



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO POPULAR

NILCIONE MACIEL LACERDA BATISTA

**TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DOS JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR**

JOÃO PESSOA
2016

NILCIONE MACIEL LACERDA BATISTA

**TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DOS JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emília Maria da Trindade Prestes

JOÃO PESSOA
2016

B333t Batista, Nílcone Maciel Lacerda.
Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de
escolas públicas no ensino superior / Nílcone Maciel Lacerda
Batista.- João Pessoa, 2016.
185f.
Orientadora: Emília Maria da Trindade Prestes
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação popular. 2. Ensino superior - democratização.
3. Jovens - escolas públicas. 4. Estudante universitário.
5. Sucesso escolar.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

NILCIONE MACIEL LACERDA BATISTA

**TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DOS JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação, na linha de pesquisa em
Educação Popular da Universidade Federal da
Paraíba, Campus I

Aprovado em: ____/____/____

Prof^a. Dr^a. **Emília Maria da Trindade Prestes**
(PPGE/UFPB – Orientadora)

Prof^a. Dr^a. **Adriana Valéria Santos Diniz**
(MPGOA/UFPB – 1º Membro)

Prof^a. Dr^a. **Edineide Jezine Mesquita Araújo**
(PPGE/UFPB – 2º Membro)

Prof^o. Dr. **Severino Bezerra da Silva**
(PPGE/UFPB – Suplente)

À Licya Aparecida, Ana Louyse e Dailson, meus valiosos tesouros, a razão e o porquê da minha existência. Muitas foram as dificuldades que juntos enfrentamos para eu aqui chegar e conquistar a titulação de mestre em educação. Os frutos dessa vitória dedico a vocês, minhas filhas, por acreditar que a trajetória escolar de cada uma será de grande sucesso.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua infinita misericórdia e pelo amor com que me trata a todo momento. Querido Deus, graças te dou por me ouvir, me guardar e me conceder infinitas vitórias.

Aos meus pais Antônio Lacerda e Iolanda Maciel (em memória) que tanto se esforçaram para educar seus cinco filhos tendo como alicerce o amor, o respeito, a verdade e a dignidade humana.

As minhas irmãs Nilvanda, Normezia, Nilsônia, a cunhada Dalva e demais cunhados que torceram para que essa conquista se realizasse, pois este primeiro título de mestre na família Maciel servirá de motivação para a trajetória escolar dos sobrinhos e sobrinhas.

Ao meu esposo Dailson Batista por seu incentivo e companheirismo em todas as lutas que abracei na minha trajetória acadêmica, profissional e familiar.

Às nossas filhas Licya Aparecida e Ana Louyse pelo amor incondicional que nos une e pela alegria e confiança com que encantam a nossa vida, nos ensinando a sempre seguir em frente.

À professora Dra. Emília Maria Trindade Prestes, orientadora, por acreditar na relevância da pesquisa, pelas importantes contribuições teóricas e metodológicas e, principalmente, por respeitar meu processo singular de produção acadêmica e me apoiar nos momentos difíceis.

Às professoras Dras. Adriana Valéria Santos Diniz e Edineide Jezine Mesquita Araújo pelas relevantes orientações e pela capacidade de partilharem conhecimentos na área da educação formando teias de aprendizagens por onde passam.

Ao mestre com carinho, Professor Dr. Neroaldo Pontes de Azevedo, que na sua humanidade de grande homem e educador muito me ensinou a amar e viver a educação pública.

Aos estudantes que aceitaram o convite dessa pesquisa, pela disponibilidade em responder os questionários e, principalmente, pela confiança em relatar suas trajetórias de sucesso escolar dando voz aos jovens oriundos de escolas públicas na universidade.

[Pesquisadora: Você se considera uma estudante exitosa, com sucesso escolar?]

Sim, pelo meu processo todo, sim, considero. Porque eu sinto que eu tive menos oportunidades que eles (alunos oriundos de escolas privadas), e consegui estar no mesmo patamar, de sair daqui como igual.

E também quero estudar mais, claro que não paro aqui, pretendo fazer mestrado, vou tentar doutorado fora do país, que o governo ele tem programas para isso, eu sei que com o meu próprio dinheiro eu não ia conseguir porque não é barato você estudar fora do país, mas, eu pretendo fazer meu doutorado fora. E eu pretendo com o que eu aprendi aqui (na graduação) poder passar para outras pessoas também. Então, realmente tudo foi importante para mim.

Estudante oriunda de escola pública e recém formada em Engenharia Civil (2014) - Campus I/UFPB.

RESUMO

O tema central dessa dissertação é o estudo das trajetórias singulares de sucesso escolar de jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior. Tem, como objetivo, conhecer e analisar os processos que favorecem o ingresso e a permanência desses estudantes em cursos de graduação considerados de alto prestígio social, na Universidade Federal da Paraíba. Adotou-se, ainda, como indicador de sucesso escolar, o fato de esses estudantes apresentarem uma “distinção” (Bourdieu, 1998) curricular na sua trajetória universitária como pesquisador júnior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/ CNPq. A temática do sucesso escolar nos meios populares ainda é um campo de estudo pouco explorado nesta academia, no entanto, verifica-se que as recentes mudanças no processo de democratização da educação superior tem levado à diversificação da população estudantil, beneficiando, de forma acentuada, os jovens oriundos de escolas públicas e, com isso, tem aumentado o desafio da universidade para garantir a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos. Para embasar essa discussão, buscou-se suporte teórico nos estudos sociológicos de Bourdieu (1964,1998), Lahire (1997, 2004) e Charlot (2000, 2002, 2009), entre outros. A metodologia adotada mesclou dados quantitativos e qualitativos para tratamento do objeto proposto. No primeiro momento, foram aplicados sessenta questionários com estudantes de diferentes cursos de graduação do Campus I/UFPB, oriundos de escolas públicas e bolsista PIBIC/CNPq. Essa amostra foi selecionada de forma casual e aleatória com vistas a organizar um perfil socioeconômico e educacional desses estudantes. No segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes da primeira amostra que frequentavam cursos de alto prestígio social, com o propósito de construir percursos biográficos que favorecessem a compreensão das disposições singulares de sucesso escolar no ensino superior. Essa pesquisa confirma a necessidade de ampliação dos programas de iniciação científica e assistência estudantil para os estudantes de baixa renda como condição *sine qua non* para a obtenção de sucesso escolar na graduação, e, em especial, para aqueles que conseguiram romper as barreiras de acesso aos cursos elitistas. Mas também revela a necessidade de conhecer as histórias singulares de jovens oriundos de escolas públicas como forma de desmistificar a relação entre origem social e destino escolar, pois as trajetórias escolares desses jovens não são homogêneas, e, portanto, apresentam recursos variados para a obtenção do sucesso acadêmico, numa relação de interdependência entre família, escola, relação com o saber e o desejo de mobilidade social.

Palavras-Chave: Democratização do ensino superior. Jovens oriundos de escolas públicas. Estudante universitário. Sucesso escolar.

RESUMEN

El tema central de esta tesis de maestría es el estudio de las trayectorias singulares de éxito escolar de los jóvenes de las escuelas públicas de educación superior. Tiene el objetivo de conocer y analizar los procesos que favorecen la entrada y permanencia de los estudiantes en estos cursos de graduación considerados de alto prestigio social, de la Universidade Federal da Paraíba. Fue adoptado, como indicador de éxito escolar, el hecho de que estos alumnos presentan una "distinción" (Bourdieu, 1998) plan de estudios en su carrera de la universidad como investigador junior en el Programa Institucional de Bolsas de Iniciación Científica - PIBIC / CNPq. El tema de éxito académico en los medios populares es todavía un campo de estudio no explorado en esta academia, sin embargo, parece que los recientes cambios en el proceso de democratización de la educación superior ha dado lugar a la diversificación de la población escolar, beneficiando fuertemente, jóvenes de escuelas públicas y, por lo tanto, se ha incrementado el reto de la universidad para garantizar el éxito y la permanencia escolar de estos temas. Para apoyar esta discusión, se buscaba apoyo teórico en los estudios sociológicos de Bourdieu (1964,1998), Lahire (1997, 2004) y Charlot (2000, 2002, 2009), entre otros. La metodología mezcla de datos cuantitativos y cualitativos para el tratamiento del objeto propuesto. En un primer momento, se aplicó sesenta cuestionarios con alumnos de diferentes cursos de grado I Campus / UFPB, de las escuelas públicas y las becas PIBIC / CNPq. Esta muestra fue seleccionada en una fortuita y aleatoria, con miras a la organización de un perfil socio-económico y educativo de estos alumnos. En la segunda fase, entrevistas semi-estructuradas se llevaron a cabo con seis alumnos de la primera muestra de la asistencia a cursos de alto prestigio social, con el propósito de biografías de construcción que favorecen la comprensión de las disposiciones naturales de éxito académico en la educación superior. Esta investigación confirma la necesidad de expansión de los programas de iniciación científica y de asistencia estudiantil para estudiantes de bajos ingresos como condición *sine qua non* para lograr el éxito académico en la licenciatura, y, en particular, para los que lograron romper las barreras de acceso a los cursos elitistas. Pero también muestra la necesidad de conocer las historias únicas de los jóvenes de las escuelas públicas como una forma de desmitificar la relación entre el entorno social y el destino educativo, ya que las trayectorias escolares de estos jóvenes no son homogéneas, y por lo tanto tienen diferentes recursos para obtener el éxito académico, una relación de interdependencia entre la familia, la escuela, la relación con el conocimiento y el deseo de movilidad social.

Palabras clave: La democratización de la educación superior. Jóvenes de las escuelas públicas. Estudiante Universitario. El éxito escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Matrícula de ingresso de estudantes em cursos de alta demanda no Campus I/UFPB, por rede de ensino, no período de 2003 a 2013.	49
Gráfico 02 – Matrículas de estudantes oriundos da Rede Pública em cursos elitistas no Campus I/UFPB, no período de 2003 a 2013.....	50
Gráfico 03 – Matrículas de estudantes oriundos da Rede Privada em cursos elitistas no Campus I/UFPB, no período de 2003 a 2013.....	50
Gráfico 04 – Evolução dos estudantes evadidos, por faixa etária, na UFPB (2008 – 2013).....	52
Gráfico 05 – Demonstrativo dos investimentos do REUNI, no período de 2007 a 2013.....	58
Gráfico 06 – Principais dificuldades evocadas pelos estudantes, oriundos de escolas públicas, para frequentar o ensino superior na UFPB	139
Gráfico 07 – Avaliação dos bolsistas sobre o grau de influência do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UFPB na sua formação acadêmica durante a graduação	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2013.....	37
Tabela 02 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2000-2013.....	41
Tabela 03 – Distribuição porcentual dos participantes do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), por renda e rede, segundo alguns cursos selecionados (Brasil – 2003).....	47
Tabela 04 – Matrículas de estudantes na UFPB, segundo a origem escolar, no período de 2003 a 2013	48
Tabela 05 – Ambientes físicos construídos com recursos do REUNI/UFPB (agosto 2012).....	63
Tabela 06 – Avaliação de Metas PDI/REUNI (2009-2012) e Aditamento de Metas PDI(2013)	64
Tabela 07 – Evolução das matrículas de ingressantes na UFPB, segundo a forma de ingresso e a origem escolar, no período de 2007 a 2014.....	66
Tabela 08 – Investimentos** realizados pelo CNPq em bolsas e no fomento à pesquisa segundo instituição – Universidade Federal da Paraíba (2007-2013).....	77
Tabela 09 – CNPq-Bolsas no país: nº de bolsas-ano (1) e investimentos segundo a modalidade no período 2007-2013(UF: Paraíba).....	78
Tabela 10 – Quantidade de Bolsas de Iniciação Científica na UFPB, período 2012 a 2015	79
Tabela 11 – Perfil dos Bolsistas PIBIC/UFPB considerando o período de ingresso na Graduação (2007.1 a 2014.1)	80
Tabela 12 – Levantamento do estado da arte na pós-graduação brasileira, tema “Jovens Universitários”, no período de 1999-2006	91
Tabela 13 – Frequências e percentuais referentes aos dados socioeconômico dos bolsistas do PIBIC – 2013	133
Tabela 14 – Cursos de graduação contemplados na amostra por Centro de Ensino (Campus I/UFPB) e por gênero, segundo dados de matrículas no período 2013.2.....	135
Tabela 15 – Indicadores de sucesso acadêmico dos bolsistas PIBIC, segundo o sexo	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Técnicas de investigação e amostra pesquisada.....	25
Quadro 02 – Critérios de seleção e amostra obtida na aplicação dos questionários	27
Quadro 03 – Programas acompanhados pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).....	55
Quadro 04 – Demonstrativo dos macroprocessos da UFPB/2013	62
Quadro 05 – Atividades de Assistência Estudantil desenvolvidas pela PRAPE (2014- 2015).....	70
Quadro 06 – Diagnóstico Geral PTIS, a influência dos fatores no aumento da taxa de sucesso nos cursos de graduação da UFPB, abril 2013	74
Quadro 07 – Aprendizagens evocadas pelos jovens de meios populares nos <i>balanços de saber</i> , segundo o % de ocorrência das respostas.....	110
Quadro 08 – Relatos de estratégias adotadas para permanecer frequentando a graduação na UFPB/Campus I.....	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 O percurso metodológico e a opção pelo método das narrativas biográficas	19
1.3 Campo de investigação: configuração da amostra, instrumentos e técnicas.....	24
2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EM QUESTÃO OS JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS	35
2.1 Educação superior no brasil: expansão e democratização do acesso	39
2.2 Ingresso e permanência na educação superior: jovens oriundos de escolas públicas em cursos de “alto prestígio social” na UFPB	45
2.3 Políticas públicas de democratização da educação superior: avanços no acesso e desafios na permanência.....	53
2.3.1 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	57
2.3.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	68
2.3.3 Programas de Iniciação Científica e Tecnológica/CNPq	76
3 EDUCAÇÃO POPULAR E AS TRAJETÓRIAS IMPROVÁVEIS DE SUCESSO ESCOLAR: JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLA PÚBLICA.....	83
3.1 A educação popular e a escola pública como campos de estudo	83
3.2 Os estudos sobre trajetórias escolares	87
3.3 As diferentes vertentes das trajetórias de sucesso escolar	92
3.3.1 Pierre Bourdieu: o capital cultural como recurso estratégico para o sucesso escolar.....	92
3.3.2 Bernard Charlot: a relação com o saber e os casos de êxitos paradoxais nos meios populares	99
3.3.2.1 <i>A relação com o saber e com a escola na percepção dos jovens de origem popular.....</i>	<i>106</i>
3.3.2.2 <i>A relação com a escola</i>	<i>107</i>
3.3.2.3 <i>Tipos de aprendizagens e os agentes identificados nos balanços de saber</i>	<i>110</i>
3.3.2.4 <i>Relação com o tempo: os jovens populares e seus projetos de vida.....</i>	<i>116</i>
3.3.3 Bernard Lahire: a interdependência das configurações familiares e o sucesso escolar.....	120
3.3.3.1 <i>As formas familiares da cultura escrita</i>	<i>125</i>
3.3.3.2 <i>Condições e disposições econômicas.....</i>	<i>126</i>
3.3.3.3 <i>A ordem moral doméstica</i>	<i>126</i>
3.3.3.4 <i>As formas de autoridade familiar</i>	<i>127</i>
3.3.3.5 <i>As formas familiares de investimento pedagógico.....</i>	<i>127</i>

4 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS E O SUCESSO ESCOLAR NA UFPB	130
4.1 Perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes/bolsistas do PIBIC/CNPq.....	131
4.2 Trajetórias escolares de sucesso: da educação básica ao ensino superior.....	142
4.3 Narrativas biográficas dos jovens sobre as trajetórias de sucesso na UFPB.....	146
4.4 Estratégias familiares de escolarização na educação básica	150
4.5 A relação com a escola e com o saber nas trajetórias destes jovens	156
4.6 A permanência na universidade: o cumprimento das exigências acadêmicas e a contribuição do PIBIC/ CNPq	158
4.7 O sucesso escolar na concepção dos jovens universitários oriundos de escolas públicas.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
6 REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	181
APÊNDICE B – Questionário	182
APÊNDICE C – Guia de entrevista com os estudantes bolsistas PIBIC/CNPq oriundos de escolas públicas	184

1 INTRODUÇÃO

Nunca é demais insistir: cabe à universidade como instituição como lugar específico do ensino superior dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois seu papel mais substantivo vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista. Por mais que os resultados históricos não tenham correspondido a essa expectativa, isso não compromete sua finalidade intrínseca, formadora que precisa ser da consciência social que é a única sustentação de um projeto político minimamente equitativo, justo e emancipador (SEVERINO, 2009, p.258).

Em tempos de globalização e de inovação tecnológica dos processos de produção, informação e comunicação, as exigências da sociedade do capital no século XXI aumentaram consideravelmente em relação ao perfil que se espera dos sujeitos para atuar no mercado de trabalho. Essas transformações afetaram diretamente as relações entre capital-trabalho e estado-sociedade, tornando flexíveis os modos de produção, exigindo, portanto, maior qualificação profissional dos sujeitos.

Nesse contexto, as instituições de educação superior, formadoras e disseminadoras de bens culturais, também são afetadas pelas mudanças ocorridas na sociedade e sobre elas recaem novas demandas e desafios que, segundo Jezine (2009, p.1):

[...] induzem a uma nova perspectiva de universidade, pensada sob princípios empresariais, vinculada ao projeto de reforma do Estado e de implantação de políticas neoliberais, significando a superação da ideia de universidade [...] pela adoção do modelo baseado, na produtividade, competitividade, flexibilização de pessoal e de trabalho, formando a universidade da multiversidade de funções [...].

Assim, as universidades vivenciam um processo de reformulação de suas políticas frente às exigências impostas tanto pelos sistemas produtivos da sociedade globalizada – que contribuíram para emergir o fenômeno da expansão da educação superior –, como pela progressiva inserção das classes populares a esse nível de ensino, fruto das lutas sociais em prol da democratização do acesso.

Neste último caso, por se tratar de um direito fundamental e integrar um plano da justiça social, o ensino superior pode funcionar como importante instrumento de diminuição das desigualdades sociais, isso porque ele amplia o cabedal cognitivo e cultural dos indivíduos contribuindo para a formação cidadã numa perspectiva de emancipação política e social, que os instrumentaliza para lutar pela conquista de espaços na sociedade atual e, também, os habilita para a inserção no mercado de trabalho.

Historicamente, a universidade é reconhecida como instituição formadora e disseminadora de bens educacionais universais, contribuindo para a promoção da mobilidade social dos indivíduos, na medida em que se utiliza do ensino, da pesquisa e da extensão para desenvolver competências intelectuais, sociais e políticas.

No entanto, o acesso a essas instâncias de saber também esteve atrelado, historicamente, às condições materiais, culturais e econômicas próprias de um sistema educativo elitista e excludente. Durante muito tempo, os principais beneficiários do ensino superior público foram os estudantes das classes médias e superiores, especificamente os egressos de escolas privadas, ao passo que o acesso ao ensino superior para os estudantes das classes populares, na sua maioria egressos de escolas públicas, ficou relegado a uma minoria que conseguiu romper com as estruturas do processo seletivo excludente.

Segundo Paula (2011), dentre os fatores que têm corroborado para a manutenção dos níveis de desigualdade no ingresso e permanência no ensino superior, a condição socioeconômica dos estudantes é um fator fundamental, além dos problemas geográficos e étnico-raciais. A autora vai além desses fatores e acrescenta, como causas da exclusão do acesso ao ensino superior:

[...] os escassos orçamentos dedicados à educação superior pública, a qualidade deficiente dos níveis de ensino básico e médio públicos, também associada ao financiamento público, a privatização e mercantilização da educação superior e a incapacidade de vastos setores sociais de pagar pelas matrículas. (PAULA, 2011, p.54)

A busca da redução das desigualdades sociais está estritamente relacionada à diminuição das assimetrias educacionais que atingem principalmente os jovens das classes populares. Estes jovens continuam enfrentando sérios problemas de exclusão entre os quais a pobreza e a baixa escolaridade, que se apresentam como fatores que continuam a privar esse segmento das reais possibilidades de inclusão e igualdade social.

Bori e Durham (2000 apud ZAGO, 2006, p.228), partindo da constatação de que “existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas”, chama a atenção para que essa realidade seja acompanhada de estudos que permitam conhecer as reais condições de escolarização desses sujeitos.

1.1 A Temática em Estudo, os Objetivos e a Importância da Pesquisa

Nas duas últimas décadas, estudos¹ no campo da sociologia da educação produzidos no Brasil e no exterior vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para problematizar, o que tem sido chamado “trajetórias escolares prolongadas”, “longevidade escolar”, “sucesso improvável”, “casos atípicos” ou “trajetórias bem sucedidas” nos meios populares.

Com efeito, a temática do sucesso escolar nas trajetórias dos jovens universitários oriundos de escola pública remete a uma linha inovadora de estudo, haja vista ser relativamente recente, na academia, o interesse pelos casos que fogem à tendência dominante voltada para o chamado fracasso escolar nos meios populares.

Portanto, baseado na concepção de que jovens provenientes das classes populares² são capazes de conquistar um espaço de distinção na ordem social vigente, adotamos, como questão central dessa pesquisa compreender: Quais os processos que possibilitaram, aos estudantes oriundos de escolas públicas, construir trajetórias de sucesso escolar no ensino superior?

Com base nessa problemática, outros questionamentos são levantados. Que percursos, tipos de trajetórias escolares, protagonizaram os estudantes oriundos de escolas públicas que frequentam cursos de alto prestígio social? Quais as estratégias utilizadas por esses estudantes para ingressar e permanecer frequentando a graduação? Quais as facilidades e dificuldades vivenciadas nessa trajetória? Como as configurações familiares, educativas, disposicionais e socioeconômicas podem ser associadas às trajetórias escolares lineares e bem sucedidas?

¹ Estudos no Brasil temos as pesquisas de Setton (2005), Vianna (1998), Piotto (2008), Zago (2006), Portes (2000). E no exterior damos destaque a literatura francesa de Lahire (1997), Charlot (2000) e Bourdieu (1964, 1998).

² Bourdieu utiliza, nas suas pesquisas, o termo *classes populares* para nomear, dentro de uma sociedade de classes francesa, os indivíduos pertencentes às classes trabalhadoras (os camponeses, os assalariados agrícolas, os operários com e sem qualificação), desfavorecidos de capital econômico, social e cultural, e, portanto mais suscetíveis aos processos de reprodução e dominação (violência simbólica).

Esses questionamentos direcionam a pesquisa para o alcance do objetivo principal que consiste em conhecer e analisar as estratégias que favoreceram o ingresso e a permanência de jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos³, oriundos de escolas públicas em cursos de graduação considerados de alto prestígio social na UFPB.

Buscando nos aproximar do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Situar a educação superior no Brasil e os desafios das políticas que tratam da democratização do acesso e permanência de jovens das camadas populares na universidade pública, no período de 2007 a 2014.
- b) Conhecer o perfil socioeconômico e educacional dos estudantes oriundos de escolas públicas que possuem a distinção educacional de pesquisador júnior na UFPB, no período de 2013 - 2014;
- c) Identificar as estratégias adotadas por estes estudantes para lidar com as dificuldades que afetam sua permanência na universidade.
- d) Analisar as trajetórias escolares de seis estudantes oriundos de escolas públicas matriculados em cursos de alto prestígio social, considerando a vulnerabilidade dos seus processos formativos, familiares e socioeconômico.

A busca pela aproximação desta temática tem relação não somente à relevância da inclusão anual quantitativa deste segmento populacional na educação superior, mas principalmente por tentar apreender os mecanismos que os grupos historicamente excluídos vêm desenvolvendo para superar as dificuldades e permanecerem, com êxito, nesse processo educativo.

Outro motivo que contribuiu para a seleção desta temática diz respeito à aproximação da pesquisadora com a problemática em estudo. A trajetória escolar da presente autora entre a educação básica e a universidade foi marcada pela superação de várias desigualdades associadas às condições estruturais, sociais e econômicas vividas. Proveniente de família popular (baixo nível de escolaridade, profissões não-qualificadas e pequeno poder aquisitivo) conseguiu trilhar uma escolaridade linear e prolongada com nível acadêmico privilegiado (pós-graduação/mestrado numa universidade pública). Driblando as dificuldades socioeconômicas e culturais, conquistei, assim, uma carreira profissional no serviço público de ensino (supervisora educacional).

³ Tomamos como referência a *faixa etária de 18 a 24 anos* por ser o contingente populacional considerado como demanda adequada para o ensino superior. Esta faixa de idade também se aproxima do indicador utilizado pelas agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas – ONU e o Banco Mundial, que considera como jovens as pessoas com idade entre 15 a 24 anos.

Apresento um breve resumo da minha trajetória escolar apontando algumas dificuldades e superações que envolveram esse processo de escolarização linear. Meus pais eram agricultores e tinham como fonte de renda a comercialização de produtos da agricultura familiar para garantir o sustento dos cinco filhos. Meu pai era analfabeto funcional, sabia ler e escrever algumas palavras e fazer cálculos simples; minha mãe cursou o antigo primário e atuava como professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização/MOBRAL junto ao qual ministrava aulas para os jovens da comunidade local. Foi nesses espaços de aprendizagem que fui alfabetizada. Apesar do baixo capital cultural⁴ e econômico dos meus pais, eles sempre tiveram a preocupação de assegurar, aos filhos uma escolarização básica, e isso requereu deles muito esforço, tanto do ponto de vista financeiro (aumentar o cultivo e a venda de produtos agrícolas e pecuários) como afetivo. Na zona rural onde morávamos, só era ofertado o ensino até a 3ª série do ensino fundamental e não havia transporte escolar para a cidade – que ficava a 6km de distância. A alternativa encontrada para assegurar a continuidade dos estudos dos filhos foi recorrer à “boa vontade” dos parentes que moravam na cidade (Cajazeiras, no alto sertão paraibano). Todo esse esforço proporcionou uma formação em nível superior para quatro dos cinco filhos, sendo que um deles cursou até o ensino médio. No meu caso a trajetória escolar pode ser assim resumida: residi na zona rural com meus pais até completar a idade de 8 anos, depois passei a morar na zona urbana na casa de parentes de terceiro grau onde cursei até a 5ª série (4º ano) em escola pública e, graças ao apoio desses parentes, consegui uma bolsa de estudo para cursar a segunda etapa do ensino fundamental (6ª a 8ª série) e o ensino médio em Colégios de ensino religioso e de grande referência educacional na região do alto sertão (Colégio Diocesano Padre Rolim e Colégio Nossa Senhora de Lourdes).

Depois de morar por quase 12 anos em casa de familiares, cujas dificuldades enfrentadas não convém aqui relatar, voltei a morar com meus pais que se mudaram para a cidade, nesse período eu já havia sido aprovada no primeiro vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, Cajazeiras-PB. Vale registrar que este não era o curso que pretendia cursar, sonhava com psicologia, mas não me arrisquei a prestar vestibular pelo fato de que, naquela época, este curso só era oferecido no *Campus V/João Pessoa* e seria muito difícil para minha família manter meus estudos na capital.

Segundo Bourdieu em sua obra em *Les hérities* (1964, apud NOGUEIRA, 2002), a escolha dos estudantes por um curso de maior ou menor prestígio envolve a correlação de

⁴ Para Bourdieu (1996 apud MONTAGNER, 2007), “capital cultural” é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos.

vários fatores, tais como: o perfil socioeconômico; o perfil acadêmico; a condição socioprofissional dos pais e outras variáveis (sexo, idade, origem geográfica dos estudantes).

Portanto, a escolha do curso não se baseia num cálculo racional de custo, risco e benefício, mas se trata de uma decisão baseada num sistema de disposições historicamente acumulados em forma de *habitus*, o qual induz o indivíduo a agir de maneira objetivamente mais adequada em função de suas condições reais, perseguindo o provável e possível e descartando o improvável ou impossível.

De todo modo, a graduação como pedagoga, com habilitação em supervisão escolar, possibilitou-me conquistar um novo horizonte de vida profissional e pessoal. Logo após a conclusão da graduação logrei aprovação como professora substituta no Centro de Educação do *Campus I* da UFPB, em Cajazeiras. Essa atividade profissional proporcionou certo *status*, mobilidade social e uma melhor situação financeira que influenciou nas decisões profissionais futuras: passei a atuar em vários campos da área educacional, como: Coordenadora Pedagógica; Gerente de Programas Educacionais; Consultora Educacional do Ministério da Educação; Tutora da Educação a Distância-EAD, entre outras.

Apesar das adversidades vivenciadas ao longo da minha trajetória educacional, obtive uma escolarização exitosa e reconheço que foi necessária a interligação de um conjunto de fatores que favoreceu esse processo: o apoio familiar; o acesso a instituições de ensino de referência e a autodeterminação em construir um projeto de vida melhor, diferente da realidade em que viviam meus pais.

Portanto, compreender as trajetórias escolares de estudantes de origem popular e oriundos de escolas públicas, no ensino superior, não é somente uma opção dessa pesquisadora, mas o tema se destaca por sua relevância para os atuais estudos sociológicos, educacionais, antropólogos e políticos, que tratam da democratização da educação, dos novos perfis dos estudantes do ensino superior, do ingresso e permanência, do sucesso e do fracasso escolar, entre outros.

1.2 O Percurso Metodológico e a opção pelo Método das Narrativas Biográficas

O trabalho com “narrativas de vida” possibilita explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida. E ainda, permite colocar em evidência os referenciais, as estratégias e os recursos utilizados

na procura de um “saber-viver” a própria existencialidade. (JOSSO, 2004).

Considerando a dimensão sociológica e antropológica que envolve o tema explorado (sucesso escolar nas classes populares e suas relações de interdependência no conjunto das configurações sociais) decidiu-se conduzir o referido estudo utilizando uma metodologia que mesclasse duas formas de tratamento do objeto: qualitativa e quantitativa, por entendermos que a articulação entre esses procedimentos contribuem para uma maior compreensão do objeto.

No entanto, Bernard Lahire adverte que essa articulação vai requerer do pesquisador uma certa habilidade em passar da linguagem das variáveis à descrição sociológica:

O problema central de construção do objeto consiste em passar de uma reflexão estatística sobre as relações, as correlações entre “meio social” e desempenhos escolares, a uma microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais, sem cair em puras descrições monográficas. E acrescenta dizendo [...] os problemas metodológicos e teóricos que vamos expor não teriam nenhuma pertinência se não tivéssemos em mente a ideia de que a sociologia deve tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de construir cientificamente a realidade social (LAHIRE, 1997, p.31).

Dentro do contexto da pesquisa qualitativa, o percurso metodológico adotado para nortear a realização dessa pesquisa ancora-se no método das narrativas biográficas, sobre a qual nos apoiamos para analisar as trajetórias de escolarização dos jovens universitários oriundos da escola pública, com vistas a compreender as contingências a que estão submetidos e de que forma percorrem seus itinerários nos cursos de graduação considerados de maior prestígio social.

As narrativas biográficas integram um capítulo da etnosociologia ou da etnometodologia (BERTAUX, 2005). A etnometodologia, corrente que surge na sociologia, vem influenciar a pesquisa qualitativa a partir da descrição e da observação, prioritárias à explicação qualitativa do social. Surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 1930, tendo como precursor Alfred Schütz.

Segundo Coulon (1995) a vertente sociológica da etnometodologia refere-se a uma abordagem de pesquisa social empírica, que tem como características predominantes os estudos voltados para a observação no terreno das práticas sociais, o interesse pela vida quotidiana e pela linguagem natural, a utilização das noções e das categorias de ator social, de quadros da experiência, ou seja, a etnometodologia estuda os fenômenos sociais, aqueles que estão disponíveis em atividades humanas incorporadas.

A ciência dos etnométodos se preocupa com o que Coulon (1995) denomina de *raciocínio sociológico prático*, podendo ser definida como sendo “[...] a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar.” (COULON, 1995, p.30).

Segundo Bertaux (2005), o compromisso central da pesquisa etnosociológica/biográfica é que a lógica que rege todo o mundo social, a dimensão macro, são reproduzidos na dimensão micro. E portanto, “observando con atención uno solo, o mejor varios de estos microcosmos, y por poco que se logre identificar las lógicas de acción, los mecanismos sociales, los procesos de reproducción y de transformación, se deberían poder captar al menos algunas de las lógicas sociales del mesocosmos mismo” (BERTAUX, 2005, p.18).

O autor faz questão de esclarecer que não é a observação de um só caso que poderá levar à compreensão generalizada das lógicas sociais, mas uma multiplicidade de casos e áreas de observação, devidamente analisados e comparados uns com os outros. Nesse sentido, Alheit (1994, apud DINIZ, 2009, p.216) afirma que:

La intención de la investigación biográfica es, por lo tanto, pasar de lo particular a lo general. [...] El procedimiento biográfico tiene como objetivo principal comprender los puntos de vista de los sujetos y los significados que se les atribuye.

Nessa perspectiva, Bertaux (2005) defende que os “relatos de vida” e/ou as narrativas biográficas podem constituir um instrumento precioso de aquisição de conhecimentos práticos para o investigador, quando orientados para a descrição de experiências vividas de forma singular, mas considerando o contexto social em que essas experiências se desenvolveram.

Para poder generalizar en el estudio de la formación de trayectorias biográficas hay que reducir el campo de observación a um tipo particular de trayectoria o de contexto. (BERTAUX, 2005, p.20)

Em outras palavras, ao investigar um fragmento da realidade socio-histórica (no caso desse estudo as trajetórias de escolarização de jovens oriundos das classes populares) fazendo uso das narrativas biográficas, o que está se levando em consideração na coleta dos dados empíricos não é a *interioridade de los sujetos* e nem a generalização de *trayectorias sociales*, e sim “captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse a esa situación” (BERTAUX, 2005, p.19).

“Es creciente el uso de los estudios biográficos como forma de aprehensión y análisis de la realidad social y educativa” Diniz (2009, p.183). Baseado nos estudos da tese de Diniz (2009) faremos aqui uma breve explanação sobre a relevância dos estudos biográficos e a distinção entre o biográfico como metodologia e como teoria social.

Segundo a autora, o uso de biografias como recurso de investigação na área de ciências sociais é relativamente antigo, tendo passado por processos de reconfiguração. A primeira grande obra sociológica que se propôs a explicar os problemas sociais mediante o exame das relações entre indivíduos e sociedade é datada de 1921 de Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*. Outras obras foram editadas, e a perspectiva biográfica passa a ganhar força com os novos e diferentes pontos de vista a respeito dos processos históricos que tangenciam o campo da história, história oral, história de vida e relatos de vida.

Na década de 60, com a expansão da metodologia quantitativa houve uma baixa no uso dos métodos biográficos, somente nas décadas de 70 e 80, onde se vive o apogeu da metodologia qualitativa é que há uma retomada dos estudos biográficos. Para Bertaux (2005) o uso desse método se insere na *perspectiva de dar voz aos sujeitos silenciados*. Somente em 1981 surgiu a *primeira obra na área de educação com trabalho de Goodson que relaciona a biografia pessoal de professores com a história da sociedade situada num contexto social e histórico* (DINIZ, 2009, p.184)

Durante as décadas de 80 e 90, conceitos relevantes sobre os estudos biográficos são aprofundados, bem como se intensifica a discussão sobre a adaptação desses estudos no âmbito da sociologia considerando que, até então, os estudos biográficos se centravam num modelo linear do curso da vida. Em oposição a este modelo linear surgem novos conceitos que geram divergências conceituais, mas também redefinem o papel dos estudos biográficos e portanto, ganham relevância não só como método biográfico e como objeto de estudo e sim como teoria social (teoria da biograficidade).

Como teoría social, importa analizar la relación entre los sujetos y sus procesos de construcción biográfica en el entramado de las relaciones sociales, o, desde otro punto de vista, cómo los procesos sociales son tejidos por las construcciones biográficas a modo de un proceso de *biografización* del social. Es decir, intentar comprender las relaciones entre el ámbito macro y el ámbito micro (DINIZ, 2009, p.187).

Portanto, esclarecemos que a respeito do nosso estudo adotamos o método biográfico e as narrativas biográficas como ferramenta indispensável para compreensão dos processos sociais que envolvem as trajetórias de escolarização dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior, por considerar que:

En un mundo individualizado, diversas identidades sociales, incluyendo clase, género, generación y raza parecen estar menos claras que antes. Consecuentemente, se pasa a comprender que la producción y reproducción de las identidades sociales toman lugar en el ámbito personal, subjetivo, lo que fuerza a los investigadores a estudiar la sociedad desde el individuo, su biografía y su mundo de experiencia. Las biografías se enraízan tanto en la historia social como en el análisis de la personalidad individual, lo que ofrece la posibilidad de discutir experiencias y procesos de cambios sociales. Se entiende que el método biográfico es capaz de establecer puentes entre lo personal y lo social (ANTIKAJINEN, 2004 apud DINIZ, 2009, p.187).

Os referenciais teóricos adotados para a realização deste trabalho que envolvem as narrativas biográficas foram as contribuições dos estudos de Peter Alheit (1994), Daniel Bertaux (2005) e Adriana S. Diniz (2009), entre outros como: Coulon (1995), Bernard Lahire (1997, 2004) e Bernard Charlot (2000, 2009).

Desse modo, o percurso metodológico adotado buscou estabelecer relação com à natureza do objeto de estudo e com as ferramentas teóricas que dão sustentabilidade à pesquisa, objetivando responder satisfatoriamente a problemática em estudo.

1.3 Campo de Investigação: Configuração da Amostra, Instrumentos e Técnicas

Com vistas ao alcance dos objetivos, adotamos, inicialmente, o procedimento metodológico de levantamento bibliográfico da temática em estudo – Acesso e permanência das classes populares no ensino superior e/ou Trajetórias de sucesso escolar dos jovens das classes populares no ensino superior – acreditando que esse seja um importante instrumento para apontar a relevância social dessa temática na área da educação popular e conhecer como se processa no âmbito da academia e das demais esferas educacionais as discussões acerca desse objeto de estudo.

Assim, primeiro passo consistiu em realizar uma revisão da literatura para apreciar as ações de periódicos e trabalhos acadêmicos relevantes na área de educação (dissertações e teses) utilizando como fonte de pesquisa o site da CAPES/Periódicos e o Catálogo do acervo bibliográfico das dissertações e teses produzido no âmbito da UFPB, na Biblioteca do Centro de Educação/PPGE/UFPB.

No âmbito da UFPB, não localizamos trabalhos que abordassem, diretamente, a temática “trajetórias de sucesso escolar nos meios populares”, encontramos alguns estudos que abordavam a problemática do fracasso x sucesso escolar, mas não no âmbito do ensino superior. Já nos periódicos da CAPES, encontramos estudos que tratavam diretamente dessa temática e que se reportavam a ela como um fator de grande relevância social e educacional: Cláudio Nogueira (2004); Portes (2000); Setton (2005); Zago (2006), Honorato (2005), Viana (1998), Teixeira (2008), entre outros.

As leituras selecionadas nesse levantamento serviram de base para subsidiar as demais etapas da pesquisa no que se refere à definição do embasamento teórico, do método de investigação, dos procedimentos e das técnicas de coleta e análise dos dados.

Em princípio, adotou-se, como pressupostos teóricos para a análise das categorias, uma literatura diversificada sob a ótica de alguns sociólogos contemporâneos que discutem as trajetórias escolares (fracasso e sucesso) nos meios populares, como os franceses: Bernard Charlot (2000-2009) teoria da *Relação com o Saber*; Bernard Lahire (1997, 2004) teoria das *Singularidades e da Pluralidade*; Pierre Bourdieu (1996-1998), teoria do *Habitus e do Capital Cultural*.

Para compreender melhor os processos que favoreceram trajetórias escolares exitosas de jovens oriundos de escolas públicas na graduação, adotamos duas técnicas de investigação: uma na perspectiva quantitativa para a construção do perfil (questionário de perguntas fechadas e abertas) e a outra qualitativa para análise das trajetórias a partir das narrativas

biográficas (entrevista semiestruturada), ambas com o propósito de estabelecer articulação com os objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 01 – Técnicas de investigação e amostra pesquisada

Técnicas	Participantes	Total de participantes	Faixa Etária	Áreas de Conhecimento
Questionários de perguntas fechadas e abertas	Bolsistas do PIBIC/CNPq oriundos de escolas públicas.	60	Entre 17 a 29 anos, prevalecendo a faixa etária de 19 a 24 anos (71%).	Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Humanas e Sociais
Entrevista narrativa semiestruturada individual	Estudantes oriundos de escolas públicas em cursos elitistas e bolsista PIBIC/CNPq	07	Entre 20 e 26 anos	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Inicialmente, aplicamos um questionário⁵ a sessenta (60) bolsistas do PIBIC/ CNPq, oriundos de escola pública e matriculados em diferentes cursos de graduação do Campus I, com o propósito de construir um perfil socioeconômico desses estudantes e, posteriormente, identificar aqueles que se enquadrassem no perfil da entrevista semiestruturada. Para a aplicação dos questionários, os estudantes foram selecionados aleatoriamente através de uma amostra casual, ou seja, selecionamos aquelas pessoas que se dispuseram a colaborar com o estudo.

Ao proceder à aplicação dos questionários, inicialmente, informamos aos participantes os objetivos da pesquisa, esclarecendo que as informações fornecidas seriam mantidas em sigilo e que só seriam utilizadas para fins de pesquisa. Ao finalizar o preenchimento do questionário o estudante era solicitado a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Cabe, aqui, ressaltar as dificuldades que encontramos para localizar os bolsistas oriundos de escola pública no Campus I. A nossa primeira tentativa foi procurar a Coordenação Geral de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica – CGPAIC/ UFPB para localizar esses estudantes, mas não logramos êxito. A referida Coordenação não dispunha dessas informações em seu banco de dados alegando que os dados sobre a origem escolar dos bolsistas (egressos do ensino médio de escola pública ou privada) não é uma variável solicitada na ficha cadastral.

⁵ O questionário foi estruturado em três blocos contendo perguntas fechadas e abertas: 1-Origem Social (dados pessoais, renda familiar, nível de formação dos pais); 2 – Trajetória Educacional (informações do ensino médio, do ingresso no ensino superior, da graduação e do PIBIC/CNPq); 3 – Ensino Superior (dificuldades e estratégias para permanecer, experiência do PIBIC/CNPq). O modelo do questionário consta nos apêndices.

A CGPAIC⁶ justificou que não lhe compete o processo de seleção dos bolsistas e que esta atribuição é dos professores pesquisadores que tiveram projetos de pesquisa aprovados pelo CNPq. A seleção dos bolsistas deve levar em consideração os critérios de “mérito científico, relevância, originalidade e repercussão da produção científica”, dentre outros, conforme previsto na Resolução/CNPq nº 016/2006⁷.

Portanto, compete aos professores pesquisadores estabelecerem o perfil e as atribuições do bolsista de acordo com as características científicas do projeto, utilizando técnicas variadas de avaliação dos candidatos, tais como: entrevistas, observação em sala de aula, avaliação escrita, treinamento voluntário, curriculum vitae, Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) etc.

Na ausência dos dados sobre a origem escolar dos bolsistas nos restou duas possibilidades para localizar os sujeitos da pesquisa: a primeira era buscar essa informação junto aos setores responsáveis pelo Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da UFPB, ou seja, o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e a Coordenação de Escolaridade (CODESC). O desafio consistia em realizar um cruzamento de dados a partir da relação nominal e CPF dos bolsistas referente aos últimos três anos, com base nas informações repassadas pelo banco de dados da CGPAIC. A outra possibilidade era tentar localizar os bolsistas no seu campo de atuação.

Ante a demora na devolutiva das solicitações feitas, via online, ao NTI/CODESC/UFPB⁸, que se estendeu por mais de dois meses, decidimos pela segunda possibilidade, mesmo parecendo ser a mais improvável.

⁶ A Coordenação Geral de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica (CGPAIC) está vinculada a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPG), órgão auxiliar de direção superior incumbido de planejar, coordenar e controlar todas as atividades de pós-graduação, pesquisa e capacitação de docentes mantidas pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

⁷ A Resolução Normativa – CNPq Nº 016/2006 que rege as Bolsas de Produtividade em Pesquisa para professores pesquisadores estabeleceu os seguintes critérios de julgamento para concessão das referidas Bolsas: mérito científico do projeto; relevância, originalidade e repercussão da produção científica do proponente; formação de recursos humanos em pesquisa; contribuição científica, tecnológica e de inovação, incluindo patentes; coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa; inserção internacional do proponente; participação como editor científico; gestão científica e acadêmica.

Fonte: http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343, acesso em 20 de fevereiro de 2015.

⁸ O processo para solicitação de dados institucionais da UFPB é realizada por meio da **Central de Atendimento** online, por meio da “Abertura de Chamadas”, as quais são gerenciadas pela Superintendência de Tecnologia da Informação – STI/NTI no seguinte endereço eletrônico: <http://www.sti.ufpb.br/suporte/>. A ausência de um sistema de acesso público aos dados institucionais da UFPB gera para os pesquisadores, em especial, os estudantes algumas dificuldades e restrições de acesso às informações como podemos ver nessa nota de abertura da Central de Atendimento online: *“Por determinação do colegiado gestor da STI, só poderão abrir chamados os servidores com vínculos funcionais nesta instituição. Portanto, caso seu vínculo seja de aluno, orientamos que procure o órgão responsável ao problema em questão. Exemplo: bibliotecas, coordenações, CODESC, PRG e PRPG. Desde já agradecemos sua compreensão.”*

Felizmente, no mês de novembro de 2013 aconteceu o XXI Encontro de Iniciação Científica da UFPB, no Centro de Ciências Jurídicas – CCJ/ Campus I – João Pessoa/PB. O referido evento tem por finalidade promover a reflexão acerca das atividades realizadas nos projetos acadêmicos de Ensino, Pesquisa e Extensão, e a socialização das diversas experiências vivenciadas pelos estudantes bolsistas do PIBIC, PIBITI, PIBIC-AF, PIBIC-EM, PIVIC e JOVENS TALENTOS das diversas áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar.

Aproveitamos a semana do evento para aplicar o questionário com os estudantes/bolsistas atentando para três critérios de seleção da amostra: ser bolsista PIBIC/CNPq, está frequentando um curso de graduação no Campus I e ter cursado o ensino fundamental e médio parcial ou integral em escola pública. O maior desafio foi localizar os estudantes que obedecessem aos critérios e aceitassem participar da pesquisa, principalmente porque a configuração do evento abrangia um universo bastante diversificado de estudantes, que estavam envolvidos pela pressão do processo de avaliação final (banca examinadora) dos seus relatórios de pesquisa.

Na programação do evento havia duas atividades em que os bolsistas estariam expondo suas experiências de iniciação científica: apresentações em comunicação oral em salas de aula e apresentação em painel na área externa do CCJ. Dessa forma, utilizamos as seguintes estratégias para localizar os sujeitos da amostra: visitas às salas de aula e às sessões de painéis abordando pessoalmente os bolsistas para nos certificarmos se atendiam ao perfil da pesquisa e se aceitavam participar do preenchimento do questionário.

O quadro nº 2 apresenta os critérios de seleção e o resumo da amostra obtida contemplando uma relativa diversidade de cursos de graduação no Campus I/UFPB.

Quadro 02 – Critérios de seleção e amostra obtida na aplicação dos questionários (continua)

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	AMOSTRA OBTIDA NOS QUESTIONÁRIOS			
	SEXO	C. ENSINO/ CAMPUS I	CURSOS DE GRADUAÇÃO	QUANT. BOLSISTAS
1- Estar atuando como bolsista do PIBIC/CNPq;	22 MASC.	CCEN	Estatística	3
			Matemática	2
			Química	4
			Geografia	2
	38 FEM.	CCHLA	Ciências Sociais	3
			História	1
			Letras	1
			Mídias Digitais	2
			Psicologia	4

Quadro 02 – Critérios de seleção e amostra obtida na aplicação dos questionários (conclusão)

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO		AMOSTRA OBTIDA NOS QUESTIONÁRIOS		
	SEXO	C. ENSINO/ CAMPUS I	CURSOS DE GRADUAÇÃO	QUANT. BOLSISTAS
2- Estar regularmente matriculado em cursos de graduação no Campus I;			Serviço Social	2
		CCM	Medicina	3
		CE	Pedagogia	6
		CCSA	Administração	2
Biblioteconomia			1	
Economia			2	
Relações Internacionais			2	
CT		Eng. de Materiais	4	
		Eng. Civil e Ambiental	4	
		Eng. Elétrica	2	
		Eng. Química	2	
CSS		Fonoaudiologia	3	
		Odontologia	1	
CCJ		Direito	2	
CCTA		Jornalismo	1	
CI		Ciência da Computação	1	
3- Ter cursado o ensino fundamental e/ou médio parcial ou integral em escola pública.		TOTAL		60

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nessa primeira fase da pesquisa, foram analisados estatisticamente os dados de 60 questionários aplicados aos bolsistas do PIBIC/CNPQ (vigência 2013/2014), de forma a obter uma primeira visão do conjunto da realidade em estudo (jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior). O recurso utilizado para tratamento dos dados foi o software *SPSS – Statistic Program for Social Sciences*. Os resultados desse estudo estão sistematizados no capítulo 4.

De posse dos resultados dos questionários partimos para a segunda etapa da pesquisa, que foi a seleção dos estudantes para a realização da entrevista semiestruturada.

A opção pela “entrevista semiestruturada” vai de encontro aos argumentos teóricos que defendem o uso da entrevista como importante instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa com enfoque nos métodos biográficos, principalmente, por se tratar da exploração de dados essencialmente subjetivos, interpretativos os quais se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos atores sociais inseridos nos contextos de investigação.

Flick (2009) ressalta que as entrevistas semiestruturadas têm atraído interesse dos pesquisadores e passaram a ser amplamente utilizadas, o que está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vistas dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com o planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. Segundo o autor, nas entrevistas semipadronizadas são reconstruídas

os conteúdos da teoria subjetiva a partir de questões abertas, perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses e questões confrontativas.

No entanto, não se pode desconsiderar a ambiguidade que existe no uso da entrevista semiestruturada, conforme ressalta Poupart (2008) ao dizer que, por um lado, ela se constitui como uma porta de acesso às realidades sociais e, por outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo das questões e das interações sociais que a entrevista necessariamente implica, ou seja, o jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos.

Na verdade a ênfase da pesquisa qualitativa consiste em interpretar os significados e as intenções dos atores sociais investigados, de modo que as informações coletadas nas entrevistas são representações dos atos e das expressões humanas.

Segundo Larihe (1997, p.77), a “entrevista deve ser considerada como um discurso não-transparente” e, portanto, requer do pesquisador uma postura que estabelece certa analogia com a do “detetive que busca indícios, detalhes reveladores e que confronta-os, testa a pertinência de uns em relação aos outros, para conseguir reconstruir uma realidade social ou as disposições sociais efetivas que estão no princípio dos discursos proferidos”.

Nesse processo não se pode deixar de considerar a riqueza de informações que podem ser obtidas e a possibilidade de ampliar o entendimento dos objetos investigados através da interação entre entrevistados e entrevistador, pois é no discurso dos entrevistados que se extraem elementos essenciais para a compreensão da realidade social.

A vantagem da entrevista semiestruturada, segundo Flick (2009), consiste em ser formulada com várias questões-chave que ajudam a definir as áreas a serem exploradas possibilitando certo grau de flexibilidade para inserção de novas questões no decorrer da entrevista. O autor ainda ressalta que o uso consistente de um guia de entrevista pode também se constituir como vantagem, porque aumenta a comparabilidade dos dados, tornando-os mais estruturados como resultados das questões do guia.

Partindo dessa compreensão, elaboramos um guia de entrevista com a finalidade de conhecer a trajetória de escolarização de *seis (06) jovens oriundos de escolas públicas em cursos de alto prestígio social no Campus I/UEPB com atuação no Programa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq*.

O roteiro da entrevista, em anexo, foi organizado em dois grupos temáticos: o primeiro está relacionado à trajetória de escolarização desses jovens, buscando compreender os fenômenos que possibilitaram o prolongamento dos seus estudos, tomando como referência a auto avaliação que estes fazem do seu desempenho escolar na educação básica e as estratégias

que usaram para ingressar na universidade. Nessa etapa, foram explorados os seguintes pontos: origem social do estudante; o percurso escolar na educação básica e os mediadores sociais; a transição do ensino médio para o ensino superior (motivação para escolha do curso); e o ingresso na universidade (facilidades e dificuldades no 1º ano de estudos). O segundo grupo temático diz respeito à permanência desses jovens nos cursos de graduação de caráter elitista, buscando identificar as estratégias que desenvolvem para lograr êxito acadêmico. Os pontos, focos de pesquisa, foram: o significado da graduação na vida desses estudantes; a concepção que eles têm de sucesso escolar no ensino superior; os mecanismos que utilizam para cumprir com as exigências acadêmicas do curso; a comparação que fazem entre seu desempenho e o desempenho dos estudantes oriundos de escolas privadas; a experiência do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) na sua formação acadêmica; as motivações para conclusão do curso e as expectativas e projeções após a conclusão.

Procuramos compreender, a partir das suas narrativas biográficas, os fenômenos que possibilitaram a construção de trajetórias singulares de sucesso escolar na graduação, considerando os seguintes indicadores de análises: a participação da família e da instituição escolar, o papel do estudante na relação com o saber, bem como a existência de outros elementos (sentidos, assistência estudantil/ programas IC) que favoreceram esse processo.

Esta pesquisa considerou como indicador de *trajetórias acadêmicas de sucesso* os seguintes requisitos, baseado em Setton (2005): a) ter frequentado boa parte da educação básica em escola pública; b) *ter alcançado o topo da hierarquia estudantil – o ensino superior*; c) *ter ingressado numa universidade pública, cujas vagas são concorridas em nível nacional* – Universidade Federal da Paraíba-UFPB; d) ter frequentado mais de 60% dos créditos de *um curso de alto prestígio social*; e) ter uma distinção durante a sua formação universitária como Pesquisador Júnior do CNPq, através do Programa PIBIC.

Optamos por realizar a pesquisa no Campus I da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, localizado na cidade de João Pessoa – PB. Definimos como campo de estudo os seguintes cursos, considerados de alto *prestígio social* na UFPB: Direito; Medicina; Odontologia; Engenharia Elétrica; Engenharia Civil e Ciências da Computação.

Para seleção dos cursos tomamos como referência os indicadores de classificação apresentados por Setton (1999) e Queiroz (2004) em seus estudos⁹, os quais classificam os

⁹ **Setton (1999)** dividiu os cursos em *seletos*, *intermediários* e *populares*, segundo a concentração nas três formas de capital de Bourdieu: capital econômico (computou a renda familiar), capital social (a ocupação do pai e o conhecimento de idiomas por parte do aluno) e capital cultural (a escolaridade dos pais). Empregando essa tipologia para a área de Humanidades na USP, classificou como *seletos* (concentração dos três capitais) os cursos de Direito, Administração, Arquitetura, Rádio e Relações Públicas; como *intermediários* (concentração

cursos superiores como sendo: *seletos, intermediários e populares e/ ou de alto, médio e baixo prestígio social* considerando a correlação entre origem social e opção de curso. É preciso salientar que a construção social de prestígio não se limita apenas a cursos de grande concorrência cuja vagas geralmente são ocupadas pelos mais favorecidos, mas é preciso considerar o fator profissional, ou seja, o grau de status sociais que essas carreiras ocupam.

Também nos baseamos nos resultados oficiais do Ministério da Educação que, tomando como base a relação candidato/ vagas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as “notas de corte” no Sistema de Seleção Unificada (SISU) apontam que, em 2013, os cursos mais concorridos foram Medicina, Engenharia Civil e Computação, ou seja, foram os cursos que tiveram a maior nota de corte nas universidades e institutos federais mais procurados pelos candidatos em todo o Brasil (UFRJ, UFC, UFMA, UFPI, UFOP, UFSCar, UFRPE, UTFPR e IFSP).

A Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 2013.1, acompanhou a tendência nacional e o curso de Medicina ficou na primeira colocação da concorrência do Enem/ SISU. O curso de Direito ocupou a segunda colocação e, em seguida, veio Engenharia Civil, Odontologia, Engenharia Elétrica e Ciências da Computação.

Ressaltamos, portanto, que nosso objeto de análise centrou-se nas trajetórias de escolarização de seis (6) jovens universitários oriundos de escolas públicas com percursos escolares exitosos na graduação (graduandos de cursos de alto prestígio social e bolsista do Programa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq).

A nossa amostra foi selecionada no grupo de sessenta (60) bolsistas do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, na faixa etária entre 18 e 24 anos (faixa de ingresso na graduação).

Adotamos os seguintes critérios para seleção da amostra dos entrevistados (sete bolsistas): ter cursado o ensino fundamental e médio em escola pública de forma parcial ou integral; estar regularmente matriculado e já ter cursado mais de 40% dos créditos de um

do capital econômico e social) Turismo, Contabilidade, Publicidade e Psicologia e como *populares* (baixa concentração em todos os capitais) Biblioteconomia e Pedagogia. **Queiroz (2004)**, a partir de uma pesquisa realizada na Região Metropolitana de Salvador sobre o valor das profissões no mercado de trabalho, discute o prestígio de alguns cursos de graduação tomando como referência os cursos oferecidos pela UFBA que resultaram em uma escala de prestígio de cinco posições: *Alto, Médio alto, Médio, Médio baixo e Baixo*. Dentre os cursos de alto prestígio social estavam: Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de Dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Engenharia Química.

curso de alto prestígio social; ter vivência como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq.

Tomando como base os questionários aplicados aos sessenta (60) bolsistas, selecionamos alguns estudantes que se enquadravam no perfil da pesquisa e entramos em contato com eles (telefone e e-mail) para saber do interesse em participar da entrevista. Conseguimos a adesão de apenas quatro estudantes (Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Administração). No entanto, o aluno do curso de Administração não se enquadrava no critério de idade estabelecido pela pesquisa.

O próximo passo foi solicitar à Coord. Geral de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica – CGPAIC/UFPB a relação dos bolsistas PIBIC/CNPq contendo o curso e o endereço eletrônico. De posse desses novos contatos, foram enviados e-mails para mais de cinquenta (50) bolsistas na tentativa de localizar estudantes oriundos de escolas públicas e matriculados nos cursos de Medicina, Odontologia e Ciências da Computação. Após várias tentativas, conseguimos a adesão de três (03) estudantes para participar da entrevista, sendo um de cada curso.

Quanto ao critério de seleção de já ter cursado mais de 60% dos créditos do curso de alto prestígio social, vale ressaltar que, a amostra conquistada (estudantes que se dispuseram a participar) superou as expectativas da pesquisadora. Considerando que, dos sete estudantes entrevistados três estavam cursando o último período do curso; um era concluinte e recém-aprovada no mestrado em duas instituições públicas (UFPB e UFRN); e os outros três estudantes estavam cursando o 7º período.

Um outro aspecto observado nesse processo de recrutamento dos entrevistados foi a disponibilidade dos estudantes em contribuir com a pesquisa, mostrando-se receptivos e interessados com os rumos da pesquisa. Pode-se dizer que eles mesmos escolheram a pesquisa e não a pesquisadora que os escolheu, pois a amostra foi definida com base na adesão espontânea à temática em estudo: “Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior”. Os estudantes se identificaram com a condição dos sujeitos pesquisados (estudantes oriundos de escolas públicas).

As entrevistas foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2014. Antes de iniciar cada entrevista a pesquisadora solicitou a autorização para gravação dos áudios e os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Todas as entrevistas foram registradas em um gravador digital, e cada entrevista teve uma duração de tempo que variou entre o mínimo de 50 minutos e o máximo de 1h20min.

As entrevistas se desenvolveram em espaços reservados dentro do ambiente acadêmico do Campus I – UFPB (praça de convivência, sala de aula, biblioteca). Os locais e horários foram previamente agendados conforme a indicação e a disponibilidade de cada entrevistado, pois nossa intenção foi criar um ambiente favorável à entrevista, de modo que os estudantes se sentissem à vontade para expor suas narrativas, respeitando seus horários e compromissos acadêmicos. Os entrevistados foram informados do compromisso desta pesquisa em preservar suas identidades, portanto, os nomes aqui mencionados foram modificados para garantir o anonimato.

Poupart (2008) afirma que para colocar os entrevistados à vontade, os pesquisadores devem intervir de forma mais ou menos consciente nesse processo, e portanto, alguns princípios são adotados como técnica de coleta de dados: obter a colaboração do entrevistado; colocar o entrevistado à vontade por elementos de encenação; ganhar a confiança do entrevistado; levar o entrevistado a tomar a iniciativa do relato e a se envolver. O autor também ressalta a importância do uso de algumas estratégias para facilitar a espontaneidade do entrevistado, tais como: evitar interrompê-lo durante o depoimento; respeitar os momentos de silêncios, de modo que ele possa encadear as ideias por si mesmo; e utilizar técnicas de reformulação com o objetivo de lhe explicitar ou esclarecer os temas abordados.

A observação de todos esses elementos foi relevante para direcionar a minha postura como pesquisadora durante a realização das entrevistas, pois a matéria-prima desta etapa da pesquisa era os relatos de vida dos estudantes sobre suas trajetórias de escolarização. “El trabajo con entrevista narrativa remite al contexto y a la historia de vida. Recordalos, revivirlos, reflexionar sobre ellos, se vuelven el contenido principal de la entrevista” (DINIZ, 2009, p.230). Portanto, era imprescindível que houvesse uma relação de comunicação entre o pesquisador e os entrevistados baseada na confiança e empatia.

Lahire (1997) na sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* chama atenção para a importância da “elucidação das palavras” e ou “decodificação” das entrevistas. É preciso estar atento às expressões linguísticas e corporais dos entrevistados e não desprezar os sinais apresentados, mas o essencial é a “forma de relação social da entrevista” que desempenha o papel de um filtro que permite tornar enunciáveis certas experiências, mas impede o surgimento de outras, como afirma o autor:

As palavras não esperam (na cabeça ou na boca dos entrevistados) que o sociólogo venha recolhê-las. Só puderam ser enunciadas, formuladas, porque os entrevistados possuem disposições culturais, esquemas de percepção e de interpretação do mundo social, frutos de suas múltiplas experiências sociais.

[...] O trabalho sociológico consiste, portanto, em tentar reconstruir as formas de relações sociais que estão na origem da produção de informações liberadas no âmbito de uma forma de relação social especial: a entrevista. (LAHIRE, 1997, pp.74-75)

De posse da transcrição das seis entrevistas (feitas na íntegra por profissionais da área) a segunda etapa consistiu em analisar as narrativas biográficas dos estudantes entrevistados, considerando três pontos de investigação: a) as trajetórias escolares lineares (da educação básica ao ensino superior); b) a permanência na universidade; c) o sucesso escolar na concepção dos jovens universitários oriundos de escolas públicas. Também foram levados em considerados os indicadores de análise, já mencionados anteriormente: a participação da família e da instituição escolar, o papel do estudante na relação com o saber, e a existência de outros elementos (sentidos, assistência estudantil/ programas IC) que favoreceram esse processo.

2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EM QUESTÃO OS JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo nos propomos a discutir o processo de expansão e democratização da educação superior no Brasil e seus impactos frente à problemática das desigualdades de acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes provenientes dos meios populares.

Dada a amplitude da temática, priorizamos, na discussão, algumas políticas de expansão que sugerem, em seus enunciados, a democratização do ensino superior como forma de promover inclusão e justiça social, sendo que o propósito central é apreender os sentidos e o alcance dessas políticas no processo de inserção, permanência e sucesso escolar de jovens oriundos de escola pública na educação superior, na faixa etária entre 18 e 24 anos.

Educação democrática implica expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos. São exigências éticas e políticas que se requerem da educação pública, além de técnicas e científicas, pois são essenciais à construção de sujeitos sociais, à consolidação da sociedade democrática e dos processos de inclusão socioeconômica. (DIAS SOBRINHO, 2013, p.115)

As lutas da sociedade civil brasileira e os esforços empreendidos pelo poder público nas últimas décadas em prol de políticas que favorecessem a expansão e a democratização do acesso à educação superior vem surtindo efeitos de grande relevância em todo o território nacional. Citamos, como exemplo, a tendência crescente das taxas de matrículas na educação superior que, em 2013, chegaram a 7,3 milhões de estudantes, registrando quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior.

Essa tendência positiva de elevação das taxas de escolarização da educação superior registrada no período de 2003 (taxa líquida de 11,2%) a 2012 (taxa líquida de 18,8%) demonstra que, o “percentual de pessoas frequentando esse nível de ensino representa 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos e em torno de 15% está na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino”, segundo dados do Censo Escolar 2013//INEP¹⁰.

Apesar desse crescimento significativo nas taxas de matrículas o Brasil ainda é considerado um dos países da América Latina com os maiores níveis de desigualdade educacional na educação superior, em relação às condições socioeconômicas, como à origem escolar e racial, permanecendo excludente e elitista. As estatísticas evidenciam a necessidade do Brasil continuar ampliando as políticas públicas que assegurem o efetivo ingresso e a

¹⁰ Fonte: Documento “Coletiva Censo Escolar-2013, MEC/ INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Acesso em 15/05/2014.

permanência nas universidades de grupos da população com histórico de exclusão social, tais como: os negros; índios e jovens das camadas populares.

Essa situação pode ser mensurada quando apreciamos os dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE/PNAD – 2014¹¹ que apesar de revelarem uma série de avanços em diversos aspectos das características educacionais da população brasileira ainda apontam importantes desafios que precisam ser enfrentados, principalmente quando se trata dos desafios que o governo enfrentará para alcançar as metas previstas no PNE/2014-2024.

O contingente da população jovem das classes populares que abandona a escola sem completar o ensino médio reflete o tamanho da problemática que precisa ser enfrentada pelas políticas educacionais do país. Com efeito, os prejuízos decorrentes destas evasões, além de causar impactos nos processos econômicos e no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, também geram restrições de acesso desses jovens ao ensino superior.

Com relação à essa problemática os dados apontam que 31,0% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos de idade não haviam concluído o ensino médio e não estavam estudando, em 2013. “Essa taxa representa o abandono escolar precoce, um importante indicador de vulnerabilidade na medida em que esses jovens podem tornar-se um grupo com menos oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho” (IBGE/2014). Esse abandono escolar precoce atingia cerca da metade dos jovens (50,9%) nesta faixa de idade pertencentes ao quinto mais pobre, enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,8%.

A desigualdade no processo de escolarização superior dos jovens brasileiros apresenta-se como um dos mais relevantes desafios das agendas educacionais. Em 2013, 45% dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos não possuíam condições de acesso ao ensino superior, ou seja, ainda frequentavam o ensino fundamental (6,0%), o ensino médio (32,7%), o supletivo, pré-vestibular e/ou alfabetização de adultos (6,3%). E entre os 55% de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior ainda era bastante desigual a participação dos jovens em relação à cor ou raça. Enquanto do total de estudantes brancos 69,5% frequentavam o ensino superior, apenas 40,7% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam ele nível educacional, conforme demonstra a tabela 01 abaixo:

¹¹ Fonte: Documento Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – IBGE-2014. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf. Acesso em 20/03/2015.

Tabela 01 – Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2013

Cor/ Raça Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 anos de idade*				
	Total (1.000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)			
		Fundamental	Médio	Superior**	Outros (3)
BRASIL	3.388	2,9	22,4	69,5	5,2
BRANCA					
Norte	176	4,1	34,3	52,2	9,4
Nordeste	605	6,1	30,1	58,1	5,6
Sudeste	1.542	1,9	20,3	73,1	4,8
Sul	795	2,3	19,4	73,1	5,2
Centro-Oeste	271	2,0	18,5	75,5	4,0
PRETA OU PARDA					
BRASIL	3.389	8,8	43,4	40,7	7,1
Norte	510	11,7	46,1	34,0	8,2
Nordeste	1.350	12,9	46,7	33,7	6,6
Sudeste	1.051	4,4	41,6	47,3	6,7
Sul	161	4,7	37,6	45,5	12,2
Centro-Oeste	318	3,0	33,8	57,2	6,0

Fonte: Tabela elaborada pelo IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD 2013.

Notas: *Exclui as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

** Inclui mestrado e doutorado. (3) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

Segundo a avaliação do IBGE/PNAD – 2014 um dos indicadores que tem contribuído para o aumento da população com ensino superior completo foi a diferenciação do perfil dos estudantes do ensino superior na rede pública e na privada. Estatisticamente, não podemos negar esse fenômeno pois, “entre 2004 e 2013 os estudantes mais ricos deixaram de ser maioria nas duas redes do ensino superior” (na rede privada houve uma redução de 68,9% para 43% e na rede pública, de 55% para 38,8%), “aumentando o acesso de estudantes provenientes dos demais estratos de rendimento, inclusive dos mais pobres”.

No entanto, podemos afirmar que o fator sócio econômico continua privando o acesso da maioria dos jovens das classes populares à universidade ao levarmos em consideração as desigualdades educacionais que enfrentam no ensino médio e na etapa de preparação para o processo seletivo de ingresso na educação superior (Vestibular/ PSS/ENEM/SISU).

Por muito tempo, esse processo foi excludente e elitista, de modo que as vagas disponíveis nas universidades públicas de excelência, especialmente nos cursos de maior prestígio social, foram e ainda continuam sendo ocupadas por estudantes oriundos de ensino médio privado, dificultando o acesso dos estudantes provenientes do ensino médio público.

Outro indicador de desigualdade educacional consiste no fato de que a educação superior brasileira é majoritariamente privada. É verdade que a universidade pública teve um *upgrade* nas suas taxas de matrículas, desde a década de 1990, mas desse período até os dias atuais as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado.

Ao considerarmos a conjuntura política, econômica e social em que se configurou o processo de expansão do sistema de ensino superior brasileiro verificamos que as políticas educacionais implementadas no período pós LDB desencadearam a evolução das matrículas, em nível de graduação, especialmente no setor privado.

Basta observarmos os dados de matrícula do Censo da Educação Superior/2013 a partir dos quais se depreende que 74% de todas as matrículas de graduação concentravam-se no setor privado (5.373.450 matrículas em 2.090 IES), ao passo que o setor público respondia por 26% (1.932.527 matrículas em 301 IES). E, em relação ao número de ingressos, nos cursos de graduação, em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80%.

Logo “tal fenômeno não possibilitou a consolidação do sistema de ensino de massa, predominando ainda o sistema de elite” (ARRUDA, 2011, p.504), ou seja, a ampliação do número de vagas/matrículas foi relevante nos últimos anos, mas sua polarização no ensino privado não reduziu as desigualdades entre grupos sociais.

Essa afirmação é reforçada pela análise de Jezine e Prestes (2011) com relação à discrepância entre a oferta e o ingresso de estudantes em cursos presenciais. Na análise das autoras, a democratização do acesso pela via da expansão e diversificação institucional não atendeu à demanda potencial para o ensino superior e isso se deveu a pelo menos três fatores: as condições econômicas da população brasileira não favoreceu o acesso das camadas populares ao ensino superior privado; o hiato educacional entre o ensino médio e o ensino superior; e o grande número de vagas ociosas no ensino superior.

No ano de 2009, o sistema de ensino superior brasileiro ofertou 3.164.679 vagas, para um total de ingressos de 1.511.388 alunos, portanto, menos da metade da oferta, ocasionando 1.653.291 vagas ociosas, das quais 1.413.740 encontram-se no setor privado (MEC/INEP, 2010, apud JEZINE; PRESTES, 2011, p.32).

Esses dados revelam a necessidade de maiores investimentos na qualidade da educação básica e a continuidade das políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, de modo a assegurar o atendimento aos princípios de inclusão e equidade previstos na legislação vigente:

- a) Constituição Federal, 1988 (Art. 205) prevê que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;*

- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96 (art. 3º, I) prevê que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: *igualdade de condições de acesso e permanência na escola...*;
- c) O Plano Nacional de Educação (2014-2024), regulamentado pela Lei nº 13.005 de 25/06/2014, prevê em suas metas *a elevação global do nível de educação da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e regionais; acesso, permanência à educação pública e democratização da gestão do ensino público.*

No entanto, faz-se necessário contextualizarmos historicamente a evolução desse processo de expansão da educação superior no Brasil para avaliarmos os impactos dessa política no atual cenário universitário com relação à democratização do acesso e permanência dos estudantes das classes populares.

2.1 Educação Superior no Brasil: Expansão e Democratização do Acesso

Um vigoroso incremento de matrículas na educação superior incorpora grandes contingentes de jovens tradicionalmente excluídos, logo a ampliação de oportunidades de estudos é parte importante do processo de diminuição das desigualdades sociais, do aumento do capital de conhecimento de um povo e fortalecimento das potencialidades nacionais (DIAS SOBRINHO, 2011, p.135).

Ao pesquisar o contexto social e político em que se deu a expansão da educação superior brasileira, os estudos apontam a década de 90 como sendo um marco histórico desse processo, principalmente, pelo impacto provocado pelas “reformas” administrativas e educacionais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002).

Essas reformas objetivavam o ajustamento das ações do Estado à nova ordem internacional do capitalismo e da política neoliberal, “efetivando-se assim uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado” (SGUISSARD, 2006, p.1026).

A lógica dessas reformas atendia às orientações dos organismos multilaterais de financiamento como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial, consolidadas desde o Consenso de Washington¹² no final da década de 1980. Tais reformas

¹² Assim ficou conhecido o resultado da reunião realizada em Washington no final de 1989, organizada pelos EUA e organismos financeiros (FMI, BM e BID) que afirmou a necessidade de políticas econômicas de orientações neoliberais para a América Latina (CHAVES E AMARAL, 2013, p.37).

exigiam dos países em desenvolvimento a superação do déficit público e a estabilização das economias, por meio da redução de gastos públicos¹³, aumento da competitividade e a formação de recursos humanos para a elevação da produtividade.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior foram fortemente afetadas pelos movimentos reformistas os quais defendiam que “os sistemas de ensino deviam se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com a contenção de gastos” (CHAVES; AMARAL, 2013, p.38).

Em consonância com essas orientações o Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995), apresentado no Governo FHC, enfatizava a necessidade de aderir aos preceitos da administração pública gerencial, entendendo que o Estado burocrático e intervencionista apresentava no final do século XX, seu esgotamento e propunha a criação ou a transformação de instituições, valendo-se de três estratégias: *privatização* (transformar uma empresa estatal em privada), *publicização* (transformar uma organização estatal em organização de direito privado que seria pública não estatal) e *terceirização* (transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio).

A esse respeito Behring (2008, apud CHAVES; AMARAL, 2013, p.37), posiciona-se dizendo que as “reformas”, decorrentes de tais orientações, desestruturaram políticas sociais e atacam os direitos da classe trabalhadora, tratavam-se na realidade de processos de contrarreforma do Estado.

Os preceitos da administração gerencial implementados no governo FHC, por meio de programas, projetos e ações, afetou diretamente o processo de reconfiguração da educação superior no Brasil. Esse processo passou a ser categorizado de *mercantilização*, ou como diria Gomes et al (2011, p.155) “a educação superior passou a receber uma espécie de *choque de mercado*”, referindo-se a lógica da *competitividade mercantil* incorporada nas políticas de expansão e privatização do ensino superior.

Isto se deu por meio de um processo indutor de criação de instituições e de cursos com ênfase em uma expansão privada, bem como, a adoção dos moldes empresariais nas IES públicas onde o conhecimento, a ciência e a tecnologia eram vistos como mercadorias negociáveis, além da redução de gastos nas Instituições Federais Educação Superior – IFES acirrando a crise nas instituições públicas.

¹³ Esses dois elementos estão estabelecidos no documento La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia, publicado em 1994, pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas as diretrizes para a reforma da educação superior, na América Latina, Ásia e Caribe. Essas diretrizes foram seguidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) na implementação da política educacional brasileira, em especial nas reformas da educação superior.

Os dados apresentados pelo MEC/INEP revelam a lógica do crescimento das Instituições Educação Superior – IES no Brasil, visto que no período de treze anos (2000 e 2013) o número de instituições do setor privado teve um crescimento acentuado no processo de diversificação institucional, evidenciado pelo aumento dos Centros Universitários e Faculdades, como demonstra a tabela 02, a seguir:

Tabela 02 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2000-2013

GOVERNO	ANO	TOTAL	INSTITUIÇÕES							
			Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
			Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
FHC	2000	1.180	71	85	1	49	85	870	19	-
	2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
LULA	2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
	2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
DILMA	2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	-

Fonte: Dados da pesquisa (2015) com base nos dados do MEC/INEP/Sinopse Estatística da Educação Superior/2000. Mec/Inep/ Censo Escolar 2013.

Baseado nessa lógica capitalista, o poder público buscou implementar uma política de diversificação e diferenciação da educação superior associando os princípios da *flexibilidade*, *competitividade* e *avaliação*, rompendo com o modelo de universidade como organização acadêmico-institucional fundada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SEVERINO, 2009; GOMES, et al, 2011).

Vale ressaltar que o princípio da *flexibilidade* (criação e rápida expansão de diferentes modalidades de curso), ou ainda, da *diversificação* institucional da educação superior (diferentes formas organizacionais, privilegiando as faculdades, escolas e institutos isolados) foi amplamente beneficiado pela mudança na legislação brasileira com a aprovação da LBDE nº 9.394/1996, ao estabelecer a ampliação das formas organizacionais de oferta do ensino superior, conforme prevê o art.45, e referendado pelo Decreto Lei nº 3.860/2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.

A educação superior será ministrada por Instituições de Ensino Superior – IES, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Entendendo-se que a organização acadêmica das IES passou a ser constituída pelas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores e que as atividades de ensino, pesquisa e extensão destinam-se às universidades, diferenciando-se das IES que se dedicam especialmente ao ensino e eventualmente à extensão (Art. 45 da LDBE nº 9.394/1996).

Um elemento que merece destaque nesse processo é o fato de que a *diversificação institucional* favoreceu o crescimento e a concentração de instituições isoladas de ensino que não possuem a obrigatoriedade do desenvolvimento da pesquisa e extensão – Faculdades, Escolas e Institutos Superiores. Portanto, em conformidade com as proposições dos organismos internacionais de privatização e mercantilização do ensino, cujo objetivo é ofertar cursos superiores de curta duração voltados para a formação profissional técnica.

Por outro lado, a ênfase na *flexibilização da oferta* do ensino superior se fortaleceu com a construção de um consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral. No caso específico da universidade pública, ganhou força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal.

Esse cenário da pós-modernidade e das políticas neoliberais desencadearam, nas universidades públicas, o que Sousa Santos (2005) chama de “uma tripla crise: *a de hegemonia, a de legitimidade e a crise institucional*¹⁴” afetando sua estrutura, seus objetivos e suas práticas e sobretudo colocando em risco a sua autonomia e a perda de dimensões essenciais, como: o compromisso com a cultura, com o pensamento crítico, a liberdade de criação e a disseminação de conhecimentos.

Corroborando tal pensamento, Jezine (2009) cobra da universidade uma postura que promova repensar e redefinir suas práticas, sob a pena de não perder progressivamente sua relevância social e tornar-se uma “instituição obsoleta”, e ainda afirma que:

Assim, no contexto da multiplicidade de funções da universidade, de exigências de conhecimentos técnico-profissionais, em uma perspectiva empresarial, situamos a universidade como uma instituição secular, ultrajada pelo domínio político e econômico de “senhores” que utilizam estratégias legais ou não para retirar-lhe a sua essência e assim sufocar-lhe a vida. Entretanto, a sua autonomia representa o pólen, nasce a cada morte. O seu fruto, o conhecimento, lhe é inerente, não é dádiva, mas construído e recriado, sem limites, de sua natureza. (2009, p.6)

A década de 2000 foi marcada pela passagem de governo de FHC para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva – LULA (2003-2010) cujo plano de governo apresentava novas

¹⁴ Sousa Santos (2005, apud JEZINE, 2009, p.5) define essas crises como sendo simultâneas e interligadas ao afirmar que a crise *institucional* acontece pela falta de identidade, autonomia e estrutura organizacional, e nela repercutem tanto a crise de hegemonia como a crise de legitimidade. “A crise institucional, transportada para o cotidiano universitário tem-se traduzido na avaliação do desempenho institucional, no sistema de cotas que transfere vagas e recursos para a iniciativa privada, a fim de atender às emergências produzidas pela crise do Estado do Bem-Estar-Social, que passa a considerar a educação superior um gasto público demasiado”.

perspectivas para a educação superior, preconizada como política pública democrático-popular. Para Silva e Silva (2013, p.73), essa passagem de governo se “caracterizou por uma participação mais ativa do poder público nas questões sociais”, apesar das contradições evidenciadas na implementação dos programas que convergiram para a manutenção dos interesses neoliberais na relação público/privado.

Sob a lógica mercantilista que apresenta a necessidade de qualificação rápida para o mercado de trabalho e frente às novas demandas sociais por acesso à educação superior é possível argumentar que as políticas governamentais implantadas nos governos FHC e Lula contribuíram para a efetivação de uma reforma da educação superior baseada na lógica da diversificação e privatização. Esse fato é confirmado na medida em que se verifica uma expansão acelerada desse sistema de ensino sem, necessariamente, haver ampliação dos investimentos públicos, tendo por centralidade a iniciativa privada.

Nesse sentido, Chaves e Amaral (2013, p.35) apresentam uma série de medidas implementadas no governo Lula que fortaleceu e deu continuidade à política de expansão do ensino superior sob a lógica da diversificação e privatização, quais sejam: a liberalização dos serviços educacionais; isenções tributárias; isenção da contribuição previdenciária das instituições filantrópicas; bolsas de estudos para alunos carentes via programa do crédito educativo denominado de Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES)¹⁵, empréstimo financeiros a juros subsidiados por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁶; dentre outras formas de estímulo ao setor privado.

Outros autores como, Dias Sobrinho (2011); Gomes et al (2011); Franco e Moraes (2013); Paula (2011); Arruda (2011); Castelo Branco e Nakamura (2013), defendem que as políticas implementadas e/ou reorientadas no governo Lula tinham como propósito a ampliação de vagas, a inserção social e o abrandamento de desigualdades via educação, e que os Programas aqui relacionados convergiam para o atendimento das demandas sociais: Programa de Expansão do Sistema Federal Público de Ensino Superior; Sistema Universidade

¹⁵ O **FIES** foi criado em 2001, no governo FHC, para substituir o Programa de Crédito Educativo e foi instituído pela Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. No governo Lula o Programa foi ampliado. É um Programa do MEC e tem, como finalidade, a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

¹⁶ **ProUni** – Programa Universidade para Todos, foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 com o objetivo de elevar a taxa de frequência no ensino superior dos jovens de 18 a 24 anos. O ProUni consiste na troca de bolsas de estudo (integrais e parciais) destinadas a alunos carentes, afrodescendentes, indígenas, portadores de necessidades especiais etc) em IES privadas por isenção de alguns impostos federais.

Aberta do Brasil (UAB)¹⁷; Programa Universidade para Todos (ProUni); Ampliação do Financiamento Estudantil (FIES); Plano de Expansão com Interiorização das Instituições Federais de Educação Superior (IFES)¹⁸; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁹; Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)²⁰ e as Políticas de Ações Afirmativas²¹.

É oportuno mencionar que esse conjunto de medidas implementadas pelo governo federal, com ênfase na ampliação e democratização do acesso à educação superior, principalmente para os camadas populares, passou a ser alvo de críticas e discursos antagônicos entre os mais variados atores sociais por envolver diferentes interesses políticos e ideológicos.

Se, de um lado, o governo federal e os organismos internacionais argumentam a necessidade de ampliação do acesso à educação superior como forma de impulsar o desenvolvimento econômico, político e social; por outro lado, os movimentos sociais consideram esse processo como uma conquista de inúmeras lutas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

A exemplo de movimentos sociais que defendem a educação superior “como bem público social e um direito humano universal e, portanto, como dever do Estado”, podemos

¹⁷ **Sistema UAB** – foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

¹⁸ **IFES** – O Plano incluía a expansão das IES Federais (universidade e institutos). A Lei nº. 11.892/2008 instituiu a **Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica** e criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito do sistema federal de ensino. Trata-se de IES básica e profissional, pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, sendo equiparada às universidades federais, em diversas regiões do País.

¹⁹ **REUNI** – foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

²⁰ **PNAES** – foi instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal com assistência estudantil para os estudantes por meio de financiamento nas seguintes áreas: saúde, transporte, moradia, alimentação etc.

²¹ As **Políticas Afirmativas** são programas e medidas especiais adotadas e orientadas pelo Estado ou por organizações privadas objetivando a correção de desigualdades e a promoção da igualdade de condições. No governo Lula, as Políticas Afirmativas destinadas à educação estavam organizadas tanto em bases de demandas por reconhecimento com intuito valorativo/identitário, como redistributivo. Nesse sentido as políticas que se destacam são: Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da rede, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade. E no governo de Dilma Rousseff (1º mandato 2011-2014) essa política tem continuidade, na área da educação, com a aprovação da Lei 12.711/2012 que regulamenta as cotas, institui reserva de 50% das vagas nas universidades federais do país para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo também percentuais para negros e indígenas na proporção da população de cada estado. Lima (2013, p.16) afirma que diversos países contam com ações afirmativas, entre eles, os Estados Unidos, a África do Sul, a Índia, a Argentina e vários países europeus. Atualmente no Brasil temos outros exemplos de políticas afirmativas destinadas às áreas sociais, como os programas de combate à pobreza (Bolsa Família, Brasil sem Miséria, Fome Zero, entre outros).

citar a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE) como importantes instrumentos de discussões sobre as políticas educacionais, especialmente em relação aos desafios da educação básica e superior, articuladas com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE):

A perspectiva de expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade deve ser uma meta para as políticas na área, considerando as bases para a garantia de autonomia das IES, em conformidade com a legislação em vigor. Portanto, não se pode descurar da necessidade de democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos superiores[...] O acesso e a permanência desses à educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos (das) estudantes trabalhadores (as), plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral. Implicam, também, a implementação e a efetivação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de exclusão e discriminação nas instituições de ensino superior brasileiras. (BRASIL.CONAE, 2010 apud FNE 2013, p.81)

2.2 Ingresso e Permanência na Educação Superior: Jovens Oriundos de Escolas Públicas em Cursos de “Alto Prestígio Social” na UFPB

A temática relacionada ao acesso e a permanência de jovens das classes populares na educação superior encontra-se na ordem de prioridades das políticas públicas, uma vez que se espera que o poder público atenda, com prioridade, os segmentos sociais mais necessitados de reparação dos danos sociais históricos.

Para a maioria dos jovens de origem popular o processo de escolarização vivenciado no ensino público não é suficiente para habilitá-los a tornar-se estudantes universitários. Portanto, é preciso desenvolver estudos que permitam conhecer alguns aspectos das trajetórias socioeducacionais dessa população, bem como as condições objetivas que as instituições de ensino superior público ofertam para que lhes sejam assegurados o ingresso e a permanência.

Em realidade, as estatísticas apontam mudanças no perfil da população universitária, nas duas últimas décadas, numa tendência crescente, e esse fato tem relação com a implementação de políticas e programas voltados para a democratização do acesso à educação superior.

Dados mais recentes do IBGE/PNAD (2014) apontam que as oportunidades de acesso ao ensino superior vêm progressivamente beneficiando outros segmentos da população, ainda que de forma lenta. Essa mudança pode ser observada com relação ao aumento da população jovem, de 18 a 24 anos de idade, que de 2004 a 2013 passou de 10,4% para 16,3 % à proporção de alunos que frequentava o ensino superior. Entretanto, esse avanço não é suficiente para que o Brasil consiga atingir os índices educacionais estabelecidos na Meta 12 do Plano Nacional de Educação PNE²², cuja taxa líquida prevista até 2024 é de 33%.

No entanto, não se pode esquecer que as novas demandas estudantis exigem da universidade pública uma reestruturação dos seus processos acadêmicos e curriculares, bem como uma adequação da sua estrutura física, visando a assegurar o processo de expansão e, ao mesmo tempo, a permanência de grupos diversificados de estudantes.

Essas medidas são necessárias para se evitar o aumento das taxas de insucesso escolar que, segundo os sociólogos, são consideradas as “formas marginais de inserção dos estudantes no ensino superior, reforçando a tese dos excluídos do interior, ou seja, das práticas mais brandas ou dissimuladas de exclusão” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, apud ZAGO, 2006, p.228).

Em relação àquele alunado oriundo das escolas públicas, este ingresso é permeado de riscos capazes de lhes impossibilitar o término do curso. Sabemos que o ingresso em uma instituição pública, com forte concorrência no processo seletivo, pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável e, por esta razão, a elite foi, de forma majoritária, historicamente privilegiada.

Por outro lado, a lógica do mercado de trabalho estabeleceu socialmente uma hierarquia nas carreiras e nos cursos de graduação estabelecendo uma distinção entre os cursos elitistas, voltados para as carreiras de alto prestígio social, e as licenciaturas destinadas à formação de profissionais em carreiras menos privilegiadas da sociedade. Esse fato que pode ser mensurado pelos índices de concorrência nos vestibulares e na ocupação das vagas conforme a renda e origem familiar dos estudantes, como demonstra a tabela a seguir:

²² Meta 12 PNE – Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão. Lei nº13.005 de 25/06/2014 que aprova o PNE, correspondente ao decênio 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 07 ago. de 2014.

Tabela 03 – Distribuição percentual dos participantes do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), por renda e rede, segundo alguns cursos selecionados

Curso	Renda total mensal dos membros da família (Em R\$ 1,00)									
	Até 720,00		De 721,00 a 2.400,00		De 2.401,00 a 4.800,00		De 4.801,00 a 7.200,00		Mais de 7.200,00	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Medicina	6,6	3,3	27,5	16,1	27,3	25,6	19,4	23,4	19,1	31,6
Direito	7,7	7,1	35,4	31,4	28,8	29,6	16,6	18,0	11,5	13,8
Odontologia	5,1	5,7	32,0	34,8	36,0	35,8	16,6	15,1	10,3	8,7
Engenharia Civil	10,2	11,4	37,9	36,6	26,3	26,0	14,4	14,2	11,1	11,7
Administração	10,9	9,6	46,3	41,2	25,6	27,0	10,4	12,8	6,8	9,5
Jornalismo	13,5	12,4	41,0	39,3	27,8	29,7	11,0	11,1	6,7	7,5
Pedagogia	44,5	39,3	46,1	49,9	7,1	8,1	1,6	1,9	0,8	0,8
Matemática	39,1	38,2	48,8	50,0	9,6	9,3	1,8	1,7	0,7	0,9

Fonte: MEC/INEP apud Rezende Pinto (2004, p 748).

Com efeito, ao analisar o estudo de Rezende Pinto (2004, p.737) sobre o perfil socioeconômico dos universitários brasileiros, identificamos que a escolha dos cursos de graduação estava e continua, na maioria das vezes, condicionada aos indicadores de renda familiar e rede de ensino (público e privado). Os estudantes de maior poder aquisitivo preferiam os cursos de Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia Civil, e, em menor percentual – mas situando-se numa faixa de renda intermediária – aparecem Administração e Jornalismo. Já a maioria dos estudantes de menor poder aquisitivo optavam por cursos de licenciatura como Matemática e Pedagogia.

Esses dados ilustram bem a tese da “elitização” e como ela se configurava nos cursos de graduação das universidades públicas. No entanto, podemos dizer que, a partir de 2007, esse cenário começou a sofrer modificações no perfil da população universitária com a implantação de algumas políticas públicas como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI e a expansão da oferta de vagas com a Lei das Cotas (Lei nº 12.711/2012) que reserva 50% das vagas de cursos superiores para alunos vindos de escolas públicas, oriundos de famílias com renda inferior a um salário mínimo e meio, bem como os estudantes autodeclarados negros e indígenas.

Os dados de matrículas das universidades públicas revelam os efeitos das políticas de inclusão social adotadas nas últimas décadas e confirmam a tendência de crescimento de estudantes das classes populares no ensino superior.

No caso da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, observando a evolução das matrículas no período de 2003 a 2013, por rede de ensino (pública e privada), constatamos

uma tendência de ocupação das vagas de graduação por estudantes oriundos das escolas públicas, como demonstra a tabela 04:

Tabela 04 – Matrículas de estudantes na UFPB, segundo a origem escolar, no período de 2003 a 2013

IES	PERÍODO	Nº DE MATRICULADOS POR REDE DE ENSINO				TOTAL	% *	
		REDE PÚBLICA	REDE PRIVAD	AMBAS REDES	NÃO INFORMOU		PUB	PRIV
UF	2003	590	1.512	320	321	2.743	21,5	55,1
PB	2013	3.544	3.147	446	119	7.256	49,0	43,3

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação – STI-UFPB (2015);

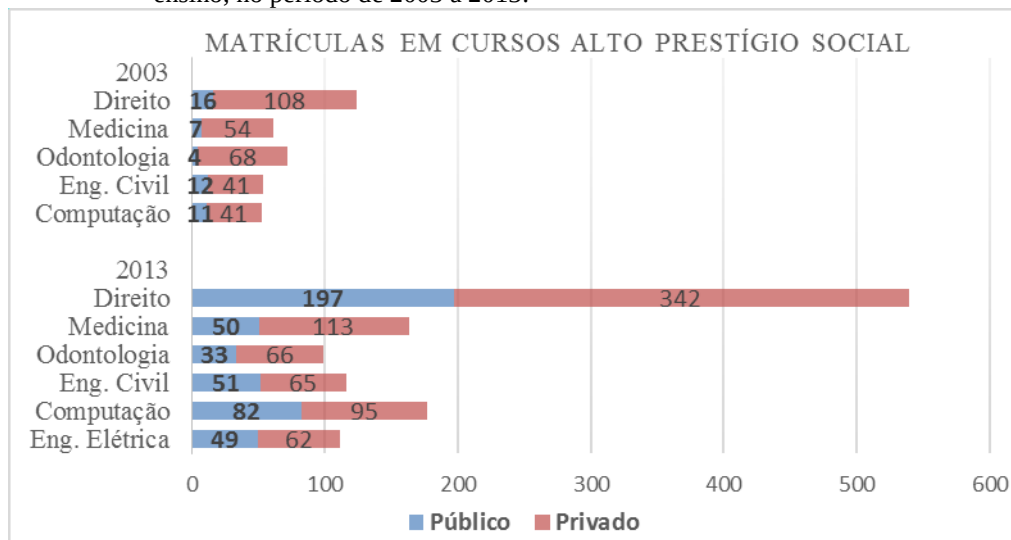
Nota:* A soma dos percentuais não totalizam 100%, pois não foram computados os dados relativos ao nº de estudantes egressos de outro tipo de rede.

Os dados de matrícula da UFPB refletem bem o crescimento no ingresso de estudantes de baixa renda, pois o percentual de estudantes oriundos da rede pública mais que duplicou nos últimos 10 anos, passando de 21,5% em 2003 para 49% em 2013. Apesar dessa mudança no perfil da população estudantil ainda há uma forte concentração de estudantes egressos de escolas privadas nas universidades públicas. Portanto, resta questionar se o ingresso crescente de estudantes de origem popular no ensino superior também têm se refletido na ocupação de vagas em cursos considerados elitistas ou isso ainda é utopia?

Na tentativa de responder essa pergunta, recorreremos aos dados de matrículas dos cursos de graduação do Campus I da UFPB que apresentam alta demanda na concorrência das vagas²³ por estarem relacionados à “carreiras de alto prestígio social”, são eles: Direito; Medicina; Odontologia; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica e Ciências da Computação; conforme descrito no gráfico 01:

²³ Dados do Ministério da Educação apontam que em 2013.1 a maior nota de corte na Universidade Federal da Paraíba – UFPB acompanhou a tendência nacional e ficou no curso de Medicina, com 791,46 pontos pelo ENEM/SISU. O curso de Direito ficou com a segunda maior nota de corte com 754,46 pontos. Em seguida veio Engenharia Civil (742,84 pontos), Odontologia (734,50 pontos), Engenharia Elétrica (718,26 pontos) e Ciências da Computação (697,02 pontos). Todos na disputa por Ampla Concorrência. Fonte: < <http://blogdoenem.com.br/sisu-notas-de-corte-ufpb/> > Acesso em 16/11/2014.

Gráfico 01 – Matrícula de ingresso de estudantes em cursos de alta demanda no Campus I/UFPB, por rede de ensino, no período de 2003 a 2013.



Fonte: Dados da Superintendência de Tecnologia da Informação/ STI-UFPB, 2015.

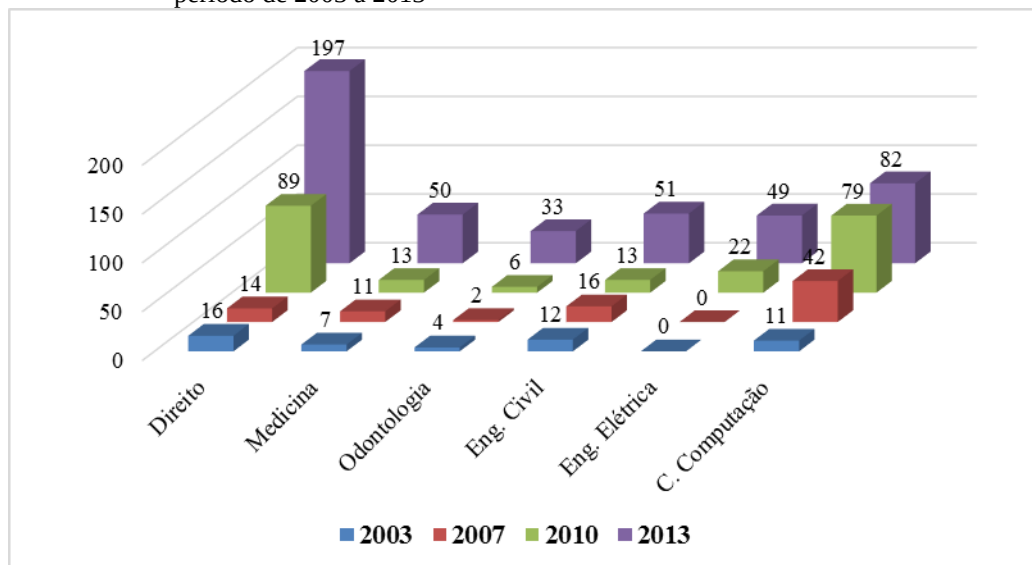
Nota: Os cursos de Engenharia Elétrica e Fonoaudiologia só foram implantados na UFPB a partir de 2010.

Os dados demonstram o significativo redimensionamento do perfil de estudantes na UFPB cada vez mais diversificado nos últimos anos, em especial, nos cursos considerados de “alto prestígio social”. Em 2003, o que predominava em todos os cursos era o ingresso de estudantes oriundos da rede privada e provenientes de famílias com nível social e econômico elevado. Já em 2013 o cenário é outro, constatamos um crescimento na ocupação das vagas por jovens oriundos de escolas públicas em espaços acadêmicos que, por via de regra, eram reservados aos mais aquinhoados.

Observamos que, em alguns cursos, a ocupação dessas vagas pelos estudantes da rede pública representa quase 50% do total, é o caso de Ciências da Computação, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica. Porém, cursos como Medicina, Odontologia e Direito a maioria das vagas ainda são ocupadas por estudantes oriundos da rede privada.

Os gráficos a seguir (nº 2 e 3) servem para ilustrar a evolução da democratização do acesso a esses cursos de graduação no período de 2003 a 2013. Constatamos uma fluidez vertical de ascensão dos indivíduos das classes populares aos estratos superiores e nos arriscamos em dizer que os dados abaixo revelam os efeitos das políticas implementadas nas universidades a partir de 2007, que incluiu desde a adoção de medidas de inclusão social até o aprimoramento dos processos seletivos.

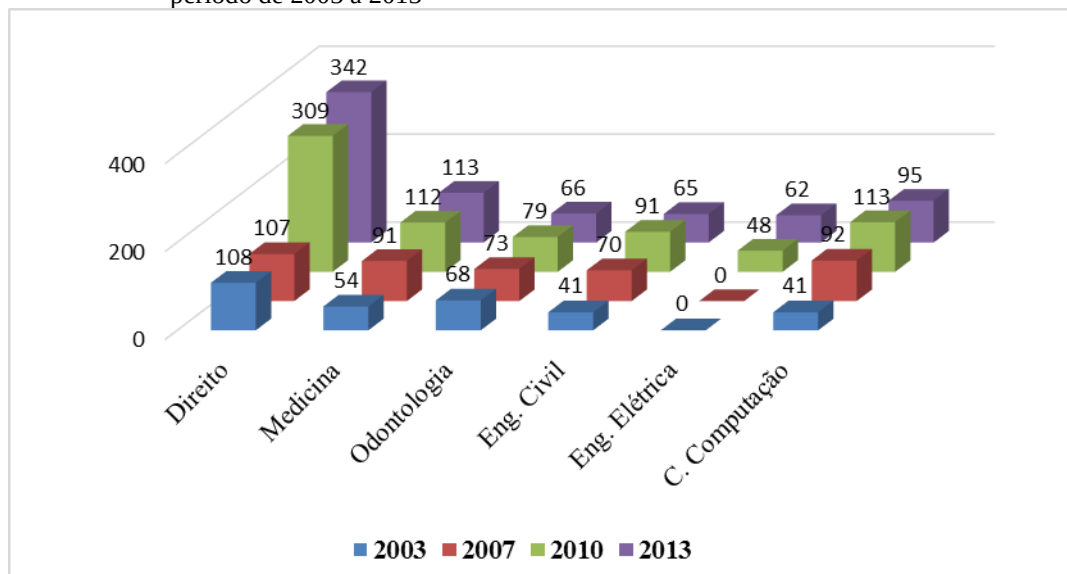
Gráfico 02 – Matrículas de estudantes oriundos da **Rede Pública** em cursos elitistas no Campus I/UFPB, no período de 2003 a 2013



Fonte: Base de Dados da Superintendência de Tecnologia da Informação – STI/UFPB (2015).

Analisando os dados de matrículas no Campus I da UFPB reconhecemos que a inserção de jovens oriundos de escolas públicas nos cursos de “alto prestígio social” se deu de forma tímida ao longo desses dez anos, mas os dados de 2013 já são bastante animadores na perspectiva de que têm aumentado as possibilidades de inserção desses grupos sociais em áreas pouco prováveis. Esses dados apontam para a necessidade de maiores estudos nessa área.

Gráfico 03 – Matrículas de estudantes oriundos da **Rede Privada** em cursos elitistas no Campus I/UFPB, no período de 2003 a 2013



Fonte: Base de Dados da Superintendência de Tecnologia da Informação – STI/UFPB (2015).

De fato, o ingresso e a permanência de jovens de origem popular em cursos de alto prestígio social, nas universidades públicas, não é um acontecimento comum. Para a maioria desses jovens essa é uma realidade pouco acessível. Portanto, é preciso desenvolver estudos que permitam conhecer as reais condições dessa escolaridade, bem como as estratégias utilizadas pelos estudantes para permanecerem nesse sistema de ensino, muitas vezes, logrando êxito acadêmico.

Provenientes de escola pública, com baixos rendimentos e pequena herança cultural, esses sujeitos conseguiram ultrapassar as barreiras sociais, econômicas e familiares, durante sua trajetória educacional, rompendo com os processos arbitrários de transmissão cultural advindos dos meios escolar e familiar, a denominada violência simbólica.

Pierre Bourdieu ao descrever a “teoria da reprodução social” afirma que o acesso ao ensino superior ocorre de maneira desigual para os sujeitos das diferentes classes sociais:

[...] um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às de um jovem de classe média (BOURDIEU; PASSERON, 1964, apud NOGUEIRA e CATANI, 1998, p.41).

Segundo os autores, os desempenhos e os percursos escolares dos estudantes são determinados pelo capital cultural adquirido pelas diferentes categorias sociais, ou seja, as classes mais favorecidas são detentoras de um conjunto de recursos (língua, representações culturais, motivações) que, uma vez herdados pelos seus filhos, determinam o seu sucesso escolar, ao passo que os sujeitos provenientes das classes populares, menos cultivados, teriam assim mais dificuldades escolares. “Para uns a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, para outros, uma herança” (BOURDIEU, 1964).

A esse respeito, Setton (2005) defende que Bourdieu não desconsidera a existência dos grupos populares na disputa pela cultura legítima, ou seja, estes segmentos não são destituídos de recursos que os habilitam a participar das lutas simbólicas. Ao contrário, Bourdieu enfatiza que a desigual distribuição desse recurso raro estimula o conflito entre os grupos sociais nas sociedades modernas.

Diante desse contexto, o desafio atual das políticas públicas de educação superior vai além da democratização do acesso, é preciso garantir a permanência de grupos específicos de estudantes. A esse respeito, Ristoff (2011) defende que:

Se a palavra de ordem da década passada foi *expandir*, a desta década precisa ser *democratizar*. E isso significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de baixa classe, pobres, filhos de classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tenha acesso à educação superior. (RISTOFF, 2011, p.208)

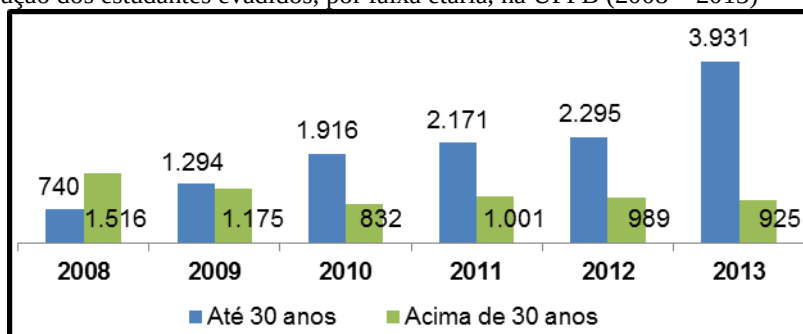
Para os estudantes oriundos de escolas públicas, conquistar a certificação em nível superior envolve uma complexidade de fatores que exige desses jovens a adoção de estratégias capazes de lhes assegurar a superação das dificuldades na rotina acadêmica, evitando fracassar no percurso e ainda os possibilite lograr uma distinção de sucesso escolar.

Sem dúvida, a problemática do fracasso escolar continua sendo um fator preocupante no ensino superior brasileiro. O Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia revela o tamanho do problema ao comprovar que o abandono, no ensino superior, passou de 22% em 2005 para 37,9% em 2011, confirmando o progressivo crescimento da evasão nos últimos anos.

No caso específico da UFPB os dados de evasão escolar são bastantes expressivos apresentando a seguinte variação no período do REUNI: em 2007 a evasão foi de 14,24%, em 2008 e 2009 manteve o índice de 15,70%, chegando a média mais elevada de 17,35% em 2010 e a mais baixa de 13,03% em 2012, segundo pesquisa realizada por Fialho (2014, p.54).

Ainda sobre a evasão na UFPB observamos que o estudo realizado por Silva (2015) apresenta de forma mais detalhada quem são os sujeitos dessa problemática e como tem sido sua evolução nos últimos anos, pois os dados do gráfico abaixo “denunciam os altos índices de estudantes que saíram da universidade sem a conclusão do curso no qual estava matriculado, considerando as seguintes variáveis: transferência, abandono, cancelamento, mudança de curso e cancelamento por solicitação do aluno”.

Gráfico 04 – Evolução dos estudantes evadidos, por faixa etária, na UFPB (2008 – 2013)



Fonte: Sistema de Informações da UFPB – NTI, in SILVA (2015, p.32)

Esse gráfico revela a situação preocupante da evolução dos evadidos no segmento da população dos estudantes jovens até 30 anos apresentando-se como uma constante e que, entre os anos de 2008 e 2013, os números quintuplicaram.

Considerando a problemática da retenção/evasão escolar e seus malefícios em escala micro e macro social e o aumento expressivo do número de vagas nos cursos de graduação questionamos sobre o que tem feito a UFPB para melhorar as taxas de desempenho acadêmico dos estudantes assegurando-lhes a permanência com êxito, em especial, dos estudantes de origem popular?

2.3 Políticas Públicas de Democratização da Educação Superior: Avanços no Acesso e Desafios na Permanência

O termo democratização comporta uma gama de intenções que expressa diferentes orientações políticas e ideológicas, e que traz em si um projeto de sociedade de interesses múltiplos e diferenciados (ARRUDA, 2011, p.507).

Partindo dessa afirmação de Arruda (2011) é possível compreender porque o conceito de democratização ainda é muito polêmico e varia tanto entre os estudiosos no assunto. As discussões sobre a democratização do acesso são conduzidas sob a ótica das determinações históricas e socioeconômicas da sociedade brasileira, bem como da concepção política que permeia o Estado e as políticas públicas dele emanadas.

Com o aumento da demanda por vagas nas instituições de ensino superior e principalmente nas universidades públicas o tema da democratização assumiu diferentes feições entre os pesquisadores: “democratização do ensino, democratização de oportunidades, democratização de vagas, democratização de carreiras”. Segundo Franco (1985, p.20), esses termos são justificáveis ao longo da história, conforme ela conceitua:

Democratização é, nos diferentes textos examinados, uma ideia que tem em comum o fato de opor um momento da história em que, no Brasil, a educação é um atributo das elites, a outro em que o acesso à escola começa a ser uma aspiração de muitos, das demais camadas sociais.

Encontramos o termo “democratização do ensino superior” utilizado tanto como sinônimo de *ampliação da oferta de vaga* e também como *expansão* vinculada a mecanismos de inclusão das minorias sociais nesse nível de ensino. Essa segunda conceituação, defende que a democratização do acesso é mais complexa e deve levar em consideração as desigualdades sociais, econômicas e raciais da sociedade assegurando condições de acesso e permanência a todos que nela ingressar, como argumenta Zago (2006, p.228):

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

O processo de democratização da educação superior, evidenciado pelo ritmo crescente das taxas de matrículas, se desenvolve num cenário cheio de implicações. Segundo Gomes (2008) isso produz uma grande tensão sobre as estruturas de governança, de administração e, sobretudo, da socialização de alunos e professores. Como consequência, ao mesmo tempo em que induz à inovação acadêmica, contribui, também, para o enfraquecimento das formas mais tradicionais de relações das comunidades acadêmicas.

O ingresso crescente de parcelas da população, que incorpora de forma igualmente crescente diferenças sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais ao sistema e às instituições de educação superior, tende a colocar em cheque a natureza e função deste nível de ensino. A presença cada vez maior de estudantes oriundos das classes trabalhadoras e das denominadas minorias, traz à tona discussões sobre a política de igualdade e equidade de oportunidades educativas antes vista como questão secundária, pressionando governos a formulação de políticas compensatórias e/ou afirmativas (GOMES, 2008, p.3).

Nesse sentido, é importante questionar se as políticas de expansão da educação superior estão favorecendo a permanência e o sucesso escolar dos alunos oriundos de escolas públicas? Importa saber como as Universidades estão se organizando para atender às demandas de formação frente à nova composição discente tão diversificada?

Logo, emerge a necessidade de buscar elementos que ajudem a compreender os impactos dessa expansão, considerando não somente as políticas e/ou programas destinados à democratização do acesso ao ensino superior para os sujeitos com históricos de exclusão social mas, também, identificando os programas que possibilitam a permanência e o sucesso escolar dos estudantes nos cursos de graduação, de modo a lhes projetar boas perspectivas de atuação profissional.

Nesse sentido, destacamos a eloquente reflexão de Vargas e Paula (2013) sobre as reais condições que as políticas públicas devem operar para assegurar a inclusão, permanência e sucesso escolar das camadas populares na educação superior, de modo que estas não se convertam em fator de acréscimo na desigualdade social:

A nossa principal hipótese é que a ênfase na política de ampliação do acesso não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com inclusão crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, incluindo nesses índices as camadas subalternizadas da população. (VARGAS; PAULA, 2013, p.3)

Segundo estudo realizado por Maciel e Souza (2014, p.701)²⁴, no período do governo de Luiz Inácio Lula (2003-2010) foram implementados e/ou reestruturados programas que colaboraram para o acesso e a permanência dos estudantes que ingressam nas IES públicas, tais como: a) o Programa de Educação Tutorial (PET); b) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); c) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); f) (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) h) O Programa de Extensão Universitária (ProExt); i) Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Quadro 03 – Programas acompanhados pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (continua...)

Programa	Legislação	Órgão	Objetivo
PET	Lei nº 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006, nº 1.046/2007, nº 591/2009 e nº 976/2010.	SESU/ SECADI	O Programa de Educação Tutorial foi criado tanto para as universidades privadas quanto para as públicas, no sentido de apoiar as atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão.
PROMISAES	Portaria nº 3.167/ 2005	SESU	O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior oferece o valor de um salário mínimo mensal a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação de instituições federais participantes do PEC-G, após passarem por seleção.
PEC-G	Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81)	SESU	O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais.

²⁴ Este estudo é parte de um projeto de pesquisa vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior – GEPPES/ e publicado nos anais do XXII Seminário da Rede Universitas/Br “Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios”, realizado na UFRN, em maio de 2014.

Quadro 03 – Programas acompanhados pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (conclusão...)

Programa	Legislação	Órgão	Objetivo
PIBID	Decreto nº7.219, de 24 de junho de 2010.Regulamento atual do PIBID – Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.	SESU/ CAPES /FNDE	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.Tem por objetivos: incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores.
REUNI	Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.	SESU	O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, visando à melhoria acadêmica dos cursos e o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas Universidades Federais, de acordo com as Diretrizes Gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
INCLUIR	Decreto nº 5.296/ 2004 enº 5.626/2005.	SESU/ SECA DI	O Programa de Acessibilidade na Educação Superior tem como objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidades nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
ProExt	Decreto n. 6.495, de 30 junho de 2008.	SESU	O Programa de Extensão Universitária objetiva apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, abrangendo a extensão universitária com ênfase na inclusão social.
PNAES	Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.	SESU	O Programa Nacional de Assistência Estudantil apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Fontes: Dados da pesquisa, 2015. com base nos dados de Maciel e Souza (2014) e legislação disponível nos sites do MEC/CNPq 2014²⁵

²⁵ Sites pesquisados para a elaboração do quadro 03: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=232:pet-programa-de-educacao-tutorial&id=12227:programa-de-educacao-tutorial-pet&option=com_content&view=article>; <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/p3167.pdf>>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D86715.htm>; <<http://www.cnpq.br/web/guest/decreto-4728>>; <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesibid>>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&Itemid=490>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 15/02/2014.

Apesar da relevância social de todos esses programas (voltados para o acesso e permanência dos estudantes na educação superior) como parte de uma política de inclusão implementada no Governo Lula e que tiveram continuidade no Governo Dilma Rousseff (2011-2014, 1º mandato), nosso objetivo não é discorrer sobre todos eles, mas focar a análise naqueles Programas que consideramos ter uma relação direta com o campo de estudo dessa pesquisa: a permanência e o sucesso escolar de jovens universitários oriundos de escolas públicas.

Portanto, voltamos nosso olhar para três programas que visam a oferecer, em seus objetivos, condições para a permanência e o sucesso dos estudantes na graduação: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) no contexto da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Adotamos, como recorte temporal dessa análise, o período compreendido entre 2007 a 2013.

2.3.1 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

O Programa REUNI é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação²⁶ (PDE) e foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O referido Programa faz parte de uma política de governo de cunho mais ampliado, cuja “missão se pauta na reestruturação da política da educação superior nacional pela articulação de dois princípios: democratização do acesso, conjugada à justiça social” (BRASIL, 2007).

Segundo dados do Relatório de Primeiro Ano REUNI-2008 (MEC/SESU/DIFES, 2008) este Programa surgiu da premente necessidade de congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública. Em sua formulação, o REUNI teve, como principais objetivos: garantir, para as universidades, as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

²⁶ Plano Nacional de Educação – PDE foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro/2001, o qual estabeleceu como meta a expansão da oferta de educação superior, constante do item 4.3.1 do referido documento.

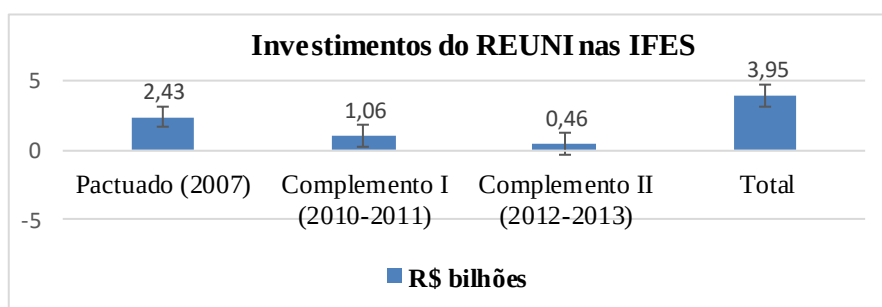
O Programa estabeleceu, como meta global, a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a elevação da relação alunos/professor na graduação, em cursos presenciais, de 18 alunos por 1 professor, a serem cumpridas num prazo de cinco anos (2008-2012).

A política de implantação do REUNI previu, dentre outras regras, a formalização da adesão voluntária das IFES ao “Acordo de Metas” firmado com o MEC (2008-2012), no qual vinculava a liberação de recursos financeiros adicionais à apresentação de uma plano de reconstrução física, acadêmica e de recursos humanos destinados a atender à política de expansão do sistema federal público.

As IFES tinham por incumbência nos seus planos indicar a estratégia e as etapas para a realização do objetivo central, – [...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior[...] – “respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária” (Art. 4º, Decreto nº 7.234/2007)”.

Segundo Bittencourt e Ferreira (2014), o Ministério da Educação destinou inicialmente R\$ 2,4 bilhões de reais para a realização das intervenções previstas nos Planos, tais como: construções; reformas; ampliações e aquisição de equipamentos, não incluídos nesse valor as despesas com custeio e pessoal. Ao avaliar o desenvolvimento do Programa, o MEC constatou a necessidade de investimento adicionais de recursos para as universidades, sendo que o “primeiro complemento foi em 2010/2011 no valor de 1,06 bilhões e o segundo em 2012/2013, no valor de 0,46 bilhão, perfazendo um total de 3,95 bilhões de investimentos” (BITTENCOURT; FERREIRA, 2014, p.08), conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 05 – Demonstrativo dos investimentos do REUNI, no período de 2007 a 2013



Fonte: MEC/SESU/DIFES set.2013 (apud BITTENCOURT; FERREIRA, 2014, p.8)

A política de expansão e democratização do ensino superior implantada a partir das ações do REUNI impactou diretamente na gestão das universidades públicas, gerando um campo de divergências com relação a sua finalidade. O programa, assim como seu processo

de implementação, tem sido objeto de análise por diversos pesquisadores²⁷ da área de educação superior, face às diretrizes estabelecidas e a diversidade de interesses que ele converge.

O fato de todas as universidades federais terem aderido ao REUNI se configurou num campo de tensão frente aos questionamentos sobre a violação do princípio de autonomia das IEFS. Alguns estudiosos da educação superior entendiam que este princípio não foi respeitado, visto que, a liberação de recursos adicionais estava condicionada à adesão das universidades ao programa.

Em um quadro de sucateamento no qual as universidades haviam sido submetidas, tendo o cumprimento de suas funções básicas comprometidas, tornava quase impossível a não adesão. Portanto, nesses termos, não podemos afirmar que cada instituição gozou de sua autonomia para tomar a decisão sobre aderir ou não ao Programa (FRANCO e MORAES, 2013, p.317).

Para Mancebo (2007), o REUNI estava impregnado do ideário neoliberal e do modelo gerencial onde as universidades passariam a se orientar por critérios de produtividade, competitividade e eficácia organizacional, se transformando numa prestadora de serviços, sendo forçadas a se adaptarem as novas exigências da economia globalizada, como afirma a autora:

Assim, o cotidiano da universidade e a conformação das atividades docentes se veem duplamente atingidos pela organização produtiva emergente: por um lado o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho [...] e onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo (p.77).

Segundo Franco e Moraes (2013, p.309) as principais críticas ao REUNI identificadas na literatura acadêmica podem ser agregadas em três blocos temáticos a saber: a) elevação da média do número de alunos por professor (18 por 1) e da taxa de conclusão do curso para 90%; b) diversificação e flexibilização curricular e c) financiamento dos planos de reestruturação e expansão.

²⁷ Identificamos aqui alguns pesquisadores que analisam o impacto da política do REUNI: MANCEBO, 2007; LEDA, MANCEBO, 2009; FRANCO e MORAES, 2013; GREGÓRIO, 2013; BRANCO e NAKAMURA, 2013; AZANHA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2013; JEZINE e PRESTES, 2011; SGUISSARDI, 2006; MACHADO, et al, 2013; entre outros.

Os críticos alegavam que essas metas podiam impactar diretamente no trabalho acadêmico gerando prejuízos no processo formativo e na qualidade do ensino. Na medida em se evidencia uma sobrecarga de trabalho docente em razão do aumento de matrículas, de cursos e das exigências, como por exemplo: um maior número de publicações acadêmicas, comprometendo o tempo destinado as atividades de pesquisa e extensão.

Por fim, o financiamento dos planos de reestruturação e expansão das universidades gerou outra preocupação frente à instabilidade no repasse desse recurso adicional para a manutenção das IEFS, ao término do prazo de cinco anos. A esse respeito, Gregório (2013, p.303) faz a seguinte observação ao analisar a implementação das ações do REUNI na Universidade Federal Fluminense – UFF: “[...] obras estão em andamento sem que o orçamento para sua conclusão esteja garantido, correndo o risco de nossos campi tornarem-se verdadeiros esqueletos inacabados”.

Por outro lado, encontramos outros estudiosos que mesmo estando cientes das possíveis implicações que envolviam o processo de implementação do REUNI reconheciam que o investimento financeiro adicional, injetado por este programa nas universidades federais foi fundamental para a expansão e melhoria das condições de trabalho, criação de novos cursos e o aumento das matrículas. Portanto, um instrumento necessário à democratização do acesso universitário para os grupos historicamente excluídos, como afirma Castelo Branco e Nakamura (2013a):

As políticas adotadas nos últimos anos, a exemplo do Projeto REUNI, trazem como diferencial o aumento de vagas, acompanhado do investimento em infraestrutura, no aumento e qualificação do quadro funcional, em suporte tecnológico, contribuindo significativamente para a melhoria das condições de funcionamento da IES pública (CASTELO BRANCO; NAKAMURA, 2013a, p.335).

Com relação à expansão da oferta de vagas, aqui compreendida com expansão de oportunidades e até de inclusão social de alguns segmentos da população tradicionalmente excluída, Azanha (2004) vai contra argumentar a visão daqueles educadores e/ou teóricos que “invocam o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas” e acrescenta:

[...] o equívoco dessa ideia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. [...] Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos.

O fenômeno da expansão do ensino superior tem desencadeado uma série de problemas cada vez mais complexos e diversificados para as IES e para o poder público, em níveis nacionais e até internacionais, especialmente no que concerne à qualidade pedagógico-científica.

Nesse sentido, faz-se necessário a reformulação do plano gestor das universidades públicas de modo a priorizar estratégias e ações que assegurem condições para a permanência exitosa dos estudantes nos cursos de graduação e até de pós-graduação.

Não se pode ignorar que o novo perfil da população estudantil engloba jovens das classes populares, oriundos de escolas pública e que estatisticamente são detentores de baixo capital cultural e, portanto, têm mais probabilidade de ter suas trajetórias acadêmicas ameaçadas por riscos de insucesso, de interrupção e de evasão.

Entender alguns limites desse fenômeno é um exercício importante não somente para endossar uma visão reativa e provocativa, mas principalmente para pensar e apoiar ações propositivas que possam cada vez mais atenuar o processo de exclusão social dos jovens de classe popular, por meio da educação. Assim como defende Dias Sobrinho (2013, p.7):

Os jovens que, driblando seu histórico pessoal de vulnerabilidade econômica, e, ainda que apresentando baixos repertórios culturais, conseguem frequentar um curso de nível superior poderão se beneficiar de maiores ganhos salariais, melhores condições de vida, mobilidade social e elevação da autoestima.

Passados mais de sete anos do lançamento do REUNI, buscamos informações nos Relatórios de Gestão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB para pontuar alguns resultados dessa política, mas especificamente seus impactos no processo de democratização do acesso e da permanência dos estudantes de baixa renda nesta instituição.

A UFPB foi criada em 1955, com a reunião de várias escolas de nível superior (Agronomia, Economia, Engenharia, Direito, Filosofia, Serviço Social, Medicina, Odontologia, Farmácia, Enfermagem) sendo federalizada em 1960. Com sede em João Pessoa, expandiu-se notadamente a partir de 1974, com a estrutura de sete multi-campi que abrangia todo o Estado. Na década de 2000, com a Lei n. 10.419, de 9 de abril de 2002, ocorreu um desmembramento da universidade, isto é, quatro dos sete *campi* deram origem à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013, p.15-16).

Atualmente, a UFPB é composta por 16 Centros de Ensino distribuídos em 04 *campi*: Campus I na cidade de João Pessoa, Campus II em Areia, Campus III em Bananeiras, e

Campus IV em Mamanguape e Rio Tinto. Na sua organização também inclui 01 Núcleo de Tecnologia da Informação; 01 Biblioteca Central e 14 Setoriais; 01 Hospital Universitário (Lauro Wanderley) e 01 Hospital Veterinário (Campus Areia); 04 Restaurantes Universitários em funcionamento e mais 03 em construção; 09 Residências Universitárias distribuídas nos Campi I, II, III e IV e 02 Teatros: Lima Penante, em João Pessoa e o Teatro Minerva (administrado pela UFPB), em Areia.

Segundo dados do Relatório de Gestão²⁸ 2013, podemos traçar um panorama sintético da atual dimensão da UFPB com relação aos três macroprocessos finalistas da universidade (ensino, pesquisa e extensão), após implantação do REUNI:

Quadro 04 – Demonstrativo dos macroprocessos da UFPB/2013

MACROPROCESSOS FINALISTAS – UFPB	
ENSINO:	• Na <u>graduação</u> possui 139 cursos, sendo 130 presenciais e 09 a distância. • Na <u>pós graduação</u> conta com 106 cursos, sendo 15 de Especialização, 52 de Mestrado Acadêmico, 05 de Mestrado Profissionalizante e 34 de Doutorado. • Tem 02 <u>Escolas de Ensino Médio e Profissionalizante</u>: Escola Técnica de Saúde (CCS) e Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CCHSA). • <u>Matrícula</u>: 45.067 estudantes assim distribuídos: 32.829 na Graduação Presencial, 6.776 na Graduação à Distância e 5.462 na Pós-Graduação sendo 3.754 <i>stricto sensu</i> e 1.708 <i>lato sensu</i>. • <u>Formação acadêmica</u>: 1.207 graduandos formados e 713 dissertações e 226 teses defendidas.
PESQUISA:	• Conta com 18 Núcleos de Pesquisa nas áreas de Ciência e Tecnologia, Humanística e de Artes. • Dispõe de 353 grupos e 1.367 linhas de pesquisa, que envolvem 1.476 pesquisadores, 2.092 estudantes e 308 técnicos administrativos. • Uma vasta produção acadêmica, com destaque para 1.586 apresentações de trabalho, 2.593 artigos em periódicos, 1.280 livros, 2.885 trabalhos em Anais, entre outras. • Conta com 333 laboratórios oferecendo apoio acadêmico aos cursos de graduação e pós – graduação.
EXTENSÃO:	• A Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários é responsável pelo desenvolvimento das ações de extensão na UFPB. A mesma é composta por três coordenações: Coordenação de Programas de Ação Comunitária (COPAC); Coordenação de Extensão Cultural (COEX); e Coordenação de Educação Popular (COEP). • Foram desenvolvidas 431 ações (programas e projetos), que envolveram 1.315 docentes, 2.751 discentes e 228 técnicos administrativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015, com base nos dados do Relatório de Gestão do Exercício-2013, UFPB (2014).

A expansão da UFPB se consolidou após sua adesão ao Programa REUNI, regulamentada pela Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPB. A UFPB projetou sua expansão para o período 2008-2012 dispondo de um orçamento total de até R\$ 136

²⁸ *Relatório de Gestão do exercício de 2013*, que foi apresentado aos Conselhos Superiores da UFPB e elaborado nos moldes da prestação de contas ordinária anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, de acordo com as disposições das Decisões Normativas TCU Nº.127/2013 e da Portaria-TCU Nº. 175/2013. Disponível no site: <<http://www.ufpb.br/reuni/?q=view-download>>. Acesso em: 10/05/2014.

milhões²⁹, envolvendo as seguintes despesas: novas contratações de professores e servidores; aquisição de equipamentos e materiais permanentes; novas construções e expansão e melhoria dos sistemas elétricos, de segurança e de bibliotecas existentes nos *campi* universitários.

O investimento financeiro liberado pelo REUNI impactou positivamente na renovação dos equipamentos, acervo, contratação de pessoal docente e técnico administrativo e principalmente, na reestruturação da infraestrutura física³⁰.

A tabela 05, disponibilizada no Relatório de Gestão-2012 da UFPB, chama atenção pela quantidade de edificações construídas que beneficiaram onze Centros de Ensino, isto é, foi projetado no Plano de Reestruturação REUNI/UFPB a construção de 535 ambientes e foram executadas 642 construções com destaque para as salas de aula e laboratórios, conforme detalhamento abaixo:

Tabela 05 – Ambientes físicos construídos com recursos do REUNI/UFPB (agosto 2012)

TIPO DE EDIFICAÇÕES /QUANTIDADES					TOTAL
Programado pelo REUNI	206	111	134	84	535
Centros de Ensino	Salas de Aula	Laboratórios	Ambientes Professores	Órgãos Administ. e outros	
CT	20	33	17	5	
CCSA	13	6	6	21	
CE	16	6	12	36	
CCHLA	51	12	8	16	
CCEN	25	21	21	13	
CCS	26	12	12	5	
CCM	21	6	24	18	
CCJ	13	0	8	16	
Santa Rita					
CTDR	12	8	5	9	
CCA	9	11	6	23	
CCHSA	20	7	6	7	
Executado pela UFPB	226	122	125	169	642

Fonte: Relatório de Gestão/ UFPB (2012, p.1)

Com relação à expansão da oferta de vagas nos cursos de graduação, a UFPB pactuou com o MEC a expansão de 13.556 novas matrículas e a criação de novos cursos de licenciatura e bacharelado no período diurno e noturno, até 2012.

²⁹ Informação disponibilizada pela UFPB / REUNI no site: <http://www.ufpb.br/reuni/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=33>. Acesso em: 14/05/2014.

³⁰ Para maiores informações sobre as ações de continuidade na ampliação (construções e reformas) da estrutura física da UFPB, após a finalização do REUNI, bem como a utilização dos recursos financeiros consultar o Relatório do Programa Universidade Participativa-2013/REUNI, disponível no site: <http://www.ufpb.br/reuni/sites/default/files/Relat%C3%B3rio%20-%20REUNI%20-%20Universidade%20Participativa%202013%20final%2015052014.pdf> Acesso em 20/05/2014.

O Relatório de Gestão/2013 da UFPB aponta, como resultado do Programa REUNI, um aumento significativo na oferta de vagas da graduação, cerca de 77%, chegando ao patamar de 8.245 vagas no ano de 2013, portanto, ocorreu um incremento de 3.608 novas vagas no período de 2007 a 2013.

Apesar do significativo aumento de matrículas (entre 2009 – 2013), a UFPB não conseguiu atingir a meta prevista no REUNI para 2012 que foi de 13.556 novas matrículas, mesmo tendo superado a meta de criação de novos cursos presenciais. A tabela 06 apresenta uma especificação mais detalhada das metas previstas e realizadas pela UFPB nesse período:

Tabela 06 – Avaliação de Metas PDI/REUNI (2009-2012) e Aditamento de Metas PDI(2013)

GRADUAÇÃO	2009	Previsto 2012	Realiz. 2012	Previsto 2013	Realiz. 2013
Número de cursos presenciais (critério INEP)	105	117	129	135	130
Número de vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais	6.335	8.159	8.070	8.273	8.245
Número de alunos diplomados *	2.362	4.421	2.503	3.984	2.539 *
Percentual dos cursos de graduação avaliados com os dois mais altos conceitos atribuídos pelo ENADE. **	27%	80%	55,81	80%	58%
Taxa de sucesso de diplomados (indicador REUNI) ***	70,40 %	90%	55,81%	64,81%	41,392
Relação alunos de graduação/matricula projetada por professor	12,41	17,33	14,16	14,26	13,79
Número de alunos/matriculas projetadas nos cursos presenciais de graduação	23.59	9	38.645	31.837	33.960
				32.827	
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL					
Número de alunos atendidos/dia – Restaurantes Universitários	3.138	4.920	5.396	6.475	6.630
Número de alunos atendidos – Residências Universitárias	914	1220	1.127	1.353	1.125

Fonte: Relatório de Gestão – 2013 (UFPB, 2014 p.43 e 44).

Notas:* Para calcular o quantitativo de alunos diplomados foi utilizado para período 2013.2. O mesmo resultado dos diplomados de 2012.2, considerando que até a data de entrega deste Relatório, a UFPB ainda não dispunha do número de diplomados do exercício 2013.2, uma vez que o período ainda está em curso.

** Percentual baseado no número de cursos avaliados pelo ENADE (37 cursos avaliados em 2009 e 43 em 2011).

*** A taxa de sucesso é obtida considerando o número de diplomados no ano em relação aos ingressantes há, em média, 05 anos.

Vale ressaltar que os dados supracitados na tabela 06 chamam atenção com relação à outros três aspectos: os dois primeiros dizem respeito a dificuldade que a UFPB enfrenta para conseguir cumprir com as metas de número de alunos diplomados e taxa de sucesso de diplomados, mesmo adotando o procedimento de rebaixamento das metas. O terceiro aspecto é mais positivo em relação à atuação da UFPB para com a assistência estudantil, superando as metas de atendimento dos estudantes no Restaurante Universitário, mas ainda precisa continuar ampliando o atendimento nas Residências Universitárias.

Outro aspecto importante observado na análise desses dados está relacionado ao planejamento estratégico da UFPB, tanto no que concerne à avaliação das metas referente ao período da implantação do Programa do REUNI (2009/2012), como a necessidade de reprogramação das metas e a definição de novas ações no Plano de Desenvolvimento Institucional³¹-PDI.

À luz do entendimento de alguns estudiosos no assunto, Castelo Branco, Nakamura, Jezine (2013b); Prestes, Jezine e Scocuglia (2012), o aumento de matrículas nos cursos de graduação presencial na UFPB, a partir de 2007, foi decorrente da junção de três importantes acontecimentos: a implantação do REUNI (2008), que demandou a criação de 37 novos cursos e a expansão da oferta de vagas; a adoção de diferentes modalidades de ingresso, como a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)³² e a adesão ao sistema ENEM/SISU³³, ambas em 2011.

A tabela 07 apresenta o crescimento das matrículas de estudantes ingressantes nos cursos de graduação da UFPB, passando de 3.380 matrículas em 2007 para mais de 7.000 novas matrículas em 2014, levando em consideração a forma de ingresso³⁴ (Vestibular e/ou ENEM/SISU) e a origem escolar no ensino médio (escola pública, particular, pública/particular, não informado).

³¹ A partir do REUNI, a UFPB desenvolveu o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para o período 2009-2012, aprovado em 2010 pelo Conselho Universitário – CONSUNI. O formato e o conteúdo técnico do PDI da UFPB 2009-2012 seguiram o modelo do MEC de acordo com o Artigo 16 do Decreto Nº. 5.773, de 9 de maio de 2006, de tal forma que a sua construção representasse também um instrumento que oriente o planejamento estratégico institucional, possibilitando o seu acompanhamento e avaliação. No Relatório de Gestão/ REUNI 2013 já constam as ações de elaboração do PDI 2014-2018.

³² A MIRV foi criada na UFPB, através da Resolução CONSEPE nº 09/2010, porém sua implantação só ocorreu nos Processos Seletivos para vagas de 2011, estabelecendo 25% das vagas de todos os cursos destinadas a alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%). Nos anos seguintes, esse percentual foi alterado pela criação da Lei nº. 12.711/2012 que dispõe que as Instituições Federais de Ensino (FIES), dentre elas as Universidades “[...] reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

³³ Sistema ENEM/SISU, foi oficializado pela Resolução nº 44/2010 que instituiu na UFPB a substituição gradual dos Processos Seletivos Simplificados (PSS) para ingresso nos cursos presenciais de graduação pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), gerido pelo MEC “[...] com a destinação de 10% das vagas em 2011; 20% em 2012; 40% em 2013; 50% em 2014; e 100% em 2015, quando ocorrerá a extinção do ingresso pelo PSS na UFPB. (CASTELO BRANCO, NAKAMURA, JEZINE, 2013).

³⁴ O processo seletivo de ingresso na UFPB pode ser assim resumido: O ano de 1971 marca o início do processo seletivo de ingresso na UFPB por meio do Concurso Vestibular, que em 1980 passou a ser acompanhado pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE) perdurando majoritariamente até 2013. Esse processo seletivo era caracterizado como “um mecanismo puramente classificatório e excludente, devido seu grau de exigência das provas que apresentava um conteúdo programático unificado por regiões” (CASTELO BRANCO, 2005, p.209). Em 1999, a UFPB passou a adotar o Processo Seletivo Seriado (PSS). A partir de 2011 a UFPB inicia a substituição gradual do PSS pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) associado ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), por meio da Resolução nº 44/2010. Este últimos sistemas se diferenciam do tradicional “Vestibular” por adotar processos de seleção mais diversificados e democratizantes.

Tabela 07 – Evolução das matrículas de ingressantes na UFPB, segundo a forma de ingresso e a origem escolar, no período de 2007 a 2014

Forma de Ingresso	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
VESTIBULAR	3.380	3.509	4.936	5.554	5.595	5.383	4.201	193
ENEM/SISU					765	1.373	3.055	6.817
Total de alunos ingressantes	3.380	3.509	4.936	5.554	6.360	6.756	7.256	7.010
Origem Escolar / rede de Ensino	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PÚBLICO	909	1.090	1.799	2.212	3.129	3.442	3.544	146
PARTICULAR	2.130	2.126	2.640	2.775	2.735	2.818	3.147	8
PÚBLICO / PARTICULAR	334	290	481	513	481	450	446	3
NÃO INFORMADO	7	3	16	54	15	46	119	6.853*
Total de alunos ingressantes	3.380	3.509	4.936	5.554	6.360	6.756	7.256	7.010

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação/NTI/UFPB, 2014.

Nota do NTI/UFPB: *Esses dados foram retirados diretamente da base de dados. Note que no ano de 2014 não temos como identificar a origem escolar da grande maioria dos alunos, pois esta informação não foi cadastrada na base de dados.

Com relação à forma de ingresso, observamos que até 2012 prevaleceu o processo seletivo do Vestibular, mas devido à reformulação do processo seletivo pelo qual passou a UFPB nos últimos quatro anos, em 2014 a forma de ingresso predominante na UFPB foi o Sistema ENEM/SISU. E, quanto à origem escolar, a tendência crescente de ingresso dos estudantes oriundos de escolas públicas na UFPB confirma as hipóteses anteriormente citadas pelos autores segundo as quais as ações do REUNI e a reformulação no sistema de ingresso foram fundamentais para a democratização do acesso.

Na visão desses autores, a evolução do processo de expansão educacional que a UFPB tem vivenciado nas últimas décadas ainda é insuficiente para atender à demanda em potencial dos alunos que deveriam estar cursando o ensino superior, mas sem dúvida, esse processo favoreceu maiores oportunidades de acesso para os segmentos populacionais marginalizados socialmente.

Esse fato pode ser constatado mediante a análise de alguns dados apresentados no estudo realizado por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2013) sobre o perfil dos alunos ingressantes na UFPB, no período de 2008 a 2012, utilizando-se das variáveis: sexo, cor/raça, faixa etária, origem escolar, renda familiar mensal, ocupação dos alunos e dos pais e nível de instrução dos pais. Recortamos desse estudo algumas variáveis que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa (estudantes oriundos de escolas públicas), tais como: cor/raça, faixa-etária, origem escolar e renda familiar:

Categoria cor/raça – os dados revelam que os estudantes autodeclarados pardos (44,3%) superam os brancos (41,1%) em 2011, ano em que foi adotada a MIRV e, em 2012, a diferença em favor dos pardos aumenta,

também por força da reserva de vagas. Em 2012, agrupando as categorias pardo e negro (55,5%) eles superaram os brancos (38,6%). Esse dado é relevante quando comparado com as taxas apresentadas pelo IBGE/2012 com relação ao percentual da população, que chega ao ensino superior na idade adequada (entre 18 a 24 anos), da região Nordeste, predominando a população branca (52,3%) contra 28% dos pretos/pardos.

Categoria faixa-etária -os dados apontam que a maioria dos estudantes chegam à UFPB em idade própria (até 20 anos para a conclusão do ensino médio e ingresso na universidade, conforme previsto na LDB nº 9.394/96). Agrupando as faixas de idade, temos os seguintes dados: em 2008, 90% dos alunos tinham até 25 anos e os outros 10% encontravam-se acima de 26 anos; já em 2012 o somatório de alunos até 25 registrava 81,2%, aumentando para mais de 18% o ingresso de alunos mais velhos na educação superior.

Categoria origem escolar – o estudo concluiu que, em 2012, a maioria das vagas da UFPB (56,7%) foi ocupada por estudantes do ensino médio público do Estado da Paraíba, enquanto que 34,8% eram oriundos da rede privada e 8,5% apresentaram outra opção. No período de 2008 a 2012, observa-se uma tendência crescente na ocupação das vagas por estudantes oriundos de escolas públicas, ao comparar que em 2008, 38,2% era de origem pública, 54% privada e 7,8% outra opção.

Categoria da renda familiar – a participação de estudantes com renda familiar de menos de 2 salários mínimos aumentou consideravelmente em 2012 (57%) se comparada a 2008 (35%). O sentido inverso foi percebido em relação aos estudantes cuja renda familiar estava acima de 2 salários mínimos, ou seja, verifica-se uma tendência decrescente desse público no ingresso da UFPB, considerando que em 2008 registrava-se 65% e em 2012 caiu para 43% (CASTELO BRANCO, NAKAMURA; JEZINE, 2013).

Os autores advogam que aumento significativo de oferta de vagas em cursos já existentes e a criação de novos cursos parece ser o principal fator que contribuiu para a mudança do perfil do ingressante na UFPB. Entretanto, para que a população historicamente apartada do acesso à cultura letrada possa ter direito à formação em uma universidade pública, é necessária a medida compensatória de reserva de vagas - Modalidade de Reserva de Vagas (MIRV), sendo os estudantes oriundos de escolas públicas e os afrodescendentes os maiores beneficiados por essas medidas (CASTELO BRANCO, NAKAMURA; JEZINE, 2013).

De um modo geral, os dados de matrículas e dos *Relatórios de Gestão 2012 e 2013* apontam que a UFPB conseguiu, por um lado, atingir um rendimento satisfatório no amplo conjunto das metas previstas no planejamento do REUNI, principalmente, no que concerne à expansão da oferta de vagas e a melhoria da infraestrutura dos espaços acadêmicos e administrativos.

Por outro lado, sinaliza para a observância de importantes desafios que precisam ser enfrentados com relação à permanência e o sucesso acadêmico da atual demanda de estudantes. Afinal, a mudança de perfil dos estudantes ocorrida nos últimos anos exige

reestruturação dos seus processos acadêmicos, administrativos e assistenciais, de modo a assegurar aos estudantes de baixa renda oportunidades de formação acadêmica mais igualitárias e justas.

2.3.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

Diante das mudanças no perfil da população estudantil no Campus I -UFPB faz-se necessário conhecer as ações destinadas a assistência estudantil na educação superior, bem como questionar se de fato contribuem para assegurar a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes de baixa renda e/ou oriundos de escolas públicas.

Considerando o aumento expressivo do número de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação e a necessidade de ampliar, integrar e dar maior efetividade à assistência estudantil, a UFPB no ano de 2010 criou a Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), por meio a Resolução nº 29/2010 do CONSUNI.

Esta medida é decorrente da política nacional do Ministério da Educação que estabelece por meio do Decreto Nº 7.234 de 19/07/2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

O referido Programa tem, como objetivos: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Art. 2º).

É incumbência das IFES executar as ações de assistência estudantil articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial.

As áreas que devem ser desenvolvidas as ações de assistência estudantil do PNAES são: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Art. 1º).

O referido Decreto é muito enfático ao afirmar que essas ações têm, como propósito, viabilizar a igualdade de oportunidades educacionais entre os estudantes, e portanto, tem caráter preventivo com relação a situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência

de condições financeiras. Logo, o Art.5º estabelece o perfil do estudante de graduação que pode ser beneficiário dessas ações:

Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

As atividades de assistência estudantil desenvolvidas atualmente pela UFPB, em consonância com o Decreto do PNAES, podem ser visualizadas no quadro nº 05:

Quadro 05 – Atividades de Assistência Estudantil desenvolvidas pela PRAPE (2014-2015) (Continua...)

ATIVIDADE	FINALIDADE	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	RESOLUÇÕES
Residência Universitária e Restaurante Universitário	A concessão dos benefícios Restaurante e Residência Universitária, destina-se aos alunos dos cursos da graduação presenciais da Universidade Federal da Paraíba.	Para a concessão do benefício serão considerados os seguintes requisitos: a) Estar matriculado em curso de graduação presencial; b) Apresentar situação de vulnerabilidade socioeconômica com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo; c) Estar regularmente matriculado no mínimo em 50% dos créditos exigidos pelo Curso no semestre letivo em vigência; d) Ter sido aprovado no mínimo em 50%, dos créditos matriculados no semestre anterior, para alunos veteranos; e) Apresentar documentação completa, em conformidade com os editais semestrais.	Decreto PNAESNº 7.234 de 19/07/2010. Resolução Nº 33/2014 do CONSUNI.
Auxílio-moradia	Tem como público-alvo os estudantes não residentes nas Residências Universitárias do Campus e que são oriundos de cidades fora da região metropolitana de João Pessoa.	Poderá participar do processo seletivo todo estudante (calouro ou veterano não residente) que estiver regularmente matriculado em curso de graduação presencial da UFPB, conforme edital de seleção semestral.	Decreto PNAESNº 7.234 de 19/07/2010. Resolução Nº 33/2014 do CONSUNI.

Quadro 05 – Atividades de Assistência Estudantil desenvolvidas pela PRAPE (2014-2015) (Continuação...)

ATIVIDADE	FINALIDADE	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	RESOLUÇÕES
Auxílio-creche	A concessão do benefício auxílio-creche destina-se aos estudantes dos cursos da graduação presenciais da Universidade Federal da Paraíba.	Poderá participar do processo seletivo (edital de seleção semestral) todo aluno que estiver regularmente matriculado em curso de graduação presencial da UFPB que tenha filho na faixa etária de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte nove) dias.	Decreto PNAESNº 7.234 de 19/07/2010. Resolução Nº 33/2014 do CONSUNI.
Auxílio-transporte	A concessão do benefício auxílio – transporte destina-se aos estudantes dos cursos da graduação presenciais das Unidade Acadêmicas de Santa Rita e Mamanguape do Campus I/ UFPB.	Poderá participar do processo seletivo (edital de seleção semestral) todo aluno regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais das unidades acadêmicas já citadas.	Decreto PNAESNº 7.234 de 19/07/2010. Resolução Nº 33/2014 do CONSUNI.
Auxílio-alimentação	A concessão do benefício auxílio – alimentação destina-se aos estudantes dos cursos da graduação presenciais das Unidade Acadêmicas de Santa Rita, Mangabeira e Mamanguape, vinculadas a UFPB, uma vez que essas Unidades ainda não possui Restaurantes Universitários.	Poderá participar do processo seletivo (edital de seleção semestral) todo aluno regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais das unidades acadêmicas já citadas.	Decreto PNAESNº 7.234 de 19/07/2010. Resolução Nº 33/2014 do CONSUNI.
Programa Bolsa Permanência	Visa a ajudar na permanência dos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica em cursos de graduação na modalidade presencial, disponibilizando bolsa de estudo.	O estudante deve satisfazer três critérios básicos: Não possuir renda familiar per capita de mais de 1,5 salário mínimo (R\$ 1.182,00); Estar matriculado em curso de graduação com carga horária diária média não inferior a 5 horas; Não ter ultrapassado dois semestres o tempo regulamentar do curso. Na UFPB apenas os estudantes dos cursos de Farmácia e Medicina podem participar do Programa.	Portaria nº 389 de 05 de maio de 2013 do MEC.

Quadro 05 – Atividades de Assistência Estudantil desenvolvidas pela PRAPE (2014-2015) (Continuação...)

ATIVIDADE	FINALIDADE	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	RESOLUÇÕES
Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED	A PRAPE articulada ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA oferece apoio pedagógico aos estudantes com deficiência através de acompanhamento de um estudante bolsista (chamado apoiador) do mesmo curso ou área que o estudante com deficiência. O apoiador tem como principais obrigações dar suporte às atividades em sala e ajudar na mobilidade do estudante pelo campus.	Todo estudante regularmente matriculado na UFPB pode participar do processo de seleção para estudante apoiador, atendendo ao regulamento dos editais de seleção. Considera-se estudante com deficiência físico-motora aquele que possui “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”[...], conforme se especifica no Decreto nº 5.296, de 2004.*	Baseado no art. 3º, inciso X, parágrafo 1º do Decreto PNAESNº 7.234 de 19/07/2010.
Apoio em eventos	Oferece apoio para participação dos estudantes em diversos eventos acadêmicos como congressos, simpósios, seminários e encontros, por meio de: pagamento de inscrição, passagens individuais e/ou liberação de ônibus para apresentação de trabalhos acadêmicos; passagens e hospedagem para palestrantes convidados; contratação de serviços diversos para eventos acadêmicos e culturais na UFPB.	Prioritariamente os estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Mediante o preenchimento online de uma solicitação prévia (30 dias antes do evento) e a apresentação de uma série de documentos comprobatórios, previsto no site da PRAPE.	Não tem resolução específica disponível no site da PRAPE.
Programa Estudante-Convênio de Graduação – PEC-G	Constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológico internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, visando a formação do estudante estrangeiro em curso de graduação em IES federais, estaduais e particulares brasileiras.	Ao longo da última década, foram mais de 6.000 os selecionados pelo Programa. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Atualmente, são 56 os países participantes do PEC-G, sendo 24 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia.	O Programa é regido pelo Decreto Presidencial Nº 7.948, de 12 de março de 2013. No âmbito da UFPB a Resolução Nº 15, de 12 de julho de 1990, do CONSEPE

Quadro 05 – Atividades de Assistência Estudantil desenvolvidas pela PRAPE (2014-2015) (Conclusão)

ATIVIDADE	FINALIDADE	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	RESOLUÇÕES
Programa de Mobilidade Acadêmica	Regulamentar o processo de mobilidade/transferência de estudantes de graduação entre as IFES brasileiras.	O Programa alcança tão somente alunos regularmente matriculados em cursos de graduação de IFES brasileiras, que tenham integralizado todas as disciplinas previstas para o primeiro ano ou 1º e 2º semestres letivos do curso, na Instituição de origem (remetente), e possuam, no máximo, uma (01) reprovação por período letivo (ano ou semestre).	Convênio ANDIFES que entre si celebram as IFES

Fonte: Dados da pesquisa (2015), segundo informações disponíveis no site da PRAPE: <http://www.ufpb.br/prape/?q=manual-prape>. Acesso em 05/11/2015.

O PNAES foi criado em 2008 e recebeu no primeiro ano R\$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram R\$ 203,8 milhões investidos diretamente no orçamento das IFES, em 2010 foram mais de R\$ 300 milhões e no ano de 2013 o investimento foi orçado em cerca de R\$ 650 milhões³⁵ (Brasil/MEC, 2010).

No ano de 2013 o MEC vinculou outro programa de assistência estudantil ao PNAES, que foi o Programa Bolsa Permanência (PBP) instituído pela Portaria n.º 389, de 09 de maio de 2013 com gestão compartilhada com as IFES. O programa visa a ajudar na permanência dos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar média de até 1,5 salário mínimo, em cursos de graduação na modalidade presencial, ofertando bolsas de estudo no valor de R\$ 400,00. Para estudantes indígenas e quilombolas, é garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes.

No lançamento do referido programa o Ministro da Educação Aluísio Mercadante avaliou o esforço do governo federal em investir na permanência de jovens de baixa renda no ensino superior como uma forma de aumentar a inclusão social no Brasil:

Esse é um investimento necessário ao país [...] Porque esse aí é um problema que não existia na universidade da elite. Na universidade do povo, os pobres estão chegando à universidade, a população de baixa renda precisa de uma política de permanência” (MERCADANTE, 2013)

O Relatório de Gestão Exercício-2013 traz dados de algumas ações de Apoio ao Estudante realizadas pela UFPB, com vistas a atender às demandas de estudantes de baixa renda, tais como: a UFPB contava, em 2013, com sete residências universitárias e quatro

³⁵ Informações coletadas no portal do MEC, disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content. E no Portal G1-Educação, disponível no site: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/mec-cria-bolsa-de-r-400-para-alunos-de-baixa-renda-das-federais.html>. Acesso em 10/06/2014.

restaurantes, e ainda estava em construção mais duas residências e três restaurantes nos Campus I, III e IV. “No ano de 2013 foram atendidos 6.630 *alunos/dia nos restaurantes*, bem como 1.125 *estudantes instalados nas residências*. Destaca-se ainda que as diversas ações empreendidas pela PRAPE resultaram *na assistência de 11.956 alunos*” (2014, p.39, grifos nossos).

A metodologia e os critérios de seleção dos estudantes beneficiários dessas ações são definidos pela Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – PRAPE através da Coordenação de Assistência e Promoção Estudantil – COAPE. A cada semestre estas coordenações lançam editais públicos normatizando o processo de seleção em caráter classificatório e eliminatório para preenchimento de vagas destinadas as ações de assistência estudantil.

Infelizmente, não temos dados oficiais para quantificar a demanda de estudantes que precisam do apoio estudantil na UFPB. Mas, vale ressaltar que procuramos por diversas vezes (e-mail, telefone e pessoalmente) a Coordenação da COAPE para obter informações mais detalhadas sobre o atendimento, a demanda e os investimentos da UFPB nessas ações de assistência estudantil, mas a única resposta que obtivemos foi de que todas as informações estavam disponíveis no site da PRAPE/UFPB e que outras informações não poderiam ser repassadas para evitar a divulgação de informações distorcidas sobre os programas junto à população universitária.

Diante da dificuldade de informações mais específicas sobre estes Programas, como por exemplo, uma base de dados ou relatórios de domínio público, podemos mensurar que apesar dos esforços e dos investimentos empreendidos a UFPB ainda está longe de atender à demanda em potencial de estudantes de baixa renda matriculados nessa instituição, considerando que, em 2013 os dados de matrícula geral contabilizavam 47.754 alunos³⁶. Sem falar que somente entre os anos de 2012 e 2013 ingressaram quase 7.000 estudantes oriundos da rede pública de ensino, isso nos leva a crer que, a maioria, se enquadravam no perfil socioeconômico para os programas de assistência estudantil.

Identificamos que, em 2013, a UFPB decidiu adotar o Programa de Incentivo ao Aumento da Taxa de Sucesso³⁷ (PITS) dos cursos de graduação, através do Comitê Gestor de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino (Portaria MEC nº 582/2008; Resolução CONSEPE nº

³⁶ Dados extraídos da Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior: 2007 a 2012- BRASIL. INEP.

³⁷ Documento contendo o Programa de Incentivo ao Aumento da Taxa de Sucesso dos Cursos de Graduação (2013) do Comitê Gestor Bolsa REUNI/ Demanda CAPES/Gabinete da Reitoria/UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/reuni/contents/documentos/pits-programa-de-incentivo-taxa-de-sucesso-2013.pdf/view>. Acesso 20/05/2014.

60/2010) e do Programa de Demanda Social da Capes (Portaria CAPES nº 52/2002). O PITS definiu como meta inicial o aumento de 10% das taxas de sucesso dos cursos da Instituição.

Dentre os objetivos estabelecidos pelo PTIS destacamos: fornecer o suporte aos estudantes de graduação em disciplinas com alto índice de reprovação; promover cursos para estudantes com dificuldade de desempenho acadêmico; melhorar o desempenho dos estudantes nas disciplinas estratégicas do Curso; reduzir a permanência dos estudantes na universidade e aumentar a taxa de sucesso dos Cursos de Graduação.

Ressaltamos, aqui, uma das ações do PTIS que apresenta elementos bastante significativos para a discussão em torno dos fatores que influenciam a permanência e o sucesso dos estudantes de graduação na UFPB. Trata-se de um estudo diagnóstico realizado com os Coordenadores de 59 cursos de graduação, onde foram aplicados 75 questionários durante a realização do Fórum de Coordenadores promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG/UFPB), em abril de 2013. Nesse diagnóstico, os Coordenadores avaliaram a influência de quatorze fatores para o aumento da taxa de sucesso nos cursos de graduação da UFPB, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 06 – Diagnóstico Geral PTIS, a influência dos fatores no aumento da taxa de sucesso nos cursos de graduação da UFPB, abril 2013

FATORES AVALIADOS	INFLUÊNCIA (Pouca – Muito-Determinante)
1-Melhoria da infraestrutura do curso.	Pouca – 4 Muito/Determinante – 96
2 – Aumento de programas com concessão de bolsas para a maior integração do estudante com o curso de graduação.	Pouca – 11Muito/Determinante– 89
3 – Oficinas para capacitação dos Coordenadores	Pouca – 13Muito/Determinante – 87
4 – Atualização pedagógica para docentes.	Pouca – 15Muito/Determinante – 85
5 – Adoção de um banco de dados (cadastro único) para apoio ao estudante com indicativo de retenção.	Pouca – 15Muito/Determinante – 85
6 – Avaliação institucional.	Pouca – 15Muito/Determinante – 85
7 – Atualização do Projeto Pedagógico do Curso.	Pouca – 16Muito/Determinante – 84
8 – Implantação de um plano de apoio pedagógico para dar suporte aos estudantes recém aprovados.	Pouca – 17Muito/Determinante – 83
9 – Avaliação docente pelo estudante.	Pouca – 20Muito/Determinante – 80
10 – Limitar o número de estudantes por turma em disciplinas básicas.	Pouca – 22Muito/Determinante – 78
11 – Melhoria no sistema eletrônico da graduação para possibilitar um acompanhamento mais detalhado dos dados do curso.	Pouca – 28Muito/Determinante – 72
12 – Realização de cursos de férias, priorizando componentes curriculares com maiores quantidades de trancamentos e reprovações.	Pouca – 30Muito/Determinante – 70
13 – Utilização de mídias digitais.	Pouca – 30Muito/Determinante – 70
14 – Atualização do Regulamento dos cursos de graduação.	Pouca – 38Muito/Determinante – 62

Fonte: Dados da pesquisa, 2015. Dados do Relatório Formulário de Coordenadores. Coordenação REUNI/PITS/UFPB (2013, p.79 e 80).

No geral, os Coordenadores avaliaram que todos esses fatores têm *muita influência e/ou são determinantes* para o aumento da taxa de sucesso escolar na graduação, variando o grau de importância segundo a realidade de cada curso. Porém, dentre os quatorze fatores avaliados alguns apresentam um maior grau de influência, como por exemplo: a melhoria da infraestrutura do curso e o aumento de programas com concessão de bolsas para a maior integração do estudante com o curso de graduação.

Segundo a avaliação dos Coordenadores, a ênfase na infraestrutura dos cursos traduz a precariedade das condições de trabalho existentes em termos de sala de aula, laboratórios, bibliotecas, equipamentos e recursos humanos. “A falta de infraestrutura adequada contribui de forma decisiva para o processo de evasão e retenção dos estudantes” (p.79).

Por outro lado, a compreensão de que o aumento de programas com concessão de bolsa de estudo para os estudantes constitui um fator preponderante para a permanência e sucesso destes na graduação, pode ser justificada frente ao atual perfil do estudante da UFPB que é identificado com o de “trabalhador” e de “carente”. Mas, é preciso atentar para que as bolsas de estudo não sejam tratadas com o viés assistencialista. “É preciso identificar o tipo de bolsa capaz de melhorar o desempenho e incentivar o estudante a concluir os seus estudos” (p.79).

A visão de alguns docentes da UFPB, como Prestes, Jezine e Scocuglia (2012), também convergem para a concepção de que o sucesso acadêmico dos estudantes da graduação está atrelado a participação deles em programas com concessão de bolsas de estudo (pesquisa, monitoria e/ou extensão):

[...] o sucesso dos estudantes relaciona-se às condições oferecidas pela a instituição para a sua permanência. [...] A universidade para fortalecer seu processo de expansão e democratização do ensino deve contemplar políticas institucionais de bolsas de pesquisas e monitorias, como componente indispensável para a inclusão social, e crescimento com qualidade. [...] Além da expansão de bolsas na pesquisa e na extensão, inclui-se a ampliação de programas institucionais de bolsa que objetivam a melhoria da qualidade pedagógica das licenciaturas tais como: Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); Programa Inst. de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN), que contribuem para a redução da evasão e retenção nos cursos de graduação (p. 212 e 213).

Frente a essas questões, espera-se que a equipe gestora da UFPB (reitoria, coordenação de curso, docentes etc) adote medidas eficazes de tratamento aos fatores acima

mencionados considerando que isso impactará positivamente nas taxas de sucesso acadêmico dos estudantes de graduação, principalmente, daqueles oriundos da rede pública de ensino.

A maioria desses estudantes ingressam na universidade em condições desiguais e conseqüentemente enfrentam na sua trajetória universitária uma série de dificuldades, algumas advindas da sua formação em nível médio e outras das suas limitações financeiras. No entanto, esses fatores não podem ser motivos para justificar e/ou reforçar as desigualdades no interior das universidades, pois como afirma Kuenzer (2000, apud LIMA, 2013, p.72):

[...] 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.

2.3.3 Programas de Iniciação Científica e Tecnológica/CNPq

[...] a ciência não é um processo episódico e nem instantâneo, uma vez que possui uma ação incremental, de tradição, de tempo e de maturação intelectual, sendo, portanto, fruto de três vertentes muito relevantes e indissociáveis: constante capacitação das pessoas; infraestrutura adequada; e investimento permanente (FAVA-DE-MORAES E FAVA, 2000, p.74)

A Universidade Federal da Paraíba, integrada à sociedade, tem por missão “promover o progresso científico, tecnológico, cultural e socioeconômico local, regional e nacional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atrelado ao desenvolvimento sustentável e ampliando o exercício da cidadania” (PDI/UFPB, 2010)³⁸.

Frente a esta responsabilidade social, podemos mensurar o tamanho do desafio que a universidade enfrenta para garantir a formação, com qualidade, de capital humano que agregue competências e habilidades necessárias a sua atuação tanto no campo da atividade profissional, como da produção científica e/ou do exercício pleno da cidadania.

Dessa forma, a universidade vem sendo impelida a adequar-se às atuais exigências da sociedade do conhecimento e da economia globalizada para atender ao atual modelo econômico-social, no qual “todos têm interesse na qualidade da universidade, entre outras

³⁸ Documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)- 2009-2012 (UFPB, 2010). Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/sites/default/files/pdi_ufpb_2009_2012.pdf. Acesso em 10/07/2014.

razões, porque a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria-chave, ao lado do trabalho, da acumulação de capital” (SGUISSARDI, 2006, p.4).

Nesse contexto, insere-se a iniciação científica como sendo um mecanismo eficiente de incentivo à produção de conhecimento científico e tecnológico para os estudantes da graduação. Funcionando também como um importante veículo de conscientização e politização da realidade social na medida em que faz uso de diferentes conhecimentos de forma organizada e orientada.

Na UFPB a pesquisa institucional tem como principal agência de fomento dos programas de Iniciação Científica o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual é vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), e tem, como principais atribuições, fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação inicial de pesquisadores brasileiros.

Os programas vinculados ao CNPq, no campo da pesquisa, dirigidos aos estudantes do ensino superior são: Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC–AF); Programa Institucional de bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI); e os Programas vinculados a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior são: Programa Jovens Talentos para Ciência da CAPES e Ciência sem Fronteiras. Estes programas³⁹ disponibilizam bolsas aos estudantes no valor de até R\$ 400,00, conforme os critérios estabelecidos nos editais de seleção.

Os dados estatísticos do CNPq apontam o tamanho da relevância dos Programas de Iniciação Científica no âmbito nacional, estadual e local (Paraíba e UFPB) a partir do volume de investimento ofertado no período de 2007 a 2013, conforme descrito nas tabelas 08 e 09 a seguir:

Tabela 08 – Investimentos** realizados pelo CNPq em bolsas e no fomento à pesquisa segundo instituição – Universidade Federal da Paraíba (2007-2013)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	1.180.438*	1.186.612	1.300.834	1.586.610	1.474.326	1.798.146	2.182.048
Paraíba (1)	27.593	23.821	24.677	29.784	28.763	36.438	38.383
UFPB (2)	14.116	11.830	13.164	16.385	16.683	19.995	21.342
Bolsas no País	6.788	7.870	9.280	11.403	13.614	13.424	14.214
Bolsas no Exterior	665	85	30	27	2	1.060	1.879
Fomento à Pesquisa	6.663	3.875	3.855	4.955	3.067	5.512	5.249

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.. Dados Estatística e Indicadores. Séries Históricas: CNPq nos Estados da Federação (2015).

Notas:*Valores em R\$ mil correntes

³⁹ Disponível no site do CNPq em <<http://www.cnpq.br/web/guest/piict>>. Acessado em 30/04/2015.

**** Recursos do Tesouro Nacional; Inclui recursos dos fundos setoriais; As bolsas de curta duração foram consideradas no Fomento à Pesquisa (CNPq). (1) Na Paraíba, além da UFPB, outras 39 instituições receberam investimentos do CNPq neste período, conforme descrito na planilha original do CNPq disponível no site <http://www.cnpq.br/cnpq-nos-estados-da-federacao>. (2) Os dados referentes às bolsas e ao fomento à pesquisa são específicos da UFPB.**

Tabela 09 – CNPq-Bolsas no país: nº de bolsas-ano (1) e investimentos segundo a modalidade no período 2007-2013(UF: Paraíba)

Modalidade (bolsas no país)	2007		2010		2013	
	Qtd	R\$ mil	Qtd	R\$ mil	Qtd	R\$ mil
Apoio à Difusão do Conhecimento					3	12
Apoio Técnico à Pesquisa	36	160	52	276	17	97
Apoio Técnico em Extensão no País	4	17	30	142	89	522
Desenvolvimento Científico Regional	27	1.014	6	203		
Desenvolvimento Tecnol. e Industrial	54	778	38	689	67	1.757
Doutorado	133	2.861	171	4.483	165	5.046
Doutorado Sanduíche					1	22
Especialista Visitante	1	28	0	12		
Extensão no País	9	80	30	393	15	257
Fixação de Recursos Humanos	3	131	11	430	19	484
Iniciação ao Extensionismo					16	68
Iniciação Científica	653	2.352	858	3.607	860	4.147
Iniciação Científica Júnior			35	43	342	410
Iniciação Tecnológica	83	285	149	589	256	1.051
Mestrado	224	2.530	276	3.971	254	4.475
Pesquisador Visitante	0	29	2	136	0	26
Pesquisador Visitante Especial					0	176
Pós-Doutorado	6	206	16	685	21	1.112
Pós-Doutorado Empresarial	1	18			2	96
Produtivid. Des. Tecn. e Ext. Inovadora	4	45	8	124	9	142
Produtividade em Pesquisa	136	2.332	224	3.861	243	4.553
Totais	1.374	12.866	1.906	19.644	2.378	24.451

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.. Dados Estatística e Indicadores. Séries Históricas: CNPq nos Estados da Federação(2015).

Notas: Recursos do Tesouro Nacional; Inclui recursos dos fundos setoriais; As bolsas de curta foram consideradas no fomento à pesquisa. (1) O nº de bolsas-ano representa a média aritmética do nº de mensalidades pagas de janeiro a dezembro: nº de mensalidades pagas no ano/12 meses = número de bolsas-ano. Desta forma, o número de bolsas pode ser fracionário. Exemplo: 18 mensalidades/12 meses = 1,5 bolsas-ano.

As tabelas acima informam que, na Paraíba, foram investidos, em 2013, mais de 38 milhões de R\$ do CNPq em bolsas de estudo e fomento à pesquisa, sendo que 55% desse total foi destinado à UFPB. Os recursos destinados à UFPB são distribuídos em três modalidades: bolsas no país; bolsas no exterior e fomento à pesquisa. Percebemos que o investimento maior está direcionado à modalidade bolsas no país, que, em 2013, concentrou 66% do total de investimentos.

Quando analisamos os dados da tabela 09, sobre o detalhamento dos recursos e quantidade de bolsas ofertadas na modalidade bolsas no país, constatamos que, no período de 2007 a 2013, os Programas de Iniciação Científica (IC) concentram o maior número de bolsas de estudo. Perdendo apenas, para os programas de Doutorado, Mestrado e Produtividade em Pesquisa em termos de investimentos financeiros, já que o valor das bolsas são diferenciados.

A UFPB coordena a execução dos Programas de Iniciação Científica (IC) supracitados gerenciando, também, outros dois Programas que não disponibilizam bolsas, pois são direcionados ao voluntariado: PIVIC (Programa de Inst. de Voluntários de Iniciação Científica) e PIVITI (Programa de Inst. de Voluntários de Iniciação Tecnol. e Inovação). Vale ressaltar que, nos programas PIVIC e PIVITI não há pagamento de bolsa, mas os estudantes voluntários têm os mesmos direitos e deveres dos bolsistas, incluindo “o financiamento para participação em eventos científicos nacionais, a depender da disponibilidade orçamentária e financeira da UFPB” (PRPG/UFPB, 2015)⁴⁰.

Nossa atenção se volta para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) considerando sua relevância no campo da pesquisa por entender que esta atividade acadêmica contribui para articulação entre o ensino e extensão, e ao mesmo tempo envolve o aluno em ações de produção do conhecimento que podem potencializar a permanência e a conclusão, na perspectiva inclusiva (JEZINE, FARIAS e FELINTO, 2015).

No âmbito universitário, o PIBIC é considerado um Programa seletivo e de distinção acadêmica, tanto pela relevância científica dos projetos de pesquisa aprovados pelo CNPq, como pelo rigor da seleção dos estudantes/bolsistas cujos critérios são adotados pelos próprios professores pesquisadores autores das pesquisas, ou seja, eles optam pelos estudantes que melhor podem contribuir para o desenvolvimento da sua pesquisa.

O PIBIC tem por finalidade “despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, em todas as áreas do conhecimento, mediante participação em projetos de pesquisa” (PRPG/UFPB, 2015). O Programa também visa a estimular o interesse dos estudantes pela pós-graduação.

Segundo dados da Coordenação Geral de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica -CGPAIC/PRPG/UFPB, nos últimos quatro anos o CNPq ofertou 3.227 bolsas de iniciação científica para os Programas PIBIC, PIBIC-AF e PIBITI, sendo que a maioria das bolsas (3.089) foi destinada ao PIBIC/UFPB, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 10 – Quantidade de Bolsas de Iniciação Científica na UFPB, período 2012 a 2015

UFPB/CNPq PROGRAMAS	VIGÊNCIA 2012 a 2015*			
	Nº Bolsas	2012 a 2013	2013 a 2014	2014 a 2015
PIBIC	3.089	939	1.080	1.070
PIBIC-AF	36	17	19	0
PIBITI	102	57	41	4
Geral	3.227	1.013	1.139	1.075

Fonte: Dados da pesquisa, 2015. Dados fornecidos pela CGPAIC/PRPG/UFPB (2015).

Nota: As bolsas são computadas considerando a seguinte vigência (ago/2012 a jul/2015).

⁴⁰ Documento da PRPG/UFPB sobre as NORMAS PARA O PROCESSO SELETIVO 2015/2016 dos Programas PIBIC, PIBIC-AF e PIVIC, disponível no site: http://www.prpg.ufpb.br/sites/default/files/Normas_do_Processo_Seletivo_PIBIC-PIVIC_2015-2016.pdf. Acesso em 30/04/2015.

A relevância acadêmica e a dimensão dos Programas de IC na UFPB nos impulsionou a buscar mais informações sobre a participação dos estudantes universitários oriundos de escolas públicas nesses programas, mais especificamente no PIBIC/UFPB/CNPq.

Tabela 11 – Perfil dos Bolsistas PIBIC/UFPB considerando o período de ingresso na Graduação (2007.1 a 2014.1)

Quant. Bolsistas PIBIC	SEXO		ORIGEM ESCOLAR (EM)					FORMA DE INGRESSO ENSINO SUPERIOR						
	Masc.	Fem.	Pub.	Part.	Pub. Part.	Não Inform	Vest. PSS	ENEM SISU	Graduado	Reopção curso Turno	Transf	Ead – Vest	Reopção	Outros*
4.388	1833	2.555	1.684	2.315	278	111	3.491	562	92	86	107	22		28
%	42	58	38	53	6	3	80	13	2	2	2	1		1

Fonte: Dados da pesquisa (2015) fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação – STI/UFPB (abril 2015).

Nota: *Outros: Decisão Judicial PSS; Decisão CONSEPE; Mobilidade Interna; Mudança de Campus/Curso; PSS por liminar; Reingresso CONSEPE.

Os dados apontam que 58% dos bolsistas são, predominantemente, do sexo feminino. Com relação à origem escolar dos estudantes que participaram como bolsistas do PIBIC/UFPB, no período de 2007 a 2014, 38% cursaram o ensino médio em escolas públicas e 53% em escolas da rede particular. Quanto à forma de ingresso na UFPB, 80% dos bolsistas ingressaram por meio do Processo Seletivo Seriado (vestibular) e apenas 13% ingressaram pelo processo ENEM/SISU.

Analisando esses dados, podemos mensurar que a inserção dos estudantes de origem popular nos programas acadêmicos tem sido uma conquista e ao mesmo tempo uma preocupação, pois entendemos que a política de expansão com inclusão mediante a oferta de programas acadêmicos não tem contemplado a demanda atual de estudantes. “Afinal, o acesso sem a garantia das condições para o sucesso, podem limitar a concretização da permanência inclusiva” (JEZINE, et al 2015).

São inúmeras as vantagens da Iniciação Científica para a formação dos estudantes de graduação visto que esse é um importante instrumento para ajudar os estudantes cumprir as exigências da graduação. Principalmente, porque a relevância da IC consiste em abrir novos horizontes educacionais e até profissionais para os estudantes, como afirmam Fava-de-Moraes e Fava (2000):

A primeira conquista de um estudante que faz iniciação científica é a fuga da rotina e da estrutura curricular, pois agrega-se aos professores e disciplinas com quem tem mais “simpatia” e “paladar”, desenvolvendo capacidades mais diferenciadas nas expressões oral e escrita e nas habilidades manuais. [...] Uma outra vantagem é a de perder o medo, não ter pânico do novo. [...] Também pode-se mencionar que, em geral, todos os estudantes que fizeram iniciação científica têm melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação, terminam mais rápido a titulação, possuem um treinamento mais coletivo e com espírito de equipe e detêm maior facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futuras. (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000, p.75)

Porém, nem tudo são flores na Iniciação Científica. Os autores também alertam para algumas “imperfeições do sistema científico” que podem gerar risco para os estudantes, frente a sua imaturidade inicial, como por exemplo, a escolha inadequada do orientador; a exploração da mão-de-obra barata; e as atitudes de mal conduta e/ou de fraudes criminosas, como: inventar; falsificar ou plagiar resultados, sendo inaceitáveis no mundo acadêmico e incompatíveis com a ciência (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000, p.76).

Outros autores como Cardoso et al (2004), defendem a importância dos estudantes desenvolverem durante a graduação a habilidade em realizar pesquisas com o intuito de dominar, desde cedo, o método científico. Estes autores apresentam uma série de resultados sobre a importância da IC na formação dos estudantes de Medicina, baseados nas pesquisas de Springer e Baer (1988); Jacobs e Cross (1995); Galanti (1993) realizadas na Universidade de Stanford –EUA com os estudantes do último período de Medicina (lembrando que estes estudantes são precocemente estimulados a fazer pesquisa) onde constatou-se que:

90% dos estudantes da turma envolveram-se em pesquisa, 75% destes as publicaram e 52% deles apresentaram as pesquisas feitas em eventos científicos;
a experiência em pesquisa ajudou aos estudantes a incorporar as seguintes atitudes: fazer perguntas; avaliar dados; usar novas técnicas; desenvolver metodologia; rever literatura criticamente; escrever manuscritos de artigos; apresentar atitudes para conduta de pesquisa responsável;
os alunos que se envolveram em pesquisa tenderam a escolher a carreira acadêmica numa proporção três vezes maior do que aqueles que não o fizeram (CARDOSO et al, 2004).

Portanto, nos utilizamos desses estudos para sinalizar o grau de relevância que os Programas de Iniciação Científica têm para a formação e permanência dos estudantes na graduação, especialmente para aqueles provenientes de escolas públicas e/ou de baixa renda.

De modo geral, verificamos que o processo de expansão da educação superior favoreceu a diversificação no perfil dos estudantes no Campus I da UFPB, além de possibilitar a democratização do acesso a áreas de estudo consideradas de “alto prestígio social”. No entanto, as pesquisas relacionadas ao desempenho acadêmico demonstram que não basta garantir o acesso ao ensino superior é preciso possibilitar aos estudantes as condições reais para a permanência e conclusão da graduação.

Ao apresentar os programas implementados pela UFPB, no campo da assistência estudantil e no campo da pesquisa, nossa intenção é chamar a atenção para a desproporção entre a demanda e a oferta e, ao mesmo tempo, enfatizar a necessidade de ampliação desses programas com vistas à melhoria das taxas de desempenho.

Particularmente, no caso dos estudantes oriundos de escolas públicas e/ou de baixa renda afirmamos que esses programas têm um valor imensurável para a permanência deles na graduação. Os programas acadêmicos de Iniciação Científica, no campo da pesquisa, além de funcionar como um importante aliado na formação, também oferecem aos estudantes o auxílio financeiro (bolsa) que lhes possibilita a condição de atuar com dedicação exclusiva para os estudos. Do contrário, muitos jovens são pressionados a buscar algum tipo de atividade remunerada para se manter na graduação mas, nem sempre o tipo e as condições dessas ocupações produzem reflexos positivos na formação acadêmica e profissional deles.

3 EDUCAÇÃO POPULAR E AS TRAJETÓRIAS IMPROVÁVEIS DE SUCESSO ESCOLAR: JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLA PÚBLICA

Este capítulo tem por objetivo inicial contextualizar a temática de estudo desta pesquisa no campo da educação popular e no segundo momento descrever os conceitos e tipologias do sucesso escolar que irão embasar as análises desta pesquisa, segundo as teorias da reprodução, socialização e mobilização. O aporte teórico está embasado nas obras e trabalhos de três sociólogos franceses que discutem as trajetórias de sucesso escolar nos meios populares, tais como: Pierre Bourdieu (1996-1998), Bernard Charlot (2009) e Bernard Lahire (1997). Também buscamos amparo teórico nos trabalhos de alguns estudiosos brasileiros que discutem estas diferentes vertentes sociológicas e sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro, mas especificamente, o âmbito da escola pública: Setton (1999-2005), Zago (2006), Vianna (1998), Honorato (2005), Nogueira (2004, 2013) Diniz (2009), entre outros.

3.1 A Educação Popular e a Escola Pública como Campos de Estudo

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. (FREIRE, 2000, p.114)

Refletir sobre o papel da educação na sociedade contemporânea constitui uma tarefa complexa, mediante sua relação contraditória com a sociedade e com o modo de produção capitalista de tendência globalizante.

As formas de organização desse sistema, perverso, através da posse de complexo aparato ideológico e tecnológico e da exploração da força de trabalho, entre outros tantos mecanismos de manipulação, intensificam e aprofundam, a cada dia, as diferenças e desigualdades entre os homens, principalmente no que diz respeito ao acesso às oportunidades sociais de humanização.

Ao analisar a lógica do sistema capitalista Jezine (2006, p.81) enfatiza que, “a sociedade globalizada envolve poderosos jogos de forças sociais polarizadas entre a soberania e hegemonia, democracia e tirania, guerra e revolução, alienação e emancipação”. Dessa forma, as ações dos sujeitos passam a ser influenciadas para a geração de demandas sociais

pautadas sob o princípio do individualismo, como meio de sobrevivência, em detrimento das lutas de classe e dos interesses coletivos.

Jezine (2006) ainda ressalta que as mudanças ocorridas na estrutura da relação capital-trabalho e no modo de produção do sistema capitalista afetaram não só as relações econômicas e sociais, mas também as relações culturais e epistemológicas de interpretação da realidade social, e, portanto, alguns elementos da ação educativa foram ressignificados, alterando a perspectiva prática-ideológica da educação, tais como:

A informação passa a ser fator produtivo e decisivo na valorização do capital; O saber torna-se uma mercadoria chave, assumindo a condição de competidor e cunho comercial no mercado; A cultura globalizada, os fluxos planetários de informações, o dinamismo da telemática [...] desenvolvem novas formas de saber e poder; As instituições sociais clássicas como a família, a escola, a universidade perdem a hegemonia no âmbito do saber, da transmissão de valores e conceitos. A visibilidade social do poder do saber é transferida para a mídia de massa (JEZINE 2006, p.89 – grifos nossos).

A rápida transformação das sociedades humanas ocorridas nos últimos tempos, influenciadas pela evolução das tecnologias da informação e da comunicação, provocou rupturas e avanços nas relações sociais. Esse processo desenvolveu uma rede de interdependência mundial e local que ao mesmo tempo interliga culturas e modos de vida diferentes, mas também revela grandes desigualdades.

Perante estes desafios da sociedade contemporânea emergem questionamentos sobre qual a função social da educação formal frente às exigências da economia globalizada, da inovação tecnológica e das desigualdades sociais que continuam a oprimir as classes populares?

Na relação sociedade e educação o poder emanado pelo conhecimento gera um campo de disputa, seja pela ótica das classes hegemônicas que se utilizam desse instrumento para manutenção do *status quo* ao estabelecer que a educação deve estar a serviço da produção e do consumo, ou pela ótica das classes populares que buscam sua apropriação como instrumento de emancipação humana, de ascensão social e econômica.

Neste contexto, a educação enfrenta o grande desafio de ser um elemento de coesão e não de exclusão social é o que afirma Delors e Eufrázio (1998, p.4) na obra “Educação: um tesouro a descobrir”:

Nesse aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e se depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das “semelhanças essenciais à vida coletiva”, de que falava o sociólogo francês Emile Durkheim, no início deste século. [...] Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode se realizar, plenamente, num contexto de sociedades democráticas.

Nesse sentido, a educação popular deve desenvolver e fortalecer a educação para a cidadania democrática a fim de promover novas formas de educação cidadã. Perante os atuais desafios da sociedade contemporânea e da vulnerabilidade que afeta importantes grupos humanos, não é possível manter uma educação popular somente reativa, é preciso desenvolver uma educação cidadã pró-ativa.

Situando a educação no campo específico da educação popular, é interessante observar que, antes dela inserir-se em espaços institucionais, tanto na América Latina como no Brasil, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares tornando-se responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história, nos últimos cinquenta anos.

A educação popular⁴¹ a um só tempo é uma concepção prático/teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. (BRASIL, 2014. p.7).

Passadas mais de quatro décadas o legado prático-teórico deixado por Paulo Freire continua atual e denunciador das desigualdades, influenciando positivamente os discursos e as práticas educativas daqueles que, atualmente, defendem a necessidade de oferecer às classes populares e oprimidas uma educação capaz de “criar disposições mentais, críticas e permeáveis que possa superar a força da inexperiência democrática” (FREIRE, 1959, p.87)

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) ataca o pensamento e a prática neoliberal afirmando que este sistema abomina o sonho:

⁴¹ Definição de Educação Popular apresentada no documento “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas” (2014).

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. (FREIRE, 1996, p.15).

Na concepção freiriana, o processo de construção de uma nova consciência problematizadora, politizada, solidária e otimista é que habilitaria homens e mulheres – “como seres inacabados, inconclusos” (FREIRE, 1981, p.83) – a interagir no e com o mundo conhecendo-o e transformando-o com sua prática, com seu trabalho, na medida em que vão tecendo sua *práxis*. *A práxis é a reflexão e a ação transformadora da realidade* (p.108).

Ao longo do tempo, muitas lutas foram travadas pelas minorias sociais em prol da efetivação do direito público subjetivo da educação formal provida pelo Estado. Essas lutas resultaram em grandes avanços como, a universalização do ensino fundamental de nove anos e a ampliação do acesso à educação de jovens e adultos, ao ensino médio e superior.

No entanto, o processo de escolarização das classes populares é permeado por histórias de fracasso escolar que, de muitas formas, vão impedindo que estudantes vivam a escola como um espaço de aprendizagem significativa, de experiência exitosa e como possibilidade de mobilização educacional e social. Portanto, cabe às políticas públicas assegurar o direito de uma educação pública de qualidade “especialmente aos sujeitos das classes populares, uma vez que são eles que constituem fundamentalmente a escola pública e vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar” (ESTEBAN, 2007, p.9).

Assumir a escola pública como lugar de educação popular é considerá-la como parte importante na construção de projetos coletivos que incorporam diferentes saberes e a participação de diferentes sujeitos, num importante movimento de reflexão e emancipação. Nesse sentido, Esteban (2007, p.9) argumenta que:

Estudar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, nele atuar exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso.

Os estudos demonstram que a educação superior tem um papel fundamental no processo de emancipação e na mobilidade social dos sujeitos. Portanto, para a maioria dos jovens provenientes das classes populares a formação em nível superior constitui a única forma de se obter ascensão social, o que só é possível através do ingresso numa universidade pública.

Reconhecemos a importância da educação superior pública, baseada na *práxis* educativa e dialógica, para o enfrentamento das desigualdades sociais, com vistas à construção de um sistema educacional de qualidade comprometido com “a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado” (ESTEBAN, 2007, p.11).

3.2 Os Estudos Sobre Trajetórias Escolares

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (FREIRE, 2001)

No contexto desta dissertação, os estudos biográficos estão articulados com os estudos sobre trajetórias de escolarização, especialmente, de jovens pertencentes a famílias de baixa renda e oriundos de escolas públicas que conseguiram desenvolver percursos escolares lineares e prolongados.⁴²

Segundo Montagner (2007) a partir da década de 70, no âmbito das Ciências Sociais, tem crescido o interesse dos pesquisadores por teorias e metodologias ligadas às subjetividades individuais, ao mundo real e concreto das relações humanas, sobretudo aquelas expressas em materiais biográficos.

Esse fenômeno é resultado do processo de modernização em que a sociedade está imersa, revolucionando as qualidades objetivas do espaço e do tempo e consequentemente afetando as relações sociais.

A nova lógica social, tende a concorrer para a fragmentação da subjetividade e o esvaziamento das utopias, fragilizando as relações construídas no espaço coletivo, as experiências cotidianas, o conhecimento da tradição social, a sabedoria popular que antes eram transmitidas por meio das “grandes narrativas”. “Se não há narrativas comuns, clara está a impossibilidade da existência de uma visão do mundo comum” Benjamim (1986, apud MONTAGNER, 2007, p.245).

⁴² Piotto (2008) considera “trajetórias escolares prolongadas” como sendo a permanência do estudante no sistema escolar até o ensino superior.

Nesse sentido, vem à tona a contribuição dos métodos de análise das narrativas biográficas atuando como elemento enriquecedor do conhecimento sobre as sociedades, na medida em que explora a experiência pessoal dos sujeitos e sua interpretação do mundo em que vivem, dando uma visão mais apurada dos processos históricos e das realidades sociais.

Dentre as linhas de pesquisa que exploram as subjetividades individuais dos sujeitos destacamos a abordagem teórico-metodológica de Daniel Bertaux que defende o uso dos materiais biográficos, denominado de “relatos de vida”.

Los términos investigación biográfica y relatos de vida (*life story*) son utilizados generalmente para referirse a una conferencia (*told*) individual, escrita o hablada, de la historia de la propia vida. En este proceso, se van delineando algunos enfoques diferenciados de forma más clara: historia oral (*oral history*), relatos orales (*oral story*), historias de vida y biografías (DINIZ, 2009, p.185)

O uso de biografias como método de investigação retornou com força no final da década de 1970, na França, a partir do relatório de pesquisa de Daniel Bertaux. Este estudo foi, posteriormente, publicado no artigo intitulado “L’approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités” (BERTAUX, 1980). Seu trabalho, ganhou reconhecimento internacional e muitos adeptos. Mas, também sofreu uma série de críticas⁴³ e dentre elas destaca-se a crítica de Bourdieu ao chamar o método de “ilusão biográfica”, denunciando desde o início que “a história de vida é uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo científico, primeiro na etnologia, e após, na Sociologia” Bourdieu (1986, p.69 apud MONTAGNER, 2007, p.251).

Nossa pretensão, aqui, não é aprofundar essa discussão mas abordar a questão-chave dos estudos que empregam histórias de vida e suas conexões estabelecidas entre uma trajetória individual de escolarização e o meio social em que ela se desenvolve.

A priori, buscamos uma definição para o termo trajetória considerando a necessidade de uma compreensão teórica do termo já que ele é utilizado em diferentes áreas do conhecimento (geometria, meteorologia, astronomia etc) e também no senso comum, geralmente relacionado como sinônimo de caminho, percurso, trajeto ou via.

Diniz (2009), na sua tese doutoral, faz questão de esclarecer conceitualmente os termos transição, itinerário e trajetória como forma de evitar confusões terminológicas. E portanto, defini o termo trajetória como sinônimo de itinerário, na perspectiva biográfica, de

⁴³ Para uma maior compreensão do debate teórico em torno da adequação dos estudos biográficos no âmbito da sociologia ver Montagner (2007) e Diniz (2009).

caráter individual e único, por considerar que essa ideia se opõe a concepção de trajetória meramente como um conjunto de posições ocupadas e se aproxima da compreensão de trajetória como processo social.

Los conceptos de *transiciones*, *trayectorias* e *itinerarios* son centrales en los estudios sobre el curso de la vida. [...] El término *itinerario* aparece en los estudios de Casal del año 2000 (en Cardenal, 2006: 21). Este autor lo define como ‘los caminos recorridos a través de los dispositivos principales de inserción en la vida adulta: sistema educativo, mercado de trabajo y familia’. En el mismo estudio, **define *trayectoria*** como ‘la dirección seguida hasta ahora en ese tránsito y la posible proyección (en el sentido de futuros sociales) de los tránsitos por realizar’. De ahí se podría inferir que el concepto de *itinerario* estaría más relacionado con las dimensiones formales o regladas, es decir, con las dimensiones institucionales que marcan el camino de llegada a algún lugar o a alguna condición, mientras que el de ***trayectoria*** estaría más relacionado con la dimensión biográfica, en función de la dirección seguida y de la proyección hacia el futuro (p. 176, grifos nossos).

Bourdieu (1998) aponta que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. As trajetórias seriam o resultado construído de “um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias”.

Assim, toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996a apud MONTAGNER, 2007)

Em suma, explica Montagner (2007, p.257), perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela legitimidade no campo em que se inserem. Seguramente a “origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias”, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida.

Quando se fala de trajetórias escolares Nogueira e Fortes (2004) afirmam que, trata-se, em primeiro lugar, de caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares. Portanto, “a noção de trajetória escolar, diz respeito aos percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino” (p. 59).

Segundo Nogueira e Fortes (2004), essas trajetórias podem ser caracterizadas como mais ou menos bem-sucedidas, seja em termos absolutos ou relativos. Em termos absoluto a escala de sucesso (maior ou menor) é definida em função do tempo percorrido e da natureza de prestígio dos ramos de ensino seguidos. “Nesses termos os casos de maior sucesso são definidos como aqueles em que os sujeitos alcançam os ramos superiores e mais prestigiados do sistema de ensino no menor prazo possível” (p. 60).

Em termos relativos, a avaliação do “sucesso nas trajetórias individuais leva em consideração o que seria estatisticamente provável para os sujeitos de determinada categoria social, ou seja, a posição do sujeito na estrutura social” (p.60). Os autores citam como exemplo de trajetória malsucedida o caso de um estudante que concluiu o curso superior numa área e numa faculdade pouco prestigiada quando sua família é detentora de alto capital econômico e cultural. Ao contrário, a trajetória desse mesmo estudante poderia ser considerada bem-sucedida se ele fosse filho de camponeses analfabetos.

Segundo as análises de Queiroz (1993, apud NOGUEIRA e FORTES, 2004), a noção de trajetória escolar foi sendo modificada no decorrer da história da Sociologia da Educação de acordo com a tendência das pesquisas realizadas em cada época. Na década de 1970 o objetivo das pesquisas era o de evidenciar a reprodução das desigualdades sociais pelo sistema de ensino no âmbito macrosociológico, através de correlações estatísticas entre origem social e trajetória escolar. A partir da década de 1980, esses estudos são substituídos por pesquisas microssociais voltadas para a compreensão de biografias escolares. “A questão passa a ser a de entender como, concretamente, os sujeitos lidam com as múltiplas influências sociais e constroem trajetórias escolares diferenciadas” (NOGUEIRA e FORTES, 2004, p.62).

Nesse sentido, surge na França importantes perspectivas teóricas que contribuem para o estudo de trajetórias escolares na educação contemporânea⁴⁴, como as pesquisas de Jean Paul Laurens (1992), Jean-Pierre Terrail (1990), Bernard Lahire (1997), Bernard Charlot (2000), entre outros. Essas pesquisas têm, como ponto em comum, a investigação de casos atípicos de trajetórias escolares, as quais contrariam as correlações estatísticas que vinculam o sucesso escolar a origem social, isto é, o sucesso improvável.

No Brasil, os estudos acerca de trajetórias escolares começaram a se expandir a partir da década de 90, mas ainda não são considerados suficientes. É o que demonstra Carrano

⁴⁴ Nogueira e Fortes (2004) no artigo “A importância dos estudos sobre as trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea” destacam duas perspectivas teóricas “a genealógica” de Laurens (1986 e 1987) e “a individuação” de Terrail (1990).

(2009, p.182 e 183) ao apresentar os dados de uma pesquisa que inventariou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação brasileira, no período de 1999 a 2006, nos Programas de Pós-Graduação nas áreas da Educação, Serviço Social e Ciências Sociais na USP.

O levantamento do estado da arte sobre o tema *Jovens Universitários* identificou 149 trabalhos, entre teses e dissertações, sendo que apenas 12 estavam relacionadas com a temática “*Análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares*”, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 12 – Levantamento do estado da arte na pós-graduação brasileira, tema “Jovens Universitários”, no período de 1999-2006

SUBTEMAS	ÁREAS					TOTAL
	Educação	Serviço Social	Ciências Sociais			
			Sociologia	Antropologia	Ciências Políticas	
Acesso e condições de permanência no ensino superior	20	5	2	0	0	27
Análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares	8	0	4	0	0	12
Escolha, formação e inserção profissional	58	2	3	0	0	63
Opiniões, interesses e experiências de estudantes universitários	40	1	5	1	0	47
Total	125	8	14	1	0	149

Fonte: Carrano (2009, p.184).

Diante dos dados coletados Carrano (2009) afirma que, a análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares se revela como uma área de interesse pouco explorada, mesmo diante de fatores já denominados como as “razões do improvável” sucesso escolar (LAHIRE, 1997) de jovens oriundos das classes empobrecidas.

Segundo Carrano (2009, p.193), os doze trabalhos procuraram compreender trajetórias escolares de universitários, principalmente de estudantes das classes populares. Somente um trabalho, a tese de Carvalho (2004), problematizou trajetórias escolares de estudantes de classes médias. Dentre os trabalhos de tese estão o de Carvalho (2004), Portes (2001) e Gomes (2008). E nas dissertações constam os trabalhos de Parente (2000), Medeiros (2005), Prates (2006), Santos (2002), Honorato (2005) e Portes (2000, 2001). Destacamos que as contribuições dos dois últimos trabalhos foram relevantes para nossa pesquisa.

Ao investigar a trajetória de nove estudantes negros, participantes do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, no Rio de Janeiro, Honorato (2005) procura demonstrar que os percursos escolares desses jovens foram pouco determinados pelo investimento, pelas práticas e pelas estratégias de classificação social presentes em suas configurações familiares. A autora aponta que os filhos das classes populares não estariam integralmente dependentes das estratégias familiares de escolarização, mas que seriam mais suscetíveis à conjuntura política, às práticas democráticas da sociedade civil, às políticas públicas, aos blocos de *status*, aos movimentos sociais e ao desenvolvimento econômico para que cheguem ao ensino superior e tornem os diplomas adquiridos mais rentáveis.

O trabalho de Portes (2000 e 2001), seguindo a tradição dos estudos sobre “casos improváveis” de sucesso escolar, investigou na literatura antecedentes históricos da presença de alunos pobres no ensino superior e analisou as trajetórias e experiências universitárias de cinco estudantes que tiveram acesso às carreiras altamente seletivas da UFMG (Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Medicina, Fisioterapia, Comunicação Social e Direito).

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico para organização dessa dissertação, identificamos outros trabalhos que também apresentavam relação com o nosso tema de estudo, tais como: Claudio Nogueira (2004), Setton (2005), Zago (2006), Piotto (2008) e Teixeira (2008), entre outros, os quais abordam a temática do sucesso escolar nos meios populares, tendo como objeto de investigação o acesso e permanência desses jovens no ensino superior.

3.3 As Diferentes Vertentes das Trajetórias de Sucesso Escolar

3.3.1 Pierre Bourdieu: o capital cultural como recurso estratégico para o sucesso escolar

Ao abordarmos a temática do sucesso escolar nos meios populares, tomando como referência as trajetórias prolongadas de escolarização de jovens universitários oriundos de escolas públicas em cursos de alto prestígio social, somos impulsionados a buscar subsídios teóricos para a compreensão desse fenômeno na *teoria das classes sociais* de Pierre Bourdieu⁴⁵, a partir da discussão do conceito de capital cultural.

⁴⁵ **Pierre Félix Bourdieu** nasceu na cidade de Denguin, França, em 1930 e era proveniente de uma família camponesa. Ao completar seus estudos básicos, mudou-se para Paris, onde estudou na Faculdade de Letras aos 21 anos de idade. Em 1954, formou-se em Filosofia e iniciou sua vida profissional como professor em Moulins. Sua carreira sofreu uma interrupção em função do serviço militar obrigatório que o enviou para a Argélia. De volta a Paris, Bourdieu foi assistente de Raymond Aron, importante filósofo, sociólogo e

Nosso objetivo aqui não é questionar ou aprofundar esses conceitos, mas buscar o amparo teórico para compreender como a *instituição escolar e a família, bem como a existência de outros sentidos* favorecem a construção de trajetórias improváveis de êxito escolar. Portanto, nos baseamos nos trabalhos de Setton (2002, 2005) e de Nogueira e Nogueira (2002) para relacionar as noções e conceito de “capital cultural” com a temática em estudo.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu, na década de 1960, se destaca como o sociólogo da educação pelo mérito de formular uma resposta abrangente e bem fundamentada para o problema das desigualdades escolares. Na época, a visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, atribuída a educação e a escola pública como sendo uma instituição neutra, igualitária e justa – na qual os indivíduos, por seus dons, poderiam ascender socialmente – passava por uma crise profunda de concepção e de confiança no sistema de ensino. Isso devido aos resultados de uma série de pesquisas quantitativas, patrocinadas pelos EUA e a França, que mostravam o peso da origem social sobre os destinos escolares, ou seja, o desempenho escolar (sucesso ou fracasso) não poderia continuar sendo explicado pelos dons individuais, mas pela origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros).

Esses dados contribuíram para o progressivo sentimento de frustração, principalmente para os jovens das classes médias e populares, tanto em relação à escola que já não garantia a igualdade de oportunidades, como pelo caráter autoritário e elitista do sistema de ensino, sem falar no baixo retorno social e econômico dos certificados escolares no mercado de trabalho.

Diante dessa contestação social do paradigma funcionalista, Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que a teoria de Bourdieu surge como “uma verdadeira revolução científica”:

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser

comentarista político da França na Faculdade de Letras de Paris. Em 1960 se tornou membro do Centro de Sociologia Europeia, e dois anos depois ocupou o cargo de secretário-geral. Seu retorno à França marca também o início de sua volumosa produção científica. Sua publicação entre as décadas de 1960 e 1980 o caracteriza como importante sociólogo do século XX. A repercussão de suas reflexões o leva a lecionar em importantes universidades do mundo. Pierre Bourdieu destacou-se por propor uma crítica sobre a formação do sociólogo, buscando o que ficou identificado como “Sociologia da Sociologia”. Tornou-se referência na Antropologia e na Sociologia publicando trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Faleceu em 2002 na cidade de Paris. Gasparetto Junior(2009). Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/pierre-bourdieu/>>. Acesso em 10/07/2015.

vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p.17)

Na visão de Bourdieu (1964,1898) os sistemas educativos estavam fortemente implicados na produção e reprodução de privilégio e na desvantagem social e econômica. O autor demonstrou que algumas crianças já chegavam à escola com determinado tipo de conhecimento e comportamento, fruto do ambiente familiar e social do qual elas são provenientes, ou seja, possuíam “capitais” que favoreciam o processo de escolarização, colocando-as em situação de vantagem desde o início, tanto em termos de sucesso escolar como de adaptação às normas do sistema educativo.

Com isso, Bourdieu sugere que o jogo da escolarização é profundamente discriminatório, pois as crianças que chegam à escola sem o “capital certo”, em especial as oriundas das classes populares, ficam em desvantagem e assim permanecem durante toda sua escolarização.

A teoria da (re)produção alerta para o fato de que o currículo, os processos de avaliação e as práticas pedagógicas podem exacerbar as diferenças iniciais na medida em que exigem dos alunos os gostos, as crenças, as posturas, os conhecimentos e valores dos grupos dominantes, concebendo-os como “cultura universal”.

Desse modo, a disparidade de desempenho escolar, fruto das desigualdades estruturantes, internalizadas e incorporadas pelos indivíduos ao longo da escolarização básica tende a influenciar no processo de escolha do ensino superior pois, suas decisões passam a ser tomadas em virtude do sucesso acadêmico obtido no decorrer de sua trajetória ou da falta dele.

Essas argumentações encontram respaldo teórico em várias obras de Bourdieu, como por exemplo, em *“Les héritiers, les étudiants et la culture”* (BOURDIEU; PASSERON,1964). O referido estudo analisa os índices de produtividade escolar entre jovens franceses de distinta origem social, numa abordagem macroestrutural, e explica os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pelas desigualdades no aproveitamento e no rendimento de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais. Outra obra que merece destaque é *“A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”* (1998) na qual Bourdieu observa uma estreita correlação entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos (SETTON, 2005).

O conceito de “capital cultural” desenvolvido por Bourdieu surge como uma forma de se opor ao modelo da teoria do capital humano que explicava as desigualdades no

desempenho escolar relacionando-as a fatores econômicos ou “aptidões/dom”. Contrário a essa visão, Bourdieu afirma que “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998, p.74). “Portanto, ‘capital cultural’ é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos” (BOURDIEU, 1996).

Segundo Setton (2005, p.79), o capital cultural refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas. Portanto, “a posse de um certo capital e de um *etnos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes elementos para se alcançar um sucesso acadêmico”.

A autora afirma que a maioria das propriedades do capital cultural pressupõe sua incorporação que acontece na relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade. Ademais, o capital cultural pode existir sob três estados: *incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *objetivado* sob a forma de bens culturais materiais; e *institucionalizado*, sob a forma de diplomas e titulações.

Ao analisar a problemática do descompasso educacional na sociedade capitalista a autora faz a seguinte leitura da relação entre o capital cultural e o sucesso escolar, baseada na visão de Bourdieu:

Ora, diria Bourdieu, em uma sociedade hierarquizada e injusta como a nossa, não são todas as famílias que possuem a bagagem culta e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares. [...] Nesse sentido, o sistema de ensino que trata a todos igualmente, cobrando de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura culta), não leva em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. Bourdieu detecta então um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares.[...] Essa cobrança escolar foi denominada por ele como uma *violência simbólica*, pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares (SETTON, 2010,p.3)

Apesar da ênfase da teoria do capital cultural referir-se claramente à familiaridade ou experiência cultural das classes médias e da elite na conquista de espaços acadêmicos exitosos, Setton (2005) faz questão de ressaltar que “Bourdieu não desconsidera a existência

dos grupos populares na disputa pela cultura legítima”, principalmente, ao considerar as tensas relações de interdependência entre os grupos sociais.

No entanto, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. Portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras mais arriscadas.

Isso significa, concretamente, que os membros de cada grupo social tenderiam a investir, inconscientemente, uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebiam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu distingue três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas classes. As famílias das *classes populares* portadoras de baixo capital econômico e cultural, investiriam de modo moderado no sistema de ensino, pelo fato de que as chances de retorno do investimento escolar tenderiam a ser incertas, de baixo custo e a longo prazo. Desse modo, a educação dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.24).

As *classes médias*, tenderiam a investir fortemente na escolarização dos filhos com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social. Bourdieu observa que as famílias desse grupo social, em sua maioria originária das classes populares, já possuiriam um volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos. Os principais componentes desse esforço destacados por Bourdieu são: o *ascetismo*, que seria a disposição das famílias em renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do projeto de futuro dos filhos, além da valorização da disciplina, do autocontrole e dedicação aos estudos; o *malthusianismo*, ou seja, a redução no número de filhos, o controle familiar e a *boa vontade cultural* que consiste no reconhecimento da cultura legítima e no esforço sistemático para adquiri-la (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.25).

E finalmente, as *elites* econômicas e culturais. Esses grupos investiriam pesadamente na escola, porém, de uma forma bem mais descontraída – “laxista”, como diria Bourdieu – do que as classes médias. Esse laxismo seria decorrente de dois fatores: primeiro, o sucesso escolar no caso dessas famílias é tido como algo natural, que não depende de um grande

esforço de mobilização familiar e segundo, refere-se ao fato de que as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente.

Baseado nessa lógica Bourdieu (1998, p.75) afirma que o “capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”.

Nesse sentido, vale a pena acrescentar algumas considerações feitas por Teixeira (2008) e Setton (2002) sobre a teoria do *habitus* as quais são pertinentes para compreender a relação entre o conceito de *habitus* e capital cultural, e suas contribuições para o estudo das trajetórias singulares de escolarização.

Inicialmente, é preciso entender que o conceito de *habitus* é tratado de forma paradoxal segundo a perspectiva do próprio Bourdieu, ou melhor dizendo, a construção teórica deste conceito sofreu uma evolução, um amadurecimento teórico ao longo das suas obras. E talvez, por essa razão tornou-se uma temática bastante questionável na área da sociologia, da psicologia e da educação.

Nos primeiros trabalhos do autor, Teixeira (2008) afirma que o conceito foi designado como “um conjunto de pré-disposições interiorizadas, que seriam transmitidas, inculcadas e que se perpetuariam nas práticas” – isto é, o duplo processo de *interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade* (p.16).

Portanto, é levado em conta o fato de que a constituição do *habitus* se dá de acordo com a posição dos sujeitos na estrutura social e que cada sujeito age, de certo modo, reproduzindo aquilo que é típico de seu grupo social de pertencimento. De modo geral, essa noção de *habitus* coletivo é considerada mais adequada para explicar as condições macroestruturais das ações dos sujeitos e menos operante, segundo a crítica de alguns sociólogos (CHARLOT, 2000; LAHIRE, 2004), para a análise das trajetórias escolares singulares e pouco prováveis.

[...] *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p.65, apud SETTON (2002, p. 62, grifo da autora)

No entanto, Setton (2005, p.64) argumenta que, em outros textos, Bourdieu já apresenta uma plasticidade do conceito de *habitus* frente a novas leituras das configurações sociais e seus condicionantes: “*Habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical” (BOURDIEU, 1983). E, ainda: “O *habitus* não é destino, como se vê as vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que se é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (BOURDIEU, 1992)”.

Dessa forma, Setton (2002, p.65) advoga que o *habitus*⁴⁶ não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente. Enfim, seu conceito não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e da conservação; ao contrário, essa ordem social se constrói por meio de estratégias e práticas nas quais os agentes sociais reagem, adaptam-se e reconstroem a história.

Nesse sentido, a noção de *habitus individual*, parece tentar explicar os processos de percursos escolares atípicos permitindo analisar situações que fogem da norma padrão, como afirma Lacerda (2012, p.90):

O *habitus individual*, enquanto conjunto dinâmico de disposições [...], engendra práticas que podem se diferenciar daquelas que são consideradas as mais comuns e esperadas para determinado grupo social, em determinadas situações sociais. É preciso considerar ainda que cada pessoa, em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado e do sentido de sua trajetória, incorpora, de modo singular, os esquemas de percepção e de ação, que são socialmente constituídos, mas individualmente incorporados, advindo daí a singularidade de cada *habitus individual*.

Diante disso, consideramos essa discussão teórica como relevante para a análise e compreensão das trajetórias singulares de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas em cursos elitistas na UFPB. Principalmente, no que tange aos processos de socialização e de aquisição de aprendizagens aos quais foram submetidos ou se submeteram na família e na escola, e como esses processos contribuíram ou não para o envolvimento destes jovens na construção de percurso escolar improvável, frente a sua posição social de origem.

⁴⁶ Para maior compreensão sobre o **conceito de *habitus*** consultar Setton (2002), em especial no texto “A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea”.

Também buscamos subsídios teóricos nos estudos contemporâneos de dois sociólogos franceses Bernard Lahire⁴⁷ (1997, 2004), que investiga as razões do “sucesso escolar improvável”, buscando *relações entre as configurações familiares e a escola*; e nos estudos de Bernard Charlot⁴⁸ (2000, 2009) que, na década de 1980, ainda em Paris, trabalhou com o conceito de “relação com o saber” para estudar as *situações de fracasso e/ou sucesso escolar* dos jovens provenientes de meios populares.

Essas teorias são importantes para a compreensão das disposições que favoreceram o ingresso e a permanência de jovens oriundos de escola pública em cursos de graduação considerados de alto prestígio social no Campus I da UFPB, projetando-lhes oportunidades de construção de “trajetórias escolares prolongadas” Piotto (2008) e de mobilidade social ascendente.

3.3.2 Bernard Charlot: a relação com o saber e os casos de êxitos paradoxais nos meios populares

A relação entre o desempenho escolar do estudante e a classe social que seus pais ocupam tornou-se objeto de estudo de diferentes campos da Sociologia, há pelo menos 40 anos. A maioria desses estudos convergem para a conclusão de que os alunos das camadas populares são os que têm menos chances de progredir nos estudos de forma exitosa. Mas os casos de trajetórias escolares que fogem à regra contradizem essas argumentações. Pois, como

⁴⁷ O sociólogo francês **Bernard Lahire** nasceu em Lyon, 1963. “Proveniente de um ambiente popular, vindo de um dos bairros operários de Lyon, o estudo da sociologia agiu sobre mim como uma revelação” (Lahire em entrevista a Setton, 2005). É professor de Sociologia na École Normale Supérieure de Lyon e Diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS / Universidade de Lyon 2). Foi membro de diversos Conselhos Científicos no período de 1996 a 2008. Atuou como professor visitante (pesquisador associado) em Universidades de diversos países como: Califórnia, Suíça, Bélgica, Argentina e Brasil (na Universidade Candido Mendes e na Univ. Juiz de Fora – RJ). Autor de diversas obras, sendo no Brasil a mais conhecida o livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicado pela Ática em 1997. “Seus trabalhos foram voltados para a produção da reprovação escolar no ensino fundamental, as formas populares de apropriação da escrita, o sucesso escolar em ambientes populares, as diferentes maneiras de estudar no espaço de ensino superior, a história do problema social denominado “iletrismo”. Editora Alameda (2010). Disponível em: <http://www.alamedaeditorial.com.br/2010/10/20/mes-franco-brasileiro-das-ciencias-humanas-e-sociais/>. Acesso em 10/07/2015.

⁴⁸ **Bernard Jean Jacques Charlot** nasceu em Paris, em 1944. Formou-se em Filosofia em 1967 e, dois anos depois, foi lecionar Ciências da Educação na Universidade de Túnis, na Tunísia. De volta à França, em 1973, trabalhou por 14 anos na Ecole Normale, um Instituto de Formação de Docentes. No período de 1987 a 2003, atuou como professor catedrático da Universidade de Paris 8, onde fundou a equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Comunidades Locais), voltada para a elaboração dos elementos básicos da teoria da relação com o saber. Após se aposentar, veio para o Brasil. Como professor-visitante da Universidade Federal de Mato Grosso, seguiu fazendo pesquisas até ser convidado para ser visitante na Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju. Desde 2006, é lá que coordena o grupo de pesquisas Educação e Contemporaneidade, engajado em delinear as relações com os saberes e explicitar de que forma os alunos se apropriam deles. Pinheiro(2009). Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/bernard-charlot-478002.shtml#>. Acesso em 10/07/2015.

explicar as trajetórias escolares exitosas e prologadas de alunos oriundos de famílias desfavorecidas? E os casos de alunos de famílias abastardas que não conseguem lograr êxito nos estudos?

Bernard Charlot, sociólogo francês radicado no Brasil, se voltou para essas questões na década de 1980, ainda em Paris, e desenvolveu um conceito que busca explicar de maneira mais abrangente e menos preconceituosa histórias de sucesso e de fracasso escolar: a relação com o saber.

A noção da “relação com o saber” difundiu-se no campo das pesquisas em educação em diversos países como a França, República Tcheca, Tunísia e Brasil. A expressão “relação com o saber” foi apresentada em 1992 por Bernard Charlot, Bautier e Rochex e a equipe de pesquisa ESCOL⁴⁹, após o desenvolvimento de várias investigações baseadas nos “balanços de saber⁵⁰” e entrevistas semi-orientadas realizadas com jovens⁵¹ de origem popular nos *colléges* de subúrbio francês.

O diferencial dessas pesquisas consiste no desenvolvimento de uma nova abordagem teórica sobre a questão do sucesso ou fracasso escolar na perspectiva da *relação dos alunos com o saber e com a escola*. Para Charlot, as questões “do sentido”, “da atividade intelectual” e “do prazer” em aprender são as chaves de um processo de ensino bem sucedido. Dessa forma, a questão fundamental que norteou as investigações da ESCOL foi: *que significado/sentido tem, para um jovem de meio popular, ir à escola, estudar, aprender?* (CHARLOT, 2009, p.17)

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (CHARLOT, 2001, p.15).

⁴⁹ Equipe de investigação *Éducation, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL) é uma “equipa de acolhimento doutoral” do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris 8-Saint-Denis (Charlot, 2009)

⁵⁰ *Balanço do saber* é um instrumento de investigação anônimo, o aluno informava apenas o sexo. A equipe ESCOL recolheu 533 balanços exploratórios. Os alunos eram convidados a escrever um texto a partir da seguinte premissa: “Desde que nasci aprendi muitas coisas (...) O quê? Com quem? Em tudo isso, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” (Charlot, 2009)

⁵¹ Segundo Charlot (2009, p. 261) os jovens em questão fazendo parte de uma população heterogênea mas pertencem em maior escala às camadas populares e ainda tem aqueles que são filhos de pais imigrantes ou de origem estrangeira na França. Eles enfrentaram dificuldades nas etapas anteriores da escolarização e ainda continuam sendo escolarizados em estabelecimentos “difíceis” de “subúrbio”. *Podem por isso ser considerados jovens de camadas populares em situação escolar e social difícil.*

Essa abordagem se contrapõe à visão da Sociologia da Reprodução (anos 60 e 70) a qual analisa o fracasso e o êxito escolar em *termos de sistemas de diferenças entre posições sociais*, justificando que existe uma *correlação estatística entre a posição social da família e a posição dos filhos no espaço escolar* (2000, p.20). Portanto, as crianças oriundas de famílias populares têm menos chance de obterem êxito escolar do que as crianças da classe média e alta.

Charlot refuta a ideia de que essa correlação estatística seja tratada apenas como uma relação de causalidade, pois não se pode esquecer que existe uma desigualdade social frente à escola que precisa ser analisada e enfrentada pelos sujeitos.

Charlot e sua equipe desenvolveram críticas contundentes às teorias da reprodução⁵² defendidas por alguns sociólogos, como: Bourdieu e Passeron (1970); Baudelot e Establet (1971); Bowles e Gintis (1976), considerando o fato de que os resultados produzidos por estas pesquisas, apesar de interessantes, não foram suficientes para dar conta do conjunto de fenômenos que envolvem as questões relacionadas ao êxito e ao fracasso escolar.

Mas, uma vez mais, este conceito (*habitus*), por mais interessante que seja, não é satisfatório: talvez se “herde” um capital cultural socialmente diferenciado (ainda que seja preciso desconfiar de noções como “capital” ou “herdeiros”, que não passam de metáforas), mas “não se herda” por esse facto sucesso escolar que supõe um trabalho intenso de valorização desse capital (CHARLOT, 2009, p.14).

Além disso, essas teorias contribuíram para a difusão de uma “leitura negativa” da realidade social, produzindo *objetos de discurso ideológico e sociomediático* (2000, p.14) que generalizam e dificultam uma análise mais aprofundada de categorias tão “polissêmicas e ambíguas” como: o fracasso escolar e a escolarização nos meios populares.

É o caso da noção clássica do insucesso escolar que volta-se para os fenômenos relacionados à “origem social e [à]s diferenças socioculturais”, ou seja, *a origem social (família) é a causa do fracasso escolar e os alunos em situação de fracasso padecem de deficiências socioculturais* (CHARLOT, 2000, p.17).

⁵² As principais críticas às teorias constitutivas do "paradigma da reprodução", formuladas pelo próprio Charlot (2000, 2001) e pela equipe ESCOL, acentuam que elas não permitem conhecer as excepcionalidades em termos de *sucesso escolar em meios populares*, assim como os casos marginais de escolaridades mal sucedidas em meios favorecidos, porque escapa de sua análise a *história singular dos alunos* (VIANA, 2003, p.176).

Para Charlot, o sucesso e o insucesso escolar não podem ser explicados somente a partir da posição social (origem familiar) é preciso ir além disso e saber quais influências sociais os alunos receberam e como elas foram aproveitadas. Considerando que:

[...] a relação com o saber seja social não quer dizer que deva ser posta em correspondência com uma mera *posição* social. É verdade que essa posição é importante, mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também *história*. Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. Essa análise é ainda mais necessária quando se produzem rupturas entre as gerações, como é o caso nas sociedades contemporâneas. (CHARLOT, 2000, p.74)

Do mesmo modo, o sucesso escolar não é automático. Isto é, mesmo que se “herde” um capital cultural socialmente diferenciado, mas não se “herda” por consequência o sucesso escolar, é preciso que haja, por parte do “herdeiro”, dedicação e esforço para valorizar esse capital, como enfatiza Charlot: “Para um bom aproveitamento escolar é preciso trabalhar – e trabalhar de forma eficaz, isto é, pertinente face àquilo que é requerido pela instituição escolar, mas também face a uma determinada forma de aprendizagem ou um determinado tipo de saber” (CHARLOT, 2009, p.14).

Contrapondo-se aos modos de entendimento das teorias da reprodução a abordagem teórica de Charlot, em termos de relação com o saber e com a escola, propõe uma “leitura positiva” do sujeito, levando em conta sua história de vida, seus desejos e suas atividades cotidianas, considerando que ele é *indissociavelmente singular e social* (CHARLOT, 2009, p.14).

Dessa forma, a singularidade do sujeito é o que lhe confere a condição de ser 100% *sui generis*, de ter uma história única, original. Mas essa história singular só ganha sentido e produz significados (desejo) sobre si e o mundo quando é partilhada com os seus pares nas relações sociais que se estabelecem na família, na escola e na sociedade em geral, assim ele é também 100% social. A respeito da singularidade do sujeito Charlot esclarece que: “Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque eu tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira”. (CHARLOT, 2000, p.82)

Para desvendar o enigma do ser humano ser ao mesmo tempo totalmente original, singular e social o autor advoga que o sujeito *deve ser estudado como um conjunto de relações e processos* (CHARLOT, 2000, p.45), embasado nos fundamentos da “sociologia do

sujeito” mobilizando também, de forma interdisciplinar, a psicologia, a antropologia, a filosofia, e outras ciências humanas.

Para exemplificar a dimensão dos estudos de uma “sociologia do sujeito” Charlot (2000, p.45) descreve que esta sociologia pode dedicar-se a compreender como o indivíduo se apropria do universo social dos possíveis (referindo-se a teoria do *habitus* de Bourdieu), como ele constrói seu mundo singular tendo por referência lógicas de ação heterogêneas (a teoria da subjetivação de Dubet), e quais são suas relações com o “saber” (sua própria teoria).

Somente desse modo, é possível explicar os casos que estão fora da norma segundo a sociologia da reprodução, os chamados “êxitos paradoxais” – caso dos filhos de famílias populares que estão na universidade ou o contrário, filhos de famílias das classes médias e altas que fracassam nos estudos (CHARLOT, 2002).

Nesse sentido, buscamos relacionar as contribuições de Charlot com o objeto de estudo dessa pesquisa: jovens oriundos de famílias de baixa renda que, em sua maioria, estudaram o ensino médio em escola pública e conseguiram ingressar e permanecer na universidade frequentando cursos de graduação de alto prestígio social.

O nosso foco de investigação busca entender, na teoria da *relação com o saber*, que os processos (*as atividades, os dispositivos, os saberes-objetos*) contribuíram para a permanência desses jovens na universidade, visto que as características econômicas, sociais e culturais próprias a seu ambiente não eram destinados ao sucesso escolar.

Outro aspecto abordado por Charlot (2000, p.53), para a compreensão do sujeito é a questão da aprendizagem. Aprender é uma condição vital do ser humano desde o seu nascimento. Sua condição de inacabamento lhe impõe a obrigação de aprender para apropriar-se do mundo, e isso só é possível na interação com os outros nas relações sociais. Aprender para construir-se envolve um triplo processo de “hominização” (tornar-se um membro da espécie humana), de singularização (tornar-se um ser humano único) e socialização (tornar-se membro de uma comunidade).

No entanto, Charlot faz questão de diferenciar a “atividade de aprender” e o “saber” para melhor explicar como se estabelece a relação dos estudantes com o saber e com a escola. O aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Logo, *a questão do “aprender” é muito mais ampla, pois, do que a do saber* (CHARLOT, 2000, p.59).

O saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. O “saber” é produzido pelo sujeito nas relações sociais e *está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão*

(CHARLOT, 2000, p.63). Este saber capacita o indivíduo a se tornar um ser autônomo e político:

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. [...] O sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar. (CHARLOT, 2000, p.60)

Partindo desse pressuposto, os estudos de Charlot, Bautier e Rochex (1992) apresentam três dimensões de relação com o saber: a epistêmica⁵³, a identitária e a social.

A *dimensão epistêmica* com o saber parte de que o “aprender” não significa a mesma coisa para todos. As pesquisas, realizadas em escolas de diferentes classes sociais na França, evidenciam que há diferenças no significado de aprender para os alunos, para uns pode ser adquirir um saber para outros aprender é cumprir com obrigações escolares.

Diante dessa constatação, Charlot (2009) propõe um modelo epistêmico de ordenação dessa aprendizagens em três processos distintos:

- a) 1º processo é chamado *objetivação-denominação*: aprender é apropriar-se de um saber visto enquanto objeto [...] o saber ganha então estatuto de objeto, o que só é possível graças a linguagem e melhor ainda graças a linguagem escrita. [...] Este saber-objeto pode apresentar-se sob diversas formas: conceito, a relação, o facto, a teoria, a disciplina (CHARLOT, 2009, p.93).

Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia em Platão). (CHARLOT, 2000, p.75)

- b) 2º processo é chamado *imbricação do eu na situação*: aprender significa fazer, ser capaz de dominar uma atividade, operação ou um conjunto de operações, ou seja, capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente, como, por exemplo, um

⁵³ **A palavra Epistemologia deriva do grego *episteme* (conhecimento) e *logos* (estudo).** Ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade. **Epistêmico:** relativo ao conhecimento = cognitivo. Dicionário Priberam. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/epistemologia>>. Acesso em: 09/07/2015.

aparelho eletrônico, ou dominar uma prática, como nadar ou andar de bicicleta (CHARLOT, 2009, p.94).

Existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seu atos. (CHARLOT, 2000, p.69)

- c) 3º processo é chamado de *distanciação-regulação*: aprender é “refletir” é “educar-se” e isso significa entrar nas formas e nos “dispositivos relacionais” e assim ser capaz de dominar os seus comportamentos (aprendi a obedecer, a ser solidário, a lutar, a ser autônomo) e formas de subjetividade (sentimentos de amizade, ódio, amor, ciúme). Trata-se, dessa vez, de dominar uma relação e não uma atividade, logo, o produto desse aprendizado não pode ser “automatizado”, mas está frequentemente acompanhado da “reflexividade” (CHARLOT, 2009, p.96 e 97).

Aqui, o sujeito epistêmico é um sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é, o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo. (CHARLOT, 2000, p.70)

Segundo Charlot, os dois últimos processos apresentam características parecidas, pois em ambos os casos trata-se de “aprender a habitar o mundo” enquanto espaço de operações e enquanto espaço de relações (CHARLOT, 2009, p.96). O que tem de diferente nesses três processos é a relação que se estabelece com o saber e, não características “naturais” ou ontológicas do aluno ou do mundo (CHARLOT, 2000, p.71).

Do ponto de vista pedagógico o mais importante é compreender que *a relação com o saber e o aprender é algo que se constrói* em um determinado *espaço-tempo* (CHARLOT, 2000, p.68), dessa forma, a situação de aprendizado é marcada por um “momento” que envolve não somente relações epistêmicas e didáticas, mas também relações com os outros e consigo próprio. Portanto, aprender requer um movimento entre o momento singular que o sujeito está vivendo e as oportunidades que o espaço plural (os saberes da humanidade, da sociedade atual, das pessoas) lhe oferece e nesse processo está implícito na relação com o saber, concebido como *dimensão identitária e social*.

Para Charlot, toda relação com o saber também comporta uma dimensão de identidade e ao mesmo tempo uma dimensão relacional. Isso implica dizer que o “ato de aprender”

precisa fazer sentido na relação que o sujeito estabelece consigo próprio (com sua concepção de vida, com suas expectativas atuais e futuras) e também na relação com o outro. Esse outro não é apenas aquela figura que está fisicamente presente no processo (professor, pais, amigos etc) é também o “*fantasma do outro*”, o outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor (2000, p.72).

A relação com o saber também é social, pois exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. No entanto, Charlot (2000, p.62) enfatiza que “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda à sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber é também singular.

3.3.2.1 A relação com o saber e com a escola na percepção dos jovens de origem popular

Na pesquisa de Charlot (2009) com os jovens dos liceus profissionais quando são questionados sobre “o que é aprender?” e “o que significa aprender?” duas importantes respostas aparecem nos relatos dos jovens: *aprender é reter o que nos ensinam ou inculcam; e aprender é observar e refletir* (CHARLOT, 2009, p.88).

Quando se trata de “saberes escolares” a aprendizagem é quase sempre entendida pelos jovens como transmissão de um conteúdo intelectual e linguístico repassado pelo professor, onde cabe ao aluno a tarefa de “reter” esse conhecimento e depois reproduzi-lo nas provas e assim tirar boas notas.

Mas quando se refere a outros saberes como: os princípios, os conselhos, as regras de vida (que também são transmitidos pela escola, família, amigos e sociedade em geral), estes jovens apresentam um entendimento diferente de aprendizagem. Para eles, a aquisição desses saberes requer um papel mais ativo, para além da simples retenção “[...] surge a questão da apropriação do saber: o aluno assume ou não o que lhe foi “inculcado”, interpreta-o eventualmente, aceita ou não torná-lo seu” (CHARLOT, 2009, p.89).

Quando questionados sobre “o que significa aprender?”, os jovens se reportavam às suas experiências pessoais, às aprendizagens relacionais e afetivas que se adquirem na relação com os outros, com os fatos vivenciados, ou seja, “foi a própria vida que me ensinou”, “aprendi vivendo”, “aprendi observando a vida dos outros”. Dessa forma, Charlot argumenta que o processo de *inculcar/apropriar-se* cruza-se com o processo de *observar/refletir*, na

medida em que relacionamos coisas que vimos ou acontecimentos que vivemos com princípios que permitam interpretá-los, formando assim, uma “rede de sentidos” (2009, p.90).

Baseado na análise dos relatos destes jovens sobre o sentido do “saber” e “aprender” Charlot e sua equipe realizaram um inventário das aprendizagens evocadas e chegaram à duas importantes conclusões: a “*aprendizagem*” não passa pelos mesmos processos (daí a ênfase nas diferentes figuras do aprender, conforme descrito na dimensão epistêmica do saber).

A outra constatação da pesquisa foi a de que o “*aprender*” *não significa a mesma coisa para todos* (CHARLOT, 2000, p.66). Para um grupo de jovens investigados, a relação com a escola é marcada pela exterioridade a um saber objeto (intelectual, cognitivo), isto é, a relação com o saber e o aprender encontra explicação no contexto de sua maneira de lidar com a vida, como por exemplo, a busca de um futuro melhor que envolve a conquista do diploma x emprego. Para outro grupo de jovens que se encontrava em situações escolares mais favoráveis, o processo epistêmico típico-ideal estava centrado nos aprendizados intelectuais e escolares, construído pela mediação de atividades específicas (VIANA, 2003, p.180).

Essas investigações revelam aspectos importantes acerca da relação com o saber e com a escola na visão dos jovens estudantes dos *collèges* de subúrbio francês. Dentre os resultados apresentados focaremos nossa atenção nas conclusões que tratam sobre: a relação com a escola; os tipos de aprendizagens, os agentes de aprendizagem e a relação com o tempo.

3.3.2.2 A relação com a escola

No discurso dos jovens de meios populares não há menção ao fato de aprender, de crescer intelectualmente. A maioria deles não vê a escola como aquisição de conteúdos de saberes, mas como uma “obrigação social” que se reflete na forma do diploma e do emprego. O estudo é importante no sentido de obter o diploma para ter um trabalho e assim, conquistar seus objetivos: ter autonomia, construir uma família e vencer na vida.

Nesse sentido, Charlot identifica que não existe, salvo as exceções, uma “cultura anti-escolar”, mas a relação do aluno com a instituição escolar não inclui o *saber* como questão central no processo de mediação entre o presente e o futuro. O importante para estes jovens é frequentar a escolar e, mais tarde, conseguir um bom emprego, sem que se estabeleça uma relação forte consistente entre escola e saber, saber e trabalho:

A escola faz sentido para o futuro mas não no quotidiano [...]. O que falta à instituição escolar é um presente. Em princípio, o presente da instituição é o saber que ela transmite e o desejo por esse saber por parte dos alunos. Mas de facto, para um grande maioria dos alunos este saber não tem importância, excepto de um ponto de vista institucional – de forma que a escola só é apreendida na sua lógica institucional, lógica de rituais e das obrigações que é preciso suportar se se quer aceder à salvação que a instituição promete (o trabalho, o futuro, a vida). (CHARLOT, 2009, p.80)

Apesar da escola ser vista como a chave para conseguir um futuro melhor e de ser bem aceita enquanto lugar de saber, os jovens entendem que o que ela ensina está distante do que é importante para eles (conhecer a vida e aprender a se relacionar com os outros).

Assim, o estudo no ensino secundário apresenta-se de forma vaga e mecânica na medida em que aquilo que lhes é ensinado não faz sentido para eles no momento atual, em termos de conhecimento, mas somente em um futuro distante quando relacionam a obtenção do diploma com a conquista de uma profissão.

Dessa forma a escola representa uma mediação entre o presente e o futuro que se deseja construir, ou seja, um emprego (se possível “bom”) e uma vida normal (se possível “bela”), logo, *o importante é não chumbar* (reprovar), *continuar, ir o mais longe possível e obter o diploma com boas notas* (p.78). Isto implica dizer que, para passar de ano basta adquirir um saber mínimo, o requerido pela instituição avaliadora.

Nesse caso, a *mobilização* dos estudantes nas atividades de aprendizagem é considerada como algo frágil ou mínima, pois eles valorizam pouco o saber ou mesmo a atividade profissional nos seus conteúdos específicos. Daí o desafio atual da escola, segundo Charlot (2009), consiste em recuperar o sentido do aprender e o desejo em estudar. A atividade escolar precisa se apresentar de forma significativa, prazerosa, para merecer o esforço intelectual dos alunos em apropriar-se dos diversos tipos de saberes produzidos pela humanidade.

Em pesquisas de campo, Charlot e sua equipe identificaram que esse "direcionar-se para o saber" pressupõe um movimento de mobilização e não simplesmente de motivação. O conceito de mobilização aponta, por sua vez, para os conceitos de móbil e de recursos. Entende-se por móbil a razão para agir, a entrada em atividade, o desejo que o resultado da atividade pode produzir (portanto, deve ser distinguido da meta, que está vinculado a resultados esperados). Recursos seriam, então, os trunfos, as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, acionados.

A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo *mobilização* tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. [...] Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso (CHARLOT, 2000, p.55).

Portanto, no que diz respeito à relação dos sujeitos (crianças e jovens) com o processo de escolarização três dispositivos precisam ser analisados de forma simultânea: *mobilização, atividade e sentido*⁵⁴.

Para haver atividade (“trabalho” e “práticas”) a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela (“desejo de”) (CHARLOT, 2000, p.54).

Embasado em suas investigações, Charlot (2009, pp.178 a 181) afirma que a mobilização escolar articula vários processos, no entanto, os três processos a seguir são apresentados como sendo uma configuração “ideal-típica” e por isso é raro encontrar todos os elementos num só aluno:

- a) o sentimento de êxito, materializado através de boas notas e de boas avaliações. Para os alunos que vivenciaram histórias de fracasso escolar isso representa uma “revalorização radical da imagem de si” implicando, diretamente, a relação consigo próprio e com os outros.
- b) a lógica da prática, do trabalho (estudo/ esforço): o aluno tem consciência que o seu êxito está ligado a uma mudança dos conteúdos, dos métodos de ensino e até de hábitos de estudo.
- c) a relação com os professores contribui para alimentar esta dinâmica positiva de mobilização, principalmente, quando demonstram interesse pela aprendizagem dos alunos.

Essa figura de mobilização “ideal-típica” é considerada como um instrumento conceitual para analisar histórias e situações singulares, mas um caso singular nunca é a aplicação pura de um modelo. Até porque, nos casos singulares dos jovens pesquisados “a dinâmica da mobilização é realizada de forma desigual, incompleta e contraditória e por vezes nem funciona” (CHARLOT, 2009, 181).

⁵⁴ *Mobilização, atividade e sentido*, emergem como noções centrais da relação com o saber e a problemática da mobilização na escola é trabalhada na perspectiva de distintas formas de relação com o saber e aprender (VIANA, 2003).

3.3.2.3 Tipos de aprendizagens e os agentes identificados nos balanços de saber

O quadro a seguir evidencia o resultado geral da pesquisa realizada com os jovens de origem popular que estudam no Liceu Profissional (colégio do subúrbio francês), o que corresponde ao ensino médio no Brasil. Para tanto, foram realizadas mais de 200 entrevistas buscando *entender os processos através dos quais a história escolar desses jovens se constrói de forma singular* (2009, p.21).

Charlot reuni as aprendizagens relatadas pelos jovens em quatro categorias: a) aprendizagens ligadas à vida cotidiana; b) aprendizagens intelectuais ou escolares; c) aprendizagens relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal; e d) aprendizagens profissionais.

Quadro 07 – Aprendizagens evocadas pelos jovens de meios populares nos *balanços de saber*, segundo o % de ocorrência das respostas

Tipos de Aprendizagens	% oc	Conclusões – Charlot e a equipe ESCOL
Aprendizagens ligadas a vida quotidiana	8%	Esta categoria reúne aprendizagens relacionadas as “tarefas familiares”, “ <i>savoir-faire específicos</i> ”, “tempo livre e atividades lúdicas”.
Aprendizagens Intelectuais ou Escolares (AIE)	24%	Dentre as aprendizagens reunidas nessa categoria a que mais teve representação foi as “aprendizagens escolares básicas” (ler, escrever e contar) as quais Charlot apelidou de “polo vago de saber”, por não apresentar profundidade de conhecimento. O surpreendente é que essas aprendizagens fazem mais sentido para os jovens populares do que as aprendizagens relacionadas às disciplinas (os conteúdos de saber) e às aprendizagens do tipo profissional.
Aprendizagens Relacionais e Afetivas (ARA) ou ligadas ao Desenvol. Pessoal (DP)	48%	A principal constatação foi a de que <i>o universo do saber destes jovens centra-se em aprendizagens relacionais e afetivas</i> . Para eles, aprender é desenvolver relações com os outros, ser capaz de atuar no mundo e compreender a vida e as pessoas.
Aprendizagens profissionais (Apro)	4%	<i>As aprendizagens profissionais raramente são citadas nos balanços de saber. E quando são evocadas pouco dizem dos saberes, noções e competências que são necessários para exercer uma profissão</i> . As aprendizagens citadas têm relação com: conseguir um “bom” emprego ou profissão, o diploma ou em termos de comportamento/adequação às normas.

Fonte: Dados da pesquisa (2015) elaborado segundo dados da pesquisa de Charlot (2009, p.25 a 35).

Do ponto de vista da aprendizagem, o universo destes jovens centra-se nas *aprendizagens relacionais e afetivas*, mais do que nas *aprendizagens intelectuais*. Charlot justifica que essas aprendizagens são muito importantes frente ao universo difícil em que vivem nos bairros populares, pois, o que está em jogo é a sobrevivência afetiva, relacional e social.

Eles não valorizam os saberes “escolares” (o que era de prever) mas também não se mobilizam muito para os saberes “profissionais” (o que já é mais surpreendente). [...] Estes jovens centram-se na vida, no mundo, nos outros

mais do que em si próprios. Eles não parecem empenhados em construir um Eu reflexivo de grande afirmação (CHARLOT, 2009, p.261 e 262).

Sem dúvida, é na relação com os outros que nos tornamos alguém. O ato de construir-se por si mesmo e ser construído pelos outros é a própria Educação, entendida de forma ampla, em situações que ocorrem fora e dentro da escola. Esses outros, “os agentes de aprendizagem”, incluem as pessoas da família (pais, irmãos, avós, tios, primos etc) e também amigos, namorados, professores, e até mesmo *outros virtuais que serão os futuros filhos* (CHARLOT, 2009, p.207).

Nos balanços de saber os alunos citam os seguintes agentes de aprendizagem: pessoas da família (45% ocorrência), professor ou a própria escola (19%), agente juvenil/ colegas e amigos (19%) e outros (16%). Concluiu-se na análise desses dados que os membros da família e os amigos como *agentes* ocupam um espaço importante no universo da aprendizagem destes jovens. E a segunda constatação foi a de que os professores e os amigos, como integrantes de um grupo social, têm o mesmo grau de importância. Na categoria *outros* aparecem os seguintes agentes: o próprio jovem (“aprendi sozinho”), a televisão ou rádio, as pessoas mais velhas e namorado(a). Optamos por explorar as análises relacionadas aos agentes familiar e escolar.

Na análise de Charlot sobre a questão dos **agentes escolares**, ele descreve três dimensões que estão interligadas no espaço da sala de aula e que interferem na relação dos alunos com o saber.

A primeira dimensão refere-se à “aprendizagem”, mais especificamente, ao impasse epistêmico entre os alunos e os professores quando se trata do processo ensino-aprendizagem.

Para os alunos dos bairros populares o processo ensino-aprendizagem é baseado na lógica da transmissão do conhecimento: os professores explicam os conteúdos, os alunos se esforçam para memorizar e repetir o que foi repassado e assim tirar uma boa nota (ouvir-memorizar-repetir).

No entanto, essa lógica não funciona para a instituição escolar (os professores) que passam a exigir mais do que apenas reproduzir, exige que os alunos dominem uma *atividade intelectual complexa que se chama “compreender”* (CHARLOT, 2009, p.232). Consequentemente, esse impasse gera problemas no campo do saber (desmotivação, conflitos, estereótipos) e também no campo relacional e afetivo.

Diante dessa situação, Charlot faz uma crítica pontual em relação à pedagogia que os professores estão adotando no processo ensino-aprendizagem, seja na França ou no Brasil,

pois não basta culpar a família ou o aluno pelo baixo desempenho escolar é preciso reformular os conceitos e desenvolver uma pedagogia ativa.

O aluno do bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma pedagogia segura, que lhe possibilite passar para a próxima série. [...] O ideal do aluno é preencher com cruces o que é verdadeiro ou o que é falso. Mas evidentemente, isso é contrário à formação. O aluno está reclamando uma pedagogia sem riscos. E muitas vezes, o professor está tentando fazer uma pedagogia sem risco também. Mas, uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação, pela qual não se aprende nada (CHARLOT, 2002, pp. 29-30).

A segunda dimensão diz respeito à relação entre professores e alunos dos meios populares. Essa relação, ao contrário do que pensam muitos professores, não é do tipo “afetiva”. Nos seus depoimentos, os jovens emitem julgamentos em relação aos professores que *vão da raiva pura e simples à total aprovação* (CHARLOT, 2009, p.227), descrevendo assim o perfil do “bom professor” e do “mau professor”:

O “bom professor” é aquele que consegue assegurar a ordem/ a disciplina na sala de aula. É aquele que explica bem e que volta a explicar quantas vezes for necessário, e além disso, apoia e incentiva os alunos a progredirem nos estudos, demonstrando interesse por eles e principalmente, prazer e paixão pelo que faz.

Os alunos admiram o professor severo, um pouco autoritário, até mesmo cruel. Eles queixam-se ou desprezam e destroem de qualquer forma, o professor demasiado simpático ou aquele que, ao recusar assumir o seu papel, se comporta com os próprios alunos (CHARLOT, 2009, 235).

No outro extremo, encontramos as figuras do “mau professor”, que muitas vezes contribuem para o insucesso dos alunos. Aquele que grita quando se lhe pede que explique o conteúdo; aquele que fala, fala e fala enquanto os alunos apenas escrevem (relação sem diálogo); aquele que agride os alunos; que goza com eles; que humilha uma turma ao compará-la com outra; o professor que tenta reprimir os alunos com fatalidades; o professor que desiste e se recusa a fazer com que os alunos estudem.

Para aprender, é preciso querer, querer verdadeiramente. É necessário que o aluno queira porque ouvir e memorizar o que dizem os professores é difícil. Mas também é necessário que o professor queira: que queira explicar, sem se enervar, até que todos tenham percebido, que queira, de facto, que todos sejam bons alunos. Para estes alunos (meios populares), o sucesso, passa muito mais por querer muito do que por poder – ou mais exatamente ele exige que se consiga querer (CHARLOT, 2009, pp.239 e 244).

A terceira dimensão está relacionada à convivência dos jovens com os colegas de sala. Considerando que estes jovens conferem um grande valor às aprendizagens relacionais e afetivas esperava-se encontrar nos depoimentos um grupo harmonioso e sólido no espaço da sala de aula. Porém, a primeira constatação foi a de que *a turma surge como um grupo social de fraca coerência* (CHARLOT, 2009, p.233). Por um lado, alguns alunos enfatizam a questão da solidariedade que há entre eles durante as atividades de estudo (ajuda mútua). Por outro lado, surgem as *relações tensas entre os que escolheram os colegas* (diversão) *e aqueles que os sacrificaram em nome do sucesso escolar* (prestar atenção às aulas) (2009, p.234).

Dessa forma, Charlot afirma que se quisermos compreender as relações entre os alunos, não podemos nos deter apenas à análise da dimensão relacional, também é preciso analisar a sua relação com o saber, tanto na dimensão identitária (quem sou eu), como na dimensão epistêmica (o sentido do aprender).

Com relação aos *agentes familiares*, a pesquisa identificou que a família é para estes jovens o primeiro lugar de aprendizagem, e são as aprendizagens mais marcantes. “Na família, e numa escala menor no bairro, os jovens aprendem o que parece ser o mais importante no seu universo: as aprendizagens afetivas, relacionais e ligadas ao desenvolvimento pessoal” (CHARLOT, 2009, p.39).

É na família que o indivíduo se constrói e aprende o sentido da vida, das pessoas e de si próprio. É na relação com os membros da família (pais, irmãos, primos, tios, padrasto, madrasta etc) que se aprende normas, limites, incorpora-se missões e responsabilidades.

Ela não é esse deserto cultural que às vezes se denuncia (2009, p.38), ao contrário, a família é o lugar-chave onde os jovens aprendem a “conformidade” (obedecer, ser bem educado), a “autonomia” (ter confiança em si, ser responsável) e o “voluntarismo” (superar dificuldades, ter equilíbrio) (CHARLOT, 2009, p.41). De maneira geral, a família surge como um lugar onde não existem grandes tensões, mas onde se aprende lições de solidariedade com os outros.

O estudo também constatou que os processos familiares vivenciados pelos jovens das camadas populares são heterogêneos e por vezes contraditórios. Isso significa dizer que não se pode tirar conclusões sobre a identificação desses processos através de uma determinada história singular, até porque as configurações familiares funcionam de forma diferente, inclusive na mesma família – “de forma que não temos o direito de nos servir da Sociologia para categorizar jovens singulares” (CHARLOT, 2009, p.213).

Dentre os processos familiares analisados por Charlot e sua equipe identificou-se aqueles que contribuem para a estruturar a relação dos jovens com o saber e a aprendizagem, bem como aqueles que interferem negativamente no aproveitamento escolar dos jovens, como veremos a seguir.

Mas, antes de tudo, é preciso desmistificar alguns rótulos que recaem sobre a família com relação ao desempenho escolar dos filhos (êxito ou fracasso). Sabe-se que existe uma relação entre origem social e o fato de ser bem sucedido ou não na escola, mas não se pode atribuir a isso uma “relação de causalidade”. O erro que Charlot chama atenção é o fato de atribuir, aos pais, a responsabilidade das deficiências escolares dos filhos, como por exemplo, o falso argumento usado pelos professores de que “os pais demitiram-se da responsabilidade escolar e os professores são vítimas dessa demissão” (CHARLOT, 2009, p.207).

Esse argumento não encontra relevância nos depoimentos dos jovens, pois identificou-se que, mesmo quando o pai tem poucas qualificações, como o analfabeto, ou não está tão presente na vida escolar, ele pode ser substituído por outro membro da família, geralmente a mãe, o irmão ou a irmã mais velha. O estudo revela que, nas famílias populares a educação dos filhos provém mais das mulheres do que dos homens, reforçando assim o “papel fulcral”⁵⁵ da mãe na escolarização dos filhos.

Hoje em dia, produzir saberes nos subúrbios e nas suas famílias populares significa recusar o homogêneo e trabalhar para introduzir intelectualmente o heterogêneo – e desta mesma forma acabar com o cerco do racismo, do desprezo e, inversamente, da vitimização, que prospera no pensamento homogêneo. (CHARLOT, 2009, p.207)

Contrariando a ideia de “demissão dos pais” o que foi constatado na relação das famílias populares e seus filhos com os estudos foi uma forte “exigência parental” de sucesso escolar. E os jovens demonstram, nos seus depoimentos, que compreendem e assumem essas exigências como forma de cumprir a missão familiar que lhe foi designada – estudar para ter uma vida melhor que a dos pais. Isso implica dizer que, “ser bem sucedido na escola, é ser bem sucedido na vida, é encher os pais de orgulho e também sentirem-se orgulhosos; fracassar significa a vergonha para ambos” (CHARLOT, 2009, p.210).

⁵⁵ Enquanto Charlot (2009, p. 216) chama a atenção para um aspecto negativo de mães que assumem uma postura de super-proteção dos filhos em relação a escola, Teixeira (2010, p.386) afirma que “a mãe tem um papel expressivo, mas também de monitoramento escolar, de relacionamento com a escola e os professores, de incentivo, de compreensão e de apoio. Ela apresenta também um **papel fulcral** pois, a maior parte das vezes, encontra-se num polo racional, menos hedonista (partidário), próximo da lógica pretendida pela escola e gere racionalmente o percurso escolar dos filhos”.

Desse modo, Charlot (2009) afirma que a exigência dos pais de que os filhos sejam bem sucedidos na escola não constitui a única fonte de “mobilização escolar”, “mas ela contribui muito para definir um ideal do eu e desta forma dar um conteúdo a esse “alguém” que se quer ser” (CHARLOT, p.210).

No entanto, é preciso esclarecer que este processo de exigência parental não funciona em todas as histórias escolares. Por vezes, há casos em que os pais se opõem a continuidade dos estudos dos filhos; outros não apresentam interesse pelo que os filhos estão estudando e até os casos em que a exigência dos pais é tão grande que provoca no jovem um “stress paralisante” que o desmobiliza para os estudos.

Charlot reconhece que funcionamento das configurações familiares são ainda mais complexos quando os pais não são os únicos membros da família a exercer influência no aproveitamento escolar do indivíduo. É o caso dos irmãos mais velhos, os primos, os tios ou outros membros da família que se destacaram nos estudos e servem de referência, seja como modelo, contribuindo positivamente para estruturar a relação do jovem com o saber e incentivando o prolongamento dos ou servindo de contra-modelo, quando não há identificação com o seu projeto de vida.

Por outro lado, Charlot identificou algumas implicações psíquicas que as famílias populares precisam lidar ao conviver com o sucesso escolar dos filhos. Trata-se do processo de mudança que os jovens desenvolvem com a apropriação do saber, “aprender é mudar, forma-se é mudar” e com isso, conquistar certa ascensão social. Assim, o sucesso escolar nos meios populares pode gerar na família um misto de orgulho e também de sofrimento.

Orgulho-me dos meus filhos terem conseguido uma boa situação social, graças à escola. Mas, ao mesmo tempo, há o sofrimento: sendo os filhos tão diferentes de mim, não posso mais compartilhar a vida deles porque não há mais vida em comum. São interesses diferentes. Orgulho e sofrimento também (CHARLOT, 2002, p.32).

Portanto, para saber o que está em jogo nas famílias através da escola, é preciso se debruçar sobre a singularidade das histórias e das configurações familiares. Mas, não se pode esquecer que a escola também produz efeitos nas relações familiares, sejam eles positivos (sucesso) ou perturbadores (insucesso escolar), como afirma Charlot (2009):

O indivíduo alimenta-se do seu tecido familiar e não é por isso surpreendente que as exigências e os modelos de família contribuem fortemente para estruturar a relação dos indivíduos com o saber e a escola. Mas não esqueçamos a relação inversa – “o que as escolas fazem às

famílias” [...]. Não são só as relações familiares que influenciam a história escolar, é também, inversamente, o que se passa na escola que contribui para a construção do indivíduo e das suas relações familiares (p. 214 e 225).

3.3.2.4 Relação com o tempo: os jovens populares e seus projetos de vida

Para compreender a relação dos jovens com o tempo é preciso lembrar quem são os jovens pesquisados por Charlot (2009, p.261):

[...] os jovens em questão pertencem em maior escala às camadas populares e ainda tem aqueles que são filhos de pais imigrantes ou de origem estrangeira na França. Eles enfrentaram dificuldades nas etapas anteriores da escolarização e ainda continuam sendo escolarizados em estabelecimentos “difíceis” de “subúrbio”.

Partindo desse entendimento, é possível fazer uma ponte entre as experiências destes jovens e a realidade vivenciada pelos jovens brasileiros de origem popular que, na sua maioria, tiveram seu processo de escolarização marcado pelas desigualdades sociais.

Nos relatos dos jovens de famílias populares investigados foi possível perceber que a relação destes com o tempo é, pois, de uma expectativa de futuro baseada no curso “normal” da vida (crescer, estudar, concluir os estudos, encontrar um trabalho, casar-se e ter filhos). Segundo Charlot (2002, p.17) “para quem nasceu num bairro popular francês, numa favela, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa dada no nascimento”.

[...] estes jovens não planejam projectos mirabolantes, eles têm um projeto muito simples, tão simples que a classe média (nomeadamente os professores e os assistentes sociais) não veem que ali reside um projeto: ter uma vida normal (CHARLOT, 2009, p.61).

Mas a vida destes jovens nem sempre segue o percurso tranquilo, por vezes esse curso normal do tempo é desorientado e até interrompido por acontecimentos positivos ou negativos, por “rupturas” que desestabilizam e perturbam o curso normal das coisas afetando diretamente o processo de escolarização.

Dentre os acontecimentos citados aparecem com maior frequência as “rupturas” familiares, como: a separação ou divórcio dos pais, falecimento de um deles, processo de imigração, mudança de moradia, desemprego ou acontecimentos obscuros. Também surgem os acontecimentos relacionados ao desgosto amoroso, a droga, a descoberta de uma religião, a experiência escolar etc.

Enquanto que alguns jovens conformam-se com os acontecimentos da vida como sendo uma fatalidade, há outros que mesmo reconhecendo a força das rupturas envolvem-se no combate e demonstram uma vontade de lutar para ultrapassar os problemas, “fazer as coisas acontecerem” porque “nada acontece sem esforço” (CHARLOT, 2009, p.61); e “outros recompõem-se através de forças misteriosas que assim passam a reger-lhes a vida” (CHARLOT, 2009, p.62).

Na verdade, Charlot afirma que a relação com o tempo das famílias populares e dos seus filhos é uma relação de luta em prol da conquista de uma vida normal que possa ser transmitida às novas gerações.

É preciso estudar e obter os diplomas para ter um trabalho, o que permite ter a sua autonomia, construir uma família, triunfar na vida e ser alguém, enfim ter uma boa vida. Eis, fundamentalmente, o que para eles é importante, o que eles esperam da existência (CHARLOT, 2009, p.55)

Portanto, a relação desses jovens com o tempo é uma relação tipo “tático” e não “estratégico”, eles não desenham *a priori* o projeto da sua vida de forma cronometrada e a longo prazo. Eles vão se ajustando e tirando partido dos acontecimentos da vida e assim reorientam seus projetos a curto prazo para atingir a meta final que é o projeto de “uma vida normal”. Diferentemente das classes médias que estabelecem uma relação com o tempo tipo “estratégica”, “ao tentar planificar para os seus filhos percursos a longo prazo que lhe assegurem triunfo e mobilidade social ascendente” (CHARLOT, 2009, p.61), como por exemplo, o prolongamento dos estudos em nível superior.

Charlot defende que, ao contrário do que se pensa, estes jovens têm uma consciência política constituída por experiências pessoais e com frequência apresentam uma forte consciência da dominação, das desigualdades e das diferenças sociais.

As principais formas de dominação social a que esses jovens estão submetidos e que interferem na relação com o saber e com a aprendizagem diz respeito ao: racismo étnico (negros), ao preconceito social (oriundos de bairros populares e imigrantes), às relações de gênero (sexo feminino) e o não domínio da linguagem legítima no uso escolar e profissional. E, para além da natureza identitária da dominação dos sujeitos, acrescenta-se a problemática da crise econômica que tem, como vertentes, o “desemprego” e a “modernização” dos meios de produção e de gestão.

Embora confrontados com o processo de dominação social que muitas vezes esmaga ou anula o valor dos sujeitos, alguns jovens adotam estratégias diferentes para lidar com a questão da dominação e ainda conservam a esperança e o desejo de “ser alguém”.

Para se vir a ser alguma coisa, alguém, alguém que se pode levar em consideração é preciso aprender. Quando um aluno tem esse tipo de relação com a aprendizagem ele não necessita de motivação externa, ele é movido por um motor interno. [...] O motor da mobilização para aprender é o desejo de si envolvido nas redes de desejo tecidas com a família, com os amigos, por vezes alguns professores, muitas vezes a antecipação dos seus futuros filhos (CHARLOT, 2009, p.204).

Segundo Charlot essas duas forças antagônicas, “a dominação” e o “desejo”, contribuem para a construção de histórias singulares. O saber, de forma geral a “aprendizagem”, podem ser instrumentos de dominação e também objeto de desejo.

No caso dos jovens dos meios populares a escola, o sucesso escolar, “é única forma de se safar” da condição precária em que vivem nos bairros de subúrbio, porque a escola está associada a relação diploma-emprego-salário. Logo, “o significado da escolarização emerge como possibilidade de emancipação de suas condições sociais e culturais de existência” (VIANA, 2003, p.181).

No entanto, para vencer na vida é preciso ir além do aprender e realizar um trabalho sobre si próprio – é preciso evoluir, amadurecer, “crescer”. Do ponto de vista pedagógico, o crescimento intelectual e o êxito escolar exigem do indivíduo trabalho (esforço, dedicação), alguns sacrifícios e renúncias: o afastamento dos amigos, da vida social/ lazer, dos eventos familiares etc. Mas para que isso aconteça, “estes alunos precisam de um projecto seu, um projecto de vida ... e de professores que, por último, consigam explicar-lhes o que fazem ali, o que lhes ensinam” (CHARLOT, 2009, p.267).

Podemos concluir que o estudo de Charlot sobre a relação dos jovens das camadas populares com o saber e com a escola, mais especificamente com o sucesso escolar, aponta uma diversidade de processos que precisam ser analisados em três dimensões: *dimensão epistêmica* (os dispositivos cognitivos e didáticos), *dimensão identitária e social* (os dispositivos relacionais, consigo e com os outros). Logo, a aprendizagem do sujeito não passa pelos mesmos processos, e a situação de “aprendizado” ocorre num espaço-tempo da história singular de cada sujeito.

Nesse contexto, Charlot advoga que a *família e a escola* são dois espaços importantes e heterogêneos na educação e na formação do sujeito e, portanto, precisam ser explorados

considerando que “a relação com o saber é relação como mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com os mundos particulares (meios e espaços) nos quais a criança e o jovem vive e aprende” (CHARLOT, 2000, p.67).

Essa constatação de Charlot se apoia na argumentação de Rochex (1995, apud VIANA, 2003, p.182) ao dizer que dentre as condições que possibilitam ou dificultam o sucesso escolar, as quais são produzidas anterior e exteriormente à escola, estão

[...] a história e as práticas familiares, as competências, procedimentos e disposições cognitivas que aí se constroem, as continuidades e contradições que se estabelecem no seio dos processos identificatórios ligadas às relações entre gerações.

Mesmo reconhecendo que nestes espaços de aprendizagem as práticas dos agentes educativos (pais e professores) podem levar o sujeito à condição de dominado, o autor chama atenção para a necessidade de compreender “qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança/ jovem deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana” (CHARLOT, 2000, p.65).

Com isso, o autor reclama por uma educação, uma pedagogia ativa, que permita descobrir outra forma de relação com o mundo distinta da construída no dia-a-dia das famílias populares, que considere as dificuldades específicas enfrentadas por estes jovens e apontem novas possibilidade para a construção do sucesso escolar.

Considerando que a escolarização, sobretudo a prolongada para os jovens das camadas populares, implica emancipação social e também um provável distanciamento das origens – acarretando “a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p.64) – caberá ao pesquisador investigar em que medida essa situação provocará, ou não, rupturas no plano simbólico das histórias escolares analisadas.

Portanto, caberá ao “investigador explorar e analisar as formas heterogêneas da aprendizagem e da subjetividade, sem hierarquizar as normas” (CHARLOT, 2009, p.273), em outras palavras, é preciso ter o cuidado de considerar que existem processos comuns ao “grupo de jovens dos meios populares”, mas isso não quer dizer que deve ser aplicado a todos os sujeitos do grupo, pois a história escolar de cada sujeito precisa ser analisada na sua singularidade.

3.3.3 Bernard Lahire: a interdependência das configurações familiares e o sucesso escolar

Não é papel do sociólogo dizer o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar. O sociólogo que interesse nas discussões para a definição do sentido dessas palavras estaria entrando numa competição semântica (como um “superprofessor”), dando a última palavra. Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas (LAHIRE, 1997, 54).

Bernard Lahire (1997) no livro *Sucesso escolar nos meio populares: as razões do improvável* investiga⁵⁶ as relações entre as posições escolares de 27 crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, oriundas de famílias com baixo capital cultural e econômico (a maioria, imigrantes), moradoras de um bairro periférico de Lyon, na França.

Apesar das semelhanças na posição do espaço socioeconômico, as crianças apresentavam desempenho escolar contrastante, indicando que os caminhos percorridos nas suas trajetórias escolares são heterogêneos. Na pesquisa, foram identificados casos de: “*fracassos*” *previsíveis* – isto é, realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuem baixa escolaridade e profissões não-qualificadas; de “*fracassos*” *improváveis* – ou seja, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização têm desempenho acadêmico bastante ruim; e casos de “*sucessos*” *brilhantes* – alunos que, embora sujeitos a condições extremamente difíceis no tocante ao trabalho acadêmico, possuem um desempenho escolar exemplar.

Essas variações suscitaram em Lahire o interesse em compreender a relação entre as *configurações familiares e o universo escolar do aluno* (desempenho e comportamento) tendo como princípio norteador o estudo das *configurações singulares*, como afirma o autor:

Podemos considerar que o interesse de tal estudo é o de realizar perfis de configurações sociais complexas que mostrem crianças no ponto de cruzamento de configurações familiares e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levarmos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e

⁵⁶ A referida investigação se baseou na análise de fichas etnográficas, cadernos de avaliação e entrevistas realizadas com 26 famílias em suas residências, 27 crianças nas escolas, 7 professores no início e no final do ano escolar e com 4 diretores escolares (LAHIRE, 1997, p.15)

escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias. (LAHIRE, 1997, p.38)

Segundo Nogueira (2013), o trabalho empírico produzido Lahire têm um duplo impacto do ponto de vista teórico e epistemológico. De modo que, suas reflexões afirmam a legitimidade e a possibilidade concreta de uma sociologia em escala individual. A realidade individual seria essencialmente social, mas o social se apresentaria aí de maneira específica (complexa, plural) e exigiria, portanto, ser analisado de uma forma particular, capaz de revelar toda essa complexidade.

Nesse sentido, o trabalho de Lahire (1999 apud Nogueira 2013) questiona os limites de entendimento do conceito de *habitus* de Bourdieu, visto que esta teoria dedica-se ao estudo das grandes categorias coletivas, como as classes sociais. Mas não atende à perspectiva do que Lahire chama de “o social individualizado”, ou seja, o modo como indivíduos específicos vivenciam múltiplas e, em parte, incoerentes experiências sociais. Dito de outra forma, a análise torna-se muito mais complexa, e a utilidade do conceito de *habitus* torna-se menos evidente, quando o foco da investigação deixa de ser uma categoria coletiva e passa a ser, concretamente, o próprio indivíduo.

Por outro lado, Lahire não desconsidera a importância dos modelos macrosociológicos visto que eles podem ser úteis por permitirem uma visão de conjunto da sociedade e dos processos sociais, assim como, o conceito de *habitus* poderia ser aplicado para se referir a determinadas disposições gerais que se mostram recorrentes entre indivíduos que vivenciam uma mesma posição social. Mas, não podem ser transpostos diretamente para a escala individual, sob o risco de produzirem uma visão distorcida da realidade individual.

Nosso propósito não é nem fazer uma crítica das estatísticas, nem uma defesa das descrições etnográficas/ideográficas, mas sim uma tentativa de determinação, a partir de um problema particular, de campos de pertinência das duas abordagens. [...] longe de nós a ideia de que a compreensão de configurações sociais singulares que propomos permitiria aproximarmo-nos da complexidade do real. [...] nossa única ambição é mostrar que é possível, de maneira totalmente experimental, e com um número pequeno de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em sua ordem de complexidade específica (LAHIRE, 1997, p.40-42)

A leitura desses modelos torna-se inadequada a partir do momento que não se considera a complexidade dos casos particulares, pois mesmo considerando que o indivíduo é parte de um grupo social que vivencia relações socializadoras semelhantes, ele também é

constituído de um patrimônio de *habitus* ou disposições diferenciadas que se constrói nas práticas e nas dinâmicas do contexto familiar e escolar por meio das relações sociais, numa rede de interdependência.

Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômico, culturais...) ou recursos de qualquer outra natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais, que nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais. [...] Essa pesquisa procura sublinhar a importância de se levarem em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência (“uma família”), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes “fortes” demais, desestruturastes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do social, e com isso certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto (LAHIRE, 1997, p.32 e 33).

Portanto, o que Lahire (1997 e 2004) propõe dentro da tese da escala individual, especialmente no campo da sociologia da educação, é uma análise empírica mais detalhada dos processos de constituição das disposições individuais, de modo que se possam identificar possíveis relações entre as experiências de socialização vividas pelo indivíduo ao longo do tempo e as regularidades no seu comportamento atual.

Em outras palavras, pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para compreender de que forma as experiências socializadoras passadas se “converteram em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser...” (LAHIRE, 2004, p.27).

Do ponto de vista das trajetórias improváveis de sucesso escolar nos meios populares, a teoria de Lahire aponta para a necessidade de uma compreensão sociológica de histórias singulares, tomando como referência a investigação dos fenômenos de dissonância e consonância entre as configurações familiares e desempenho escolar dos sujeitos.

Na sua pesquisa, Lahire (1997) prioriza o estudo das diferenças “secundárias” entre famílias populares, isto é, o estudo de configurações familiares heterogêneas, mesmo apresentando semelhanças nas suas condições econômicas e culturais.

Com isso, Lahire procura ressaltar que essas diferenças secundárias – não somente entre as famílias, mas também as diferenças internas ao grupo familiar – são suficientes para configurarem experiências socializadoras contrastantes, propiciarem a incorporação de um

patrimônio diferenciado de disposições e, finalmente, favorecerem o alcance de resultados escolares mais ou menos positivos (NOGUEIRA, 2013, p.12).

Portanto, para entender os resultados escolares (“sucesso” ou “fracasso”) dos sujeitos oriundos das camadas populares, não basta se apoiar na generalização estatística do grupo social ao qual estão inseridos. É imprescindível investigar a configuração familiar concreta desses sujeitos, os laços de interdependência que os une, as lógicas socializadoras a que estão submetidos, por vezes, contraditórias e também instáveis. Pois, como afirma Lahire (1997, p.338):

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que torne possível sua “transmissão”. [...] Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde.

É por essa razão que, numa população com o mesmo contexto socioeconômico, como por exemplo os bairros periféricos, existe crianças e jovens que apresentam resultados escolares diferentes, pois o que diferencia seus rendimentos escolares são as modalidades efetivas de “transmissão” do capital cultural que ocorre no âmbito comum das práticas familiares.

Esse fato é constatado por Lahire (1997, p.339) ao verificar, nas diferentes configurações familiares, que quando o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis (as pessoas da família não dispõe de tempo e ocasiões favoráveis para ajudar a criança a construir suas próprias disposições escolares), então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência, ou seja, certas competências de aprendizagem permanecem sem efeito.

Por outro lado, foi verificado o poderoso efeito da presença constante, sistemática e duradora dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, exercendo influências positivas no rendimento escolar deles.

O autor reforça a tese de que não há transmissão automática do capital cultural. É preciso haver mobilização dos recursos disponíveis (livros, revistas, dicionários, jornais etc) ou estratégias de apropriação dos objetos culturais pela família para que a criança se aproprie desse capital e faça uso dele nas situações de aprendizagem escolar, como é o caso de pais analfabetos que criam estratégias de incentivo à leitura, acompanhamento escolar etc. Pois,

“[...] um capital cultural objetivado não tem efeito imediato e mágico para a criança se interações efetivas com ele não a mobilizem” (LAHIRE, 1997, p.343).

Lahire também observa que, nas relações de interdependência familiar, os pais ou outros membros da família podem “transmitir” para as crianças referências de aprendizagens positivas e ou negativas baseadas na sua própria vivência escolar, por meio de práticas e comentários cotidianos. Essas referências não se limitam às informações objetivas do processo ensino-aprendizagem, mas também envolvem a interpretação subjetiva e emocional das experiências vividas, tais como: sofrimento; fracasso; humilhação ou, ao contrário, experiências de sucesso e realização pessoal.

Do ponto de vista da escolaridade da criança, é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angustias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios. Na incapacidade de ajudar os filhos, os pais sem capital escolar também não tendem a comunicar-lhes uma relação dolorosa com a escola e com a escrita. **Essa é uma das razões que podem explicar o fato de que não se observa, em nossos perfis, um vínculo mecânico e direto entre o grau de “sucesso” escolar dos filhos e grau de escolaridade dos pais** (LAHIRE, 1997, p.345, grifos nossos).

Como produto dessas experiências e dessas relações sociais, a criança tenderia a incorporar um conjunto mais ou menos diferenciado ou mesmo contraditório de disposições. Conforme esse patrimônio de disposições incorporado, ela estaria mais ou menos apta a atender às exigências da instituição escolar. Assim, o sucesso escolar nos meios populares se mostraria mais viável nos casos em que se observa uma consonância, mesmo que parcial, entre as lógicas socializadoras prevalentes na família e os princípios educativos presentes na escola (NOGUEIRA, 2013, p.14).

Lahire advoga que o “sucesso” escolar não pode ser explicado tomando como referência apenas um fator explicativo dominante (como exemplo, o superinvestimento familiar), pois a análise de casos singulares envolve uma complexidade de fatores que precisam ser analisados de forma interdependente. Não esquecendo que “as combinações entre a dimensão moral, cultural, econômica, política e religiosa podem ser múltiplas ... e que os graus de desempenho escolar podem esconder às vezes estilos de “sucesso” diferentes”. E esses diferentes estilos são muitas vezes reforçados pela escola “através do ofício de aluno ou de desempenhos brilhantes, através de qualidades literárias ou científicas, em uma forma ‘tímida’ ou ‘arriscada’, ‘rigorosa’ ou ‘criativa’” (LAHIRE, 1997, p.31).

Portanto, o argumento central da obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* é o de que as análises das configurações singulares de “sucesso” escolar devem ser realizadas considerando a rede de interdependência que existe entre a família e a escola. E, dentro desse lógica, o autor define cinco dimensões para descrever as configurações familiares e os efeitos de cada uma delas sobre a escolaridade da criança: cultura escrita; condições e disposições econômicas; ordem moral doméstica; formas de autoridade familiar e formas familiares de investimento pedagógico.

3.3.3.1 As formas familiares da cultura escrita

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar [...] Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita (LAHIRE, 1997, p.20).

O universo escolar é estruturado na cultura escrita, desde longas datas, daí o fato de que muitas crianças sabem escrever (copiar), mas não sabem codificar a escrita (ler). No caso dos meios populares, o autor chama a atenção para as formas diferenciadas do uso da escrita pelas famílias nas suas relações sociais e cotidianas. E advoga que, a influência dessas práticas no desempenho escolar das crianças não se resume ao fato de possuir ou não capital objetivado (livros, calendários, listas de compras, jornais, bilhetes etc); de ter presença ou a ausência de atos de leitura, mas principalmente, a forma com que essas experiências são vivenciadas pelas crianças (positiva ou negativamente) “e se as modalidades são compatíveis com as modalidades da socialização escolar do texto escrito” (LAHIRE, 1997, p.21).

Mais do que um simples instrumento de registro ou de transmissão do conhecimento, a escrita estaria na base de um modo mais racional de organização do pensamento e da realidade prática. “As práticas de escrita organizacional-doméstica permitem calcular, planejar, programar, prever a atividade, organizá-la por um período de tempo relativamente longo” (LAHIRE, 1997, p.22).

Assim, as crianças socializadas em famílias em que há uma maior presença da cultura escrita tenderiam a ter maior facilidade na escola, não apenas no que se refere às atividades

diretamente ligadas ao aprendizado e uso da língua, mas em relação ao conjunto de atitudes e comportamentos valorizados pela instituição.

3.3.3.2 Condições e disposições econômicas

Para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específicas. [...] No entanto, as condições econômicas de existência são condições necessárias, mas seguramente não suficientes (1997, p.24)

Com essa afirmação, Lahire enfatiza que mesmo entre famílias com uma situação socioeconômica semelhante, existiriam diferenças secundárias relacionadas ao tipo de atividade exercida em cada família. E essas diferenças tenderia a afetar os processos de socialização e escolarização das crianças, como, por exemplo, as situações de instabilidades econômicas: divórcio; morte; doenças ou uma situação de desemprego.

Por outro lado, a estabilidade profissional do chefe de família permite oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica e uma gestão mais racional do cotidiano familiar, permitindo o planejamento das atividades e horários a serem cumpridos, a organização de um orçamento e a definição de objetivos a serem perseguidos em um prazo mais longo.

Na perspectiva de Lahire, essa organização racional do cotidiano tenderia a afetar os processos de socialização da criança e essas disposições seriam de grande importância para uma boa adaptação dos alunos aos prazos, horários e aos objetivos de curto, médio e longo prazo associados à vida escolar.

3.3.3.3 A ordem moral doméstica

Apesar do seu baixo capital cultural, o autor observa que algumas famílias, favorecem a escolarização dos filhos indiretamente, por meio da criação de um mundo ordenado, no qual outorga-se grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como lhes falta a condição cognitiva para ajudar nas tarefas escolares esses pais inculcam nos filhos a capacidade de submeter-se às normas escolares e

também utilizam de outras estratégias para acompanhar os estudos como o estabelecimento de horários para a realização de atividades, o controle sobre as relações de amizade, entre outros.

Lahire sustenta a tese de que a ordem moral e material familiar tende a se traduzir numa ordem cognitiva. “Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. [...] A regularidade das disposições domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos” (1997, p, 26), habilidades altamente valorizadas pela escola.

3.3.3.4 As formas de autoridade familiar

Em algumas famílias o autor observa que a autoridade familiar se exerce sobretudo por meio da vigilância e da punição imediata dos atos incorretos, usualmente por meio de sanções físicas. Em outras famílias, ao contrário, o exercício da autoridade se realiza por meio do diálogo, criando na criança a capacidade de autogerir-se, sem a necessidade de vigilância ou punição.

Segundo Lahire, o primeiro tipo de configuração familiar torna mais difícil a adaptação da criança ao regime disciplinar da escola, uma vez que estariam acostumadas a seguir as regras somente diante da vigilância externa imediata e da ameaça direta de punição. Já o segundo tipo de configuração familiar propicia o desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina por parte das crianças, qualidades que as tornam mais aptas a atender às regras escolares.

No entanto, o autor faz um alerta importante sobre esses fenômenos de coerção no processo de socialização das crianças, pois, às vezes o aluno pode estar sendo submetido a regimes disciplinares diferentes e opostos na família e na escola.

3.3.3.5 As formas familiares de investimento pedagógico

A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. (LAHIRE, 1997, p.29)

Lahire é enfático ao se contrapor a ideia de que o sucesso escolar nos meios populares dependeria de um superinvestimento escolar por parte dos pais. A “superescolarização” – entendida como a presença constante da família na escola, complementação de atividades extras classe, monitoramento extremo das atividades escolares, cobrança acentuada de bom desempenho escolar etc – é uma forma por meio da qual o sucesso escolar pode ser alcançado, mas não é a única possível. Algumas famílias conseguem obter bons resultados na escolarização dos filhos lidando de forma menos rigorosas com as estratégias de investimento pedagógico.

Na investigação das configurações familiares, o autor constatou que, para algumas famílias, o “sucesso” escolar dos filhos torna-se um “sacrifício parental” (pais que renunciam a sua vida pela educação dos filhos) e essa atitude ultrapassa a questão do investimento pedagógico, o que gerando consequências na organização da ordem moral e na situação econômica da família. De um modo geral, os efeitos do investimento pedagógico sobre “a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter “sucesso”, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados”. (LAHIRE, 1997, p 29).

Um outro aspecto que Lahire faz questão de esclarecer diz respeito ao mito produzido pelos professores sobre a “omissão parental”, ao afirmarem que os pais não se preocupam com a vida escolar dos filhos, baseando-se apenas na avaliação do desempenho e do comportamento dos alunos.

Nesse sentido, o autor afirma categoricamente que se trata de uma *profunda injustiça interpretativa* acusar os pais de “omissão” ou “negligência” do processo escolar. A pesquisa demonstrou que os pais além de reconhecerem a importância da escola também almejam que a escolarização dos filhos favoreça uma melhor mobilidade social. O autor também ressalta a figura da mãe como sendo o principal responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos, seja na realização das tarefas, na vigilância dos hábitos de estudo, no controle das amizades, no gerenciamento das notas e do comportamento etc.

Quase todos (pais) os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. [...] É claro que existem casos em que as rupturas são tão numerosas, e as condições de vida familiar e econômica ..., tão difíceis que, ou o tempo é que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola (LAHIRE, 1997, p.334 e 335).

Ainda sobre a relação família-escola Lahire mais uma vez questiona a postura da escola que em nome da luta contra o “fracasso” escolar exerce uma nova imposição de situações sociais e simbólicas, por meio de normas e comportamento direcionados, não mais as crianças, mas as famílias dos meios populares. E com isso, desperdiça-se a oportunidade de criar vínculos mais efetivos tanto na relação professores-pais, como na relação pais-desempenho escolar, aspectos tão importante no processo de escolarização das crianças.

Portanto, ao propor a análise de casos particulares de “sucesso” escolar, Lahire se debruça sobre o estudo das configurações familiares, a partir da análise de diferentes dimensões da vida familiar, as quais não devem ser tomadas como fatores isolados, mas numa relação de interdependência, sem desconsiderar nem sobrepor nenhuma dessas dimensões. Por exemplo, numa configuração familiar a presença de uma cultura escrita ou do capital cultural, em geral, não garantiria o sucesso escolar. Por outro lado, a ausência desses elementos poderia ser compensada, em alguma medida, pela existência de uma forte ordem moral. “Para compreender isso de modo mais claro, precisamos, tanto aqui como em inúmeros casos análogos, considerar as particularidades dos processos: *olhar mais de perto* o que está acontecendo” (LAHIRE, 1997, p.11).

Concluimos que, na tese de Lahire (1997), a família e a escola constituem redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas e heterogêneas. Desse modo, para que haja compreensão dos fatores que levam as crianças das classes populares a desenvolverem percursos de “sucesso” ou de “fracasso” escolar é preciso “reconstituir o tecido de imbricações sociais” (LAHIRE, 1997, p.18) que se estabelece entre a criança (sujeito singular) e os outros (família e escola). E, assim, avaliar em que medida essas relações sociais exercem maior ou menor influência nos resultados escolares.

4 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS E O SUCESSO ESCOLAR NA UFPB

Este capítulo tem, por finalidade, analisar as estratégias que os jovens oriundos de escola pública, na faixa etária de 18 a 24 anos, desenvolvem para ingressar e permanecer no ensino superior logrando, ademais, uma distinção de reconhecimento educacional.

Na primeira parte deste capítulo, buscamos analisar o perfil do estudante universitário oriundo de escola pública, matriculado em diversos cursos de graduação no Campus I da UFPB e que vivenciavam uma distinção de sucesso escolar por atuar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq.

Na segunda parte, trataremos das trajetórias singulares de sucesso escolar improvável de estudantes oriundos de escolas públicas e que frequentavam cursos de alto prestígio social (Medicina, Odontologia, Ciências da Computação, Direito, Engenharia Civil e Elétrica), no Campus I da UFPB. As trajetórias serão analisadas a partir das narrativas biográficas de seis estudantes universitários de origem popular, considerando o processo de escolarização que antecedeu à universidade (educação básica); a entrada e a permanência na vida universitária: dilemas estudantis, as estratégias de enfrentamento que conduzem ao sucesso escolar e as projeções futuras na concepção dos jovens oriundos da escola pública.

Um relato de vida no es um discurso cualquiera: es um discurso *narrativo* que trata de contar uma historia *real* y que, además, a diferencia de la autobiografia escrita, se improvisa em el marco de uma relación dialógica com um investigador, que de entrada, orienta la entrevista hacia la descripción de experiencias que le ayuden al estudio de su objeto. (BERTAUX, 2005, p.74)

No momento em que a universidade brasileira vivencia um processo de significativas mudanças, faz-se necessário acompanhar as populações jovens que nela ingressam, especialmente aqueles de origem popular, para compreender o que impacta suas vidas num período que envolve a transição para a vida adulta.

Nesse estudo, foi definido como objetivo principal conhecer e analisar as disposições que favorecem o “ingresso e a permanência de jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior” e sua relação com o “sucesso escolar”, tomando como campo de estudo a Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

A relevância de estudos com esse segmento estudantil no ensino superior justifica-se não só pela significativa inclusão quantitativa diagnosticada nos últimos anos, mas pela preocupação em avaliar as condições efetivas de integração e rendimento destes jovens na vida acadêmica.

A priori, este estudo buscou explorar os conceitos e teorias que discutem essas questões no patamar do ensino superior e em seguida, procurou-se dar voz aos estudantes, jovens oriundos de escolas públicas que frequentam cursos de alto prestígio social, por meio das narrativas biográficas de suas trajetórias de escolarização, da educação básica à universidade e por último, concentrou sua atenção na análise e interpretação dessas trajetórias.

Na medida em que nos detemos a interpretar trajetórias “singulares” de “sucesso escolar improvável” (LAHIRE, 1997) de estudantes das classes populares estamos adotando uma abordagem microsocial do fenômeno, com o intuito de contribuir para uma outra visão da temática que se diferencie da perspectiva institucional e/ou governamental. No entanto, isso não significa que nos desvinculamos dos contextos ampliados (nível macro) no qual o problema estudado se insere como um fenômeno complexo (COULON, 1995).

4.1 Perfil Socioeconômico e Acadêmico dos Estudantes/Bolsistas do PIBIC/CNPq

Para a obtenção dos dados quantitativos foram aplicados sessenta (60) questionários com os estudantes/ bolsistas do PIBIC/CNPq, os quais foram selecionados aleatoriamente, através de uma amostra casual. Estes questionários foram aplicados durante a realização do XXI Encontro de Iniciação Científica da UFPB, no Centro de Ciências Jurídicas – CCJ/ Campus I – João Pessoa/PB, no mês de novembro de 2013.

Vale ressaltar que os critérios adotados para a seleção da amostra de estudantes que responderam os questionários levou em consideração os seguintes aspectos: estar atuando como bolsista do PIBIC/CNPq; estar regularmente matriculado em curso de graduação no Campus I/UFPB e ter cursado o ensino fundamental e/ou médio em escola pública.

O nosso propósito foi o de construir um perfil socioeconômico e acadêmico desses estudantes e posteriormente, identificar aqueles que se enquadrassem no perfil da entrevista semiestruturada.

Quanto à caracterização socioeconômica da amostra, temos 66,7% do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino. Residindo em sua maioria, 78,3%, no estado da Paraíba e 21,7% são oriundos de outros estados. O recorte etário de maior número na amostra ficou na faixa

dos 19 a 24 anos de idade, com 71,7%. A maior parte da amostra, 90%, declaram-se solteiros, residindo com os pais (56,7%), ou dividindo residência com os colegas (20%), ou ainda, morando com parentes (10%).

Já o percentual de estudantes que moram sozinhos é muito pequeno, apenas 3,3%. Quanto à atividade profissional remunerada a maioria, 91,7%, declara não trabalhar, ocupando-se exclusivamente das atividades acadêmicas, essa informação se confirma nos dados de renda pessoal, onde 50% declara não possuir renda própria e 32% declara possuir renda menor ou até um salário mínimo (alguns estudantes, ao responder essa questão perguntavam se podiam considerar a bolsa de iniciação científica como renda).

Com relação à formação dos bolsistas no ensino médio a maioria, 80%, são oriundos de escola pública. Observou-se ainda que, a forma de ingresso desses estudantes na UFPB foi majoritariamente, 88,3%, pelo Processo Seletivo Seriado – PSS, sendo que 23,3% mudaram de curso após o ingresso na universidade. A maioria, 67,9%, dos bolsistas da amostra encontram-se cursando entre o 6º, 7º e 8º período da graduação.

Todos esses dados são apresentados de forma mais detalhada na tabela nº 13, a seguir:

Tabela 13 – Frequências e percentuais referentes aos dados socioeconômico dos bolsistas do PIBIC – 2013
(continua...)

Variável		f	%
Sexo	Feminino	40	66,7
	Masculino	20	33,3
Idade	19 a 24 anos	45	75,0
	25 a 29 anos	15	25,0
Com quem reside	Pais	34	56,7
	Colegas	12	20,0
	Cônjuge	6	10,0
	Parentes	6	10,0
	Sozinho	2	3,3
Nível escolar da mãe	Ensino Fundamental Incompleto	8	13,3
	Ensino Fundamental Completo	10	16,7
	Ensino Médio	30	50,0
	Ensino Superior	9	15,0
	Pós-Graduação	3	5,0
Nível escolar do pai	Ensino Fundamental Incompleto	10	16,9
	Ensino Fundamental Completo	14	23,7
	Ensino Médio	26	44,1
	Ensino Superior	8	13,6
	Pós-Graduação	1	1,7
Estado civil	Solteiro	54	90,0
	Casado	5	8,3
	Outros	1	1,7
Trabalha	Não	55	91,7
	Sim	5	8,3

Tabela 13 – Frequências e percentuais referentes aos dados socioeconômico dos bolsistas do PIBIC – 2013 (conclusão...)

Variável		f	%
Renda	Menos de 1 salário mínimo	6	10,3
	1 salário mínimo	13	22,4
	Entre 2 e 3 salários mínimos	8	13,8
	Entre 4 e 5 salários mínimos	2	3,4
	Não tem renda própria	29	50,0
Local onde reside	Paraíba	47	78,3
	Outros Estados	13	21,7
Origem escolar no ensino médio	Pública	48	80,0
	Privada	3	5,0
	Pública e Privada	9	15,0
Forma de ingresso na UFPB	PSS	53	88,3
	SISU	4	6,7
	Transferido	2	3,3
	Outros	1	1,7
Ingressou em outro curso de graduação	Não	46	76,7
	Sim	14	23,3
Período que está cursando a graduação	4º /5º períodos	12	21,4
	6º/ 7º/ 8º períodos	41	67,9
	9º/ 10º períodos	7	10,7

Fonte: Resultados obtidos com a tabulação dos 60 questionários, utilizando o software *Statistic Program for Social Sciences – SPSS*.

A partir desse levantamento prévio procuramos analisar a relevância de alguns dados recolhidos e traçar um perfil dos bolsistas PIBIC/CNPq – 2013, de modo que esses dados nos ajudem a entender a trajetória e os dispositivos que favorecem, ou não, a permanência dos estudantes de escolas públicas no ensino superior.

- a) Verificamos que a distribuição etária/sexo dos estudantes/bolsistas PIBIC é constituída de um público jovem, 75% tem idade entre 19 e 24 anos, e, em sua maioria, pertence ao sexo feminino. O grupo feminino representam 66,7% da amostra.

A forte presença do sexo feminino no ensino superior é comprovada pelos dados do Censo da Educação Superior 2013 ao apresentar o ranking dos 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil. Os dados revelam que as mulheres estão em maioria entre os universitários tanto em termos de matrículas efetuadas (55,5% feminino contra 44,5% masculino), como de concluintes (59,2% feminino contra 40,8% masculino). Os dados apontam que as mulheres exercem predomínio nas áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e da Saúde, como é o caso dos cursos de: Pedagogia; Psicologia; Serviço Social; Gestão de Pessoas; Enfermagem; Fisioterapia; Arquitetura e Urbanismo. O

grande diferencial desses dados está no fato de que até nas áreas historicamente destinadas ao gênero masculino, as mulheres estão em maioria como é o caso dos cursos de Administração, Direito e Ciências Contábeis, perdendo apenas na área das Ciências Exatas e das Engenharias, que ainda continuam com a hegemonia masculina.

Apesar de as jovens brasileiras estarem em maioria entre os universitários e até na pós-graduação – desde 2004 as mulheres superaram os homens no doutorado – elas são menos numerosas que os homens em cargos considerados de alto prestígio social como, por exemplo, na função docente no ensino superior. De acordo com o Censo da Educação Superior, dos 345 mil professores universitários em exercício no ano de 2010, 154 mil eram mulheres. Para os estudiosos das diferenças de gênero em relação ao trabalho, a desigualdade entre homens e mulheres ainda se dá porque há discriminação no ambiente acadêmico e científico e por causa dos papéis domésticos assumidos pelas mulheres. Segundo a avaliação de Matos⁵⁷(2011), professora do Departamento de Ciência Política e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre a Mulher da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o ambiente acadêmico é discriminatório:

Existe um mito de que a ciência e a academia são lugares isentos. É fundamental que a gente compreenda que esses campos são políticos, lugares de disputa de poder. E, por isso, ele reflete o contexto social no qual está inserido: uma sociedade patriarcal, machista, racista e heterossexista. Não vamos encontrar mulheres, negros e homossexuais em postos de grande importância. (MATOS, 2011, p.3)

Essa declaração de Matos (2011) encontra relação com os estudos teóricos de Alves et al (2013), cuja pesquisa foi realizada com os estudantes na Universidade de Lisboa (UL) com o intuito de investigar as razões do sucesso, insucesso e abandono escolar. Os autores afirmam que Portugal é um dos países europeus que apresenta uma das maiores taxas de feminização no ensino superior, 69,1%, porém, a procura feminina na UL não pode deixar de ser associada à estrutura da oferta de cursos dessa instituição, cujo maior peso é nas áreas de Humanidades, das Ciências da Vida e da Saúde. Portanto, os dados recolhidos na pesquisa dos autores confirmam a tese de que as escolhas escolares dos estudantes variam em função do gênero, como é o caso dos cursos de Belas Artes, Psicologia e Educação majoritariamente cursado por mulheres, ao passo que os cursos nas áreas de Ciências é predominantemente

⁵⁷ A declaração de Matos (2011) foi retirada da reportagem de **Priscilla Borges(2001) intitulada “Maioria no ensino superior, mulheres ainda estão em desvantagem”, site iG Brasília**, disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/maioria-no-ensino-superior-mas-longo-dos-cargos-de-chefia/n1597400100786.html>. Acesso em 10/04/2015.

cursado por homens. Apesar de reconhecerem que as mulheres têm diversificado mais suas escolhas de curso no ensino superior, “rompendo com os estereótipos vocacionais e profissionais associados ao gênero” (p.22), elas ainda têm um longo caminho a percorrer até conseguir uma justa paridade no campo profissional:

As raparigas participam em trajetórias mais longas, não só porque obtêm melhores resultados escolares [...] mas, também porque a escolarização é uma forma de adiar a entrada num mercado de trabalho que lhes é pouco favorável e de se munirem de credenciais que lhes permitam fazer face às desigualdades de oportunidades perante o emprego e a remuneração. Com efeito, tudo se passa como se as mulheres antecipadamente soubesse aquilo que vários estudos têm demonstrado: elas precisam de mais educação do que os homens para aceder aos mesmos níveis de qualificação. (GRÁCIO, 1997; BRADLEY, 1999 apud ALVES et al 2013, p.21)

O tabela nº 14 apresenta a distribuição da amostra obtida contemplando uma relativa diversidade de cursos de graduação no Campus I/UFPB principalmente, nos Centros de Ciências Exatas e da Natureza; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas e Centro de Tecnologia. A significativa presença das mulheres nessa diversidade de cursos confirma a lógica dos estudos apresentados por Alves et al (2013) de que elas estão fazendo escolhas vocacionais menos tradicionais do que os homens e que as diferenças entre gênero tendem a diminuir.

Tabela 14 – Cursos de graduação contemplados na amostra por Centro de Ensino (Campus I/UFPB) e por gênero, segundo dados de matrículas no período 2013.2 (continua...)

CENTRO DE ENSINO	AMOSTRA OBTIDA 60 bolsistas (f)	CURSOS DE GRADUAÇÃO	SEXO (f)	
			Feminino	Masculino
CCEN	9	Estatística	2	1
		Matemática	1	1
		Química	2	
		Geografia	1	1
CCHLA	13	Ciências Sociais	3	
		História	-	1
		Letras	1	
		Mídias Digitais	2	
		Psicologia	2	2
		Serviço Social	2	
CCM	3	Medicina	2	1
CE	6	Pedagogia	5	1
CCSA	7	Administração	1	1
		Biblioteconomia	1	
		Economia	1	1
		Relações Internacionais	1	1

Tabela 14 – Cursos de graduação contemplados na amostra por Centro de Ensino (Campus I/UFPB) e por gênero, segundo dados de matrículas no período 2013.2 (conclusão)

CENTRO DE ENSINO	AMOSTRA OBTIDA 60 bolsistas (f)	CURSOS DE GRADUAÇÃO	SEXO (f)	
			Feminino	Masculino
CT	14	Eng. de Materiais	3	1
		Eng. Civil e Ambiental	2	2
		Eng. Elétrica	1	1
		Eng. Química	4	
CSS	4	Fonoaudiologia	1	2
		Odontologia	1	-
CCJ	2	Direito	-	2
CCTA	1	Jornalismo	-	1
CI	1	Ciência da Computação	1	
60		TOTAL	40	20

Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da aplicação dos questionários.

- b) Observamos que as **origens socioeducativas** dos estudantes/bolsistas PIBIC/UFPB em sua maioria são provenientes de núcleos familiares cuja formação está concentrada no nível do ensino fundamental e médio (80% das mães e 84,7% dos pais) e uma minoria de estudantes provém de famílias com elevado capital socioeducativo, ou seja, os pais possuem formação de nível superior e pós graduação (20% das mães e 15,3% dos pais).

Para Bourdieu (1998) as origens socioeducativas dos estudantes, ou seja, os “recursos culturais herdados” são apontados como um dos fatores que exerce forte influência no processo de construção de um sistema de disposições para o prolongamento dos estudos e no tipo de investimento que será dado na carreira escolar dos filhos. Ora, o perfil altamente escolarizado dos núcleos familiares (pais que possuem títulos de nível superior) “é propiciador de uma socialização antecipada na vida universitária e de uma maior familiaridade com a cultura e o *ethos* universitário” (Alves et al 2013, p.24). Por outro lado, as famílias com baixo capital cultural e financeiro investiria de forma moderada na carreira escolar dos filhos temendo os riscos.

Apesar de Bourdieu defender essa tendência involuntária das disposições familiares em relação ao investimento escolar dos filhos, o autor reconhece, na sua obra *Os herdeiros – os estudantes e a cultura*, a existência das exceções, dos casos singulares. “Seria necessário estudar mais precisamente as causas ou as razões que determinam esses destinos de exceção, mas tudo permite pensar que as encontraríamos em singularidades do meio familiar” (BOURDIEU e PASSERON, 1964, p.42).

No estudo das trajetórias ascendentes, das improváveis ascensões, Lahire (1997) discute os limites da teoria do capital cultural herdado e do *habitus* ao demonstrar que outros fatores existentes nas configurações familiares intervêm no processo de escolarização dos filhos e portanto, o sucesso escolar (trajetórias prolongadas de escolarização) ou a mobilidade ascendente não podem ser associadas ou redutíveis a possessões e a efeitos de posição inicial e de trajetória anterior.

Desse modo, não há correspondência linear e direta entre o capital escolar dos pais e o sucesso escolar dos filhos, uma vez que depende da configuração familiar em que se insere, “[...] a herança cultural nem sempre consegue encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (LAHIRE, 1995, p.274, apud TEIXEIRA, 2008).

Analisando os dados anteriores, podemos concluir que não é suficiente vincular as trajetórias ascendentes de escolarização desses estudantes/bolsistas às suas origens socioeducativas, visto que, somente a minoria é proveniente de núcleos familiares dotados de elevados níveis de formação acadêmica. Assim, percebemos que a configuração das trajetórias de escolarização desses estudantes é bastante diversa e, portanto, reforça a lógica de partilharmos da perspectiva de Bernard Lahire que defende uma sociologia da pluralidade e complexidade de disposições sociais, na qual é possível compreender os casos singulares de sucesso acadêmico.

Por outro lado, os dados reforçam a tese de que nos últimos anos tem ocorrido uma maior democratização do acesso às universidades públicas, como também uma maior diversidade das escolhas de cursos no ensino superior pelos jovens provenientes das classes populares, mas ainda não podemos afirmar que esse aumento de oportunidades de acesso tenha contribuído para uma democratização igualitária.

- c) Em termos acadêmicos, identificamos que a maioria destes jovens (95%) apresenta percursos lineares de escolaridade, isto é, nunca vivenciou uma situação de abandono escolar; mais da metade (58%) ingressou no ensino superior na primeira tentativa, sendo a maioria por meio do Processo Seletivo Seriado (PSS); e o grau de identificação deles com o curso que frequentam é muito positivo, a maioria (73%) se mantinha no mesmo curso e afirmava ter um nível de satisfação entre 9 e 10.

Os dados descritos na tabela 15, abaixo, revelam alguns indicadores de excelência escolar deste grupo de estudantes/bolsistas, tais como:

Tabela 15 – Indicadores de sucesso acadêmico dos bolsistas PIBIC, segundo o sexo

SEXO	Abandonou os estudos na educação básica (f)		Quantas vezes tentou ingressar no ES (f)			Grau de identidade com o curso de graduação numa escala de 0 a 10 (f)			
	Sim	Não	1 vez	2 vezes	3 ou + vezes	Nota 7	Nota 8	Nota 9	Nota 10
Feminino (40)	2	38	23	14	3*	3	10	14	13
Masculino (20)	1	19	12	8	---	2	1	8	9
Total (60)	3	57	35	22	3	5	11	22	22

Fonte: Dados da pesquisa, 2015. Dados obtidos a partir da aplicação dos questionários

Nota: *Os estudantes que realizaram três ou mais tentativas de ingresso no ES são do curso de medicina.

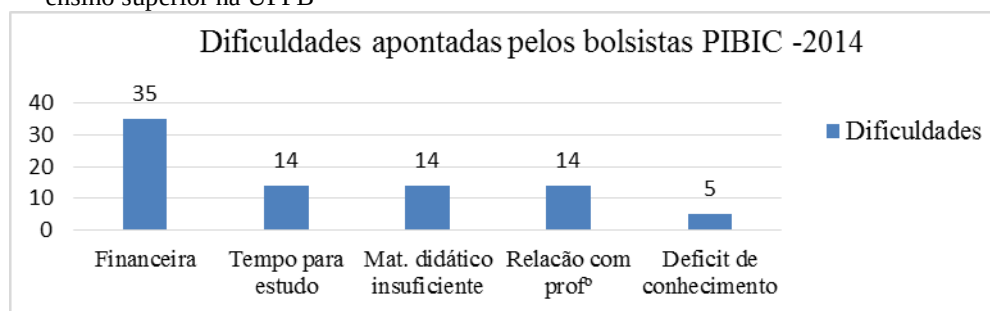
Apesar destes indicadores de sucesso escolar, os bolsistas PIBIC (oriundos de escolas públicas) enfrentam algumas dificuldades para permanecerem frequentando o ensino superior. A entrada no ensino superior está longe de ser, para todos os jovens, um ponto de chegada; para alguns, ela corresponde a um ponto de partida para um percurso acadêmico diferente (ALVES et al 2013, p.24).

Portanto, conhecer as dificuldades que os estudantes oriundos de escolas públicas enfrentam no decorrer da sua graduação e como lidam com esses desafios é uma forma de entender as configurações que o sucesso ou o insucesso escolar assumem nas suas trajetórias.

- d) Verificamos que dentre as principais dificuldades apontadas pelos estudantes/bolsista para continuar frequentando o ensino superior o fator financeiro foi o que apresentou maior relevância. Ao serem questionados sobre a relação trabalho e estudo, a maioria (91,7%) dos bolsistas declarou não possuir vínculo de trabalho. E, quando questionados sobre a sua renda pessoal ou familiar, eles afirmaram que, além da ajuda de custo do PIBIC, 50% não possuíam renda própria e 46% declararam que sua renda não ultrapassava três salários mínimos, confirmando a condição de estudante de baixa renda. No entanto, esse último dado também pode ser interpretado como sendo a renda familiar já que, além de não trabalharem, 90% dos bolsistas se declararam solteiros e 76,7% deles residiam com os pais ou colegas.

Outras dificuldades também foram relatadas pelos estudantes, como: a falta de tempo para o estudo, a insuficiência de material didático e a relação professor x aluno. Em menor escala, os estudantes apontam a dificuldade de déficit de conhecimento para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas, resultante da sua formação no ensino médio, conforme descrito no gráfico 06 abaixo:

Gráfico 06 – Principais dificuldades evocadas pelos estudantes, oriundos de escolas públicas, para frequentar o ensino superior na UFPB



Fonte: Dados da pesquisa (2015) obtidos a partir da aplicação dos questionários.

As condições socioeconômica destes estudantes convergem para os estudos que a Sociologia da Educação tem se interessado, nas duas últimas décadas, que é a relação entre estudantes de origem popular, família e universidade. Pesquisadores, como Zago (2006) apontam que essa discussão tem relação com os indicadores de longevidade escolar e as trajetórias excepcionais nos meios populares, visto que, as pesquisas recentes têm mostrado que as ações empreendidas pelos atores sociais é de valorização do processo de escolarização o que contradiz a lógica da sociologia clássica segundo a qual o sucesso ou o fracasso escolar é condicionado pelos indicadores econômicos e sociais ou familiares. Em outras palavras, as famílias das camadas populares não pode ser responsabilizadas pelo insucesso educacional dos seus filhos, pois mesmo que os pais tenham baixo nível de escolaridade e enfrentem dificuldades financeiras, as pessoas criam estratégias para terem sucesso na educação, como é o caso do prolongamento dos estudos em nível superior.

Diante do limitado orçamento familiar, muitos destes jovens se veem desafiados a buscar alternativas para a complementação da renda sem necessariamente partir para o campo de trabalho, pois isso poderia colocar em risco o desempenho acadêmico deles na graduação.

Embora a família disponibilize apoio financeiro, ele não é suficiente, pois a necessidade de complementação da renda durante a graduação é evidenciada nos relatos dos bolsistas ao mencionar as estratégias que utilizam para driblar as dificuldades e conseguir manter as despesas básicas de transporte, xerox e alimentação, tais como: aulas de reforço; venda de cosméticos; bijuterias e doces; trabalho informal de fotografia e cuidador; ações em eventos artísticos; além de sacrifícios familiares com o corte de despesas.

Mas a principal estratégia dos estudantes de baixa renda é buscar ajuda nos programas universitários, como por exemplo, os Programas de Assistência Estudantil (auxílio moradia e alimentação, saúde) e os Programas Acadêmicos que oferecem bolsa de estudo, assim, poderão conciliar as dificuldades financeiras e também as lacunas acadêmicas. O

quadro a seguir apresenta algumas estratégias citadas, nos questionários, pelos jovens para superar as dificuldades e permanecer frequentando a graduação:

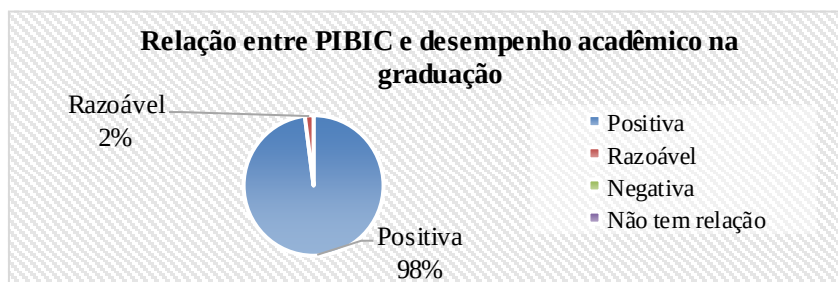
Quadro 08 – Relatos de estratégias adotadas para permanecer frequentando a graduação na UFPB/Campus I

Dificuldades enfrentadas	Relatos de jovens bolsistas do PIBIC/CNPq oriundos de escolas públicas
Financeira/	“Procuro trabalhar nos finais de semana em atividades não oficiais que me ajudam financeiramente, como auxiliar de fotógrafo, cuidadora, vendas informais de produtos da Natura” (Estudante de Psicologia, 8º período) “Estar sempre participando de algum programa acadêmico (bolsa) para ajudar meus pais na questão financeira” (Estudante de Economia, 10º período)
Locomoção	“No início do curso vendi brigadeiros na sala de aula para conseguir alguma renda, mas isso estava consumindo meu tempo de estudo e decidi parar. No momento não estou recebendo bolsa, recebo ajuda de meus pais [...] mas, posso afirmar que a bolsa de IC me dava mais liberdade para investir na carreira acadêmica” (Estudante de Medicina, 9º período)
Financeira/locomoção	“Corte no orçamento familiar para conseguir pagar a condução (transporte) e recorro a utilização dos serviços universitários como o RU e HU” (Estudante de Letras, 5º período)
Falta de tempo para estudo e déficit acadêmico decorrente da formação no ensino médio	“Me dedico bastante aos estudos e me empenho no projeto do qual faço parte” (Estudante de Engenharia Elétrica, 7º período) “Me esforço para não ficar reprovada em nenhuma cadeira do período, procuro não faltar aulas e busco ajuda dos professores nas disciplinas que tenho dificuldade” (Estudante de Administração, 7º período) “Procuro organizar o tempo de estudo, aumentar o ritmo de estudo nos dias da semana e participar de grupos de estudo, visando adquirir mais conhecimento” (Estudante de Relações Internacionais, 6º período) “Envolvimento em projetos acadêmicos que permitem tanto crescimento intelectual quanto suporte econômico” (Estudante de Direito, 7º período) “Estudar e manter o foco no objetivo de concluir o ensino superior” (Estudante de Jornalismo, 5º período)
Material didático insuficiente e Assistência Estudantil da universidade precária	“Utilizo livros virtuais e moro na Residência Universitária, e para suprir a lacuna de conhecimentos é necessário uma carga maior de leitura” (Estudante de Ciências Sociais, 4º período) “Estar atento a grupos de pesquisa e ser atuante no que diz respeito aos movimentos sociais. Busco meus direitos como aluno nos programas de acesso e permanência, que vale lembrar: são precários” (Estudante de História, 7º período)

Fonte: Dados coletados dos questionários aplicados aos bolsistas PIBIC/CNPq

Dentre as estratégias adotadas para superação das dificuldades a participação em programas acadêmicos emerge como uma alternativa muito significativa não só do ponto de vista financeiro, mas principalmente como crescimento acadêmico. Esse fato é constatado quando perguntamos aos bolsistas, oriundos de escolas públicas, “de que modo sua atuação no PIBIC/CNPq favoreceu seu desempenho acadêmico na graduação?”. A resposta foi quase que unânime, 98% dos bolsistas avaliaram como positiva essa relação entre PIBIC e graduação, conforme ilustra o gráfico 07, a seguir:

Gráfico 07 – Avaliação dos bolsistas sobre o grau de influência do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UFPB na sua formação acadêmica durante a graduação



Fonte: Dados obtidos com a aplicação dos 60 questionários.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq visa a, dentre os seus objetivos, despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais para a pesquisa entre os estudantes de graduação, mediante participação em projetos de pesquisa, bem como estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação.

No caso do PIBIC/CNPq, os estudantes selecionados para fazer parte do programa devem atender a uma série de exigências, tais como: estar regularmente matriculado no curso de graduação; não ser reprovado em nenhuma disciplina cursada durante a vigência do Projeto; não ter vínculo empregatício durante a vigência do Projeto; e deve cumprir as atividades propostas no plano de trabalho, com jornada de 20 horas semanais.

O Programa disponibiliza bolsas de estudos anualmente. Em 2014, mais de 1.000 estudantes foram contemplados na UFPB, mas esse número não é suficiente para atender à demanda de estudantes matriculados que se enquadram na categoria de baixa renda.

Na visão dos estudantes, o programa reúne uma série de vantagens que estimulam a participação deles, tornando o processo de seleção bastante disputado, pois além de contribuir com a assistência financeira o programa gera, no estudante, expectativas de crescimento acadêmico na graduação, desejo de continuar os estudos na pós-graduação e enriquecimento do currículo para entrada no mercado de trabalho.

Em geral, os programas de Iniciação Científica podem ser considerados como ferramentas importantes na busca de melhorias das condições de inclusão e permanência de jovens de origem popular na universidade pública. Contudo, os dados apontam para a necessidade de maior aprofundamento no estudo dessas populações, trazendo nova compreensão sobre as experiências desses jovens, suas dificuldades, suas expectativas e como lidam com os desafios na educação superior. Conhecer o impacto dos programas de assistência estudantil e monitorar o funcionamento deles é atribuição direta da gestão universitária, que pode e deve ser apoiada pela pesquisa acadêmica.

4.2 Trajetórias Escolares de sucesso: da Educação Básica ao Ensino Superior

A temática das trajetórias de sucesso escolar improvável tem sido abordada sob diferentes pontos de vista pelos teóricos da sociologia da educação. A teoria de Bourdieu trata essa questão como sendo as “probabilidades objetivas” – uma verdadeira relação de causalidade inteligível entre as chances genéricas e as expectativas subjetivas (HONORATO, 2005, p.131).

Em outras palavras, isso implica dizer que dependendo do tipo e do volume de capitais possuídos, os grupos sociais passam a investir mais ou menos esforços na carreira escolar dos filhos. Portanto, as famílias portadoras de baixo capital econômico e cultural, tenderiam a privilegiar as carreiras escolares mais curtas e as que oferecessem mais probabilidade de êxito profissional, evitando arriscar-se em carreiras de maior status social e que requerem um certo investimento.

Por outro lado, as teorias de Bernard Lahire (1997) e Bernard Charlot (2009) se contrapõem a essa concepção de relação de “causalidade” entre a posição social da família e a posição dos filhos nas trajetórias escolares, visto que o sucesso escolar não pode ser explicado somente a partir da posição social dos sujeitos.

Estes últimos sociólogos foram levados a interrogar os processos e as dinâmicas, as práticas socializadoras e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar (LAHIRE, 1997) e também as relações de interdependência entre escola e família, e principalmente, dedicando-se às histórias singulares dos sujeitos (CHARLOT, 2009) com o interesse de conhecer o universo sociocultural dos indivíduos.

Segundo Honorato (2005, p.132), os estudos destes sociólogos despertou o interesse de uma nova geração de pesquisadores em conhecer as diferentes etapas e mecanismos, e os variados contextos e modos de constituição das desigualdades, abandonando as grandes regularidades sociais, e se debruçando sobre os casos improváveis de sucesso ou fracasso escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, esta pesquisa optou por conhecer seis histórias singulares de sucesso acadêmico de jovens oriundos de escolas públicas, com o propósito de identificar as disposições que favoreceram o ingresso e a permanência desses jovens em cursos elitistas da UFPB: Medicina; Odontologia; Direito; Engenharia Civil; Ciências da Computação e Engenharia Elétrica.

As entrevistas foram realizadas por mim em espaços reservados, sem interferência de terceiros, no Campus I da UFPB (sala de aula, biblioteca, praça de convivência). E para garantir o anonimato destes jovens, os nomes aqui mencionados são fictícios e foi omitido o nome de suas cidades de origem, informando apenas o Estado.

No primeiro momento da análise, busquei caracterizar as configurações sociais dos jovens pesquisados e foram identificadas algumas regularidades nas suas histórias singulares, tais como: estão na faixa de idade entre 20 e 26 anos; são solteiros e provenientes de famílias de baixa renda (com exceção de Carlos que é casado e seus pais possuem um renda aproximada da classe média); a ocupação profissional da maioria dos pais é de baixo status social e de frágil estabilidade – dona de casa, revendedora de cosméticos, costureira, agricultora, taxista, vendedor e cozinheiro – (com exceção de Carlos e de Ana Maria cujos pais ocupam profissões de maior estabilidade e nível social: fisioterapeuta, gestor público e professoras); a maioria de suas famílias têm uma estrutura mononuclear (mãe e filhos), ou seja, não tiveram relações efetivas com a figura do “pai” – desconhecido, separados, falecido – (com exceção de Carlos que os pais são casados). Essa evidência confirma a tese de Lahire (1997) e Charlot (2009) de que nas *famílias populares a educação dos filhos provém mais das mulheres do que dos homens*, ressaltando assim, o papel “fulcral” das mães (TEIXEIRA, 2010).

Apresentamos, a seguir, a configuração social das histórias singulares de jovens universitários oriundos de escolas públicas:

Ismael, tem 25 anos de idade; solteiro; estudante do curso de **Engenharia Elétrica**; bloqueado; cursando o 10º período (pré-concluinte). Natural de Pernambuco. Mora com a tia e a avó (por parte do padrasto) em João Pessoa – PB. Egresso de escola pública, cursou o ensino médio no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Paraíba-IFPB, antigo CEFET, (instituição reconhecida socialmente pela referência no ensino). Não desempenha atividade profissional, é estudante, ex-bolsista do PIBIC/CNPq e atualmente desenvolve estágio remunerado como professor do ensino médio. Financeiramente, ele se mantém com a renda do estágio e com assistência estudantil da UFPB. A sua família atual é constituída pela mãe e a irmã que residem no Rio Grande do Norte. O pai é desconhecido e a mãe se separou do padrasto quando ele entrou na universidade. O nível escolar e a ocupação profissional dos pais apresentam características das camadas populares: sua mãe cursou até a 4ª série e o ex-padrasto até a 8ª série do antigo ensino fundamental; sua mãe trabalha fazendo “bicos” sem renda fixa, o ex-padrasto é taxista. A tia, por parte do padrasto, com quem reside *vive bem* (dirige uma escola e recebe uma pensão com uma renda de mais de 8 salários mínimos) mas,

ele não conta com a renda dela: “Eu não gostava disso de ficar pedindo dinheiro pra tia, eu achava meio... já tava de favor na casa dela, então, já achava que dava custo demais”.

Rita, tem 23 anos de idade; solteira; concluinte do curso de **Engenharia Civil**; recém aprovada no mestrado em três Instituições de Ensino Superior públicas (UFPB, UFPE, UFRN). Sempre esteve bloqueada no curso e até antecipou “cadeiras” (disciplinas). Natural do Rio de Janeiro. Mora com a tia materna em João Pessoa-PB, desde os 17 anos. “Eu tenho mais a minha tia como mãe do que a minha própria mãe”. Na casa da tia moram cinco pessoas: ela, o casal de tios e mais duas primas, “também criadas por minha tia como filhas”. A mãe e dois irmãos mais novos (filhos de pais diferentes) residem no Rio de Janeiro. O pai é desconhecido. Egressa de escola pública, cursou o ensino médio no Rio de Janeiro em instituição reconhecida socialmente pela referência no ensino. Nunca desempenhou atividade profissional remunerada, se mantém financeiramente com o apoio dos tios e utilizou os serviços da assistência estudantil da UFPB: “Não quis ir atrás de algum outro emprego que atrapalhasse minha vida acadêmica”. É estudante e ex-bolsista do PIBIC/CNPq. O nível escolar e a ocupação profissional dos pais apresentam características das camadas populares e médias: sua mãe concluiu o ensino médio na idade adulta, pela EJA; é costureira e não têm renda fixa. Já os tios concluíram o ensino médio, a tia é dona de casa e o tio bancário aposentado com uma renda em torno de 4 salários mínimos. Rita considera esses tios como sendo seus pais, visto que, foi criada por eles até os sete anos de idade quando foi morar com a mãe no RJ, e depois dos dezessete anos voltou a morar com eles.

Carlos, tem 26 anos de idade; casado; estudante do curso de **Medicina**; bloqueado; cursando o 7º período (medicina foi a 2ª opção de curso a 1ª foi Física que abandonou no 5º período). Natural da Paraíba. Mora com a esposa em João Pessoa – PB. Egresso de escola pública, cursou o ensino médio no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR (instituição reconhecida socialmente pela referência no ensino). Atualmente, é estudante e bolsista do PIBIC/CNPq, se mantém financeiramente com a renda de quase três salários mínimos proveniente do trabalho da esposa e do apoio financeiro dos pais que residem em Roraima-RR. Antes de ingressar na universidade trabalhava dando aulas de reforço para crianças. O nível escolar e a ocupação profissional dos pais apresentam características que se aproximam das classes médias: o pai possui formação em nível superior completo e a mãe têm pós graduação. Sua mãe é fisioterapeuta e o pai gestor público. Porém, quando questionado “porque foi estudar em escola pública?”, percebemos no seu relato que a condição socioeconômica familiar não difere do contexto das camadas populares: “Então... é...

primeiramente porque lá [Roraima] as escolas particulares eram mais caras, a gente tava num aperto financeiro um pouco maior, inclusive em Campina Grande, na 5ª e 6ª séries... eu não tinha bolsa, mas quem ajudava a pagar a minha escola eram outros familiares”.

Fred, tem 23 anos de idade; solteiro; estudante do curso de **Direito**; bloqueado, “Sempre bloqueado e até agora nunca fui pra nenhuma final”; cursando o 10º período (pré-concluinte). No 8º período foi aprovado num concurso público do TRT no estado do Maranhão e estava aguardando a convocação, no 9º período conseguiu ser aprovado no exame da OAB. Natural do Ceará. Mora na Residência Universitária da UFPB. Sua família é constituída pela mãe e duas irmãs que residem no CE. Os pais se separaram quando ele tinha 7 anos e desde então, não tem mais contato com o pai. Egresso de escola pública, cursou o ensino médio em Canidé e Fortaleza em instituições reconhecidas socialmente pela referência no ensino. Trabalhou antes de ingressar na universidade como garçom e ajudante de feira. Atualmente é estudante; ex-bolsista do PIBIC/CNPq e desenvolve estágio remunerado num consultório de advocacia. Se mantém com a renda do estágio e conta com a assistência estudantil da UFPB, sua família não tem condições financeiras de lhe ajudar. O nível escolar e a ocupação profissional dos pais apresentam características das camadas populares: o pai estudou até a 4ª série do antigo ensino fundamental e a mãe concluiu o ensino médio pela EJA. O pai é cozinheiro e a mãe agricultora.

Elvira, tem 20 anos de idade; solteira; estudante do curso de **Odontologia**; bloqueada; cursando o 7º período. Natural da Paraíba. Mora com a mãe e os dois irmãos. O pai foi assassinado quando ela cursava o ensino médio. Egressa de escola pública, cursou o ensino médio no Colégio Militar da rede estadual (instituição reconhecida socialmente pela referência no ensino). Nunca desenvolveu atividade profissional remunerada: “quando eu fazia o 2º ano meu pai faleceu, aí querendo ou não, abala muito a família [...] minha mãe teve que passar a trabalhar, tudo ficou mais difícil [...] mas minha mãe disse: vá estudar...” Atualmente, é estudante e bolsista do PIBIC/CNPq. Sua família se mantém com a renda de dois salários mínimos (trabalho da mãe e a pensão do pai). Elvira faz uso dos serviços de assistência estudantil da UFPB. O nível escolar e a ocupação profissional dos pais apresentam características das camadas populares e médias: o pai e mãe concluíram o ensino médio regular. O pai era policial militar e a mãe, depois que ficou viúva, passou a trabalhar como operária numa fábrica.

Ana Maria, tem 20 anos; solteira; estudante do curso de **Ciências da Computação**; está desbloqueada; cursando o 6º período. Natural de Pernambuco. Divide residência universitária com outras estudantes em João Pessoa (recebe auxílio moradia da UFPB). Sua família é constituída pela mãe e um irmão mais novo que residem em PE. Os pais são separados e ela não tem contato com o pai. O irmão também começou a cursar o ensino superior na UFPB, mas faz o percurso todos os dias de PE para a PB em carro locado, assim como fez ANA MARIA até o 2º período. Egressa de escola pública, cursou o ensino médio na rede estadual em Itambé-PE, a instituição não era considerada como de referência no município. Nunca desenvolveu atividade profissional remunerada; é estudante e bolsista do PIBIC/CNPq. A renda da família provém do trabalho da mãe e gira em torno de dois salários mínimos. O nível escolar e a ocupação profissional dos pais apresentam características que se aproximam das da classe média: o pai e a mãe cursaram o ensino superior completo; a mãe é professora de matemática e o pai não sabe ao certo, parece que trabalha no comércio. Porém, quando se verifica a situação socioeconômica da família percebe-se que não difere do contexto das camadas populares: *Se não fosse eles (auxílio moradia e alimentação), eu não sei como ia continuar o curso, não. De verdade. Porque mainha é professora, então o orçamento dela não dá pra manter um filho fora de casa.*

Outra regularidade importante identificada na história singular desses jovens diz respeito à dependência em relação aos programas de assistência estudantil da UFPB. A maioria dos sujeitos entrevistados são oriundos de outros Estados (PE, RN, RJ, CE) ou de outras cidades da PB, o que implica dizer que necessitam das ações desses programas para permanecerem frequentando o curso.

4.3 Narrativas Biográficas dos Jovens Sobre as Trajetórias de Sucesso na UFPB

Para Fred, estudante do 9º período de Direito, o primeiro ano na universidade foi muito difícil porque estava chegando do CE, não conhecia nada em João Pessoa e não tinha garantia de moradia.

[...] não tinha parente, não tinha nada, eu vinha por meio de indicação de amigos para ter o apoio de outros amigos desses amigos, aí acabava que quando eu cheguei aqui o primeiro ano foi o período mais difícil... cheguei aqui não ganhei residência [universitária] de imediato, tive que passar um mês de uma casa para outra, na verdade pedindo apoio, ajuda, até eu conseguir entrar na residência. [...] foi o ano da adaptação, foi o ano que eu tive que conseguir alguns ofícios para que eu me mantesse economicamente aqui ...

A minha família, na verdade não queria deixar que eu viesse para cá porque minha mãe, principalmente, tinha um medo terrível...[...] em razão de ser um Estado um pouco longe do Ceará. [...] E para ela isso era uma aventura um pouco complexa e acabou que muitos da minha família achavam que eu não ia conseguir, ia passar pouco tempo, uma semana, um mês, então foi assim, claro que eu tive apoio em termo de estudo, no fundo, ela queria que eu estudasse...

A situação de necessidade de moradia como condição para permanecer frequentando o ensino superior também se repetiu com ANA MARIA, 6º período, Ciências da Computação. Natural do estado de PE ela iniciou a graduação se deslocando todos os dias da sua cidade de origem para João Pessoa e esse percurso (em torno de 50 minutos cada viagem) tornou-se muito cansativo para ela.

[...] no primeiro período, eu vinha de van da cidade X-PE para João Pessoa-PB. Então era um aperto no orçamento para poder vir de van [...]. Aí foi também o que influenciou nas minhas reprovações, no primeiro período. [...]Aí a prefeitura disponibiliza um ônibus para trazer o pessoal da faculdade à noite. Então eu voltava para casa às 22h e meia. Mas para você acordar às 05:20, para chegar aqui logo cedo, passar o dia, voltar de noite e ... E voltar tudo no outro dia... Então era muito cansativa a rotina. Aí foi quando eu me candidatei... Eu fui saber do RU, para poder almoçar aqui. Aí eu acabei me inscrevendo na residência também [...] Aí acabou que eu fui selecionada também, então a partir do segundo período... Aí foi no segundo período que eu comecei a morar na residência. Acho que passei até uns 08 meses lá, aí depois troquei pelo auxílio moradia e fiquei morando com as amigas. Se não fosse eles (auxílio moradia e alimentação), eu não sei como eu ia estar continuando o curso, não. De verdade. Porque minha é professora, então o orçamento dela não é excelente para estar mantendo um filho fora de casa. Fora que meu irmão agora também está vindo estudar aqui. Então se eu não estivesse com essa bolsa hoje... não tinha condição de continuar o curso, ou eu ou ele tinha que ficar em casa.

Quando não conseguem esse benefício estudantil os jovens de baixa renda são obrigados a recorrerem ao apoio de parentes para continuar estudando.

No caso de ISMAEL, estudante do 10º período de Engenharia Elétrica, ele recorreu ao apoio da casa da tia para continuar seus estudos. Porém, fica evidente no seu relato a necessidade de uma renda para se manter e não ficar dependendo dos outros, mesmo considerando a boa condição financeira da tia (irmã do seu padrasto).

É ... isso aí no começo foi problemático (situação financeira). Então, no 1º período eu pedia muita ajuda pra minha tia, “tia pague meus passes, pelo menos”. Porque eu não sabia do RU (Restaurante), ninguém me falou nada, então, eu perdi o RU no 1º período e ficava voltando pra almoçar em casa e aí aumentava o gasto com passagens e eu ficava pedindo ajuda pra minha tia. Já no 2º período, eu consegui a monitoria de Cálculo I e a bolsa era RS

180,00, aí pronto, salvou! Com essa bolsa de RS 180,00 eu podia pagar os passes e consegui o RU. Aí, tudo melhorou a partir do 2º período. Do 2º até o 9º período, eu sobrevivi aqui com bolsas ...

A situação de RITA, concluinte de Engenharia Civil e recém aprovada no mestrado não foi diferente. Natural do Rio de Janeiro precisou recorrer ao apoio dos tios para a questão da moradia. E devido à renda de 3 mil reais do tio (bancário aposentado) não conseguiu se cadastrar no Restaurante Universitário, pois a renda foi considerada alta pela UFPB.

Ainda bem que a gente tem a sorte de poder tirar xerox de livros, os professores utilizavam livros caros, nem todos os alunos tinham como comprar, então eles aceitavam que você utilizasse a xerox, isso é muito bom. Então, em questão financeira tem aquela coisa tipo, às vezes, não dá para poder almoçar aqui, aí tinha que ir em casa correndo, em questão de uma hora, comer e voltar porque almoçar aqui é caro, a não ser que você não comesse quase nada, aí passava o dia inteiro com fome. [...] Então a gente economizava aqui em uma xerox, economizava de comprar roupa, sapato, por exemplo.

Assim, eu tive dificuldade em relação à dinheiro claro, aí por isso que eu procurei monitoria, procurei PIBIC porque não é que faltasse, mas quer melhor sensação do que você estar gastando o que é seu [...] não ter que ficar pedindo dinheiro toda hora para tirar xerox, para colocar passe, para se alimentar...

Sem falar que o curso de graduação nessas áreas de ensino tem uma carga horária maior e portanto, requer do estudante mais tempo na universidade, gerando mais despesas com alimentação, por exemplo, além da exigência de aquisição de materiais específicos para o cumprimento das atividades acadêmicas, como: livros, computador, kit de instrumentos de trabalho pessoal etc, como relata ELVIRA estudante do 7º período de Odontologia:

[...] todo mundo me dizia que eu não ia conseguir cursar, todo mundo me dizia isso. [PORQUE?] Porque diziam que era um curso muito caro, me dá até vontade de chorar, porque eu tô assim no final, e eu vejo assim a realização...(choro) e assim, eu lembro que todo mundo dizia que eu não tinha dinheiro pra cursar, que gente pobre não fazia odontologia... pessoas da família, vizinhos... Até aqui na universidade, eu lembro com muita... no primeiro dia de aula, nos primeiros dias fui fazer o cadastramento do RU e a assistente social disse que eu não ia conseguir cursar porque o filho da outra assistente social, que tinha condições, passou um sufoco enorme, e eu... quando ela olhou pra minha renda, você minha filha jamais vai conseguir cursar esse curso, caríssimo...

[...] o curso, para quem não é da odontologia não tem noção do quanto é caro, é muito caro. O curso é muito exclusivista e muito caro. Lista de instrumentais chegam a custar 3 mil reais em algumas disciplinas, e a gente paga sete disciplinas no período. A universidade só fornece material de consumo, instrumental não. A partir do quarto período começamos a adquirir os instrumentais. O quinto período foi o mais pesado, só de instrumental foi quase 5 mil reais. Eu sempre vou procurar desconto ao máximo. O fato de

historicamente o curso ser de gente que tem poder aquisitivo grande, os professores não entendem o fato de um estudante não querer comprar alguma coisa. [...] a universidade eu acho muito carente para o curso de odontologia, eu nunca recebi nenhum auxílio, fora o RU (Restaurante), da universidade para compra de materiais e instrumentais. Até têm um programa, mas demora tanto a comprar que você perde o período letivo de prática, e o professora quer logo né.

Outro aspecto analisado, diz respeito às configurações familiares, no tocante às relações de interdependência com o desempenho escolar. Os sociólogos Lahire (1997) e Charlot (2009) são enfáticos ao afirmarem que para se compreender os resultados de desempenho escolar (“fracasso” ou “sucesso”) é preciso nos debruçarmos sobre a “singularidade das histórias” dos estudantes e de suas “configurações familiares”.

O indivíduo alimenta-se do seu tecido familiar e não é por isso surpreendente que as exigências e os modelos da família contribuem fortemente para estruturar a relação dos indivíduos com o saber e a escola (CHARLOT, 2009, p.214).

Compreendendo que a “família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas” (LAHIRE, 1997, p.19), optei por conhecer como se deu a construção das trajetórias escolares desses jovens na educação básica e quais dispositivos favoreceram o prolongamento dos estudos até o ensino superior.

O meu olhar se voltou para a história singular desses jovens com o propósito de verificar em que medida as práticas e as formas de relações sociais vivenciadas na família e nas instituições escolares influenciaram nas suas trajetórias de sucesso escolar no ensino superior.

No início da entrevista, solicitei que descrevesse como foi sua trajetória escolar desde que começou a estudar; como foi o acompanhamento da família na vida escolar; que dificuldades e facilidades teve no processo ensino aprendizagem; que aprendizagens lembra ter adquirido no ensino médio e como elas contribuíram para a inserção na universidade.

A primeira constatação foi a de que estes jovens tiveram percursos escolares lineares na educação básica, ou seja, não vivenciaram situações de fracasso escolar. Segunda, todos eles cursaram o ensino fundamental em escolas da rede privada e da rede pública. Essas mudanças de rede de ensino, segundo relato dos jovens, foi decorrente das oscilações nas condições econômicas de suas famílias pois, como lembra R. Hoggart, 1991 apud Lahire (1997, p.24):

Se quiserem sobreviver e não afundar, os pobres devem, como carga suplementar, irônica e perversa, gerir seu dinheiro, como os contadores o fariam. Não pode ser ultrapassado, afrouxado, relaxado, nem mesmo um pouquinho.

Assim, identificou-se que todos cursaram a pré-escola (antiga alfabetização) em escolas particulares (com exceção de FRED, que não frequentou a educação infantil e toda sua trajetória do ensino fundamental foi em escolas da rede pública), mas nos anos subsequentes do ensino fundamental seus percursos escolares variaram entre escolas da rede pública e privada.

De modo geral, essa situação revela o esforço das famílias em gerir “disposições econômicas” (LAHIRE, 1997) que assegurasse, desde cedo, a educação dos filhos. Pois, apesar da situação financeira pouco favorável dessas famílias percebe-se a preocupação em investir, na educação infantil – “transmissão da cultura legítima”, Bourdieu –, nem que para isso fosse necessário pagar escola particular, e com certeza essa decisão não foi por livre escolha, mas por não encontrar na rede pública a oferta dessa modalidade de ensino.

Com efeito, há que se considerar que, no Brasil, as políticas voltadas para a educação infantil sempre foram muito frágeis, tendo apenas começado a se tornarem mais efetivas com o advento do FUNDEB – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério –, em 2008. Até então, a maioria das famílias deveria acudir ao sistema privado de ensino para a oferta da educação infantil.

4.4 Estratégias Familiares de Escolarização na Educação Básica

Sabendo que não teriam condições financeiras de manter os estudos dos filhos em escolas privadas estas famílias passaram a adotar outras estratégias de investimento escolar, como é o caso de ELVIRA (7º período de Odontologia) que passou da escola privada para uma escola Estadual de referência no ensino fundamental e médio.

No ensino fundamental, eu comecei a estudar acho que com três anos, fiz a parte do maternal, jardim um, jardim dois e alfabetização e a primeira série numa escola perto da minha casa, era particular. A, quando foi, a partir da segunda série, eu fiz uma prova de seleção, aí fui selecionada para estudar nessa escola, Colégio da Polícia Militar, que era estadual. Ai, pronto, fiz essa prova e comecei a estudar lá. Ai, comecei a estudar lá, partir da segunda série, aí a professora achava que eu era um pouco adiantada para a série, pediu pra mainha pra acelerar, mas mainha não deixou. Ai, eu fiz normal, o ensino fundamental todo lá na escola, da segunda série até a oitava. [...]Eu

estudei na mesma escola, no Colégio da Polícia Militar, o ensino médio também...

Também no relato de FRED (10º período de Direito) se evidencia o esforço permanente da família em buscar uma educação de qualidade para os filhos, mesmo sendo no âmbito da rede pública de ensino.

A minha trajetória no ensino fundamental toda ela foi em escola pública e no município X – CE. [...] Até a 1ª, 2ª série eu estudei em um colégio [...] da rede municipal, e na 3ª fui para outra escola [...] que é municipal também e na 4ª eu fui para um colégio [...] da rede municipal também e da 6ª até a 8ª série, que hoje é o 9º ano, eu fui para outra escola [...] também municipal, que foi onde eu ingressei no ensino médio. [Qual o motivo da mudança de escolas?] Muitas vezes pela falta de estrutura que as escolas [...] chegava lá e acabava não tendo uma estrutura adequada, os professores não eram muito qualificados e aí me indicavam (os professores) para ir para outra escola ... procurando uma escola de melhor qualidade.

A minha experiência no ensino médio já foi melhor porque eu fui para um colégio estadual [...] no município Y-CE e lá sim já tinha uma estrutura adequada [...] uma qualificação maior dos professores e foi lá onde eu tive um grande estímulo para continuar os meus estudos posteriormente ao ensino médio porque lá eu conheci alguns professores que estimulavam que a gente fosse ter um aprendizado e também um estudo mais profundo.

RITA (Engenharia Civil) também vivenciou percursos escolares em diferentes redes de ensino (pública e privada) como tentativa de melhorar os estudos, mas o fator determinante das escolhas familiares foi a situação econômica pela qual passava a tia e a mãe.

Eu entrei na alfabetização com 06 anos, sendo que eu atrapalhava a turma, que a minha “mãe” (referindo-se a tia que criou ela) dizia que eu respondia antes da turma, porque ela me ensinou a ler em casa. Aí me tiraram da alfabetização e já me pularam para a primeira série, como eles não me aceitavam em escola pública porque eu tinha que ter no mínimo 07 anos para poder ir para a primeira série, aí tiveram (tios) que colocar em uma escola particular, eles fizeram das tripas corações para poder me colocar. Então, a primeira série foi em escola particular, aí a segunda série foi em escola pública porque eu voltei a morar com a minha mãe de sangue lá no Rio de Janeiro, e depois da 3ª a 6ª série ela tentou, para poder melhorar os meus estudos, em uma escola particular de novo. Aí depois da 7ª série até o ensino médio foi em uma escola pública [...] considerada a melhor escola pública do Rio de Janeiro. [Qual o motivo da mudança de escolas?] Da pública para a particular foi porque a minha mãe queria que eu tivesse um ensino um pouco melhor, porque a escola pública e municipal do Rio não era tão boa, e da escola particular para a pública foi por questão de verba mesmo, de dinheiro, porque também tinha meu outro irmão, e a minha mãe tinha ficado grávida do meu segundo irmão. Aí como diminuiu a renda, a gente foi para a escola pública, que também era muito boa. (RITA, Eng. Civil)

Nos relatos, a seguir, também percebemos algumas situações de “rupturas” Lahire (1997, p.24) que fragilizaram a estabilidade da economia doméstica das famílias e consequentemente afetaram os percursos escolares dos jovens, mas, ao mesmo tempo, observa-se a capacidade dessas famílias em encontrar alternativas de superação das dificuldades de modo evitar que fracassem nos seus percursos escolares.

Identificamos no relato de ELVIRA (Odontologia) uma ruptura familiar muito forte que foi o “assassinato do seu pai”. Esse fato além de causar abalos emocionais também trouxe problemas financeiros para a família, mas ao mesmo tempo, percebe-se uma estratégia de enfrentamento por parte de sua mãe (“investimento pedagógico/ sacrifício”, LAHIRE, 1997, p.28) de modo a não prejudicar a existência de um “projeto” de vida:

[...] quando eu fazia o 2º ano do ensino médio meu pai faleceu né, aí querendo ou não, abala muito a família, abala muito, muito, muito... aí eu lembro que eu tinha acabado de começar um cursinho, em uma escola que era particular, mas era popular, sabe? [...] só que no segundo ano ficou aquela problema financeiro né, porque tem aquela questão de receber pensão, não sei o que... [...] minha mãe não trabalhava nessa época, minha mãe teve que passar a trabalhar, procurar um emprego... Assim, tudo ficou mais difícil né, o esforço para pagar o transporte para eu ir para a escola, tudo isso assim, era bem complicado, de eu precisar de uma coisa extra pra escola assim, sempre tinha esse problema, de tudo ser muito difícil nessa questão sabe? Mas, minha mãe disse vá estudar...

No relato de ANA MARIA (C. Computação) se evidencia uma ruptura família com o processo de “separação dos pais” e isso traz impacto emocional e financeiro também e, portanto, a situação exige uma estratégia familiar de enfrentamento que passa pela “ordem moral doméstica” na organização das atividades (LAHIRE, 1997, p.25):

Eu comecei a estudar cedo em escola particular até a 3ª série. E depois disso, foi quando teve a separação dos meus pais e essas coisas..., aí eu fui para a escola pública, a partir da quarta série. Até o final do ensino médio, eu estudei só escola pública da rede municipal no município X-PE. Nunca perdi nenhum ano.

Desde criança minha mãe sempre dizia que se você não estudar, você não vai ser ninguém. Se a vida é difícil para quem tem ensino superior, para quem não tem, é pior. Então ela sempre me incentivou a estudar, a ter uma carreira, a escolher um curso que eu me identificasse, essas coisas. Minha mãe me ensinou que nunca conte com um dinheiro que você sabe que é provisório (referindo-se a bolsa do PIBIC). Então eu quase nem gasto, eu deixo tudo guardado. Eu vou deixando na poupança. [...] Minha mãe sempre foi muito organizada, então foi algo que ela me ensinou. [...] Então, eu recebo o auxílio moradia e o auxílio alimentação da UFPB e esse dinheiro é suficiente. Mainha me ajuda assim, ainda, com alguma coisa de trazer a

feira, mas eu já... Eu já não peço muita coisa a ela hoje em dia. Consigo me virar.

O percurso escolar de ISMAEL (Eng. Elétrica) foi quase todo marcado pela ruptura do “desemprego” da sua mãe, o que gerava problemas de moradia e dependência de outros familiares para conseguir criar os filhos. Compreendo que a estratégia familiar de enfrentamento foi, principalmente, em função das “condições e disposições econômicas”, mas em outros relatos de ISMAEL percebe-se que “autoridade familiar” (LAHIRE, 1997, p.27) do seu padrasto foi decisiva para que ele assumisse de forma autônoma sua condição de estudante no ensino médio e lutasse para não perdê-la:

O ensino fundamental começou numa escola particular, foi a alfabetização, 1ª e 2ª série lá no município X-PB. Depois disso, minha mãe teve de sair desse município X-PB, conheceu o meu padrasto, aí a gente veio morar em João Pessoa-PB. Aí, fui me matricular numa escola de ensino público, não dava mais pro ensino particular...[...] Depois na 5ª série e 6ª série eu fui pra outra escola, também pública. A 7ª série, foi lá em município Y-RN, também numa escola pública. Na 8ª série voltei aqui para João Pessoa, novamente, numa escola pública. Aí, no ensino médio eu passei pro CEFET (hoje IFPB) e fiz a 1ª turma do integrado Eletrotécnica com ensino médio. [ESSAS MUDANÇAS DA FAMÍLIA EM RAZÃO DE QUE?] Era em função da falta de trabalho (desemprego) porque aqui em João Pessoa, às vezes não dava, aí tinha que se mudar porque a família lá em município X-RN podia ajudar, aí quando chegava lá não dava mais, aí um familiar aqui em João Pessoa podia ajudar, assim ficava.... aonde desse pra você tá... então, foram várias escolas no ensino fundamental. Reprovado eu não fui não, mas perdi anos devido essas mudanças.

O ensino médio foi uma mudança muito forte na minha vida! E aí, foi que eu impus pra minha mãe que eu não ia mais mudar de residência. Porque no meio do CEFET surgiu a oportunidade, de novo, de minha mãe voltar pra o município X-RN e dessa vez eu sabia que era sério porque ela ia ganhar uma casa lá, mas, eu disse, “eu não vou! Vou terminar o CEFET aqui em João Pessoa-PB” e aí, fiquei com essa minha tia (irmã do ex-padrasto) até hoje.

Percebe-se, nos relatos desses jovens, que as configurações familiares também são “heterogêneas” (LAHIRE, 1997 e CHARLOT, 2009) nas formas e nas práticas de relações com o processo de escolarização. Dito de outra forma, observa-se que as estratégias familiares de acompanhamento da vida escolar desses jovens variam entre uma “ordem moral doméstica e cognitiva” e as “formas mais sutis de autoridade familiar”.

Para Lahire (1997) a “ordem moral doméstica e cognitiva” que favorece a mobilização de recursos em prol de um projeto educativo consiste “na moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os

traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada [...]uma boa escolaridade” (LAHIRE, 1997, p.26). Por outro lado, as diferentes “formas de exercício da autoridade familiar” “dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento” (LAHIRE, 1997, p.28).

Verifica-se nos relatos de ANA MARIA, CARLOS e ISMAEL que uma “ordem moral doméstica e cognitiva” permeou as relações sociais de suas configurações familiares refletindo assim, de forma positiva no processo de escolarização:

A mãe de ANA MARIA (C. Computação) é professora de matemática e acompanhou com regularidade o desempenho escolar dos filhos, seja por meio de rotina de estudo ou pelo incentivo de bons resultados.

Agora mainha ficava em cima, porque ela queria que eu ficasse estudando em casa. Sendo que ela nunca reclamou, porque minhas notas eram sempre boas e os professores sempre falavam muito bem. Mas ela sempre ficava, "tu tem prova? tu tem que estudar". [...] Ela sempre foi muito presente, assim. Ficar em cima de... ter notas boas. E ela até incentivava. Tipo, se você pagar tudo com 10... Ela dizia, "Quantas médias 10 que você tiver, a gente vai somar e vai comprar um presente". [A que você atribui essa tua facilidade de aprender?] Não sei, hoje eu acho que é porque... Interesse. E como em casa a gente sempre teve o apoio de mainha, tanto eu quanto meu irmão... A gente não costumava ficar em casa estudando para prova, essas coisas. E a gente nem ia para recuperação [...]Mas acho que porque a gente questionava. Eu sempre fui de sentar na frente e nunca me importei com os outros, eu sempre perguntava. Eu só saía da aula quando eu estava entendendo.

A mãe de CARLOS (Medicina) também manteve uma rotina de monitoramento dos seus estudos, mas ao contrário de Ana Maria, ele não conseguiu interiorizar a habilidade cognitiva da autonomia e da autodisciplina para os estudos pois, quando não teve mais o acompanhamento sistemático das atividades escolares, por parte da mãe, ele se sentia “acomodado e relapso” com os estudos.

Minha mãe sempre acompanhava muito de perto, meu pai viajava um pouco mais, trabalhando, quando a gente morava no município X -PB [...]Depois que eles foram morar lá em Rondonia, eu ainda fiquei aqui, fiquei morando com tios meus... eles acompanhavam, mas me deixavam mais à vontade em relação a isso e eu não tinha muita pressão, ficava mais tranquilo... mas acomodado [...]na verdade eu estudava menos quando eu tava só... porque eu tava acostumado com minha mãe ali perto, né? Olhando e vendo se eu tava fazendo as coisas, então eu era mais relapso quando não tinha essa pressão.

Na configuração familiar de ISMAEL (Eng. Elétrica) o papel da ordem moral doméstica e cognitiva não foi assumido pela mãe (dona de casa), mas pelo padrasto (taxista)

que teve uma presença constante no acompanhamento das atividades escolares e por isso, exigia sempre excelentes notas.

Minha mãe, assim, o apoio dela na questão disciplinar era pouco. Porque minha mãe, realmente, ela não era voltada para os estudos. Minha família materna inteira (pausa) ... Não tenho nenhum tio na família materna que chegou à universidade [...] é, a minha família materna ela não dá muita importância pros estudos. Já a família do meu padrasto não, é completamente o contrário, aí eles se importam muito. Então, pela família do meu padrasto eu recebi muito mais apoio, mais incentivo, tanto é que essa minha tia, irmã do meu padrasto, me mantém até hoje na sua casa justamente por causa dos estudos. [...] meu padrasto ele sempre buscou fazer com que eu procurasse aprender só, ele dava, por exemplo, uma orientação, não era “o dado”, por mais que soubesse responder ele nunca foi de pegar na minha mão, nunca. Ele sempre dizia “vá atrás porque eu não vou tá aqui amanhã”, então, ele sempre ensinou a procurar. Questão de aprender é, ... devido a meu padrasto ele sempre cobrava que eu mantivesse a nota muito alta. Então, por exemplo, já era motivo de reclamação lá em casa se a nota baixasse de 9,0 (nove), então, já começava eles ficarem preocupados porque sabia que de 9,0 para baixo ia continuar baixando, se eles deixassem... Já achavam que tinha algum problema dentro de casa e aí eles iam correr atrás. Mas eu tentava me esforçar por fora pra ver se estudava, mas muitas vezes não tive condições... (ISMAEL, Eng. Elétrica)

Por outro lado, também se verificaram outras formas mais sutis de “autoridade familiar” no acompanhamento da vida escolar desses jovens, mas que também foram decisivas para incorporarem um comportamento autônomo em relação aos estudos – a autonomia é considerada a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa (LAHIRE, 1997, p.28) – como se verifica nos relatos de RITA, FRED e ELVIRA:

Ninguém. Não tinha ninguém que ficasse no meu pé, assim, a minha mãe ela trabalhava muito, que ela tinha que trabalhar pelo pai e pela mãe, no caso. E muitas vezes eu assumia alguns papéis em casa que deveriam ser dela, por exemplo, cuidar do meu irmãozinho mais novo, fazer comida, arrumar a casa, era comigo. Então, eu acho que por eu ter essas responsabilidades [...] Então eu tinha que organizar o meu tempo de escola, mas era eu mesma que me cobrava, quando eu tinha dúvida sobre alguma coisa que eu não tinha aprendido na escola ... eu procurava o meu tio, que ele estava umas três séries acima de mim, então como ele já tinha visto o assunto ele era bom, aí eu tirava dúvida com ele. Mas em relação à ficar em cima cobrando, ninguém ficava, só era eu mesma, na verdade eu cobrava do meu irmão, era eu que ficava no pé dele, e no da minha mãe também, enfim (risos). (RITA, Eng. Civil)

[Como era o acompanhamento da família em relação aos estudos?] Assim, era bom, mas ao mesmo tempo não era não. [...] Não era aquele acompanhamento em cima, assim, em casa as vezes ela olhava meu caderno... mas assim, de ir na escola ela ia só nas reuniões mesmo dos pais... As tarefas de casa eu fazia mais só mesmo, mas se precisasse de uma ajuda né, aí minha mãe podia assim, se ela soubesse, porque minha mãe parou os

estudos muito nova, aí quando a gente já tava maior ela voltou a estudar, aí era mais a gente que ajudava ela na escola, do que ela que ajudava a gente (risos).

Pra mim sempre gostei muito de estudar assim... mas do que de brincar, não sei... gostava muito de ler, mesmo quando não tivesse estudando as coisas da escola, gostava muito de ler... meu fundamental eu lembro que era muito na biblioteca. (ELVIRA, Odontologia)

O acompanhamento era só naquela questão da motivação, porque como a minha família é da agricultura eles acabam que não compreendem o processo de aprendizagem. [...] Então acompanhamento era mais na motivação para que a gente continuasse, não parasse de estudar, na minha questão o destaque principalmente se deu pela motivação própria que eu tinha, pelo esforço próprio mesmo. (FRED, Direito)

4.5 A Relação com a Escola e com o Saber nas Trajetórias destes Jovens

A terceira constatação foi a de que todos esses estudantes cursaram o **ensino médio** em colégios reconhecidos, pela sociedade, como sendo de referência no ensino como por exemplo, o Colégio da Polícia Militar, o CEFET/IFPB e outros colégios Estaduais dos estados do Ceará e Rio de Janeiro (com exceção de ANA MARIA, que estudou numa “escola comum”). Essa avaliação foi feita pelos próprios jovens ao afirmarem que o ensino médio foi decisivo para sua inserção no ensino superior, visto que a maioria não dispunha de condições econômicas para arcar com despesas de “cursinho” preparatório para o vestibular, como evoca ISMAEL (Eng. Elétrica):

Meu ensino médio foi salvo, assim ... eu já vinha mal no ensino fundamental, já vinha tropeçando. No ensino médio eu comecei sem vontade de estudar [...] realmente eu ficava “gazeando aula” e bagunçando em sala. Tava pensando seriamente em largar os estudos como os meus pais tinham feito e tentar começar a trabalhar para ganhar meu dinheiro e me virar. [...]E aí, fiz a prova do CEFET porque meu padrasto e meus amigos incentivaram fazer a prova ... e acabei passando no CEFET. No CEFET eu recebi um novo estímulo de estudo por causa do ensino técnico aí, comecei novamente a querer estudar, ter a vontade de estudar.

No CEFET, além de você assistir aula muito bem você tem que se dedicar por fora. É muito corrido, é muito assunto e os professores não tratam você como adolescente não, eles querem tratar você como adulto, quer você com responsabilidade adulta. Então, foi o CEFET que me transformou mesmo como estudante. É... lembro, várias vezes, ter ficado doente de estudar, porque eu passava semanas corridas sem dormir para dar conta dos projetos que todos os professores passavam ao mesmo tempo.

Para os jovens dos meios populares, investigados por Bernard Charlot (2009), o significado do saber, da escola, era “vago”, pois a ênfase das aprendizagens adquiridas se limitava a questão do aprender a ler, escrever e contar, com isso, concluiu-se que eles não valorizam os “saberes” escolares e também não se mobilizavam para os saberes profissionais. Assim, o colégio era visto por estes jovens apenas como uma forma de conseguir a obtenção

de diplomas, que mais tarde, proporcionariam uma oportunidade de encontrar um emprego, sem, no entanto, conseguirem estabelecer uma relação com um projeto de vida profissional (CHARLOT, 2009, 261)

Diferentemente dos jovens da pesquisa de Bernard Charlot (2009) em que o universo de suas aprendizagens estava centrado na dimensão identitária e social – aprendizagens relacionais, afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal – mais do que na dimensão epistêmica – aprendizagens intelectuais ou escolares; os jovens desta pesquisa apresentam uma relação com o saber, com o processo ensino-aprendizagem mais voltado para as aprendizagens intelectuais /escolares do que para as aprendizagens afetivas e relacionais.

Quando questionados sobre “quais as aprendizagens você lembra ter adquirido no ensino médio?” aparece com constância nas suas falas as disciplinas que tiveram mais dificuldade e facilidade, as olimpíadas que participaram, as horas de estudo investidos etc, e todos eles apresentaram, nos seus depoimentos, forte motivação crescimento intelectual e profissional, sinalizando que tinham em mente um “projeto de vida”:

No ensino médio eu acho que foi melhor (do que o EF)... aumentou a quantidade de oficinas de matemática, a quantidade de cursos que você queria fazer durante o sábado, curso de grafite, curso de dança, curso de violão, e tudo gratuito, né. Os passeios também, você só conseguia se fosse um bom aluno..., os melhores eram escolhidos para poder ir em uma caravana para a Ilha de Paquetá, visitar a Serra de Teresópolis para fazer trilha, para o Caldeirão do Huck, tudo isso assim eu fiz, né. Não, eu não tive dificuldade de aprendizagem [...] eu posso te dizer que eu realmente estudava [...] e era muito raro eu tirar nota baixa... [De onde vinha essa sua facilidade para o estudo?] Putz, não sei... porque sinceramente eu, não tem, assim, eu sou a primeira pessoa da minha família, a minha avó teve 17 filhos e tenho bastante primos, uma família extensa, e eu sou a primeira que conseguiu, que entrou na faculdade e que se formou. Porque eu não sei o que era, mas desde que eu me entendi por gente, que eu via filmes, que as pessoas falavam que ia para a faculdade, eu tinha aquilo na cabeça “eu quero estudar, é isso que eu quero para mim, eu não quero me envolver com nada que vai me tirar disso”, por exemplo, drogas. [...] Eu não, eu lá, eu estava focada nisso, o que eu queria era isso, entendeu, tanto que eu sacrifiquei ficar longe dos meus irmãos para isso, então eu não sei dizer o que é, se foi alguém que influenciou. Na família eu acho que não foi ninguém que influenciou [...] mas influenciou assim de dar o apoio “Já que é isso que você quer, então vai lá, vai estudar”. (RITA, concluinte de Eng. Civil)

Para FRED (Direito), cuja configuração familiar e econômica não lhe favoreciam o prolongamento dos estudos, a oportunidade de cursar o ensino médio em uma instituição de ensino de referência na capital do estado do Ceará foi agarrada com “unhas e dentes” de modo que, seu “desejo de um dia chegar em uma universidade” fosse realizado:

O aprendizado que eu lembro era que, na verdade, lá havia estímulo para a leitura [...]. Esse período que eu residi na Casa do Estudante, foram dois anos. Foi o período mais relevante em termos de preparação para o vestibular, talvez foi o fator essencial para que eu tivesse a aprovação no curso de Direito, porque foi lá onde eu realmente me deparei com a necessidade de estudar em bons colégios. Porque lá eles ofereciam bolsa para quem era da Casa do Estudante em razão da necessidade (financeira) que a gente tinha, em alguns colégios privados, bons colégios privados, eles ofertavam essas bolsas para a gente. E foi onde eu comecei.

Após o ensino médio eu ainda passei 1 ano de cursinho em um colégio porque eu ganhei novamente uma bolsa [...]. Nesse período, desde quando eu cheguei em Fortaleza, eu sempre tive uma preparação muito intensa. Lá tem uma biblioteca na Casa do Estudante do Ceará que é tida como modelo para muitos ambientes de estudo e lá a gente desenvolvia 10 horas de estudo diário, mais ou menos. Naquela época não tinha vida social naquele período. Em razão dessa intensidade de estudo, durante 2 anos, aí eu consegui ter sucesso para entrar na universidade.

Ainda neste contexto de ensino médio um fato que me chamou a atenção foi a forma com que estes jovens avaliaram a participação dos professores (agentes escolares) na sua trajetória de escolarização. A maioria, considerou a relação com os professores de forma mais “relacional” do que como um agente mobilizador de aprendizagem.

Ah, os professores gostavam de mim, achavam que eu era muito aplicada, eu sempre tirava notas boas (Elvira); Os professores eram bons, mas eu achei um pouco vago o aprendizado de física. Nunca peguei professores bons que realmente quisessem ensinar física. Era muito decoreba, assim. Eles não cobravam que a gente soubesse as coisas e nem fazia questão de estar ensinando (Ana Maria). Eu tinha uma relação bem próxima e uma relação bem interessante com os professores, era tanto que... por estudar tanto sozinho e me aprofundar mais, às vezes, eu conseguia adquirir um conhecimento que servia até para ajudar os professores na organização das aulas e, algumas vezes, acabava que substituindo os professores nas aulas, então [...] eles sempre tinham apreço pela minha pessoa (Fred).

4.6 A Permanência na Universidade: o cumprimento das exigências acadêmicas e a contribuição do PIBIC/CNPq

Ao indagar os jovens dessa pesquisa sobre que “significado pode ter para um aluno oriundo de escola pública frequentar o ensino superior, em especial, o curso que eles frequentam (elitista)?”, eles se posicionaram de forma bastante reflexiva sobre essa questão, demonstrando consciência das desigualdades sociais e inquietando-se com o processo de dominação que regula a vida dos sujeitos provenientes dos meios populares.

Consideraram esse acontecimento, da inserção do jovem oriundo de escola pública no ensino superior, como um fato muito importante do ponto de vista da democratização e da inclusão social:

Primeiro porque de forma geral jovens de escola pública, as vezes, não conseguiam ter tanto acesso a cursos tão concorridos, talvez pela defasagem do ensino público e tal. Segundo, porquê [...] eu acho que essa mistura, alunos de escola pública e alunos de escola particular, podem dar visões diferentes...(CARLOS, Medicina).

[...] é de uma importância bastante singular em razão das dificuldades que a gente enfrenta principalmente, a falta de estrutura e até mesmo de oportunidade que a gente se depara ao longo de toda a nossa trajetória escolar, desde o ensino fundamental até o ensino médio (FRED, Direito). Isso pode fazer com que as referências se misturem e faça com que essas visões de mundo não sejam tão distantes, se aproximem um pouco mais [...] Então realmente é uma coisa boa, e o governo também está com vários projetos, PROUNI, FIES e tudo mais para poder incentivar mesmo o aluno da escola pública para ele poder estudar, para ele ter as mesmas chances, as mesmas oportunidades que um aluno de escola particular tem (RITA, Eng Civil).

Mas também tiveram aqueles jovens que consideraram esse fato como uma conquista pessoal e fruto de muito esforço e dedicação:

[...]se você ficar parado pensando que somente porque você é de escola pública você não tem chance de fazer um ensino superior, principalmente numa federal, você não sai do canto. Porque se você não tentar, ninguém vai tentar por você. (ANA MARIA, C. Computação).

Não existe desafios grandes demais, quando sua vontade de passar por eles é maior (ELVIRA, Odonto)

Mas, também há quem acredite que esse acontecimento é pura sorte, tipo uma loteria esportiva, não por não ter se esforçado mas, frente a realidade do atual sistema de educação que ainda é bastante exclusivista, seletista e excludente:

Bem, o significado que pode ter é de... raridade, realmente! Porque na minha turma, mesmo, só tem eu, esse pessoal do CEFET e mais um aluno que veio da escola pública normal. Então, até o CEFET é olhado assim

“ah, o CEFET tem condições de entrar numa escola de nível superior, na universidade”, já o aluno de ensino médio de escola pública “pura” é muito mais difícil. Realmente, é muito difícil encontrar colegas meus aqui no curso de Engenharia que não venham do CEFET. Você diz assim “veio de onde?” ou é CEFET, uma menor parcela, ou é particular. Escola pública, somente, é muito raro! (ISMAEL, Eng. Elétrica)

Superada a etapa do ingresso no ensino superior o estudante passa a conviver com o desafio da permanência e, portanto, surgem as dificuldades do percurso que precisam ser

tolhidas à tempo para não gerar problemas futuros, como reprovação de disciplinas e até desistência do curso.

Para se vir a ser alguma coisa, alguém que se pode levar em consideração é preciso aprender. [...] Para ser alguém é preciso não só aprender mais também realizar um trabalho sobre si – evoluir, amadurecer, “crescer”, “tornar-se mais adulto” (CHARLOT, 2009, p. 204 e 205)

Aprender para um estudante universitário constitui uma tarefa complexa, pois lhe são exigidas competências cognitivas que vão além da simples memorização e reprodução de conteúdos mas, envolve a capacidade de compreender, questionar e construir novos saberes.

Nesse sentido, o estudante oriundo de escola pública enfrenta dificuldades específicas, não somente do ponto de vista econômico mas, também, da sua formação em nível médio.

Na questão da aprendizagem a dificuldade foi, vamos dizer assim, a deparação com o extenso conteúdo que era ministrado nas aulas e como era tudo novo e eu não tinha desde o ensino fundamental, o hábito de fazer muita leitura [...] aí acabou que eu tive dificuldade de me adaptar em algumas disciplinas, principalmente as disciplinas teóricas e eu tive que redobrar o esforço e intensificar os estudos para poder acompanhar (FRED, Direito).

No entanto, pude observar, nos relatos destes jovens, que essas dificuldades são mais críticas nos primeiros períodos do curso e que, no decorrer da graduação, elas foram sendo superadas na medida em que eles passaram a sacrificar algumas coisas importantes (vida social, esporte, amigos, família etc) e também realizam mudanças nos hábitos de estudo. Pois como afirma Charlot, (2009, p. 206) o “aproveitamento escolar (“sucesso”) exige o sacrifício dos amigos, produz uma espécie de solidão e, em último caso, transforma-os no “beto” sempre com o nariz nos livros”.

Foi horrível, porque eu me cobrava muito! Eu achava que tinha que tirar 10, 10, 10. [...] Eu lembro, e não vou nunca mais me esquecer, que para a primeira prova de cálculos eu passei de quinta até domingo estudando, fazendo todos os exercícios que podia, acho que eu estudei por uns três livros [...] no dia da prova eu não dormi e acabei me dando mal na prova. Então, o 1º ano foi o mais cobrado de todos... (ISMAEL, Eng. Elétrica)
[...] de modo geral, eu gosto de estudar, eu acho interessante. Eu tive que dar mais atenção, ter mais foco de estudar... [...] Bom, hoje eu aprendi a estudar mais sozinho, a ler a ter que ler para cumprir com as atividades... O que eu sinto mais dificuldade, acho que é com a carga horária do curso... a carga horária é fora do normal ... são mais de 30h de aula presencial [...] e não sobra tempo pra você estudar por livros, que pra mim seria o ideal, aí a gente acaba gravando as aulas dos professores e estudando por transcrição das aulas. (CARLOS, Medicina)

Então, se você não focar mesmo ali, se você não correr atrás do professor para poder tirar dúvida, se você não fizer grupos de estudo, porque aqui sim a gente faz grupo de estudo, se você não estudar em casa, se você não pegar exercícios, você não vai aprender, você não vai passar e o professor não está nem aí... Não, não é igual ao ensino médio, de jeito nenhum, aqui é você por você e Deus por todos (RITA, Eng. Civil).

O que percebi de mais interessante nas histórias singulares de cada estudante foi a força de vontade de se superar e vencer, mesmo diante das dificuldades. Talvez porque para eles não há outra saída. A conclusão do ensino superior constitui a possibilidade de conquistar um espaço na área profissional que lhes assegure certa estabilidade financeira e também uma maior mobilidade social. Desistir? Jamais! Os depoimentos de Fred e Ana Maria representam bem essa situação:

Porque eu pensei que... era igual o ensino médio. Você prestava atenção, você entendia, dava uma revisada para a prova, respondia a prova e passava. Aí foi a decepção da minha vida, porque eu recebi meu primeiro zero. Foi traumatizante, pensei em desistir do curso, "Não, mainha, não dá certo, não, porque como é que eu tiro um zero numa prova que eu respondi ela toda e tirei um zero?". Então, aí no segundo período eu tentei criar hábitos de estudo. [...] Das cinco disciplinas que eu estava matriculada três foram as que eu reprovei. [...] Então me perdi, fiquei muito perdida no começo. Isso é o que desmotiva muito você, pensei até em desistir do curso. Mas, hoje em dia é questão de honra me formar. Não penso mais em desistir. [...] Então minhas rotinas mudaram bastante, porque eu não tinha esse costume de estar estudando, porque eu sempre entendia. E agora nem tudo eu entendo. [...] Ai, nos períodos seguintes eu fui me preparando. Ficava... ficava chamando os amigos "Vamos para a universidade hoje mais cedo, para a gente ficar estudando" [...] Passei a estudar mais sozinha também, porque você tem que se preparar para as provas. [...] Se você não estudar, você não sai do canto. Porque o grau de dificuldade vai aumentando. [...] Acho que a dificuldade financeira conta muito, mas acadêmica pesa mais. Porque financeiro... acaba que você sempre dá um jeito e você pode conseguir outros recursos. Mas acadêmica acho que pesa mais porque depende só de você. E às vezes só você pesa mais do que outros fatores externos (ANA MARIA, 6º período de C. Computação).

Na verdade pensar em desistir a gente ainda pensa naqueles momentos de dificuldade que é onde você se depara com falta de recurso ou então falta de apoio da família, no sentido de estar muito distante, então nesses momentos de grandes dificuldades você pensa, mas quando você olha e vê a oportunidade que está tendo e o contexto que você está inserido, aí você acaba que refutando de imediato essa possibilidade (FRED, 9º período de Direito).

De modo geral, esses estudantes avaliam seu desempenho acadêmico na graduação de forma muito positiva (entre “bom” e “acima da média”) e confiantes do seu sucesso em razão de que eles têm se esforçado e conseguido cumprir com as exigências da academia. Eles

justificam esses conceitos considerando o desempenho que estão tendo na graduação tanto de forma quantitativa: “tanto que meu CRF foi subindo”; “eu nunca fui pra final, nunca reprovei, sempre tive notas boas”, como de forma qualitativa: “os professores falaram que eu e uma colega minha éramos os melhores alunos que tinha no curso, e eles foram sinceros”; “eu me formei como a melhor aluna da turma, mas isso não quer dizer nada, melhor nota não quer dizer que você vai ser a melhor engenheira civil...”.

Ainda sobre esse assunto acho importante apresentar na íntegra o depoimento de Fred (Direito) porque ele conseguiu resumir toda sua trajetória acadêmica e como foi importante para sua formação acadêmica a participação nos Programas de Iniciação Científica, contemplando o tripé ensino-pesquisa-extensão, ou seja, eu fui para além da sala de aula:

Eu avalio da forma mais positiva possível, eu acredito que cumpri, vamos dizer, com os bons requisitos da graduação porque eu participei de iniciação científica, fui monitor, participei de projeto de extensão, ou seja, completei o tripé da universidade e mesmo assim mantive um bom rendimento, é tanto que estive sempre locado e meu CRE é 22, então, considero o meu rendimento de forma completa bastante satisfatório. [A que você atribui seu desempenho?] Eu atribuo ao estudo, na verdade à minha disciplina em saber escolher as prioridades e muitas horas de estudo que eu tenho tido desde o início sempre acompanhando o curso sem interrupções e fui focado na graduação, então eu atribuo tudo isso a todo um planejamento pessoal de dedicação, com muita disciplina

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa era os estudantes oriundos de escolas públicas e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq interessava-me saber qual a influência deste programa no desempenho acadêmico dos estudantes?

Do ponto de vista destes estudantes, o PIBIC/CNPq é um instrumento de destaque na carreira acadêmica e serve de trampolim para outras atividades acadêmicas – aprender a fazer relatórios, escrever artigos, elaborar monografia, apresentar trabalhos em eventos científicos – e até atividades profissionais. Além disso, também o PIBIC/ CNPq funciona como um incentivo para a permanência dos estudantes na graduação, “acho que, às vezes, falta no curso um pouco de incentivo para você continuar, o PIBIC incentiva a não desistir”.

Foi uma experiência muito boa, porque me ajudou a ter uma visão mais crítica. [...] Foi um conhecimento a mais, é um incentivo bom, interessante, por ter a bolsa e por lhe dar mais título. Profissionalmente, você ter a participação em um projeto de iniciação científica é bom também pra o seu currículo. [...] E na graduação isso me facilita, por exemplo, em desenvolvimento de seminários, a gente desenvolvia seminários em reuniões científicas lá, isso me facilita também na graduação. (CARLOS, Medicina)
Foi muito bom porque eu aprendi a utilizar outros programas que me ajudaram em outras coisas, por exemplo, o programa de análise modal que

nunca vi na graduação. [...] aprendi a escrever artigos no PIBIC, aprendi a ler mais, não só ler uma referência e achar que aquilo é certo, mas ter uma visão crítica, comparar com outros autores. (RITA, Eng. Civil)
 [...] eu adquiri uma facilidade muito boa de ler artigos de pesquisar fontes bibliográficas, então quando vou fazer um seminário pra mim não tenho nenhum problema de pesquisar em base de dados. Consigo essa leitura, de dividir os assuntos, de buscar, de ter desenvoltura de falar em público, e tudo isso ajuda muito. (ELVIRA, Odonto)

E o contato com “bons” professores-orientadores é fundamental para o “crescimento” do aluno em termos de autonomia e segurança, como no caso de Elvira (Odontologia), ela era voluntária do PIBIC e a orientadora observando seu desempenho a convidou para ser bolsista:

Ai foi quando essa orientadora disse ...“eu tava observando e sempre vi que você é dedicada com questão da pesquisa, você quer participar como voluntária do PIBIC nessa vigência, ajudando o pessoal [...]quando terminar essa vigência, no próximo projeto você vai ser bolsista PIBIC”, ai pronto, fiquei...Eu sempre gostei da área de pesquisa. Aprendo coisas novas o tempo todo, tenho contato com professores muito bons, meus professores, eu devo muito a eles, e a essa minha professora. Eu devo muito a ela, porque ela me incentivava muito.

Segundo Charlot (2009, pp.268 e 269) essa relação de proximidade entre professor e alunos, especialmente dos meios populares, é considerada como uma “relação antropológica” e não uma “relação afetiva”. A relação antropológica, ou melhor, *antropopedagógica* de que trata Charlot diz respeito à “

[...] cumplicidade de espécie entre o adulto e o jovem, o primeiro estando persuadido da educabilidade do segundo e apoiando-o nesta empreitada que consiste em apropriar-se de patrimônio humano. Portanto, o que os jovens exigem não é amor (uma relação afetiva, amorosa) é o reconhecimento de seu estatuto de ser humano e o respeito aos direitos que lhes estão associados (CHARLOT, p.269).

4.7 O Sucesso Escolar na Concepção dos Jovens Universitários Oriundos de Escolas Públicas

Consideramos relevante iniciar este tópico com a definição de “sucesso escolar”. Optamos por essa versão apresentada no Dicionário-verbetes⁵⁸ por considerá-la abrangente e oportuna para a discussão que se segue.

⁵⁸ Fonte: Dicionário- verbete. Autor: Bernardete A. Gatti. Faculdade de Educação UFMG, 2013. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=201>>. Acesso, em 20 dez. 2015.

SUCESSO ESCOLAR: Processo pelo qual alunos percorrem os anos escolares em progressão crescente, desenvolvendo aprendizagens significativas relativas a conhecimentos selecionados historicamente como relevantes para a vida na sociedade contemporânea; resultado positivo relativo à aquisição de aprendizagens escolares. [...] Ireland et al. (2008, p.45), tratando de sucesso e fracasso escolar, não os entende *como fatos isolados, mas, sim, como situações construídas ao longo da história institucional, cultural, social, relacional e pessoal dos alunos, cujos sentidos precisam ser explicados*. Conceito que aparece na discussão sobre sucesso escolar é o de “mobilização” (CHARLOT, 2000). A mobilização diz respeito tanto a subjetividades, como a intersubjetividades com lastro no social, e pode ser vista, de um lado, como própria a certas condições individuais e, de outro, como evidenciada pela ação de grupos: famílias, associações, grupos profissionais ou de ação social etc. Pesquisas mostram a mobilização como fator interferente positivamente no sucesso escolar – o qual se constrói em cada escola – mesmo em condições escolares e sociais consideradas adversas. A mobilização emerge de uma consciência social lastreada pelo valor atribuído à educação e aos saberes em dado contexto. Ela é fator de superação de situações e condições pouco propícias às aprendizagens que permitem inserção social ativa. A mobilização nascida no próprio interior de escolas, no movimento de seus educadores pela integração de ações pedagógicas consistentes e bem dirigidas mostra-se fator importante na obtenção de resultados sócio educacionais surpreendentes.

A intenção não é estabelecer um debate teórico acerca do conceito ou definição de “sucesso escolar”, mas ter um parâmetro de orientação que ajude a compreender o significado de “sucesso escolar” na concepção dos jovens universitários oriundos de escola pública, bem como suas motivações para concluir a graduação e suas projeções futuras.

Nessa etapa final da entrevista, a abordagem voltou-se para o significado do “sucesso escolar” na graduação e a “motivação” para conclusão. Para alguns destes jovens o sucesso escolar na graduação é visto como a finalização de uma etapa e a passagem para a vida profissional, com o desejo muito claro de atuação no campo de trabalho, como é o caso de Fred, pré-concluente do curso de Direito, aprovado na OAB e aguardando ser convocado num concurso público do TRT e que anseia ajudar financeiramente sua família:

Eu acredito que o sucesso na graduação seria o estado em que a pessoa se encontra de já estar próxima de ingressar no mercado de trabalho, de se destacar no sentido de terminar o curso e já está preparada para ingressar no mercado de trabalho.

[Qual sua motivação para concluir o curso?] Principalmente a vontade de ter uma profissão, já fazem oito (8) anos que eu sai de casa para estudar e até então eu não tive contato profissional e eu acredito que o motivo maior seria o ingresso no mercado de trabalho para que eu pudesse ter uma fonte de renda, tanto para me sustentar como para ajudar minha família.

[Qual seu nível de satisfação com o curso e as projeções futuras?] Hoje já estou terminando e realmente vi que tomei a decisão certa, hoje estou bastante satisfeito no curso de Direito e acredito que apesar de naquela época

apenas sonhar em cursar e exercer uma profissão nesse ramo, mas hoje realmente estou muito satisfeito e realmente era isso que eu queria para mim. [...] As atividades acadêmicas, o mestrado e doutorado, isso é uma vontade que eu tenho, mas vou suspender, por enquanto, porque a prioridade agora é aprovação em concurso público.

Na visão de Carlos, 6º período de Medicina, o sucesso escolar na graduação também representa a conclusão de mais uma etapa e a passagem para a vida profissional, tendo como prioridade atuação no campo de trabalho porém, ele encara essa transição da vida de estudante para a vida profissional como um grande desafio a ser construído:

O sucesso escolar na graduação é isso que eu te falei, eu acho que pra cumprir a meta é isso. Agora depois que você sai daqui... não significa que ter um bom currículo na universidade significa que você vai ser um bom profissional. Ainda existe uma discrepância muito grande, na minha visão, entre o seu currículo, o seu papel, e o que você vai ser enquanto um profissional de verdade.

[Você considera que sua formação aqui na UFPB lhe dará condições para atuar na área acadêmica ou profissional?]

Se depender só da UFPB não! É essa angustia que eu sinto né, de você ta estudando, mas de uma forma muito... parece que você ta num castelinho, tudo maravilhoso, você ta estudando, mas sabe que a prática é muito diferente, e a gente não tem muito essa vivencia, falta espaço de pratica mesmo.

[Qual sua motivação para concluir o curso?]

Concluir um curso me faz ter a certeza de que eu vou atuar profissionalmente como eu quero e tentar modificar um pouco na minha pratica coisas que eu vejo e não concordo no curso.

[Qual seu nível de satisfação com o curso e suas projeções futuras?]

Corresponde com minhas expectativas. [...] Eu penso em fazer cirurgia vascular [...] ou cardiologia, mas ainda to no meio do curso, ainda falta muito. Depois da graduação eu pretendo trabalhar por um tempo, porque hoje eu sou casado, mas só minha esposa trabalha, e eu pretendo trabalhar por um ano ou dois, não sei ainda, e depois entrar pra residência médica. [...] Poder conseguir algum dinheiro antes, e depois me estabilizar mais. [...]Porque assim, eu conseguiria manter filhos da forma que eu imagino com minha esposa, eu ainda não tenho filhos.

Para os demais estudantes o “sucesso escolar” na graduação é visto como um fator de realização e também de possibilidade de prolongamento da formação acadêmica, como por exemplo, o mestrado e doutorado, para posteriormente atuar no campo de trabalho. Sendo que a maioria destes almeja atuar como professor universitário e pesquisador:

Pra mim é uma questão de aproveitar as oportunidades. Pra mim, isso que é o sucesso na graduação. Hoje em dia minha meta é mestrado, doutorado, tudo, e pra mim o sucesso é você ser um profissional. Em primeiro, lugar tentar fazer seu trabalho da melhor forma possível e com embasamento científico, não tem esse negócio da mânia da prática, do jeitinho não...

[Qual a motivação para concluir o curso?]

O fato de eu gostar do curso, de ver um futuro promissor nessa carreira, de querer ter não só uma condição financeira melhor, mas uma condição de conhecimento mesmo. Pra mim uma coisa que muda muito, tudo que você aprende transforma de alguma forma sua visão assim, de você ter conhecimento, de você não ser leiga na maioria dos assuntos, de você saber conversar, se portar nos lugares assim, eu acho que a universidade ajuda em tudo isso, abre muitas portas assim pra você.

[Qual seu nível de satisfação com o curso e suas projeções futuras?] Ah, eu gosto muito do curso hoje, eu ainda continuo assim, muito encantada com o curso. Porque assim, durante o curso o trabalho é muito forte pra você ser desestimulado... Mas, hoje em dia, eu tenho um olhar mais crítico para as coisas que poderiam melhorar no curso, com relação à organização de disciplinas e tudo assim... Mas eu ainda gosto e se eu pudesse voltar faria Odonto de novo, com certeza. Tenho vontade de fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado, e ser professora. Eu penso isso, quero atuar como professora, e ficar minha vida aqui na universidade fazendo pesquisa. Clinicar talvez, se der pra conciliar. A área que eu gosto muito é da saúde coletiva, aí não tem muito clínica, é mais populações (ELVIRA, Odontologia).

Nossa, quase tudo. Assim, porque eu saber que de onde eu vim, eu posso dizer que eu tive menos oportunidades que os meus colegas em questão de estudo, em questão de ter... porque eu sinto que eu tive menos oportunidades que eles, e eu consegui estar no mesmo patamar, consegui sair daqui como igual.

[Qual a motivação para concluir o curso?]

O que me motivou realmente foi o fato de que eu queria ter uma carreira, queria não, quero ter uma carreira. Estou lutando para isso. E como eu disse, eu não gosto de desistir de nada, eu quero ir até o final, mesmo que estivesse ruim, o que não foi o caso, foi ótimo para mim, tudo que eu aprendi aqui, as pessoas, as amizades eu vou levar comigo...

[E essa certificação de Engenharia Civil o que significa para ti?]

Eu não sei se é muito certo falar isso, mas as pessoas veem você diferente... as pessoas te tratam diferente pelo status, “Ah você é Rita? Beleza!”, “Sou, engenharia civil.”, “engenharia civil? Menina não sei o que”, desse mesmo jeito. [...] mas eu não acho que teria que te tratar melhor ou pior pelo seu status, por você ter uma graduação em medicina, em engenharia civil, em odontologia. Eu não acho isso certo porque é como se você se sentisse mal, beleza, a pessoa está falando direito comigo pela minha formação acadêmica não por quem eu sou, não por respeito, entende.

[Quais suas projeções futuras?]

Bom, no momento eu estou esperando o resultado do mestrado. Na verdade não, eu já passei em três mestrados. Passei em Natal, em Recife e aqui. Tudo na área de estruturas, que é a área que eu gosto, desde o começo do curso eu fui muito bem nessa área. Pretendo seguir carreira acadêmica (RITA, Eng. Elétrica)

Em suma, constatei que as histórias de vida dos estudantes aqui apresentadas, suas trajetórias singulares de escolarização e as formas de relação com o saber, com a escola e com a vida divergem da concepção e da realidade dos jovens dos meios populares, presentes na pesquisa de Charlot (2009).

Os jovens franceses dos liceus profissionais de subúrbio que não associam o “saber”, o “conhecimento epistêmico”, aos estudos e à vida profissional, o “*essencial para eles era obter*

‘êxito’ [não reprovar], obter um diploma, se possível continuar os estudos e de qualquer maneira encontrar um [bom] trabalho (CHARLOT, 2009, p.53) e ter uma “vida normal”, ou seja, eles não planejam de forma estratégica seu futuro, “seu projeto de vida é muito simples, ter um trabalho, um apartamento, um carro, filhos, férias..., isto é, tudo aquilo que para as classes médias é uma realidade evidente” (CHARLOT, 2009, p. 61).

Diferentemente desta visão, os estudantes da minha amostra, oriundos de escolas públicas e provenientes de famílias de baixa renda, conseguem expressar, com clareza, os saberes escolares adquiridos e estabelecem, com confiança, projeções futuras (“projetos de vida”) bastante ousadas e promissoras tanto do ponto de vista profissional como acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as últimas décadas, os estudos relacionados à temática da educação superior resultaram numa vasta produção com grande foco no campo das políticas públicas, abordando a problemática das reformas e da democratização do acesso ao ensino superior. Contudo, o levantamento no estado da arte⁵⁹ sinaliza que são poucos os estudos realizados no campo das trajetórias escolares, especificamente, de estudantes provenientes das camadas populares, constituindo-se ainda em um campo de pesquisa pouco explorado.

O diferencial dessa pesquisa consiste no fato de que ela procura mostrar o que acontece no interior, no cotidiano da universidade pública, ao tratar da temática “trajetórias de sucesso escolar de jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior”. Os estudos sobre as trajetórias escolares na educação superior são relevantes para se compreender a eficácia das políticas públicas com relação às formas de acesso e permanência de grupos sociais historicamente excluídos.

Ao término deste estudo, que teve por objetivo conhecer e analisar as estratégias que favoreceram o ingresso e a permanência de jovens oriundos de escolas públicas em cursos de graduação considerados de alto prestígio social na UFPB, verificou-se – nos relatos das histórias singulares de seis universitários – que a junção de três fatores contribuíram para a construção de trajetórias escolares de sucesso (lineares e prolongadas): a relação de interdependência entre família e escola, a relação com o saber e o desejo de mobilidade social ascendente.

Através da literatura utilizada nessa pesquisa e dos depoimentos colhidos, é possível afirmar que o sucesso escolar não é automático e nem pode ser explicado somente a partir da origem social dos indivíduos, pois, independentemente do *capital cultural* ou do *habitus* “herdado”, é preciso que haja trabalho e dedicação por parte do estudante para se obter um bom aproveitamento escolar, em qualquer nível de ensino.

Essa afirmação é baseada nas teorias dos sociólogos franceses Charlot (2000 e 2009) e Lahire (1997) que se contrapõem à concepção de Bourdieu (1996) segundo a qual o sucesso escolar está atrelado à relação de “causalidade” entre posição social da família e a posição dos filhos nas trajetórias escolares. Charlot (2009) entende que é preciso ir além disso e considerar o conjunto de relações sociais e processos (epistêmico, identitário e social) que envolvem o

⁵⁹ Essa afirmação se baseia no levantamento de dissertações e teses do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no estado da arte realizado na pesquisa de Carrano (2009).

sujeito “singular” na sua relação com o saber, visto que o sucesso escolar também está associado ao fator da “mobilização”, do “desejo de”, do “sentido”.

Lahire (1997) trabalha com a perspectiva do “social individualizado”, ou seja, o modo como os indivíduos singulares vivem múltiplas e incoerentes experiências sociais e escolares, e aponta a necessidade de se empreender uma compreensão sociológica das histórias singulares, como forma de explicar os casos de sucesso ou fracasso improvável, tomando, como campo de estudo, as “configurações familiares” e o “desempenho escolar”.

Entretanto, outros fatores que também influenciam o processo de permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes na universidade. Há que se considerar, especialmente, o caso dos estudantes provenientes dos meios populares que cursaram a educação básica e ensino médio em escolas públicas⁶⁰, tais como: o tipo de instituição escolar em que frequentaram na educação básica; a forma de apoio familiar que receberam para a realização dos estudos; a assistência estudantil recebida, possibilitando-lhes ter dedicação exclusiva aos estudos (moradia, alimentação e bolsa de estudo) e o suporte acadêmico que obtiveram durante a graduação (programas de iniciação científica).

Essa dissertação cumpre, inicialmente, com o primeiro objetivo específico proposto – “situar a educação superior no Brasil e os desafios das políticas que tratam da democratização do acesso e permanência de jovens das camadas populares na universidade pública” – na medida que apresenta elementos importantes sobre a expansão de vagas no ensino superior e sobre a questão da diversificação da população estudantil nas universidades públicas. Portanto, esse processo tem provocado mudanças num cenário acadêmico que, por muito tempo, foi majoritariamente ocupado pelos estudantes oriundos de escolas privadas – a chamada elitização do ensino.

No caso específico da UFPB, constatou-se um significativo aumento de matrículas no período de 2007 (3.380 matrículas) a 2013 (mais de 7.200 matrículas), bem como importantes mudanças no perfil dos novos alunos ingressantes, com destaque para os alunos oriundos de escola pública que, em 2007, registrou 909 matrículas, passando para 3.544 matrículas, em 2013.

Segundo Castelo Branco et al (2013), o aumento das matrículas na UFPB, a partir de 2008, foi decorrente da implantação do Programa REUNI, que demandou a criação de 37

⁶⁰ No contexto dessa pesquisa os “jovens oriundos de escolas públicas” são contemplados nas Políticas de Ações Afirmativas pela Lei 12.711/2012 que regulamenta a política de “cotas de vagas nas universidades federais”, no entanto, apenas um dos seis jovens entrevistados foi beneficiado com essa política de cotas, os demais ingressaram nos cursos de alto prestígio social por meio do Processo Seletivo Seriado (PSS).

novos cursos, além da adesão ao Programa Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) e ao sistema ENEM/SISU, ambos em 2011.

O aumento da busca pelo ensino superior por parte dos estudantes oriundos de escolas públicas representa um grande avanço no sentido de se fazer justiça social com alguns segmentos da população historicamente excluídos. No entanto, sabemos que não basta ingressar, é preciso frequentar e lograr êxito na graduação e, nesse sentido, a universidade pública enfrenta grandes desafios para garantir a permanência dos estudantes.

Essa afirmação é motivada pela análise dos resultados das metas estabelecidas no REUNI (2008), pois a UFPB não alcançou a meta de 90% da taxa de sucesso de alunos diplomados, ou de conclusão dos cursos, nos anos de 2012 e 2013, mesmo depois de adotado o procedimento de rebaixamento da meta para 64,81%. Segundo Fialho (2014), nesse mesmo período, também se identificou que sete Centros de Ensino da UFPB tiveram aumento nas suas taxas de evasão escolar.

Nesse sentido, o objetivo específico de conhecer o perfil socioeconômico e educacional de uma amostra de sessenta estudantes oriundos de escolas públicas e que participavam, na qualidade de pesquisador júnior, de um relevante Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), nos ajudou a melhor compreender quem são esses estudantes: Que cursos frequentavam na UFPB? Quais as dificuldades que enfrentavam para cursar o ensino superior? Como superaram essas dificuldades? Quais as expectativas futuras?

Constatamos que a maioria (71,7%) se encontrava numa faixa etária entre 19 e 24 anos; dos quais 90% dos jovens solteiros residiam com os pais (56,7%) ou dividiam residência com colegas ou parentes (30%); não trabalhavam (91,7%) e dedicavam-se exclusivamente às atividades acadêmicas. Quanto à investigação das origens socioeducativas, verificamos que a maioria é proveniente de núcleos familiares com formação em nível fundamental e médio (80% das mães e 84,7% dos pais); e, quanto ao desempenho acadêmico desses estudantes na educação básica, a maioria (95%) apresentou percursos lineares de escolarização sem histórico de fracasso escolar; o ingresso no ensino superior se deu por meio do Processo Seletivo Seriado (PSS) e o grau de satisfação com o curso que frequenta é muito positivo, sendo que a maioria (73%) permaneceu no curso que ingressou.

Com relação ao objetivo específico da pesquisa – “identificar as estratégias adotadas por estes jovens para lidar com as dificuldades que afetam sua permanência na universidade” – percebemos que, dentre as dificuldades apontadas pelos estudantes, a questão financeira constitui o fator que mais influencia a permanência ou não do estudante no ensino superior, visto que a maioria (91,7%) não possui vínculo de trabalho e 46% declararam ser

provenientes de famílias de baixa renda. Outras dificuldades também foram apontadas como: a falta de tempo para estudo; material didático insuficiente; relação professor-aluno e, em menor escala, aparecem as dificuldades com relação ao déficit de conhecimentos no ensino médio.

Dessa forma, constatamos que os jovens buscam diferentes alternativas para complementar a renda familiar e conseguir se manter na universidade arcando com as despesas básicas de alimentação, transporte e material didático, sem, necessariamente, criar vínculo de trabalho. Porém, a principal estratégia utilizada pelos estudantes oriundos de escolas públicas, principalmente aqueles que residem em outras cidades ou de outros estados da federação, é a procura pelos Programas de Assistência Estudantil (auxílio moradia, alimentação e saúde) e os Programas Acadêmicos que oferecem bolsa de estudo.

Apesar de a UFPB reconhecer, em seu Plano de Metas, a importância dos programas de assistência estudantil para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, verifica-se, por meio dos dados coletados nessa pesquisa, que o atendimento da demanda estudantil – quanto aos alunos que se enquadram no perfil dos programas – ainda está aquém do esperado.

Quanto ao quarto objetivo específico – “analisar as trajetórias escolares de estudantes oriundos de escolas públicas em cursos de alto prestígio social, considerando a vulnerabilidade dos seus processos formativos, familiares e socioeconômico” – foi possível constatar, nas histórias singulares de seis estudantes – matriculados nos cursos de Medicina, Odontologia, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Ciências da Computação –, que suas configurações familiares apresentavam algumas similaridades, pois eram provenientes de famílias de baixa renda, e a ocupação profissional dos pais caracterizava-se como de baixo *status* social e de frágil estabilidade econômica – dona de casa, revendedora de cosméticos, costureira, agricultora, taxista, vendedor e cozinheiro –, além do fato de que a maioria dessas famílias tinha uma estrutura mononuclear (mãe e filhos).

Nos depoimentos desses jovens, a família teve um papel relevante no apoio aos estudos, pois, mesmo sem as condições financeiras favoráveis, ela buscou uma educação de qualidade para os filhos. Tomamos, como exemplo, os seguintes fatos acerca da maioria dos estudantes:

- a) Coursou a pré-escola em rede particular, visto que a rede pública não ofertava esse serviço e o ensino fundamental se deu em escolas da rede pública e privada devido às oscilações econômicas da família (rupturas de separação, morte, desemprego etc);

- b) cursou o ensino médio em escolas públicas reconhecidas pela referência no ensino (CEFET/IFPB, Colégio Militar, Colégios Estaduais do RJ e do CE);
- c) Teve percursos lineares na educação básica, isto é, não vivenciaram experiências de fracasso escolar;

Portanto, ficou evidenciado nessa pesquisa, que as configurações familiares desses jovens são heterogêneas e que a “ordem moral doméstica” e a “autoridade familiar” permeou suas relações sociais, fato que influenciou, positivamente, os seus percursos escolares, o que corrobora a tese de Lahire (1997) segundo o qual a trajetória exitosa dos alunos pode resultar de uma configuração familiar relativamente estável, que permita, à criança, estabelecer-se em relações sociais frequentes e duráveis, através do apoio moral ou afetivo. “O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (LAHIRE, 1997, p.27).

Outro aspecto importante a ser citado é a relação com a escola e com o saber nas trajetórias escolares desses jovens. Constatamos, nos seus depoimentos, que o ensino médio foi o grande diferencial na suas trajetórias escolares (ensino de qualidade, escolas com estrutura adequada, professores qualificados) constituindo-se no fator decisivo para a inserção na universidade. Assim, podemos afirmar que relação com o saber desses jovens esteve majoritariamente voltada para as “aprendizagens intelectuais” em oposição às “aprendizagens afetivas e relacionais” (CHARLOT, 2009).

A permanência e o sucesso escolar em cursos considerados de alto prestígio social, segundo o ponto de vista dos jovens oriundos de escolas públicas, é resultado de muita disciplina e esforço pessoal e para isso, tiveram de realizar mudanças de hábitos no estudo e na convivência social. Uma situação que ilustra bem esse fato diz respeito as dificuldades que esses jovens enfrentaram no primeiro período do curso com relação ao déficit de conhecimento decorrente das lacunas do ensino médio, mas que com muito “trabalho” e “desejo de” vencer (CHARLOT, 2009) conseguiram superar essas barreiras e ficar no mesmo patamar dos estudantes oriundos de escolas privadas.

De um modo geral, os estudantes entrevistados avaliaram seu desempenho acadêmico na universidade de forma muito positiva, mediante conceitos que variaram de “bom” a “acima da média”. O PIBIC/CNPq é citado como uma importante ferramenta de incentivo à permanência na graduação, pois, além de conferir uma titulação de distinção no seu currículo, também serve de base para outros “projetos de vida”. Projetos considerados

ousados e promissores, como: ampliar a formação acadêmica com a pós-graduação (mestrado e doutorado) e atuar na carreira profissional em que se formaram ou virem a atuar como professores universitários.

Nesse sentido, o presente estudo sinaliza para a construção de uma universidade pública e democrática comprometida com a produção de saberes especializados e politizados. Para que essa proposta se efetive, é imprescindível que a universitária pública amplie suas estratégias de assistência estudantil para assegurar a permanência e a conclusão da graduação para um maior número de estudantes. Na perspectiva da justiça social e considerando as desigualdades econômicas e sociais existentes, não se pode conceber que os benefícios proporcionados pela educação superior permaneçam restritos apenas àqueles grupos sociais que puderam frequentar boas escolas e que estão melhor preparados para concluir, com êxito, os cursos de alto prestígio social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. et al. Ficar, mudar ou abandonar: trajetórias e perfis de mobilidade no ensino superior. In: ALMEIDA, A. N. de. (Coord.) **Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos**. Lisboa, EDUCA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- ARRUDA, A. L. B. de. **Políticas da Educação Superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo**. Espaço do Currículo. v3, n2, pp. 501-510. 2011. ISSN 1983-1579. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 25 de jul. 2014.
- AZANHA, J. M. P. **Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista**. Educação e Pesquisa. vol.30 no.2 São Paulo. May/Aug. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200012>>. Acesso em: 11 de mai. de 2014.
- BERTAUX, D. (2005). **Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica**. Ediciones Bellaterra: Barcelona.
- BITTENCOURT, M.F.N; e FERREIRA, P.A. **As Obras na Implementação de Políticas Públicas: O Caso do REUNI**. Anais do XXXVIII EnANPAD. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1575.pdf>. Acesso em 12/02/2015.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Ministério do Planejamento, nov, 1995. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/editoria.asp?p=editoria&index=25&ler=t524>>. Acesso em: 12 de mai. 2014.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC. 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>>. Acesso em: 07 de jun. de 2014.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Documento Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – IBGE-2014**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf>. Acesso em 20/03/2015.
- _____. **Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007** que institui as Diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão Federais das Universidades

Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 13 de mai. de 2014.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, 2014.

CASTELO BRANCO, U. V. C; NAKAMURA, P. H. Reflexões sobre a expansão de vagas na educação superior. A UFPB e os desafios da inclusão. In: JEZINE, E, BITTAR, M. (orgs). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: UFPB, 2013a.

CASTELO BRANCO, U. V. C; NAKAMURA, P. H; JEZINE, E. **A Expansão da (na) UFPB: Avaliando o REUNI (2008 a 2012)**. Revista Temas em Educação. PPGE/UFPB. v. 22. n.2. 2013. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/17780>> Acesso em: 15 de mai. 2014.

CARDOSO G.P., SILVA JUNIOR C.T., MARTINHO J.M.S.G., CYRILLO R.J.T. **Iniciação científica em medicina: uma questão de interesse para todas as especialidades**. Pulmão RJ. 2004; Volume 13, nº1, P:8-12. Disponível em http://sopsterj.com.br/profissionais/_revista/2004/n_01/02.pdf Acesso em 15/02/2015.

CARRANO, Paulo. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Coord. SPOSITO, Marília Pontes. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Tradução: Catarina Matos. Portugal: Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2009.

_____. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Conferencia realizada na UFSC. Perspectiva. Florianópolis. v 20. n. Especial, 2002

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

_____. **Os Jovens e o Saber: perspectivas Mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHAVES, V.L.J; AMARAL, N. C. Políticas de financiamento da educação superior no Brasil: o incentivo a privatização. In: JEZINE, E, BITTAR, M. (orgs). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: UFPB, 2013.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELORS, J. e EUFRÁZIO, J.C. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Educação superior: bem público, equidade e democratização**. Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas. vol.18 no.1 Sorocaba Mar. 2013. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>>. Acesso em: 16 de jun. 2014.

_____. Educação Superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, M.F.C da, LAMARRA, N. F (orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

DINIZ, A. V. S. **Entre educación, formación y trabajo: modos biográficos de transiciones formativo - profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil**. Tese (Doutorado em...). Universitat de València. Valencia, 2009.

ESTEBAN, M.T. **Educação Popular**: desafio à democratização da escola pública. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771>. Acesso em 7/07/2015.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. **A iniciação científica**: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 73-77. ISSN 1806-9452.

FIALHO, M.G.D. **A evasão escolar e a gestão universitária**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. UFPB: Dissertação de Mestrado. 2014.

FRANCO, L.L.M.M; MORAES, K.N de. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na UFG: o processo de formulação, aprovação e implementação. In: JEZINE, E, BITTAR, M. (orgs). **Políticas de Educação Superior no Brasil**: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: UFPB, 2013.

FRANCO, M. A. C. **Acesso à universidade**: uma questão política e um problema metodológico. Educação e Seleção. São Paulo, nº 12, 1985.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. Universidade Federal do Recife. Recife, 1959.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5º ed. São Paulo. Cortez, 2001.

GREGÓRIO, J. R. B. de. Implicações do REUNI sobre o trabalho docente: o caso da Universidade Federal Fluminense. In: JEZINE, E, BITTAR, M. (orgs). **Políticas de Educação Superior no Brasil**: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: UFPB, 2013.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, Deise; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, 2008.

_____, A. M; OLIVEIRA, J. F de; DOURADO, L.F. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, M.F.C da, LAMARRA, N. F (orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

HONORATO, Gabriela de Souza. **Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, 2005.

INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: 20 de mai. 2014.

JEZINE, E. **Universidade-sociedade e extensão universitária**. Construções teórico-metodológicas. Anais da 32ª. Reunião anual da ANPED. São Lourenço, 2009

_____; PRESTES, E.T. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: RAMALHO, B.L.; LLAVADOR, J.B.; CARVALHO, M.E.P.; DINIZ, A.V.S. (Coords.) **Reformas Educativas, Educación Superior e Globalización en Brasil, Portugal e Espanha**. Valência: Germania, 2011.

_____. (Org). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa, Editora Universitária- UFPB, 2006.

_____; FARIAS, M. da S. B. de; FELINTO, J. F. Reflexões Sobre Expansão X Permanência na UFPB. In: **XXIII Seminário Nacional Da Rede Universitárias/Br: Políticas De Educação Superior No Brasil: A Expansão Privado-Mercantil Em Questão**, 2015, Belém - Pa. Acesso E Permanência Na Expansão Da Educação Superior. Belém: Iced/Ufpa, 2015. V. 1. P. 1051-1018.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução Patricia Chittoni Ramos e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: o Caso dos Iteanos**. 2006, 416p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

LIMA.C.P. **Ingressar na UFRN: Trajetórias escolares e universitárias de Estudantes Egressos da Educação Básica da Rede Pública**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

MACIEL, C. E; SOUZA, D.J.N de. **Políticas de Inclusão na Educação Superior: Acesso e permanência na UFMS**. XXII Seminário Nacional UNIVERSITÁRIAS/Br. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Natal, 2014, p. 692-709. ISBN 978.85.425.0178.0.

MACHADO, A. M. de O.; et al. **Impactos Financeiros do Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, no Campus II da UFPB**: um estudo sobre a graduação. XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114820>>. Acesso em: 26 de jul. 2014.

MANCIBO, D. **Trabalho Docente**: subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. Psicologia: Reflexão e Crítica. Nº 20 (1), p. 74- 80. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

MONTAGNER, Miguel Angelo. **Trajetórias e biografias**: notas para uma análise bourdieusiana. Sociologias. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

NOGUEIRA, Claudio. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. UFMG: Tese de doutorado, 2004.

_____; FORTES, M. F. A. **A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea**. Revista Paideia, 2004. Belo Horizonte, Ano III, nº 2.

_____; NOGUEIRA, M^a Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Disponível no site <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> . Acesso em fev. 2015.

_____. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da Educação**. 36º Reunião Nacional da ANPEd. UFMG. Goiânia-GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf. Acesso em out.2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

_____.; ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAULA, M.F.C da, LAMARRA, N. F (orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

PIOTTO, D. C. **Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.

PRESTES, E. M. DA T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. Revista Lusófona de Educação, núm. 21, 2012, pp. 199-218. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.

PORTES, Aécio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Vozes, p.61/80. 2000.

_____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG:** um estudo a partir de cinco casos. 2001, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira.** 2004 Disponível em: <<http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2014.

REZENDE PINTO, J. M de. **O Acesso à Educação Superior no Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas- SP, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: set. de 2014.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, M.F.C.; LAMARRA, N.F.(Orgs) **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** SP: Ideias & Letras, 2011.

SOUSA SANTOS, B.S. **A transição paradigmática:** da regulação à emancipação. Oficina do CES. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1991.

SETTON, M. G. J. **Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade.** Educação e Sociedade. Vol.26. nº 90. Campinas Jan/Abr.2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100004>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **A teoria do habitus de Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Nº 20. São Paulo.2002.

_____. **Uma introdução a Pierre Bourdieu.** Revista CULT. Edição nº 128. 2014. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 20 set.2014.

_____. **A Divisão interna do campo universitário:** uma tentativa de classificação. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v.80, n.196, p.451-471, set./dez. 1999

SEVERINO, A. J. **Expansão Do Ensino Superior:** Contextos, Desafios, Possibilidades. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 05 jul.2014.

SILVA, M. das G.M da; SILVA, M.P.R da. PROUNI: a afirmação do programa e seus aspectos contraditórios. In: JEZINE, E, BITTAR, M. (orgs). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social.** João Pessoa: UFPB, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil - 1995-2006:** precária trajetória e incerto futuro. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 de abr. 2014.

TEIXEIRA, E. **Percursos Singulares**: sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 375-393.

_____. **Histórias Singulares**: Trajectórias de Sucesso Escolar no Ensino Superior de Jovens Provenientes de Contextos Descapitalizados. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade de Lisboa. Portugal. 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/420.pdf>>. Acesso em: 12 de maio 2014.

UFPB. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Paraíba** (REUNI-UFPB). 2007. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/reuni/>>. Acesso em: 10 de mai. 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2012** da Universidade Federal da Paraíba. (REUNI/UFPB). Ago.2012. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/reuni/>>. Acesso em: 12 de mai. 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2013** da Universidade Federal da Paraíba. (REUNI/UFPB). Mar. 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/reuni/>>. Acesso em: 12 de mai. 2014.

VARGAS, H. M; PAULA, M. F. C de. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. Revista da Avaliação da Educação. Campinas. vol.18 nº.2. Sorocaba. Jul. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>>. Acesso em: 13 de jul. de 2014.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades**. Belo Horizonte, 1998. Tese (dout.) FAE/UFMG.

_____. **A Relação com o Saber, com o Aprender e com a Escola**: uma abordagem em termos de Processos Epistêmicos. Paidéia, 2003,12(24),175-183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/06.pdf>>. Acesso em: mar. de 2015.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. Vol. nº. 32. Rio de Janeiro May/Aug. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>> Acesso em: 05 de jun. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO POPULAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado bolsista PIBIC/UFPB você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DOS JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR**, que tem como objetivo conhecer as trajetórias de escolarização dos jovens universitários das classes populares, oriundos da escola pública, e como conseguem ingressar, permanecer e obter sucesso no ensino superior.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode recusar-se a responder algumas ou todas as perguntas e retirar seu consentimento. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação de jovens no ensino superior.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos sua atenção!

Nilcione Maciel Lacerda Batista

Emília Maria da Trindade Prestes

Mestranda: Nilcione Maciel Lacerda Batista. Pesquisadora Responsável CAPES/PPGE –UFPB/ email: nilcione_maciel@hotmail.com . Fone: 083-8787-9768

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Emília Maria da Trindade Prestes / e-mail: presteseamilia@yahoo.com.br.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO POPULAR

1 – DADOS SOCIOECONÔMICO DO BOLSISTA PIBIC/UFPB:

- 1.1 - Nome: _____
- 1.2 – **Atual Endereço:** _____ **Fone:** _____
Email: _____
- 1.3 – **Cidade de Origem:** _____
- 1.4 -**Sexo:** () Masculino () Feminino
- 1.5 – **Idade:** () 19 a 24 anos () 25 a 29 anos
- 1.6 – **Estado Civil:** () Solteiro(a) () Casado(a) () separado/divorciado(a) () outro
- 1.7 – **Tem filhos:** () não () sim Quantos? _____
- 1.8 – **Mora atualmente com quem?** () pais () cônjuge () parentes () colegas () sozinho(a)
- 1.9 – **Está trabalhando atualmente?** () não () sim Em que trabalha? _____
- 1.10 – **Qual é sua renda mensal pessoal:**
 () Menos de 1 salário () 1 salário () 2 a 3 salários () 4 a 5 salários
 () Mais de 6 salários () Não tem renda própria
- 1.11- **Qual o último nível de escolaridade dos seus pais?**
 Assinale C (completo) e I (incompleto)
MÃE: () Ens. Fundamental () Ens. Médio () Ens. Superior () Pós- Graduação
PAI: () Ens. Fundamental () Ens. Médio () Ens. Superior () Pós- Graduação

2 – INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS:

- 2.1-Cursou o Ensino Médio em que tipo de instituição?
 () somente pública () pública e privada () privada com bolsa de estudo () somente privada
- 2.1.1. – Cursou o Ensino Médio em que modalidade? () Regular () EJA
- 2.1.2 – Alguma vez abandonou os estudos escolares? () sim () não
- 2.2 – Quantas vezes tentou ingressar no Ensino Superior?
 () uma vez () duas vezes () mais de três vezes
- 2.2.1 – O curso que frequenta foi a sua primeira opção? () sim () não
- 2.2.2 – Se negativo, qual foi a sua primeira opção? _____
- 2.2.3 – Qual foi a sua forma de ingresso? () PSS () SISU () Transferência () outros
- 2.2.4 – Já ingressou em outro curso de graduação? () não () sim Qual? _____
- 2.2.5 – Em caso afirmativo, você: () concluiu () abandonou () trancou
- 2.3 – Qual o curso de graduação está frequentando atualmente? _____ Centro _____
- 2.3.1- Está em que período do curso? _____ Turno: () manhã () tarde () noite
- 2.3.2 –Qual seu grau de identidade com o curso atualmente? Atribua uma nota de 0 a 10: (____)
- 2.3.3- Há quanto tempo atua como bolsista na graduação? _____

3 – ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERMANÊNCIA

3.1 – Cite três razões pelas quais você considera importante CURSAR o ensino superior :

3.2 – Assinale as principais dificuldades que você encontra para frequentar o ensino superior?

Financeira	
Problema Familiar	
Infraestrutura da universidade precária	
Não dispõe de livros/material	
Falta de tempo para estudar	
Falta base de conhecimentos	
Problemas relacionados com professores	
Problemas de saúde (psicológica/física)	

3.3 – Que estratégias você adota para permanecer no curso de graduação?

3.4- De que modo sua atuação como bolsista favorece seu desempenho acadêmico na graduação?

() positiva () razoável () negativa () não tem relação

3.5- Cite duas razões para sua resposta:

Declaro estar ciente do inteiro teor do TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante: _____

João Pessoa, ____ de _____ de ____.

**APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES BOLSISTAS
PIBIC/CNPq ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO POPULAR

**GUIA DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES BOLSISTAS PIBIC/CNPq ORIUNDOS DE
ESCOLA PÚBLICA**

Parte I – Como os alunos de escolas públicas avaliam seu desempenho escolar na educação básica e como chegaram na universidade?		
Nº	Questões Orientadoras	Considerações
1	ORIGEM SOCIAL Qual seu nome, idade e de onde você é natural? Qual o curso e o período que frequenta na UFPB? Está bloqueado ou desbloqueado? Você trabalha? Em que? E antes de ingressar na Universidade, você trabalhava? Qual a escolaridade dos seus pais? Qual a ocupação profissional deles? Como é constituída sua família (quant. Membros)? Qual a renda mensal da família? Com quem reside atualmente?	Contexto
2	TRAJETÓRIA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: • Conte como foi a sua trajetória escolar: você começou a estudar com que idade, em quais escolas estudou? • Você mudou de escola ou interrompeu os estudos alguma vez? Quais foram as razões? • Que lembranças você tem desse período, principalmente em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem? • Como era o acompanhamento da sua família em relação aos seus estudos? • Nesse período você encontrou mais facilidades ou dificuldades para estudar? Por quê? • O que significa o estudo para você?	Processo de escolarização: facilidades e dificuldades no ensino e aprendizagem
3	TRAJETÓRIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: • E como foi a experiência escolar no ensino médio? • Quando cursou o EM (data), onde estudou e qual a modalidade de ensino cursada (técnico, profissionalizante, supletivo, à distância ou presencial)? • Quais as aprendizagens que você se lembra ter adquirido nesse período (intelectuais, relacionais/afetivas, profissionais)? • Você considera que essas aprendizagens contribuíram para sua inserção na universidade?	Processo de escolarização: aprendizagens
4	TRANSIÇÃO do Ensino Médio para o Ensino Superior:	TRANSIÇÃO:

	• O que lhe motivou cursar o ES? • Como foi a escolha do curso universitário? Alguém influenciou na sua decisão? Quem? • Como você se preparou para ingressar na universidade – (que mecanismos utilizou, como era seus hábitos de estudo, frequentou cursinho, fez vestibular ou ENEN)? • Enfrentou alguma(s) dificuldade(s) para ingressar no ES? Qual(is)? • O que fez para superar essas dificuldades? • Quantas tentativas foram feitas para ingressar no ES?	motivações, aspirações, objetivos
5	INGRESSO NA UNIVERSIDADE: • Como foi o seu primeiro ano na universidade? • Quais eram suas expectativas de aprendizagem antes de iniciar esta graduação? • E hoje, o que você pensa do curso? • Fale-me das principais facilidades e dificuldades que você teve no primeiro ano da sua vida universitária (a relação com os professores, a convivência com os colegas da turma, a adaptação as normas/regras, suas condições financeiras/trabalho, desempenho nas disciplinas). • O que você fez para vencer essas dificuldades?	Dificuldades e facilidades no processo de afiliação à vida universitária
Parte II – Como os alunos oriundos de escola pública enfrentam o desafio da educação superior e desenvolvem estratégias de sucesso escolar?		
6	PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: • Que significado pode ter, para um jovem oriundo de escola pública, frequentar um curso superior, como por exemplo o seu curso? • No seu caso, o que mudou na sua vida após frequentar a universidade/curso? • Durante sua trajetória universitária você enfrentou alguma dificuldade para acompanhar o desenvolvimento do curso? Quais as principais dificuldades (acadêmicas, financeiras, familiares, afetivas, profissionais, etc)? • Em algum momento pensou em desistir do curso? • Como você avalia seu desempenho acadêmico na graduação? A que você atribui seu desempenho? • Quais os mecanismos que você utiliza para conseguir cumprir com as exigências acadêmicas do curso (hábitos de estudo, grupo de estudo, disciplina)? • Que conhecimentos um estudante universitário necessita aprender/saber para ter sucesso acadêmico?	Sentidos/ móveis saberes, mecanismos

	• Você se considera um estudante exitoso, com sucesso escolar? Por quê? • O que representa para você o “sucesso escolar” na graduação? • Se você fosse aluno oriundo de escola privada você acha que teria na graduação desempenho melhor do que tem hoje? Por quê? • Como você se compara com aqueles colegas que considera ter sucesso escolar?	
7	DISTINÇÃO ACADÊMICA: BOLSISTA DO PIBIC/CNPq • O que lhe motivou a participar como bolsista do PIBIC? • Como foi seu processo de seleção? Há quanto tempo você atua como bolsista do PIBIC? • O que representa para você participar desse Programa de Iniciação Científica? • Em que medida este Programa colabora para seu desempenho acadêmico tanto na graduação, como em outras áreas de conhecimento? • Já participou como bolsista de outros programas? Quais? • O que representa para você o auxílio financeiro da bolsa PIBIC? • Que outros serviços voltados para a Assistência e Promoção ao Estudante você utiliza na UFPB? Que avaliação você faz deles?	Conhecimentos, sentidos
8	CONCLUSÃO DO CURSO/ SUCESSO ESCOLAR Você considera que sua formação aqui na UFPB lhe dará condições de desenvolver as habilidades e competências necessárias para sua futura atuação acadêmica ou profissional? Por quê? O que tem lhe motivado a concluir este curso? O que significa para você essa certificação? Quais suas expectativas ou projeções após a conclusão do curso?	CONCLUSÃO: Sucesso Escolar Méritos
9	Você acrescentaria alguma coisa que lhe parece importante para ajudar a compreender o significado do sucesso escolar no ensino superior?	