclusão social, com intuito a coletar dados e informações sobre a trajetória desses estudantes na universidade.

Agradecemos antecipadamente.

1. Indique o seu nível de satisfação relativamente à sua experiência na UFRN no que se refere aos seguintes aspectos:

INSTITUIÇÃO	NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	ELEVADO
a)Condições físicas				
b)Número de alunos por turma				
c)Orientações sobre regras, deveres e direitos				
d)Espaços disponíveis para estudo				
e)Apoio psico-pedagógico				
f)Bolsa/apoio para estudantes carentes				
CURSO	NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	ELEVADO
g)Acesso e apoio da Coordenação				
h)Funcionamento dos conselhos pedagógicos				
i)Currículo do curso				
j)Bibliografia e textos de apoio				
k)Atividades extracurriculares				
l)Divulgação de eventos na área				
m)Promoção da integração dos estudantes				
n)Relação teoria e prática				
PROFESSORES	NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	ELEVADO
o)Deixam claro o que se espera dos estudantes				
p)Competência científica e pedagógica				
q)Métodos de ensino				
r)Relacionamento professor-aluno				
s)Incentivo ao estudo				
t)Estão à disposição para dúvidas				
u)Relação teoria e prática				
DEMAIS ESTUDANTES	NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	ELEVADO

v)Competitividade				
w)Integração				
x)Identificação com os colegas				
y)Realização de estudos juntos				
z)Participação em atividades culturais juntos				

3. Classifique o seu comportamento enquanto estudante na UFRN, relativamente às seguintes ações/attitudes em relação ao aproveitamento das aulas e estudos:

	NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	ELEVADO
a)Motivação para estudar				
b)Assiduidade				
c)Pontualidade				
d)Participação nas aulas				
e)Comparecimento nos momentos de avaliação				
f)Acompanhamento das matérias				
g)Estudo do material obrigatório da disciplina				
h)Estudo do material complementar da disciplina				
i)Participação em trabalhos em grupo				

ANEXO 3

Tabela>> Argumentos de Inclusão por Grupos de Cursos no Vestibular 2006

Código	Curso	Modalidade	Turno	Argumento de Inclusão
178	Biomedicina	B	MTN	34,00
185	Enfermagem e Obstetrícia	F	MT	
186	Farmácia	F	MT	
118	Comunicação Social – Jornalismo	B	T	30,00
122	Direito	B	M	
159	Engenharia de Produção	F	TN	
101	Administração	B	M	26,00
158	Engenharia de Computação	F	MTN	
179	Ciências Biológicas	B	MT	
189	Nutrição	F	MT	
190	Odontologia	F	MT	
108	Turismo	B	T	22,00
129	História	B	M	
155	Ciências da Computação	B	MT	
187	Fisioterapia	F	MT	
188	Medicina	F	MTN	
115	Artes Visuais	L	MT	18,00
117	Ciências Sociais	L	N	
140	Psicologia	F	MT	
102	Administração	B	N	14,00
107	Ciências Econômicas	B	N	
116	Ciências Sociais	B	M	
119	Comunicação Social – Jornalismo	B	N	
130	História	L	M	
134	Letras - Língua Portuguesa	L	M	
152	Arquitetura e Urbanismo	F	MTN	
156	Engenharia Civil	F	MTN	
161	Engenharia Elétrica	F	MTN	
183	Educação Física	L	MT	
184	Educação Física	B	N	
205	Direito	B	TN	
104	Ciências Contábeis	B	M	10,00
105	Ciências Contábeis	B	N	
120	Comunicação Social – Radialismo	B	T	
121	Comunicação Social – Radialismo	B	N	
123	Direito	B	N	
131	História	L	N	
138	Pedagogia	L	T	
141	Serviço Social	F	M	
142	Serviço Social	F	T	

180	Ciências Biológicas	L	MT	
181	Ciências Biológicas	L	N	
191	Zootecnia	F	MT	
106	Ciências Econômicas	B	M	6,00
124	Educação Artística-Artes Cênicas	L	M	
125	Filosofia	B	N	
127	Geografia	B	M	
128	Geografia	L	N	
137	Música	L	N	
162	Engenharia Mecânica	F	MTN	
163	Engenharia Química	F	MTN	
168	Geologia	F	MT	
177	Aqüicultura	B	MT	
182	Ecologia	B	MT	
103	Biblioteconomia	B	T	2,00
133	Letras - Língua Inglesa	L	M	
135	Letras - Língua Portuguesa	L	N	
139	Pedagogia	L	N	
164	Engenharia Têxtil	F	TN	
165	Estatística	F	M	
169	Matemática	B	MT	
170	Matemática	L	MT	
173	Química	L	M	
208	Pedagogia	L	MT	
126	Filosofia	L	N	0,00
132	Letras - Língua Francesa	L	M	
136	Música	B	MT	
157	Engenharia de Alimentos	F	N	
160	Engenharia de Materiais	F	MT	
166	Física	B	MT	
167	Física	L	N	
171	Matemática	L	N	
172	Química	B	M	
174	Química	L	N	
202	Ciências Contábeis	B	MN	
206	Geografia	L	MT	
207	História	L	MT	
213	Matemática	L	MN	
301	Administração	B	TN	
304	Letras	L	TN	

Fonte: Manual do Candidato, COMPERVE, UFRN (2006).

ANEXO 4

MODELOS DAS FICHAS GERADAS PELO MODALISA APÓS A PRIMEIRA CATEGORIZAÇÃO

n°110

1. Thème1A – ENSINO SUPERIOR / R19

2. N°e14

3. IDENTIFICAÇÃO E14

4. conteúdo Eu tinha até falado antes que eu não sei especificar mas eu acho que a entrada no CEFET marcou assim mais, por que antes de começar o médio eu pensava em entrar no CEFET, já pensava, acho que desde a quinta série que minha mãe já falava, foi mais pelo incentivo dela também, que ela tinha conhecimento né, começou a falar e tudo, falou de pessoas que tinham filhos que estudavam lá, eu só fui ficando com vontade de estudar lá por que lá é uma escola pública de boa qualidade já eram grandes benefícios pra mim. Pronto, aí depois que entrei no CEFET eu comecei/ que as pessoas chegavam e começavam a falar em prestar vestibular, que curso fazer, basicamente foi no contexto ali do ensino médio.

n°127

1. Thème1A – ENSINO SUPERIOR /R22

2. N°e19

3. IDENTIFICAÇÃO E19

4. conteúdo Eu sou meio orgulhosa em casa, eu não gosto muito de tá pedindo as coisa. Eu sei das condição lá de casa também né, a gente não é pobre mas também não é rico. Aí eu não... eu sempre gostei de trabalhar e porque eu queria trabalhar eu sabia que eu ia precisar ter uma base maior. Sempre gostei de trabalhar com o público assim, mas eu sabia que eu ia precisar ter uma base maior. Aí pronto, aí eu decidi fazer até pra ter uma renda melhor mais na frente.

n°225

1. Thème1B - CURSINHO/R1

2. N°e18

3. IDENTIFICAÇÃO E18

4. conteúdo Quer dizer que você não chegou a fazer cursinho? R. Não, cursinho não. P. Só participava assim de aulão no final de semana, essas coisas. R. É, essas coisas. Mas quando chegou no meio do ano eu já deixei, porque já tava cansativo e eu via que não tava surtindo, até aqueles aulões de véspera mesmo eu não fui, eu não acreditava muito assim que eu ia aprender alguma coisa, absorver, eu achava que se eu tinha aprendido assim tantos anos tudo bem, mas de véspera assim, não acreditava naquilo não. Então eu achei melhor em casa, ficar em casa assim.