

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Jean de Oliveira Ferreira

Trajetória do estudante de escola pública nas faculdades de Letras do
Grande ABC

MESTRADO EM EDUCAÇÃO:CURRÍCULO

São Paulo
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jean de Oliveira Ferreira

Trajetória do estudante de escola pública nas faculdades de Letras do
Grande ABC

MESTRADO EM EDUCAÇÃO:CURRÍCULO

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora, como
exigência parcial para obtenção
do título de MESTRE em
Educação: Currículo, pela
Pontifícia Universidade
Católica, sob orientação da
Prof^a. Dra. Isabel Franchi
Cappelletti.

São Paulo
2010

RESUMO

O presente trabalho investigou a trajetória de estudantes formados em escolas públicas do ensino médio que ingressaram em uma Faculdade de Letras de uma Universidade Privada da Região do ABC e formaram-se entre os anos de 2009 e 2010. Estes alunos pesquisados não são beneficiados pelo programa de inserção social criado pelo Governo Federal chamado Programa Universidade para Todos – PROUNI. Buscou-se compreender os ganhos e dificuldades na trajetória desses alunos advindos da escola pública no curso superior. Pudemos entender a relação existente entre os conhecimentos vividos na Região e a escolha feita pelo curso de letras, conhecer o perfil dos alunos e suas perspectivas profissionais que existiam antes de ingressarem no curso e as que passaram a existir depois do curso superior.

Para analisar a trajetória desses sujeitos, coletamos os dados utilizando como instrumento o questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado em 28 alunos. Fizemos uma análise quantitativa, no sentido de caracterizar os sujeitos da pesquisa, e qualitativa, no sentido de colher desses sujeitos opiniões sobre o tema em questão. Os autores que utilizamos estão vinculados às questões abordadas no conteúdo do trabalho.

São eles APPLE (2006), LAHIRE (1997), BOURDIEU (2007), MASETTO (2003), FREIRE (2003), RODRIGUES (2007), entre outros.

Palavras chave: Currículo, Ensino Público e Ensino Superior.

No sumário e na página 37, onde lê-se “access”, entender “acesso”.

ABSTRACT

This study investigated the trajectory of graduate students in public schools high school who enrolled in a Faculty of Arts at a private university in the region and the ABC were formed between the years 2009 and 2010. These students surveyed are not benefiting from the social inclusion program created by the federal government called the "University for All - PROUNI. We tried to understand the gains and difficulties in the path of those coming from public school students in college. We could understand the relationship between knowledge and experienced in the Region choice by way of letters, to know the profile of the students and their professional perspectives that existed before joining the course and which came into existence after college. To analyze the trajectory of these subjects, we collected data using the instrument as a questionnaire with open and closed, applied to 28 students. We did a quantitative analysis, in order to characterize the subjects, and qualitative, in order to reap these subjects views on the topic in question. The authors use that are tied to the issues addressed in the work content.

They are APPLE (2006), Lahiri (1997), Bourdieu (2007), Masetto (2003), Freire (2003), Rodrigues (2007), among others.

Keywords: Curriculum, Public Education and Higher Education.

ERRATA

No sumário e na página 37, onde lê-se “**acess**”, entender “**acesso**”.

Na citação da página 03, de Lahire, onde lê-se “pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tudo o que necessitam para ‘trabalharem’ bem na escola ‘entender’ pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham **tudo** o que necessitam para ‘trabalharem’ bem na escola”

Na página 04 (§1), onde lê-se “... filhos também buscam distinguir-se do que **ocorreram** com os seus pais...”, entender “... filhos também buscam distinguir-se do que **ocorreu** com os seus pais...” .

Na página 04 (§4), onde lê-se “Para citar **algumas** poderíamos falar do acesso...”, entender “Para citar **uma** poderíamos falar do acesso...”

Na página 06, onde lê-se “Isso porque há uma tendência de transformar a educação numa mercadoria e o mercado responde a isso, fazendo com as pessoas sejam obrigadas a qualificarem-se com um diploma universitário para terem um salário que...” entender “Isso porque há uma tendência de transformar a educação numa mercadoria e o mercado responde a isso, fazendo com **que** as pessoas sejam obrigadas a qualificarem-se com um diploma universitário para terem um salário que...”

Na página 08 (§2), onde lê-se “Bourdieu diz também que o estilo de vida é determinado pelo campo social, sendo assim, uma pessoa que convive com livros, jornais, leituras em geral, **levam** certa vantagem, no que diz respeito a um vestibular, sobre aquele em que tal *habitus* não faça parte de seu contexto por algum motivo.” Entender ““Bourdieu diz também que o estilo de vida é determinado pelo campo social, sendo assim, uma pessoa que convive com livros, jornais, leituras em geral, **leva** certa vantagem, no que diz respeito a um vestibular, sobre aquele em que tal *habitus* não faça parte de seu contexto por algum motivo”.

Na página 18 (§4), onde lê-se “Assim, nesse contexto, no ano de 2009, foi **o** lançado o programa Ensino Médio Inovador...” entender “Assim, nesse contexto, no ano de 2009, foi lançado o programa Ensino Médio Inovador...”

Na página 21, onde lê-se “egresso”, entender “ingresso”. E onde lê-se “trás” entender “traz”.

Na página 27 (§1), onde lê-se “Podemos ainda, dentro da mesma perspectiva de casos que nos levam a concluir que há uma ambiguidade de visões perante esse fato, destacar casos de famílias que engendram todos os esforços de tudo para que o filho faça uma faculdade, mesmo cientes das grandes dificuldades que poderão encontrar.” Entender “Podemos ainda, dentro da mesma perspectiva de casos que nos levam a concluir que há uma ambiguidade de visões perante esse fato, destacar casos de famílias que engendram todos os esforços **e fazem** de tudo para que o filho faça uma faculdade, mesmo cientes das grandes dificuldades que poderão encontrar.”

Banca Examinadora

Dedico este trabalho à minha família e aos meus amigos.
Faço uma dedicação especial às memórias de
minha avó Clarinda
e de meu tio Antônio, grande companheiro de leituras.
Todos ensinaram que as coisas simples da vida,
feitas com gosto, são as melhores.

AGRADECIMENTOS

Não somente eu sei das dificuldades que tive para realizar este trabalho. Sem várias pessoas que me rodearam neste período, com certeza não teria sido possível. A cada instante, lembro de cada uma delas e do que fizeram para mim.

À minha orientadora, a professora Isabel Franchi Cappelletti, nem tenho palavras direito. Presente desde a primeira entrevista, quando ficou esperando eu terminar a redação. Depois, a paciência com meus limites e a grande ajuda e calma perante todos os percalços. Só tenho a agradecer por tudo.

À professora Mere Abramovich, que mesmo diante de tantos compromissos, aceitou participar de minha banca. Também estava presente desde a primeira entrevista e acreditou em mim desde o início.

Ao Grupo de Pesquisa Inova Lapa, em especial à Mônica Piccione, também pela participação na banca e, acima de tudo, pela simpatia inspiradora e leitura atenciosa que fez de meu trabalho.

À Solange Dias, da Diretoria de Educação de Santo André, outra pessoa para a qual não tenho palavras.

Aos professores José Marinho e Márcia Tomsic e à aluna Stefanie Martin, da Fundação Santo André, pela grande ajuda na distribuição e reconhecimento dos questionários.

Aos colegas e amigos Meire, Claudia, Cilene, Juliana, Márcia, Sabrina, Rogério, André, Pedro, Adalberto, Patrícia, Érika, Sandra, Fernando, Carla, Gizelli, Elaine, Antonieta e Paula, entre outros. Todos da E. M. E. F. Leandro Klein, de São Caetano do Sul, pela toda força e torcida.

Aos colegas e amigos da E. E. Professor Paulo Sinna, de Santo André, em especial para Sandro, Kelly, Acácio, Adriana, Almeida, Lauro, Nelides, Silvana, Natália, Priscila, Fernanda e Rose, pela ajuda e tudo mais.

Aos alunos Silvana, Leandro, Gerlane, Sandra, Denise e tantos outros que gostaria de agradecer pelo exemplo de dedicação e força, estímulo em momentos difíceis.

Às minhas irmãs Debinha e Angelita. Cada uma, em um momento específico, me ajudou de uma forma que foi essencial nesse processo e isso foi muito importante. Mas nada supera a sensação de nunca se sentir só que elas me trazem.

Quero também fazer um agradecimento especial aos colegas das turmas do primeiro ano, no segundo semestre de 2007, dos professores Mario Sérgio Cortella e da professora Mere Abramovich, em especial para César, Silvana, Glória, Alessandra Regigolo, Cláudia Mirandola e Silmara Casadei. Pouco os vejo, talvez alguns deles jamais verei novamente, mas sempre considerarei como amigos. Vivemos, com a condução dos professores citados, um clima de amizade que me fez lembrar os tempos das grandes amizades de adolescente na escola, algo que nunca pensei que encontraria em um curso de mestrado.

À professora e coordenadora Ivone, do Colégio Mundo Jovem. Sem ela eu não teria somado tantos momentos felizes em minha carreira de professor.

Aos amigos Duda, Tarso, Adilson, Gustavo, Joyce, Kika, Carla, Adélcio e outros. Pelas conversas e risadas, descontração em momentos tensos.

Devo ter esquecido de várias pessoas. Mas cada torcida, cada sorriso, cada boa palavra que vi e ouvi, com certeza, colaborou e muito para que eu conseguisse concluir este trabalho. Toda vez em que pensava em desanimar, eu lembrava que já não fazia as coisas somente por mim, mas também por todos que de alguma forma acreditavam que eu podia dar um passo a mais. Por isso tudo é que simbolizo todos nas duas pessoas mais importantes da minha vida: meu pai Ladislau e minha mãe Santina.

RESUMO

O presente trabalho visa investigar a trajetória de estudantes formados em escolas públicas do ensino médio que ingressaram nas faculdades de Letras da Região do ABC em Instituições privadas e formaram-se entre os anos de 2009 e 2010. Estes alunos pesquisados trazem também como aspecto a destacar-se o fato de não serem beneficiados pelo programa inserção social criado pelo Governo Federal chamado Programa Universidade para Todos – PROUNI. A pesquisa foi realizada numa na faculdade de Letras de uma universidade privada de Santo André que tem por característica não estar inscrita no Programa. Buscou-se tentar entender qual a relação existente entre os acontecimentos vividos na Região e o fato da escolha deste curso, além de refletir sobre o perfil dos alunos e as perspectivas profissionais que existiam antes de ingressarem no curso e as que passaram a existir depois ou em via da formação. Para analisar a trajetória desses sujeitos, coletamos os dados utilizando como instrumento o questionário, com questões abertas e fechadas, que foi aplicado a 28 alunos. Com isso fizemos uma análise tanto quantitativa, no sentido de configurar o sujeito da pesquisa, quanto qualitativa, no sentido de colher desses sujeitos opiniões. Os autores que utilizamos estão vinculados às questões abordadas no conteúdo do trabalho. São eles APPLE (2006), LAHIRE (1997), BOURDIEU (2007), MASETTO (2003), FREIRE (2003), RODRIGUES (2007), entre outros.

Palavras chave: Ensino médio público, Região do ABC, Instituições privadas de ensino superior.

ABSTRACT

This study aims to investigate the trajectory of graduate students in public schools high school who enrolled in the faculties of Arts, ABC region and in private institutions were formed between the years 2009 and 2010. These students also researched how to bring notable aspect is the fact that they are not benefiting from the social integration program created by the Federal Government called "University for All" (PROUNI). The survey was conducted in the Faculty of Arts at a private university in Santo Andre that is characterized by not being enrolled in the program. We attempted to try to understand what the relationship between the events experienced in the region and the fact that the choice of this course, besides reflecting on the profile of students and professional perspectives that existed before entering the course and which came into existence on or after through training. To analyze the trajectory of these subjects, we collected data using instrument was the questionnaire with open and closed questions, which was applied to 28 students. Thus we analyzed both quantitatively, to set the research subject, as qualitative, in order to reap these subjects views. The authors use are linked to the issues addressed in the work content. They are APPLE (2006), LAHIRE (1997), BOURDIEU (2007), MASETTO (2003), FREIRE (2003), RODRIGUES (2007), among others.

Keywords: High school audience, ABC region, private institutions of higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Matrículas em 2005 e 2004, segundo etapas/modalidades de Educação Básica.	13
Gráfico 02 - Faixa etária.	60
Gráfico 03 – Período estudado.....	61
Gráfico 04 – Renda familiar.....	62
Gráfico 05 – Sobre atividades profissionais no decorrer da graduação.....	63
Gráfico 06 - Sobre a área de trabalho durante a graduação.....	64
Gráfico 07 - Sobre áreas já trabalhadas.....	64
Gráfico 08 – Sobre a área trabalhada, no final do curso.....	66
Gráfico 09 – Rede de ensino em que atua.....	67
Gráfico 10 – Escolaridade dos pais.	69
Gráfico 11 – Profissão dos pais.....	69
Gráfico 12 – Escolaridade das mães.	70
Gráfico 13 – Sobre o índice de evasão percebido.	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Matrícula no ensino médio, por faixa etária.	16
Tabela 02 – Censo Escolar (2006), sobre os sistemas públicos de ensino médio.	17
Tabela 03 - Distribuição percentual do número de ingressos pelo vestibular e por categoria administrativa - Brasil 1992-2003.	29
Tabela 04 - Distribuição percentual do número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa - Brasil 1995 – 2005.	30
Tabela 05 - Percentual do número de alunos que ingressaram e não se titularam no período mínimo previsto - 1994 – 2003. Ingressos por processo seletivo % de não concluintes após 4 anos.	32
Tabela 6: Docentes Doutores por Dependência Administrativa —Brasil 1981, 1994, 1999 e 2003.	34
Tabela 07: Docentes segundo Titulação e Organização Acadêmica – Brasil (2003).	34
Tabela 08 – Escolaridade e Profissão dos pais.	68
Tabela 09 – Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por categoria administrativa.	73

LISTA DE SIGLAS

CREDOC	Crédito Educativo
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Sócio-Econômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UCA	Programa Um Computador por Aluno
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: DIFICULDADES E ALTERNATIVA	12
1.1 AS DIFICULDADES EXPRESSAS NAS INFORMAÇÕES OFICIAIS	12
1.2 MOTIVAÇÕES PARA CURSAR O ENSINO SUPERIOR	26
1.3 PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS RELATIVOS AO ACESS AO ENSINO SUPERIOR	37
1.3.1 O ENEM	38
1.3.2 O PROUNI	39
1.4 ENSINO SUPERIOR: O PÚBLICO E O PRIVADO	42
2 LÓCUS: O GRANDE ABC	50
2.1 CARACTERÍSTICAS DA REGIÃO QUE LEVARAM A DESPERTAR INTERESSE PARA A PESQUISA	50
2.2 INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DA REGIÃO DO ABC	54
3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	56
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	56
3.2 COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS / INFORMAÇÕES	58
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS / INFORMAÇÕES	60
4.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	60
4.1.1 Faixa etária	60
4.1.2 O período em que estudavam	61
4.1.3 A renda familiar dos alunos	62
4.1.4 O trabalhador estudante	63

4.1.5	Escolaridade e Profissão dos pais	67
4.1.6	Evasão escolar	72
4.1.7	A cidade onde mora, a cidade onde estuda	74
4.2	ANÁLISE QUALITATIVA	75
4.2.1	Dificuldades	75
4.2.2	Perspectivas profissionais	75
4.2.3	Perspectivas financeira	77
4.2.4	Mudanças no decorrer do curso	79
4.2.5	Investimento na carreira	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	BIBLIOGRAFIA	86
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA	90
	APÊNDICE B – Quadro das questões do questionário do Banco de dados da dissertação: A trajetória dos estudantes de escola pública nas faculdades de Letras do Grande ABC	92

INTRODUÇÃO

Desde muito jovem, ainda sem compreender a complexidade da situação que é fazer um curso no ensino superior, tinha como meta estudar numa faculdade de qualidade que trouxesse para mim, principalmente, um enriquecimento cultural. Estudava em uma escola pública do Estado de São Paulo, localizada em Santo André, e talvez somente hoje eu compreenda todos os desafios que, nem quando estava completamente envolvido, tinha uma nítida noção.

Ingressei, na década de 90, no Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que de certa forma atendia completamente minhas necessidades no sentido de buscar um curso com o conteúdo qualificado, além de possibilitar o contato com professores de grande porte acadêmico.

Na época, trabalhava no setor de estoque de uma empresa e, fazendo as contas de meu salário, dependendo do mês, não chegava ao valor da mensalidade. Pedi demissão e logo comecei a trabalhar como professor da rede pública estadual, substituindo outro professor que assumira o cargo de coordenador.

Em pouco tempo, consegui uma bolsa de estudos da própria Universidade. No entanto, meus problemas não eram somente de ordem financeira. Percebi que me encontrava com grande dificuldade de conhecimento se comparado com outros colegas. Consegui supri-la abrindo mão inclusive de algumas noites de sono, já que estudava pela manhã e trabalhava nos períodos vespertino e noturno.

O primeiro ano passou e, como é comum na rede de ensino estadual paulista quando se está substituindo alguém, perdi as aulas. Minha vida passou então a ter foco somente no curso, com isso, passei a aproveitar o tempo disponível na biblioteca da universidade.

Não era o único em situação semelhante. Devido à possibilidade de bolsas, outros alunos de baixa renda enfrentavam diversos desafios para cumprir o objetivo de formar-se em um curso superior.

O problema deste trabalho surgiu a partir da reflexão sobre o motivo que leva um número considerável de alunos a buscar um curso superior na área de Letras, pois, segundo as perspectivas profissionais, forma pessoas para exercer funções que, muitas vezes, não são reconhecidas financeiramente, principalmente para os que optam

por seguir carreira na área do magistério que, no decorrer dos anos, vem sofrendo com defasagens salariais, além das difíceis condições de trabalho enfrentadas por professores no que diz respeito ao número de alunos em sala de aula, falta de interesse dos alunos e outras coisas como a violência em torno e dentro das escolas.¹

Este trabalho visa pesquisar sobre a trajetória acadêmica de alunos que cursaram o ensino médio em escola pública e que, depois de formados, decidem continuar seus estudos num curso superior na área de Letras. Pesquisaremos, por meio de questionário com identificação e questões abertas, sobre o motivo de tal decisão, além de descobrir e analisar quais as dificuldades enfrentadas. Outro detalhe que permeia em nosso trabalho é o fato desses estudantes não possuírem o benefício do Programa Universidade para Todos (PROUNI)², muitas vezes recorrendo a outros meios para conseguir o diploma. O trabalho também se presta a fazer uma análise de quais as perspectivas profissionais que as pessoas têm antes e depois de formadas.

Na tentativa de facilitar o acesso ao ensino superior, o governo federal vem criando, a partir do Ministério da Educação (MEC), mecanismos para tentar diminuir a desigualdade existente entre os alunos que concluem o ensino médio em escolas públicas, em relação aos alunos das escolas particulares. Ao que se refere ao ingresso na Educação Superior, nos últimos anos, o governo criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Essas várias tentativas visam, além de despertar o interesse de alunos de baixa renda pelo ensino superior, possibilitar que eles consigam manter-se no curso. No entanto, se, por um lado, elas de certa forma inserem os jovens da escola pública na universidade, por outro, contribuem para deixar a situação desigual prevalecer por mais tempo, tendo em vista que nenhum desses programas reflete que o governo queira investir no acesso desse estudante numa universidade reconhecida com prestígio pela

¹ Na página 134, do manual da FUVEST 2009, temos como indicação profissional o seguinte trecho: “O graduado em Letras poderá, além de dedicar-se à docência no ensino fundamental, médio ou superior e às atividades de pesquisa, vir a desempenhar outras funções na sociedade, como editoração, produção de textos, crítica literária, tradução e demais profissões que exigem conhecimento de línguas, prática em trabalhar com textos e conhecimento de culturas estrangeiras.”

² Tendo em vista que o PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, e os sujeitos analisados serem estudantes formados em 2008 e 2009, estes fatores contribuem para o fato deles não serem atendidos pelo Programa.

sociedade.

Nas universidades públicas, temos um predomínio destacado de alunos que cursaram o ensino médio em instituições privadas, principalmente em cursos de maior prestígio como Medicina, Engenharia e Direito. Enquanto os menos favorecidos, que teoricamente têm maiores dificuldades para pagar, estudam nas faculdades particulares, muitas delas consideradas de qualidade inferior até pelos sistemas de avaliação criados pelo Governo.

Há no Congresso Nacional um intenso debate sobre as cotas sociais e raciais³, que serviriam para diminuir as diferenças no sentido de oferecer vagas nas universidades a classes sociais historicamente excluídas do mundo acadêmico brasileiro. Porém a questão é polêmica e circula com lentidão dentro da proposta apresentada para a Reforma Universitária.

Como dissemos, busca-se refletir sobre o que leva os estudantes de baixa renda a fazer um curso superior, mesmo diante de um grande número de dificuldades, sabendo-se que, em muitos casos, não há nenhuma pressão familiar ou herança cultural que o leve a buscar tal caminho e, dependendo do curso, não há nem uma compensação financeira que justifique tal esforço. Diferente de outras pessoas de outras classes sociais, a maioria delas advindas do ensino médio particular, que têm a obrigação de justificar o investimento da família e assim tornarem-se universitários. Lahire (2007) comenta que

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tudo o que necessitam para “trabalharem” bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando as lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles e verificar se compreenderam bem, pais que aumentam o número de exercícios da lição de casa ou que pedem aos filhos para lhe escreverem algumas historietas, ou ler-lhes alguns trechos de livros... A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar...” (p. 29)

³ Refiro-me às políticas afirmativas que reservam vagas em universidades públicas para diferentes categorias sociais como negros, índios e/ou estudantes de baixa renda.

Tal observação pode atingir diversas classes sociais e isso pode incentivar os filhos a seguir uma carreira acadêmica, assim como os pais seguiram. Ou, por outra via, existem pais que, mesmo não tendo a formação superior, incentivam filhos a seguirem os estudos e chegarem na universidade. No entanto existem exemplos em que, fora esses casos, filhos também buscam distinguir-se do que ocorreram com os seus pais no que diz respeito a uma carreira acadêmica.

Talvez pelo *habitus* ligado especificamente às condições de existência, moldados pelas necessidades familiares, o estudante de escola pública de baixa renda acaba seguindo a tendência já estabelecida por sua herança, a de ocupar cargos que não lhe cobrem uma formação contínua e não solicite um curso superior. (Cf. BOURDIEU, 2007). Sem dizer que há também fatores sociais, que fazem com que muitos jovens desistam dos estudos para trabalhar e ajudar na renda familiar, ou casos especiais como uma gravidez na adolescência.

Essa realidade surge do fato de seus ascendentes muitas vezes trazerem em seus históricos situações precárias de existência, fato comum em classes sociais desfavorecidas, que tiveram que superar com muito esforço transtornos em busca de melhorias de vida. Por isso, se um jovem dessa família decidir fazer um curso superior, isso pode representar uma situação inédita, demonstrando o despreparo da família para lidar com questões que fogem um pouco do que estava previsto. Mesmo assim, podemos destacar também casos de famílias que, mesmo de baixa renda, fazem de tudo para que o filho estude num curso superior, porém debatem-se com grandes dificuldades.

As dificuldades enfrentadas não são somente financeiras, embora essas sejam o maior empecilho. Para citar algumas poderíamos falar do acesso, já que poucos alunos de baixa renda conseguem passar os vestibulares mais disputados das universidades públicas, consideradas de maior prestígio, principalmente nos cursos mais concorridos, que podem teoricamente contribuir para uma ascensão social, como Medicina, Engenharia e Direito. Quando olhamos os números é impressionante a diferença entre alunos de escolas públicas perante a maioria absoluta de escolas privadas, fazendo daqueles meras exceções.

Para que tenhamos uma ideia, em 2008, no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), o que dá acesso à Universidade de São Paulo (USP), que é o mais concorrido do país, no curso de Medicina, somente 14 alunos de escolas estaduais no país foram convocados para a primeira matrícula, enquanto, por

outro lado, 322 alunos de escola particular foram convocados. O mesmo ocorre com o curso de Direito, onde há uma diferença de 51 alunos da pública para 438 da particular. Cabe ressaltar que tais dados não analisam a condição econômica de cada candidato e tais análises são baseadas no que os alunos declaram no ato da inscrição⁴. Com isso, notamos que os alunos da USP têm um perfil que os identifica:

Assim, observa-se que tanto no tocante aos matriculados, quanto aos inscritos, a maior parte dos candidatos: a) é de cor branca; b) frequentou só escola particular no ensino médio; c) tem pai e mãe com escolaridade superior; d) possui pelo menos um computador em casa (73,2% dos inscritos e 85,6% dos matriculados) e tem acesso à internet (83,7% dos inscritos e 92% dos matriculados); e) não trabalha (69% dos inscritos e 76,2% dos matriculados; fez pelo menos um semestre de cursinho pré-vestibular (58,8% dos inscritos e 69,6% dos matriculados) (PENIN, 2004, p. 125)

Os alunos das escolas públicas de ensino médio, em sua maioria, quando conseguem chegar ao ensino superior, recorrem às universidades privadas. A partir desse ponto, a questão está relacionada à qualidade de ensino dos cursos oferecidos por essas instituições que muitas vezes visam antes o lucro do que a qualidade.

Rodrigues (2007) diz que há uma

tendência (...) de comercializarem a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de conformar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos economia competitiva*, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo (p. 16).

O autor afirma ainda que “nesse contexto, a qualificação do corpo docente e a atividade de pesquisa – até agora considerada central na instituição universitária – acabam por ser relegadas a meras formalidades quando não descartadas abertamente.” (*Op. cit.*, p. 21).

Desse modo, o jovem de classe financeira desfavorecida vai estudar nas faculdades privadas, mas isso não faz com que ele eleve sua posição social

⁴ Dados extraídos das estatísticas do sítio da Fuvest: www.fuvest.br. A análise acima corresponde ao ano de 2008.

acentuadamente. No entanto, ele é colocado numa situação que o obriga a estudar para não ser mais excluído ainda do mercado de trabalho. Isso porque há uma tendência de transformar a educação numa mercadoria e o mercado responde a isso, fazendo com as pessoas sejam obrigadas a qualificarem-se com um diploma universitário para terem um salário que, em tempos anteriores, correspondia ao salário de pessoas que não haviam estudado.

Assim, quanto a seu nível cultural, isso também não é completamente atendido, ou não é atendido de forma igual ao que ocorre em universidades públicas ou outras instituições de renome.

Diversos mecanismos de avaliação têm mostrado que uma parcela importante do ensino superior privado ainda não atingiu os níveis de qualidade do ensino superior público. Em que pesem as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas nos últimos anos, é nelas que se realiza de forma mais clara a integração do modelo ensino-pesquisa-extensão como pilar de uma educação superior. São nelas, as públicas, que se produz parte substancial da pesquisa brasileira; e são ainda elas as instituições que definem os padrões de excelência em educação superior. São também elas que executam as mais amplas ações de impacto social e reelaboram essas ações políticas e formulação acadêmica. Em suma, o estudo em uma instituição pública significa, claramente, o acesso a uma educação de qualidade superior, em média, ao que o estudante poderia ter em uma escola particular (BERNARDES, 2004, p. 142).

Há, assim, uma conseqüente demanda e as Instituições de Ensino Superior (ISP) privadas apresentam destacáveis margens de lucro, pois o número de alunos provenientes do ensino médio na escola público constitui à maioria entre os jovens aptos a ingressarem no ensino superior.

Para se ter uma idéia de sua lucratividade, vale registrar que a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) avaliou que o aumento médio das mensalidades nas escolas privadas de julho de 1994, quando teve início a implementação do Plano Real, a dezembro de 1997, foi de 163% nos ensinos fundamental e médio e de 147% na educação superior. Enquanto isso, a inflação acumulada do mesmo período não alcançou sequer a metade desses índices – foi de 68% (Cf. Boito Jr., 1999 in NEVES, 2002, p. 36-7).

Uma das causas para tal distorção constrói-se a partir da ausência de investimento financeiro adequado na escola pública que implique na melhoria da qualidade de ensino.

Perante isso, temos vestibulares organizados com um conteúdo mais próximo dos currículos trabalhados em escolas particulares, que são contextualizados a partir da realidade de alunos de classe média alta, estabelecendo, dessa forma, uma destacada distância entre a herança cultural do cotidiano de jovens monetariamente desfavorecidos, a maioria formada em escolas públicas de ensino médio. Em relação ao capital cultural que seria mais adequado para aqueles que gostariam de conviver num cotidiano acadêmico, Lahire (1997) afirma que

o fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto 'natural' para a criança, cuja identidade social poderá concluir-se sobretudo através deles. Ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros..." (p. 20)

Naturalmente, no cotidiano da maioria das famílias, principalmente nas de baixa renda, a escola não consegue estabelecer no hábito dos jovens, de forma abrangente, o estímulo pela leitura, o que faz com que muitos passem a estudar somente na época dos vestibulares. Esse aspecto também envolve os alunos de renda mais abastada, no entanto, devido muitas vezes a formação dos pais, algumas pessoas convivem, desde pequenos, com a presença de livros em casa, o que faz com que, de certa forma, determinados conhecimentos já façam parte da vida daquele estudante. No entanto, existe o outro aspecto, em que há famílias onde há acesso a livros e leituras e, mesmo assim, segundo o mesmo Lahire, o costume não é herdado pelos filhos:

Inversamente, podem surgir experiências com o texto impresso negativas ou ambivalentes em famílias onde os livros são: 1) respeitados demais, arrumados assim que oferecidos, não tendo a criança o direito de toca-los sozinha; 2) oferecidos como brinquedos que as crianças têm de aprender sozinhas de imediato. A questão não se limita portanto à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades da socialização escolar do texto escrito (1997, p. 20-21).

Portanto não é impossível que existam casos de pessoas que mesmo em condições difíceis de sobrevivências adquiram o costume pela leitura, sejam influenciados pela escola ou por outro meio de convivência ou divulgação, como salienta Bourdieu (2001),

a transmissão da herança depende, para todas as categorias sociais (mas em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino, que funcionam com um *princípio de realidade* brutal e poderoso responsável, devido à intensificação da concorrência, por muitos fracassos e decepções. Até a partilha pela simples palavra do pai e da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, a instituição do herdeiro e o efeito do destino que ela exerce hoje cabe também à Escola cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade (p. 587).

Bourdieu diz também que o estilo de vida é determinado pelo campo social, sendo assim, uma pessoa que convive com livros, jornais, leituras em geral, levam certa vantagem, no que diz respeito a um vestibular, sobre aquele em que tal *habitus* não faça parte de seu contexto por algum motivo. Porém, isso não é definido simplesmente pelo capital financeiro, pois muitas pessoas, embora economicamente desfavorecidas, investem mais na compra de livros ou objetos culturais do que outros tipos de consumo como objetos ligados à moda ou algo do tipo. Um exemplo disso são professores que em muitos casos têm um salário baixo, entretanto buscam investir em capital cultural, abrindo mão de outros gastos. (Cf. BOURDIEU, 1997, p. 20)

Essa dificuldade para que haja algum tipo de ascensão por parte de integrantes das classes populares, em alguns aspectos, parece ter origens até culturais, todavia traz em si elementos ideológicos que são gerados por uma estrutura social que manifesta-se sutilmente por meio de sistemas de avaliação como vestibulares, concursos etc. Michael Apple, citando Bourdieu, descreve essa questão de forma bem clara:

Bourdieu concentra-se na capacidade que o aluno tem com que o aluno tem de lidar com o que poderíamos chamar de “cultura de classe média”. O autor francês argumenta que o capital cultural armazenado nas escolas atua como um mecanismo eficaz de filtragem na reprodução de uma sociedade

hierárquica. Por exemplo, as escolas recriam parcialmente as hierarquias sociais e econômicas da sociedade por meio do que é aparentemente um processo neutro de seleção e instrução (APPLE, 2006, p. 67).

Mesmo assim, muitas pessoas de baixa renda veem na educação um meio de ascensão social por si só, independente do contexto e da ideologia historicamente implementada pela classe dominante, que tem muita clareza em todas suas ações.

As elites rurais brasileiras, para retomarmos o exemplo da nossa história, tinham uma proposta educacional que, certamente, visava à promoção do homem. Mas, qual homem? Ele visava à promoção dos filhos dos donos de terras. Em qual direção apontava tal promoção? No sentido de educar os filhos da elite dirigente para distingui-los, pela erudição europeizante, dos trabalhadores rudes. O modelo educacional assim proposto, embora contenha uma proposta de promoção do homem, mostra-se inadequado, como ficou posteriormente demonstrado pelo próprio desenrolar da história, para outro tipo de usuário (SILVEIRA FILHO, 1981, p. 104)

Dados esses elementos, vemos que não é tão fácil adquirir ascensão social por via da educação, embora sem ela as coisas tornem-se mais difíceis ainda. Outra situação que vivemos se dá mediante o valor atribuído à educação na sociedade. Muitas vezes confunde-se o conteúdo apreendido como menos importante perante o comportamento de um filho na escola e a violência a qual estão submetidos no interior da escola e em seu entorno, principalmente em classes populares.

Para muitos pais, o fato de seu filho ou filha seguir parâmetros morais, no que diz respeito ao relacionamento com as autoridades da escola, como professores, diretores, inspetores etc., já é um elemento essencial, sendo o “resto”, inclusive o índice de notas baixas, até aceitável.

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se a autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis escutando, prestando atenção, estudando e não brincando... Os pais visam, desse modo, uma certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser representantes (LAHIRE, 1997, p. 25).

Como vimos, tais elementos trazem a necessidade de uma reflexão sobre o fato de o aluno de baixa renda, originário da escola pública, procurar, mesmo diante de tamanhas dificuldades, fazer um curso superior que, em princípio, não corresponde à compensação financeira.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o texto redigido em 1996 pelo antropólogo e então senador Darcy Ribeiro, até a atual Reforma do Ensino Superior que tramita, é visível a grande luta de classes travada historicamente no Congresso, ou ainda a luta de interesses travada dentro da própria elite. Nesse embate, o que destacamos é a questão entre a posição das universidades públicas e privadas e as políticas de acesso a ambas.

Esses elementos enquadram-se ao fato do mercado de trabalho estar exigindo cada vez mais escolaridade para serviços que em tempos anteriores buscavam pessoas formação sem formação superior. Como diz Neves (2002),

o nível de racionalização do trabalho que começou a ser difundido, de forma ainda incipiente, no Brasil dos anos 1980 e, mais intensamente, nos anos 1990, passou a demandar do trabalhador brasileiro o aumento do patamar mínimo de escolarização para a execução do trabalho simples e do trabalho complexo.(p. 22)

Essa caracterização atingiu em cheio os jovens, tendo em vista que, além do desafio de buscarem uma melhor escolaridade, são cobrados por experiência profissional no mercado de trabalho.

Os dados apresentados para o período 1981 a 1999 sugerem que o mercado de trabalho, para as faixas etárias analisadas de 18 a 25 e de 26 a 35 anos, deteriorou-se mais para os trabalhadores masculinos sem instrução universitária. Quer dizer, ter o nível do ensino médio não protegeu os homens dessa deterioração. Para as mulheres, parece mais difícil afirmar a ocorrência dessa tendência, em função de uma trajetória ainda crescente da participação do trabalho feminino, porém ficou evidente o fato de o acesso das mulheres jovens ao mercado de trabalho depender, fundamentalmente, do nível educacional (SOARES, CARVALHO & KIPNIS, 2003, p. 25).

Vemos que nem sempre o acesso à escolarização significa ascensão social.

Isso pelo fato do curso ou instituição escolhidos não terem o prestígio que o mercado exige e devido à concorrência existente. Segundo Freire (2003),

Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que elas fazem as elites, enclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre e emersão popular, com todas as suas conseqüências (p. 94)

Dessa forma, o estudante de baixa renda, que estuda em escola pública, sendo uma parcela considerável do povo brasileiro, podendo exercer grande poder mediante tal situação, deve ter maior atenção do Estado, que deve expandir as possibilidades de acesso e as condições para que a trajetória em um curso superior não seja tão conflitante, já que a educação em todos os níveis e todas as classes deve ter a qualidade social de educação para todos, para tornar a nação tão forte quanto são as nações dos países mais desenvolvidos que decidiram investir na educação como prioridade para o avanço político, econômico e social.

CAPÍTULO 1 – O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: DIFICULDADES E ALTERNATIVAS

1.1 AS DIFICULDADES EXPRESSAS NAS INFORMAÇÕES OFICIAIS

Como afirmado anteriormente, o objetivo deste trabalho é analisar a trajetória de alunos que estudaram o ensino médio em escolas públicas e depois ingressaram no ensino superior, deparando-se com várias dificuldades para concluir o curso. Vemos, no entanto, que essas dificuldades já tiveram seu início no próprio ensino médio.

Em pesquisa realizada pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2004, há cerca de 9.169 milhões de matrículas que foram feitas no ensino médio.

De 2004 para 2005, por exemplo, constatamos uma redução no número de matrículas no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino fundamental, em 2004, o número de alunos matriculados foi de 34. 012. 434. Em 2005, o número foi recuado para 33. 534. 561. São 477.873 vagas a menos, o que corresponde a uma redução de 1, 4%.

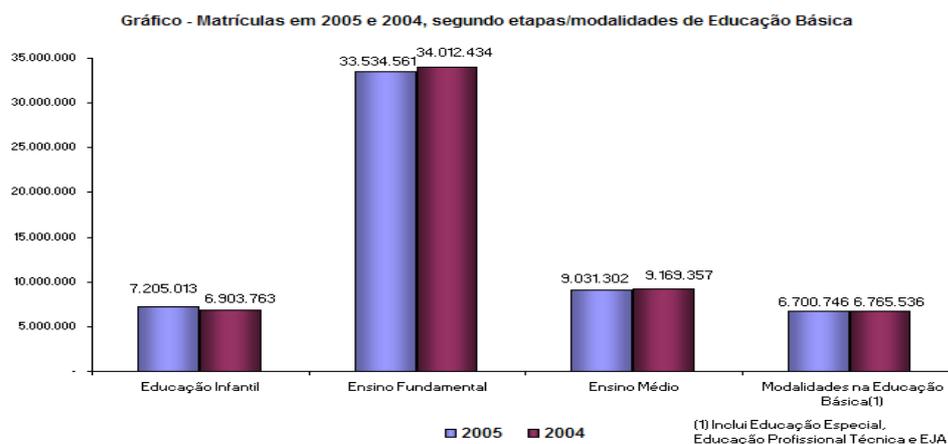
Pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística (IBGE), no ano de 2005, vemos que do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), somente cerca de 25% (4 milhões de jovens) encontravam-se matriculados no ensino médio. Já em 2006, segundo o Censo Escolar, dos 2 milhões de alunos que concluíram o ensino médio, somente 400 mil jovens ingressaram nas universidades e outros que 700 mil concluíram ensino técnico.⁵

Nos últimos anos é notável o alto índice de reprovação, abandono, repetência e evasão já no ensino fundamental. Isso resulta numa redução no número de pessoas aptas a concluir o ensino médio. Nesse nível de ensino tínhamos, em 2004, 9.169.357 matrículas feitas e, em 2005, com uma diminuição de 1, 5%, foram reduzidos a 9. 031.

⁵Conferir: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13559(acessado em julho de 2009).

357 matrículas, o que significa 102.652 menos, conforme vemos no Gráfico 01 a seguir:

Gráfico 01 – Matrículas em 2005 e 2004, segundo etapas/modalidades de Educação Básica



FONTE: Assessoria de Imprensa do INEP⁶

Notamos também, pelos dados acima, a acentuada queda no número de matrículas existentes no ensino médio em relação ao ensino fundamental. Em 2004, enquanto 34.012.434 alunos se matriculavam no ensino fundamental, apenas 9.169.357 faziam o mesmo no ensino médio. Diferença essa que continua sem grandes alterações no ano seguinte (33.534.561 no fundamental e 9.031.302 no médio), considerando ainda a afirmação acima que indica a redução no número de matrícula nos dois níveis de ensino.

Voltando a centralizar as questões ao ensino médio, em dados novos, do Censo Escolar 2006, notamos uma redução maior no número de matrículas no ano de 2006. Neste ano, o número de alunos matriculados caiu para 8.906.820. Isso, se confrontarmos com os primeiros números de 2004, teremos uma redução de 262.537 matrículas⁷. Esses números configuram uma tendência dos jovens de abandonar os estudos. No entanto há uma diferença em relação ao ensino público e o ensino privado, o que diz respeito à classe social dos jovens e como isso intervém na carreira estudantil de cada um.

Ao compararmos o ensino público com o particular, vemos que há uma

6 Conferir a página http://inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news06_03.htm (acessada em 14 de julho de 2009)

7 Esses dados foram recolhidos do texto “Ensino médio inovador” publicado no portal do MEC, encontrado na página http://lce.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf, de abril de 2009. (acessado em julho de 2009)

notável diferença no índice de evasão. O índice maior, correspondente a 17,4%, é registrado nas escolas de ensino médio estadual. Já no ensino particular, que detém somente 12% do total das matrículas, temos a evasão do ensino médio registrada entre 1,5%. Outro elemento alarmante é o da reprovação escolar no ensino médio. Em 2004, 965 mil jovens foram reprovados, o que corresponde a cerca de 10% da escola pública, enquanto na particular a reprovação fora de 5,48%.

Para melhorar a renda da família, muitos jovens trabalham durante o dia e estudam à noite. Dos jovens matriculados no ensino médio, segundo o Censo de 2006, temos que 49% dos alunos estão matriculados no período noturno⁸, número que corresponde a 3,9 milhões. Esse número traz reflexões sobre o item da empregabilidade como um dos fatores que desencadeiam a evasão escolar, tendo em vista que muitos conciliam o estudo noturno com o trabalho durante o dia e, devido as dificuldades para poder manter as duas atividades, acabam optando, às vezes até a contragosto, pelo trabalho.

No ano de 2008, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou os resultados da pesquisa intitulada Juventude e Políticas Sociais no Brasil, organizada por José Abrahão e Luseni Aquino⁹. A pesquisa indica que o índice de evasão escolar no ensino médio é de 15,3% entre alunos que se matricularam, o dobro do ensino fundamental, que é de 7,79 %, no mesmo ano. Desses que desistiram de estudar, 61,6% declararam que abandonaram os estudos somente uma vez, enquanto 20,1% duas vezes e 16, 7% disseram que já fizeram isso mais de três vezes. Quanto ao motivo, 42,4% dos homens dizem ser por oportunidades de emprego, enquanto 21,1% das mulheres dizem ser devido motivo de gravidez.

Segundo o IPEA, dos 200 milhões de desempregados no mundo, de cada dois, um está na faixa dos 15 a 24 anos, isto é, quase metade são jovens¹⁰. Temos também os dados do Departamento Intersindical de Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) de 2006 que apontam que 45,5% dos 3,2 milhões de desempregados do país são jovens com idade de 16 a 24 anos. Este número corresponde a 1,4 milhões de

8 Censo Escolar da Educação Básica 2005

9 Ver na página: http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=4756&btImprimir=SIM (acessada em 13 de julho de 2009). Trata-se de uma entrevista do José Abrahão, publicada na Revista Carta Capital.

10 Dados da Organização Nacional do Trabalho (OIT), em 2006. Ver também: http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=4636 (acessado em 12/05/2010)

pessoas, das 6,5 milhões existentes nessa faixa etária na época da pesquisa, em 2005, isto é, 25% da população economicamente ativa. Sendo assim, acabou tornando-se comum o fato de, diante do surgimento de uma oportunidade de emprego, o jovem de baixa renda, em idade escolar, optar por abandonar os estudos para contribuir com a renda familiar.

Há, segundo esses números apontados, uma séria definição de que as condições financeiras, de certo modo, afetam no desempenho escolar. Dos jovens mais pobres, entre 15 a 17 anos, somente 24,4% estudam o ensino médio. Mais de 50% dos 10.646.814 não estão matriculados nesta etapa de aprendizagem, além dos mais de 40 milhões de jovens com mais de 18 anos que não chegaram a concluir tal curso (Conf. MEC, 2008)¹¹. Mesmo assim, esta faixa etária é a que abrange o maior número de matrículas no país, atingindo 51,9% do total de 9.031.302 das que foram feitas em todo país.

Já entre os mais ricos, com a mesma faixa etária, há 76,3% que freqüentam esta etapa de ensino, com grandes perspectivas de partirem diretamente para o ensino superior, apoiados inclusive pelo reforço de cursinhos pré-vestibulares.

No que diz respeito a regiões, há também uma acentuada desigualdade, pois somente 35,7% dos jovens do Nordeste na faixa etária de 15 a 17 estão freqüentando o ensino médio, enquanto 61,1% dos jovens da Região Sudeste estão nesta etapa da educação (PNAP, 2006). Vejamos a Tabela 01 abaixo:

11 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE ASUNTOS ESTRATÉGICOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Reestruturação expansão do Ensino Médio no Brasil – GT interministerial pela Portaria n.º 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria n.º 386 de 25 de março de 2008*. Brasília: DF, Julho de 2008.

Tabela 01 – Matrícula no ensino médio, por faixa etária

Tabela - Matrícula no ensino médio, por faixa etária							
Brasil, Regiões e UF - 2005							
Abrangência Geográfica	Total	Percentual de matrículas por faixa etária					
		De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	9.031.302	0,9	51,9	23,9	15,9	3,5	3,9
Norte	739.565	0,8	35,0	25,8	25,4	6,4	6,6
Nordeste	2.669.335	0,9	35,7	26,2	25,4	5,9	5,9
Sudeste	3.767.400	0,6	61,1	23,6	10,0	2,0	2,7
Sul	1.221.253	1,7	67,8	19,0	8,1	1,6	1,9
Centro-Oeste	633.749	1,5	54,7	23,5	13,9	2,9	3,5

Fonte: MEC/INEP

Notamos que o número de matrículas nas Regiões Norte e Nordeste, na faixa de 15 a 17 anos, é menor do que os números existentes nas outras regiões. Na Região Norte é de 35%, enquanto na Região Nordeste é de 35,7%, ambos abaixo da média nacional, que é de 51,9%. Vemos também que essas duas regiões citadas apresentam um percentual maior de pessoas matriculadas no ensino médio em outras faixas etárias mais elevadas, acima dos 17 anos. Essa distorção idade-série evidencia o atraso em relação às outras regiões no sentido de corrigir as distorções existentes no país.

Segundo a Tabela 02, sobre o Censo Escolar de 2006, em relação ao ensino público, temos 16.662 estabelecimentos de ensino médio, que abrigam um total de 7.838.086 matrículas. Estas instituições dividem-se da seguinte forma: 162 estabelecimentos federais que abrigam 67.650 vagas; 15.678 estabelecimentos estaduais que abrigam 7.584.391 vagas; e 832 estabelecimentos municipais que abrigam 186.045 vagas.

Tabela 02 – Censo Escolar (2006), sobre os sistemas públicos de ensino médio

Sistemas Públicos de Ensino Médio	Federal	Estadual	Municipal	Total
Estabelecimentos	162	15.678	832	16.662
Matrículas	67.650	7.584.391	186.045	7.838.086
%	0,86	96,76	2,38	100

Censo Escolar 2006

Com esse total de 7.838.086 de matrículas em 16.662 estabelecimentos, constatamos que há um grande caminho para sanar as distorções. Isso porque há uma diferença muito grande entre o número de matrículas e a quantidade de jovens em idade escolar que não cumpriram o ensino médio. Segundo dados do IPEA, da mesma Pesquisa Juventude e Políticas Sociais no Brasil (2008), 34% dos jovens de 15 a 17 anos ainda estão no ensino fundamental, além dos 17% que não estudam e dos 66% dos jovens entre 18 a 24 anos que também não estudam e ainda não se formaram. Esses índices dizem respeito à grande evasão existente. Muitas pessoas fazem a matrículas e, no decorrer do processo, acabam desistindo dos estudos.

O Governo Federal criou, a partir da criação da Lei n 10.172, do Plano Nacional de Educação (PNE), vinculado a Lei n°. 11.494/2007, o Fundo de Manutenção da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (FUNDEF), que financiava somente o Ensino Fundamental. O novo programa financia a Educação Básica, da creche ao término do Ensino Médio.

Com isso, vemos medidas sendo criadas com o intuito de conter as discrepâncias existentes entre o que propunha o Artigo 35 da LDB, que discorre sobre o ensino médio, e o que ocorre atualmente. Segundo tal texto, esta etapa de ensino consiste na “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” e busca, além disso, preparar o jovem para o mercado de trabalho, adequando-o às tecnologias existentes e às que surgirem. Fala-se também, no texto oficial sobre “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a

formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Percebemos uma caracterização desse nível de ensino não somente como uma etapa de passagem obrigatória para se chegar ao nível superior e sim como algo que estabeleça um amadurecimento em relação ao conteúdo que já assimilou no ensino fundamental, além de oferecer conhecimentos profissionais e fundamentos sobre ética e cidadania. Tal ideia, com esta mesma perspectiva, é encontrada em texto do MEC:

Nesse sentido se posiciona a defesa da “profissionalização” nesta etapa da educação básica, na qual se considera a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Entretanto, se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade não pode representar a única vertente da política pública para o ensino médio. O que se persegue não é apenas a preparação profissional, mas também mudar as condições em que ela se constitui. (MEC. *Op. Cit.* p. 07)

No entanto, não é bem isso que encontramos, principalmente em escolas públicas. Temos uma nítida concepção curricular direcionada aos conteúdos existentes nos manuais de vestibulares. Talvez por isso tenhamos um índice tão elevado de evasão escolar de alunos de escolas públicas, pois muitos conteúdos pouco ou nada dizem respeito a suas realidades.

É lógico que situações econômicas que obriguem muitos a trabalhar para contribuir na renda familiar devem ser consideradas, no entanto, a falta de interesse pela escola pode ser outro fator decisivo. Segundo Rocha Filho (2007),

Trata-se de uma questão complexa. A evasão escolar, por exemplo, tem causas múltiplas, tendo peso considerável a necessidade de trabalhar precocemente. A desatualização do currículo e sua consideração ao contexto dos alunos, não apenas nas disciplinas que abordam conhecimentos científicos, mas também nas demais, representam uma das causas apontadas para o desinteresse de muitos nos estudos. Estudar poderia ser encarado como algo que gera prazer, apesar do esforço requerido, se houvesse o desejo de conhecer e a escola satisfizesse essa necessidade inerente ao ser humano. Entretanto, geralmente o estudo é considerado, sobretudo, como um meio para obter formação profissional e ingressar no mercado de trabalho. (p. 16)

Assim, nesse contexto, no ano de 2009, foi o lançado o programa Ensino

Médio Inovador¹², que busca, além de amenizar as distorções ocorridas devido o alto índice de evasão, estabelecer um sentido maior para esta etapa de ensino, dando a ela um caráter mais formativo, principalmente no que diz respeito ao ensino profissionalizante. Tal programa traz pressupostos para a formulação de um currículo inovador nas escolas de ensino médio, que vise estabelecer mudanças significativas, configurando assim uma articulação interdisciplinar que desenvolva conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas.

Cabe também ressaltar a necessidade do compromisso político por parte dos gestores, assim como a competência técnica política e ética dos professores, que serão orientados a buscar a inovação de suas práticas e a respeitar a diversidade dos estudantes jovens, considerando as especificidades regionais. Segundo Rios (2006):

A competência se revela *na ação* – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem. *Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente.* Sua significação, entretanto, é garantida com a articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a *qualidade* do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em *saber fazer bem* (p. 88).

Segundo o texto do ministério, “o apoio técnico financeiro, de que trata o presente programa, terá como foco em ações específicas de melhoria de qualidade do ensino no país, considerando as especificidades regionais” (MEC, 2008, p. 19).

O projeto visa assim manter a autonomia das instituições, com o intuito de fazer com que essa nova concepção de escola forme, acima de tudo, um cidadão emancipado, sem deixar escapar de si uma visão solidária de mundo, sendo capaz de exigir condições dignas na sociedade e no mercado de trabalho. Os eixos que constituem esse novo Projeto são os que promulgam para a elaboração de um plano educacional voltado para o trabalho, para a ciência e para a cultura. Para elaboração do

12 Conferir o já citado texto Ensino Médio Inovador, encontrado no portal do MEC. Ver : página http://lce.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf, de abril de 2009. (acessado em julho de 2009)

projeto, haverá o Comitê do Programa Ensino Médio Inovador, com representantes indicados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse grupo terá o caráter consultivo e deliberativo, com representatividade política e apoio institucional.

Quanto à gestão do Programa, haverá uma parceria com os governos dos Estados, com o Distrito Federal, com Escolas Federais, que se associaram voluntariamente ao Governo Federal. Para isso, deverão assinar um termo de adesão que implica na aceitação das diretrizes, metas e procedimentos operacionais regulamentares. Esses elementos fazem parte do Plano de Ação Pedagógica (PAP).

Após a adesão, o MEC fará uma análise situacional e do PAP para o ensino médio. Em princípio, as consequências que a elaboração adequada desse Projeto só podem ser benéficas. De acordo com o texto do MEC:

A intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Entendendo que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura (MEC, 2009, p.19).¹³

Como apoio técnico pedagógico, o Governo elaborou uma série de ações que visam fomentar todas as ações. Na verdade são elementos construídos para organizar e coordenar o projeto, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Coordenação de Ensino Médio. Essas ações pressupõem atividades de colaboração que possibilitem “a implementação de projetos com maior consistência metodológica, como instrumento de garantia da inovação curricular previstas, compreendendo quando for o caso” (MEC, 2008).

Segundo tais diretrizes, o Projeto propõe incentivar a iniciação científica no campo artístico-cultural, buscando, a partir da problematização, estimular pesquisas que desenvolvam mais o espírito inventivo que a memorização, articulando assim a teoria à prática, levando em consideração o mundo dos jovens a partir da contextualização dos conteúdos. Busca também fomentar o incentivo à leitura com o intuito de, junto com os

¹³ Ver in: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf (p. 19, acessado em 13/05/2010)

outros elementos citados, criar no aluno um caráter de autodidata. Visa, da mesma forma, adequar os jovens às novas tecnologias, facilitando assim o egresso dos mesmos no mercado de trabalho. O Projeto trás de forma destacada a importância da formação ética e cidadã do indivíduo, vale citar determinação pela integração familiar e pelo acompanhamento da vida escolar do aluno. (Conf. MEC, 2009, p.19)

Cabe ao Governo, conforme sugere o texto, subsidiar a elaboração do PAP, apresentados pelo MEC, oferecendo apoio técnico pedagógico para o desenvolvimento do Projeto e a organização curricular das escolas envolvidas. Além de tudo, é necessária a interlocução com outras instituições que possibilitem articulações com diferentes sistemas de ensino e instituições de ensino superior.

Para o melhor desenvolvimento das ações, o Projeto visa definir, em conjunto com os Sistemas de Ensino, as estratégias e instrumentos de acompanhamento e avaliação do programa, organizado numa Rede Nacional de Escolas de Ensino Médio com a finalidade de intercâmbio e troca de experiências do currículo implementado nas Escolas. Incentivado pela implantação do Programa Um Computador por Aluno (UCA), busca-se a utilização de meios virtuais e tecnologias educacionais desenvolvidas no MEC e, em especial, no Portal do Professor¹⁴.

Quanto à garantia dos subsídios para a implementação do Projeto, o texto aborda o tema dizendo que a avaliação é necessária para a organização de critérios e supervisão da distribuição das bolsas auxílio de projetos integradores e fala também da necessidade de alimentação e transporte escolar e do incentivo às pesquisas e estudos relativos ao ensino médio e à juventude.

Analisando todos esses elementos, não chegaremos ao ponto de descrever a “boa intenção” governamental, visando uma verdadeira revolução de caráter histórico no ensino médio do país. Tampouco estabeleceremos ou configuraremos essas novas diretrizes como mais um capítulo das promessas não cumpridas devido um problema aqui, ou outro ali, como já ocorreu diversas vezes. O fato a destacar-se pode ser analisado nas citações de nosso próprio texto, quando lemos os trechos da LDB/96, por exemplo.

Nele vemos pontos muito interessantes que norteavam o ensino médio, caracterizando-o como “etapa final da educação básica”, com a finalidade de estabelecer

¹⁴ O Portal do Professor localiza-se no endereço: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Trata-se de uma página construída pelo MEC, que fornece dicas, sugestões e recursos educacionais que envolvem a utilização de aparatos tecnológicos que possam servir de apoio no dia-a-dia do professor.

a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”. O texto ainda prolonga-se falando do ensino médio como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Além disso, temos elementos que visam a formação ética e a “compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

No texto que diz respeito ao Ensino Médio Inovador, temos como princípio da “nova escola” a unificação, na pedagogia, do *ethos*, *logos* e *technos*, buscando assim materializar “o processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura” com uma série de indicativos voltados para a apreensão, por parte dos alunos, de contemplar elementos voltados para os três ramos da formação.¹⁵

Sem querer desqualificar atos que visem determinar a melhoria da educação, entendemos que tais elementos podem promulgar a idéia de que tais ações foram construídas com a intenção governamental de equidade entre os jovens e isso não deixa de ser verdadeiro. Segundo Sarkis (2004),

À primeira análise pode parecer que a forma mais adequada de se propiciar a equidade de acesso à educação superior seria prover, nas universidades públicas, um número suficiente de vagas que dispensasse a “necessidade” de qualquer exame seletivo ou classificatório. Dessa forma todos os que desejassem entrar na Universidade, após concluído o ensino básico, poderiam fazê-lo, configurando, assim, uma situação de atendimento ideal a toda a população.

Entretanto, a prática de alguns países (Argentina, Uruguai e outros) e a própria observação de suas causas, no Brasil, têm demonstrado que a equidade de acesso só é válida se houver também condições de permanência no ensino superior, que não discriminem a condição social, econômica e cultural dos estudantes (p. 96).

Dessa forma, existem questões que vão além de conceitos ou projetos muito bem elaborados. Tais questões ultrapassam os limites da escola e até do país, dada a direção que as coisas tomaram no sentido de não haver a valorização devida na educação básica nem um investimento de forma sensata, de acordo com o que a lei

¹⁵ O texto “O ensino médio inovador”, MEC, abril de 2009.

sugeria.

Notamos que há elementos ideológicos que comprometem a melhoria do ensino público no Brasil, já que a questão envolve até certos privilégios históricos para pessoas de classes sociais financeiramente superiores em relação ao acesso às universidades públicas, principalmente naqueles cursos que possibilitam maior ascensão social. Segundo Meszáros,

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Pode-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (MESZAROS, 2007, p. 196-7)

Vemos que tais projetos e até leis, muitas vezes, ao invés de provocarem revoluções ou mudanças de fato significativas na vida das pessoas, como seus textos propõem, servem para, na verdade, estabelecer alguma correção aqui ou ali e, assim, manter as coisas como sempre foram, independente do esforço pessoal de cada um.

Só para citar um exemplo, tal situação reflete-se no número de estudantes que fizeram o ensino médio em escolas públicas e não conseguem passar em vestibulares para cursos de universidades públicas, principalmente para aqueles que têm maior prestígio e convivência por, teoricamente, proporcionarem maior possibilidade de

ascensão social.

No caso da FUVEST, o vestibular mais concorrido do país, que dá acesso à USP, por exemplo, temos no curso de Medicina em vestibular realizado no ano de 2008, para um total de 375 vagas, um número de 273 alunos (72, 8%) que fizeram o ensino médio em escolas privadas, em contraposição com os 64 de alunos (17%) originários do ensino médio em escolas públicas.

Esse curso é um dos que trazem maior prestígio social ao estudante formado, no entanto é claramente direcionado para pessoas de classe social favorecida. Se começarmos a refletir a questão sob a impossibilidade de um jovem de classe social inferior frequentar esse tipo de curso, já esbarraremos na impossibilidade dele se auto-sustentar financeiramente dentro da faculdade, que oferece somente períodos diurnos, o que faz com que o estudante não tenha a opção de trabalhar enquanto cursa. No entanto, esse também não seria o caminho mais viável.

O jovem de classe média alta obtém o apoio financeiro na própria família para a compra de materiais ou para o próprio consumo diário com alimentação, roupas etc. Já o aluno que apresenta maiores carências econômicas, por não ter ninguém que o sustente, necessitaria de uma contrapartida governamental para garantir sua permanência nesse tipo de curso.

Por tudo isso, não somente ações governamentais focalizadas em reformas são necessárias, mas também medidas claras que visem eliminar as desigualdades existentes que fazem com que muitos alunos com desempenho acima da média nas escolas públicas sejam completamente excluídos do processo de seleção nas Instituições de Ensino Superior e/ou cursos com melhores índices de avaliação. Enquanto isso, outros jovens conseguem o acesso enfrentando dificuldades bem menores, devido a condição social que têm.

Existe um caráter simbólico nessa questão, que faz com que estes alunos sintam-se donos dessas vagas como se fosse um direito adquirido desde sua constituição como ser, como se fosse uma herança familiar. O fato é que estamos, nesse caso, falando de universidades públicas, sustentadas pelo dinheiro de contribuintes de todas as classes sociais.

Não há apenas uma propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural -, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições

de preservação e distribuição cultural, como as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção de controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (APPLE, 2006, P. 37).

Além dos jovens precisarem de emprego e de perspectivas profissionais num contexto de justiça social, o próprio país necessita de melhorias que só poderão ser construídas quando todos os envolvidos tiverem os mesmos direitos, sem privilégio a nenhum ser devido sua situação econômica. Assim, as ações governamentais das quais precisamos não devem ser focalizadas em reformas somente na área da educação, embora tenham talvez que começar por esse caminho. Porém, por uma via da qualidade para todos que tiverem disposição e vontade para isso, independente da classe social em que se encontram.

Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade – sistema que cada vez mais dominado por uma ética da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro – seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície. (APPLE, 2006)

Como vimos, muitos jovens da escola pública (principalmente os mais pobres) são recusados pelo mercado de trabalho devido a falta de experiência e de uma formação adequada, seja técnica, acadêmica ou mesmo regular. Muitos trabalham em subempregos com remunerações baixíssimas. No entanto seguem o padrão da família, com seus pais também ocorrera o mesmo. Outros partem para a criminalidade.

Entretanto, visando mudar o padrão de vida, muitos desses jovens buscam algo mais. Mesmo diante de uma situação financeira desfavorável, de condições precárias de existência, seguem no objetivo de cursarem o ensino superior. É uma nova etapa, como dissemos no início, as dificuldades já os acompanham jovem desde o ensino médio. Analisaremos agora as características do Ensino Superior no país e como é a trajetória acadêmica principalmente dos jovens que são advindos de classes sociais desfavorecidas, egressos da escola pública.

1.2 MOTIVAÇÕES PARA CURSAR O ENSINO SUPERIOR

Os jovens de classe econômica desfavorecida encontram sérias dificuldades para concluir o ensino médio. Porém, mesmo diante de tantos desafios, muitos buscam fazer um curso superior. A maioria deles é formada no ensino médio da escola pública e, mesmo não tendo condições financeiras que o favoreça, acaba cursando o ensino superior em faculdades privadas, o que faz com que muitos tenham que trabalhar para custear as mensalidades e outros gastos provenientes do investimento que necessitam fazer para a formação.

Outras dificuldades podem começar já dentro de casa. A primeira situação difícil pode ocorrer por motivos mínimos, já que para alguns pais o fato de um filho chegar ao ensino superior pode ser algo tão impensado que a família nem oferece condições mínimas. Em muitos casos, sequer há um espaço de estudos na casa, para que o estudante progrida.

Não são poucos que não veem grande importância nisso. Talvez por, em outros tempos, terem conquistado coisas na vida sem o auxílio de um curso superior e notarem que há tantos que investem nisso e não conseguem grandes ganhos, principalmente financeiros. Dentro desse pensamento, muitos desvalorizam o crescimento pessoal que a convivência com um curso superior pode trazer. Por outro lado, existem outras famílias que possuem baixa renda também, só que para eles o fato de um filho ingressar em um curso superior significa a realização de um sonho. Por isso, determinada por questões culturais, podemos dizer que há uma relação ambígua na sociedade perante o fato dos filhos das famílias de baixa renda ingressarem no ensino superior.

O ingresso no ensino superior gerava uma situação ambígua na família dos estudantes. Por um lado, os pais não vislumbravam uma permanência escolar tão prolongada. O ingresso na faculdade provocava, então, uma forte satisfação pela condição atingida pelo filho. Além disso, a entrada de um filho abria o campo educacional para os outros irmãos, em particular os mais novos. Eles passavam, então, a ter referências mais concretas para desenvolverem estratégias de longa escolarização. Por outro lado, os pais não entendiam ter, em relação ao ensino superior, a responsabilidade afirmada durante o ensino fundamental e o médio. Além disso, as exigências e relações institucionais estabelecidas no campo universitário eram, comumente, muito

distantes da realidade. Os pais, então, não estabeleciam nenhum tipo de relação com a nova experiência do filho.

Acima de tudo, o juízo dominante na família era de que os filhos universitários já estavam em uma fase da vida na qual lhes caberia, mais do que estar estudando, auxiliar na estrutura material da casa e mesmo na sua direção. Juízo este, aliás, afirmado pelos próprios filhos. Assim, a busca de alternativas individuais, para a sustentação do curso universitário, parecia natural a todos. Afinal, admitir permacer sob a responsabilidade financeira dos pais durante a graduação iria contra, justamente, algumas disposições que foram importantes para a conquista da condição de universitários: a valorização da iniciativa pessoal, a responsabilidade com o destino pessoal e familiar e a exigência de que a manutenção da estrutura familiar fosse assumida por integrantes da família. (SILVA, 2003, p. 117)

Podemos ainda, dentro da mesma perspectiva de casos que nos levam a concluir que há uma ambiguidade de visões perante esse fato, destacar casos de famílias que engendram todos os esforços de tudo para que o filho faça uma faculdade, mesmo cientes das grandes dificuldades que poderão encontrar.

Em todos os recantos, famílias se desdobram para arcar com os pesados custos das “faculdades”. Para muitos, o sacrifício, mesmo que venha afetar a sobrevivência, vale a pena, visto que o estudante é o primeiro da família a alcançar o nível superior. Mas o limite do humano obriga um imenso contingente a se desfazer dos seus sonhos. Entre a sobrevivência biológica e o prosseguimento dos estudos, a realidade é cruel. Sem moradia, abrigo, alimento, vestuário mínimo e transporte, o sonho não tem espaço. Por isso, *grosso modo*, somente chegam ao final do curso os seguimentos médios para cima. (LEHER, 2002, p. 10)

Além dessa questão do sonho apontada na citação acima, outras possibilidades encontram respaldo dentro da sociedade. Independente do que muitas famílias pensam, um dos grandes motivos para que o jovem opte por esse caminho tem relação direta com o mercado de trabalho e as suas exigências, tendo em vista que, nos últimos tempos, a necessidade por um curso superior para conseguir um emprego aumentou. Para gerações anteriores, a conquista de bens não era necessariamente ligada à escolaridade.

O nível de racionalização do trabalho que começou a ser difundido, de forma

ainda incipiente, no Brasil dos anos 1980 e, mais intensamente, nos anos 1990, passou a demandar do trabalho brasileiro o aumento do patamar mínimo de escolarização para a execução do trabalho simples e do trabalho complexo.

A burguesia brasileira, em especial sua fração monopolista, majoritariamente multinacional, e também as diferentes frações da classe trabalhadora, cada uma a seu modo, começaram a exigir do Estado a reestruturação do sistema educacional dos anos de desenvolvimentismo (NEVES; RODRIGUES & SOUZA, 1998 in NEVES & FERNADES, 2002. p. 22).

Dessa forma, em muitos casos, para cargos que antigamente o empregador exigia sequer o ensino médio, passou-se a contratar somente pessoas que tenham formação acadêmica. Quanto à questão salarial, não houve uma mudança significativa.

Esse patamar mínimo de escolarização, que era, no Brasil desenvolvimentista (anos 1930 a 1960), em nível formal, de quatro anos de escolaridade – a educação primária – para a realização do trabalho simples, alterou-se para oito anos de escolaridade – ensino fundamental – a partir dos anos 70. No que tange ao trabalho complexo, em níveis distintos, o para mínimo, que era o nível médio para o ramo tecnológico da escolarização e a graduação em ensino superior, para o ramo científico (Neves 2006b), alterou-se paulatinamente para o nível superior em ambos os ramos de escolarização (NEVES & FERNADES, 2002. p. 23).

Tal questão não se estabelece somente no contexto do mercado de trabalho atual e uma determinada necessidade de escolarização que envolve somente a busca de empregos e a inserção no universo de consumo. Tais elementos misturam-se a reivindicações históricas de acesso ao ensino superior que, embora intrincadas ao rearranjo atual do sistema, tem um valor social que não pode ser ignorado.

Isso pode ter uma explicação e uma justificativa dentro das próprias relações existentes entre a burguesia e o mercado de trabalho. A partir dos anos 1990, houve uma considerável expansão no número de vagas para faculdades de iniciativa privada que, em conjunto com o aumento do desemprego e o acirramento da concorrência por empregos, obrigou muitas pessoas que, em outras ocasiões não buscariam o curso superior, se mobilizassem para fazê-lo. Dessa forma,

Passou, então, a haver grande procura e competição pelos postos mais

elevados, os empregadores aumentam as exigências e a seleção passou a ser feita pelo grau de escolaridade. A posse do diploma tinha grande peso para vencer a competição; em consequência, aumentou a corrida pela busca do diploma do ensino superior, e a educação passou a ser, para a classe média, a via de ascensão por excelência, aumentando a procura pelo ensino superior. Como o governo não estava preparado para atender à demanda, surgiram as pressões (ROSSATO, 2006, p. 71).

Como a grande maioria dessas pessoas obtém uma formação de qualidade contestável no ensino médio público, dificilmente conseguem ingressar em cursos superiores de universidades públicas e são levados a optar pelos cursos superiores, existentes nas faculdades e universidades privadas, que implica a assunção das mensalidades.

Em torno disso, houve uma readequação do mercado de trabalho. Enquanto, por um lado, as empresas de diversos setores passaram a cobrar maior escolaridade para a contratação dos funcionários, do outro lado surgiram várias instituições privadas de ensino superior que, atendendo à demanda, passaram a alcançar lucros históricos no setor.

Vemos, assim, um aumento no número de matrículas no ensino superior, principalmente nas instituições privadas, que também estabeleceram um histórico ritmo de expansão, como podemos observar nas tabelas abaixo:

Tabela 03 - Distribuição percentual do número de ingressos pelo vestibular e por categoria administrativa - Brasil 1992-2003

Ano	Pública	%	Privada	%	Total
1992	149.726	36.4	261.184	63.6	410.910
1994	159.786	34.5	303.454	65.5	463.240
1996	166.494	32.4	347.348	67.6	513.842
1998	196.365	30.1	454.988	69.9	651.353
2000	227.157	27.4	602.549	72.6	829.706
2002	251.066	22.9	844.620	77.1	1.095.686
2003	249.002	21.4	914.840	78.6	1.163.842

Fonte: MEC/INEP/CAPES

Como vemos na Tabela 03, houve um considerável aumento no número de matrículas. De 410.910 de alunos matriculados no ano de 1992, saltamos para 1.163.842 de alunos matriculados em 2003. Mas cabe destacar a quantidade do número de vagas existentes nas instituições privadas, que aumentou entre os períodos pesquisados na tabela. Para se ter uma idéia, em 1992, havia 261.184 vagas, o que correspondia na época a 63,6% do total de 410.910 vagas oferecidas.

Em 2003, em primeiro lugar, houve um considerável aumento no número de matrículas, que, como vimos, chegou a 1.163.842, o que corresponde a 752.932 a mais do que em 1992. Desses números, as instituições privadas abarcaram 78,6%, o que corresponde a 914.840. Isto é, houve um aumento de 653.656 matrículas a mais entre os períodos de 1992 e 2003, isso nas instituições privadas de ensino superior, o que configura o óbvio aumento no número de instituições privadas abertas nos últimos anos, como podemos verificar abaixo:

Tabela 04 - Distribuição percentual do número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa - Brasil 1995 - 2005

Ano	Pública	%	Privada	%	Total
1995	210	23,5	684	76,5	894
1996	211	22,9	711	77,1	922
1997	211	23,4	689	76,6	900
1998	209	21,5	764	78,5	973
1999	192	17,5	905	82,5	1.097
2000	176	14,9	1.004	85,1	1.180
2001	183	13,2	1.208	86,8	1.391
2002	195	11,9	1.442	88,1	1.637
2003	207	11,1	1.652	88,9	1.859
2004	219	10,8	1.801	89,2	2.020
2005	236	10,2	2.074	89,8	2.310

Fonte: MEC/INEP/CAPES

Na Tabela 04 percebemos o número de instituições que foram abertas num período de dez anos no país, entre 1995 e 2005. Percebe-se o grande aumento no número de Instituições de Ensino Superior de Iniciativa Privada. Se compararmos com as Públicas, que sempre apresentaram um número menor do que a metade em relação às Instituições Privadas, notamos que o avanço foi mínimo. Em 1995, enquanto havia 210 instituições públicas, tínhamos 684 instituições privadas, o que corresponde a 474 a mais destas em relação àquelas. Em 2005, havia 236 públicas e 2.074 privadas, o que corresponde a 1.838 instituições privadas a mais que as públicas.

Além da considerável diferença existente entre o número de instituições por categoria administrativa, é bem visível a expansão das instituições particulares que, em 1995, correspondia a 684 instituições e saltou, em 2005, para 2.074, isto é, 1.390 instituições a mais num período de dez anos. No país, isso corresponde a 89,8% do total de 2.310 de Instituições de Ensino Superior no último ano pesquisado na Tabela.

A maioria dessas vagas de instituições particulares é preenchida por estudantes de baixa renda que fizeram o ensino médio em escola pública, sendo que, do outro lado, os jovens que estudaram em escolas particulares no ensino médio ocupam as poucas vagas das instituições públicas, que não cobram mensalidade.

Com a nova reestruturação do mercado e a maior exigência por escolaridade, inclusive para jovens de camadas financeiramente inferiores da sociedade, aumentaram as possibilidades de exclusão no mercado de trabalho para aquelas pessoas que não encontram condições de ingressar em um curso superior, principalmente os jovens.

Cabe ressaltar também que, com a expansão de cursos e vagas, o mercado conta com um grande número de diplomados que, ou não exercem a função no cargo para o qual estudaram, ou encontram-se desempregados. Isso muitas vezes ocorre devido à qualidade do curso que fizeram e o desprestígio que muitas instituições adquiriram dentro do mercado de trabalho, fazendo com que, muitas vezes, o investimento feito pelo jovem e as dificuldades enfrentadas não tenham valido tanto o esforço.

O prejuízo pode ser ainda maior para casos em que, devido à evasão por diversos motivos, o aluno não conseguir adquirir o diploma. Tal fato não é de se surpreender perante a realidade, dado os altos índices de evasão no ensino superior, como podemos ver na Tabela 05 abaixo:

Tabela 05 - Percentual do número de alunos que ingressaram e não se titularam no período mínimo previsto - 1994 – 2003. Ingressos por processo seletivo % de não concluintes após 4 anos

Ingressos por processo seletivo			% de não concluintes após 4 anos			
Ano	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1994	159.786	303.454	463.240	38,5	44,3	42,4
1995	158.012	352.365	510.377	36,6	39,0	38,1
1996	166.494	347.348	513.842	35,1	43,9	40,8
1997	181.859	392.041	573.900	33,6	44,5	40,8
1998	196.365	454.988	651.353	33,3	44,5	41,1
1999	217.497	570.141	787.638	57,5	38,9	36,8
2000	233.083	664.474	897.557	35,9	39,9	38,6
2001				32,5	42,1	39,2
2002				30,5	44,7	40,8
2003				27,5	46,0	41,2

Fonte: MEC/INEP/CAPES

Notamos pela Tabela 05 que o índice de evasão é muito alto. No setor público, entre 1994 e 2003, temos a média de 36.1%. Enquanto no setor privado temos a média de 41.2% de evadidos no mesmo período analisado.

Vemos assim que muitos jovens que enfrentavam esse problema no ensino médio acabam passando pela mesma situação no ensino superior, com o agravante de muitas vezes freqüentar um curso pago e não ter condições para concluí-lo, acrescentando-se a hipótese de já ter investido muito dinheiro que jamais será recuperado se não houver um retorno aos estudos.

Em tempos atrás, o diploma universitário poderia servir como termômetro para a exclusão social. A pessoa formada no ensino superior destacava-se dos outros por já ter o futuro garantido.

Como vimos na Tabela 04, nos anos 1990, várias faculdades foram abertas. Houve uma grande expansão no número de vagas no ensino superior que atenderam em

grande maioria pessoas de baixa renda. No entanto, tais cursos não oferecem qualidade satisfatória, de acordo com avaliações institucionais feitas pelo governo e com vários autores que discutem a questão da qualidade da educação superior (Conf. SGUISSARDI, 1997).

Tal fator fez com que surgisse um outro aspecto de exclusão, no qual a pessoa de baixa renda, mesmo tendo estudado em um curso de graduação e se formado, é colocada (ou se mantém de certa forma) à margem do mercado de trabalho.

No que diz respeito aos motivos para se fazer um curso superior, podemos nos prender a analisar questões de vocação, ou ao sonho que algumas pessoas nutrem de fazer uma faculdade. Tal desejo é alimentado pelo fato de que se possa ser um profissional que exerça a profissão com todo afincamento possível, visando a ascensão social.

Com o intuito de ser um bom profissional, a pessoa, para fazer valer o esforço tanto financeiro quanto intelectual, buscará investir no curso oferecido em instituição considerada de prestígio pela sociedade.

As instituições que são consideradas de melhor qualidade servem muitas vezes ao desenvolvimento social e tecnológico do país, através de pesquisas. A maioria delas são públicas e também oferecem uma estrutura que se baseia não somente na educação, mas também em cursos de extensão, além de atenderem demandas mercadológicas, apresentando quase sempre notas boas nas avaliações feitas pelo governo. Em várias instituições privadas, esses fatores nem sempre são encontrados.

A carga horária e o tempo de curso é um elemento que deve ser levado em conta. Enquanto em universidades públicas quase não encontramos cursos com duração mínima de quatro anos, vemos em instituições privadas cursos de três e até dois anos.

Outro aspecto a se comentar é relativo ao corpo docente das universidades públicas. Ele é constituído em sua maioria por profissionais com Doutorado e até Pós-Doutorado, muitos com experiências em universidades de porte nacionais e até mesmo internacionais. Quanto à contratação de professores em muitas faculdades privadas, os critérios são menos exigentes, contando com profissionais que sequer têm o curso de Mestrado. Depois, se esses profissionais adquirirem, por exemplo, o título de Doutor, muitas faculdades demitem-nos, contratando outros menos qualificados, sob o argumento de corte de gastos perante uma crise. Vejamos a Tabela a seguir:

Tabela 06: Docentes Doutores por Dependência Administrativa — Brasil 1981, 1994, 1999 e 2003

Ano	Pública *	Privada	Total	%Privada/Total
1981	10.958	2.736	13.694	20,0%
1994	16.850	4.476	21.326	21,0%
1999	25.360	9.577	34.937	27,4%
2003	54.487	19.457	73.944	26,3%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo da Educação

* Federal + Estadual * Municipal

Vemos acima que, enquanto nas Instituições públicas temos 54. 487 Docentes Doutores, nas Instituições Privadas temos menos da metade, com 19. 457 Doutores. Esse número acentua-se ainda mais considerando o fato de haver um número intensamente superior de unidades privadas em relação às públicas. Notemos também, na Tabela 07 abaixo, como, principalmente nas universidades, o número aproxima-se um pouco mais quando a titulação diz respeito ao Mestrado.

Tabela 07: Docentes segundo Titulação e Organização Acadêmica – Brasil (2003)

Titulação	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Graduação	11.658	10.965	59	3.580	52	2.172	529	5.725
Especialização	12.951	19.208	132	8.706	256	4.580	2.507	24.789
Mestrado	21.045	27.067	333	10.639	192	4.425	1.677	22.499
Doutorado	33.486	10.896	134	2.828	117	1.054	911	4.586

Fonte: MEC/INEP/Deaes, 2003.

Já nos Centros Integrados, nas Faculdades Integradas e nas Faculdades, Escolas e Institutos o número de Mestres é bem superior em relação às Instituições Públicas. Um dos motivos também é o fato de haverem poucas instituições do tipo das citadas acima. Nota-se que há um indício de que a titulação mais elevada não é um elemento tão explorado pelas IES privadas de ensino.

A falta de mão-de-obra qualificada é uma das maiores ameaças ao crescimento econômico, segundo alguns economistas, empresas ou mesmo o governo. O país forma mais de 10 mil doutores por ano. No entanto, esta elite do meio acadêmico brasileiro, cada vez mais, encontra dificuldades para arranjar emprego, sobretudo nas universidades, responsáveis pela preparação de profissionais de ponta, supostamente, tão exigidos pelo mercado de trabalho. O problema ocorre, de acordo com o Sindicato dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (Andes), na rede privada, onde as demissões

de professores com doutorado ou livre-docência, nos últimos cinco anos, são observadas com frequência, logo após a obtenção do título acadêmico.¹⁶

Na verdade, assim como ocorre em muitas empresas, muitas faculdades privadas utilizam a desvalorização salarial como recurso para obtenção de lucros, abrindo mão do que deveria ser primordial: a qualidade de ensino, principalmente no que diz respeito a aspectos sócio-culturais.

Segundo o MEC:

Quando são definidas as condições mínimas para que as instituições de educação superior sejam consideradas universidade (**Artigo 13**) ou centro universitário (**Artigo 25**), estabelece-se que essas instituições devem ter pelo menos metade ou um terço, respectivamente, do corpo docente *com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado*. Esse condicionante não garante de modo algum que as aulas tenham que ser ministradas, pelo menos nas proporções estabelecidas, por pessoal docente com essa qualificação mínima. Por outro lado, quando se estabelece que a titulação mínima seja de *mestrado ou doutorado*, permite-se que o primeiro seja dominante e/ou exclusivo. Deve-se destacar que o inciso II, do artigo 52, da LDB, exige que apenas um terço do quadro docente das universidades tenham aquelas mesmas titulações mínimas (e o mesmo equívoco de redação com a expressão *ou*). Ao não se revogar aquela disposição, as instituições que já existem poderão continuar com seu um terço de *mestres ou doutores*.¹⁷

Perante tal cenário, temos a situação daquele jovem que, a duras penas, busca investir num curso superior em busca de ascensão social. Muitos deles, depois de muita luta, continuam em situação difícil.

É lógico que, mesmo não sendo da forma como deveria ser, o acesso a um curso superior deve ser visto como favorável. Afinal há um convívio com um mundo diferente daquele que encontramos no ensino médio, além de que os cursos superiores, mesmo de qualidade contestável, representarem anos a mais de estudo para as pessoas,

¹⁶ TAVARES, Maria Carmem. Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidades privadas. *Valor Econômico*. São Paulo, 19 de setembro de 2008. In: http://www.administradores.com.br/comunidades/mundo_academico/216/forum/mestres_viram_doutores_e_acabam_demitidos_em_universidades_privadas/2883/ (Acesso em 27/07/2009)

¹⁷ Ver no texto: *Reforma Universitária prevista no Anteprojeto da Lei de Educação Superior: uma análise preliminar*. DIRETORIA DA ADUSP, de 4 de janeiro de 2005; localizado no endereço: http://www.adusp.org.br/reforma_ed_sup/ReformaUni.rtf. (Acesso em 27/07/2010)

o que, direta ou indiretamente, tem seu lado bom no sentido de fazer com que elas reflitam sobre seu futuro e sua colocação no mercado de trabalho.

Entretanto, nota-se uma injustiça social, já que assim a educação é tratada em primeiro lugar como uma mercadoria a ser consumida, não como um meio de desenvolvimento profissional e pessoal acima de tudo (Cf. RODRIGUES, p. 2007).

A impressão criada perante esse quadro é a de que há uma reserva de vagas nas universidades públicas para os estudantes que fazem o ensino médio em escolas privadas, que possuem melhor renda.

Tal benefício é configurado pela organização curricular das provas dos vestibulares, para as quais os melhor colocados financeiramente são mais preparados, pois, por não enfrentarem as mesmas dificuldades dos alunos de baixa renda, dispõem de condições de tempo para os estudos e de condições financeiras para fazer cursos pré-vestibular.

Isso ocorre de forma mais intensa nos cursos superiores de instituições públicas que oferecem maior prestígio social. No entanto, não se presta somente a eles, tendo em vista que em curso como o de Letras, que teoricamente não oferece uma perspectiva de ganho financeiro tão favorável como um curso de Engenharia Civil, por exemplo, mesmo nesse curso que teoricamente forma professores temos um número de matrículas superior para alunos advindos do ensino médio privado, de 48,4%, em relação aos 40,9% dos alunos de escola pública¹⁸.

O governo, por sua vez, para tentar sanar as distorções criou medidas para fazer com que haja menos desigualdade. Dentre elas, a que ganhou maior dimensão foi o PROUNI, que contribui com o pagamento parcial ou total das mensalidades das faculdades privadas. Esse benefício é oferecido aos alunos de baixa renda formados em escolas públicas de ensino médio.

De fato, essa medida tem o propósito de fazer com que os jovens de baixa renda passem a frequentar um curso superior. Por outro lado, investe dinheiro público em instituições que muitas vezes têm qualidade contestável, ou que, no mínimo, não oferecem o mesmo nível de educação que tem os jovens de classe financeira mais avantajada.

¹⁸ Esses números dizem respeito ao questionário socioeconômico respondido voluntariamente no ato de inscrição do vestibular da Fuvest. Tais dados podem ser encontrados na página: <http://www.fuvest.br/scr/qasen.asp?anofuv=2009&fase=3&carr=000000240&quest=07&tipo=1&grupo=1> (Acessado 27/7/2009)

Ações governamentais que buscam valorizar a carreira do magistério no sentido de incentivar jovens a buscarem fazer carreira como professores têm relação direta com nossa pesquisa.

Assim, buscamos refletir sobre o fato de jovens terem que manter-se em um curso superior convivendo com diversas dificuldades, talvez com o pensamento de, estudando, superá-las. Tal investimento, além de poder trazer benefícios financeiros, no sentido de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, busca trazer também o crescimento intelectual.

1.3 PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS RELATIVOS AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo aborda as medidas criadas pelo governo para fazer com que alunos desfavorecidos financeiramente pudessem frequentar um curso superior. Em alguns momentos de nosso trabalho, quando analisávamos a vida escolar dessas pessoas, comentamos sobre a demanda existente no mercado de trabalho no sentido de exigir um nível de escolaridade maior para aqueles que buscam uma melhoria em sua situação financeiro-social.

Com essas questões colocadas e para tentar amenizar as desigualdades de acesso ao ensino superior, o Governo criou, nos últimos anos, medidas de inclusão social com o objetivo de atender as camadas economicamente menos favorecidas. Os Programas mais conhecidos são o Financiamento Estudantil (FIES), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Se, por um lado, eles de certa forma inserem os jovens de baixa renda na universidade, por outro, continuam deixando a situação desigual prevalecer, tendo em vista que nenhum desses programas reproduzem um desejo claro do Governo de investir no acesso desse estudante numa universidade pública, considerada de melhor qualidade, ou em cursos que tragam maior prestígio social.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi criado no segundo semestre de 1999, em substituição ao extinto Crédito Educativo (CREDUC). Isso ocorreu devido à enorme quantidade de alunos inadimplentes no CREDUC. Ambos são linhas de financiamento da Caixa Econômica Federal, destinadas a “financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de

arcar integralmente com os custos de sua formação.”¹⁹

O aluno, para ser beneficiado com essa bolsa de estudos, tem que estar estudando numa instituição paga, onde será cadastrado por um setor específico ligado ao MEC. Depois de apresentado o pedido à faculdade ou universidade, é elaborado um processo de seleção que considere as condições pré-estabelecidas pelo Ministério. Não podem se cadastrar no FIES os alunos

- cuja matrícula acadêmica esteja em situação de trancamento geral de disciplinas no segundo semestre de 2008;
- que já tenham sido beneficiados pelo Fies;
- que sejam responsáveis por inadimplência junto ao Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC);
- beneficiários de bolsa integral do Programa Universidade para Todos (ProUni);
- beneficiários de bolsa parcial do Programa Universidade para Todos, em curso / habilitação / turno diferente daquele vinculado à bolsa ProUni; e
- cuja renda bruta total mensal familiar seja inferior ao valor da mensalidade do curso a ser financiado. Essa restrição não se aplica aos bolsistas parciais de 50% do ProUni e aos bolsistas complementares de 25%, pois esse grupo não passa por processo seletivo para obter o Fies - já tem assegurado o financiamento desde que observadas algumas condições.²⁰

Um pouco mais a seguir, falaremos do PROUNI, no entanto, já podemos observar na citação acima que o FIES é um programa que está sendo utilizado para complementar também aqueles alunos que não tem bolsa de estudo integral no outro programa existente no país.

Para que o estudante passe a ser beneficiado pelo PROUNI, ele deve, antes de tudo, obter uma média satisfatória no ENEM.

1.3.1 – O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi um sistema criado pelo

¹⁹ Conferir no sítio do MEC, endereço:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137&Itemid=86

²⁰ Idem MEC.

Governo Federal e realizado pela primeira vez em 1998. Ele foi elaborado com o intuito de amenizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de baixa renda no sentido de inserirem-se no ensino superior. Além disso, o ENEM tem como objetivo “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”²¹. Segundo o texto oficial

O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.²²

No entanto, a prova foi feita estabelecendo os mesmos direitos aos alunos do sistema particular de ensino, que têm categoricamente um currículo voltado a atender as questões existentes em provas oficiais.

As escolas privadas de ensino médio utilizam números favoráveis dos resultados de seus alunos nos exames oficiais como elemento principal para suas propagandas. Assim, os alunos de baixa renda, advindos do sistema público que seguem outro currículo, não obtiveram uma nota próxima da média aceita, que pudesse configurar algum auxílio proveniente da adesão ao Exame.

Anos depois, com a troca de governo, o ENEM passou a ser um elemento importante para que o aluno desfavorecido financeiramente pudesse frequentar um curso superior. Isso porque a nova equipe do MEC criou PROUNI, que oferece bolsas de estudo até integrais para alunos que frequentaram o ensino médio na escola pública.

1.3.2 – O PROUNI

O Governo Federal criou, em 2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que auxilia o estudante advindo do ensino público com bolsas de estudos que pagam até integralmente o valor das mensalidades no ensino superior. Para que o

²¹ Ver in BRASIL. *Lei n. 438, de 28 de maio de 1998*. MEC. Brasília, DF. Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p438_280598.htm (Acessado em 29/07/2010)

²² Ver MEC in: <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php> (Acessado em 18 de setembro de 2009)

aluno adquira esse benefício é necessário que tenha um resultado satisfatório em sua classificação no ENEM, o que fez com que este sistema de avaliação tivesse uma influência maior em relação à situação anterior.

Outro detalhe determinante para que o aluno participe ou adquira essa bolsa de estudos é o fato de ele ter sido beneficiado com alguma bolsa de estudos no ensino médio em alguma instituição particular. Ele deve fazer a prova do ENEM e, mediante seu resultado, pelo site do MEC, deve escolher o curso e a instituição onde queira estudar. Enfim, como já citamos, o programa busca atender o aluno de baixa renda.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos²³.

Tudo leva a crer que o PROUNI para favorecer muitas pessoas que, em outras circunstâncias, dificilmente conseguiriam fazer um curso superior. Cabe, de fato, ao Governo atender os necessitados e investir o dinheiro público na educação da melhor forma possível, principalmente diante dos rearranjos surgidos no mercado de trabalho, que passaram a exigir a formação superior para a contratação de funcionários.

Por outro lado, um ponto que é viável à discussão é o que diz respeito ao fato de o Governo pagar pelas vagas, destinando o dinheiro às Instituições de IES privadas. Os números de vagas excedentes, restantes dos processos de seleção aplicados pelas universidades citadas, números esses que muitas vezes não foram preenchidos devido à falta de procura; algo que seria prejuízo para essas instituições, o Governo paga por essas vagas e distribui para os jovens de baixa renda beneficiados pelo PROUNI.

Com isso, as Instituições livram-se de um possível prejuízo e acabam lucrando com o dinheiro público depositado pelo governo. Além disso, que não deixa de estabelecer compensações sociais para o país, há outro ponto que beneficia os empresários envolvidos no mercado educacional, é o fato de haver também uma isenção de impostos para as instituições que aderirem ao programa governamental. Dessa forma, podemos dizer que o governo paga duas vezes pelas vagas.

²³ Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298 (acessado em 26/04/2010)

Em muitos desses cursos a qualidade de ensino é questionável. Algumas instituições obtêm notas abaixo da média nos processos de avaliação promovidos pelo governo, que integram as atuais políticas públicas de avaliação da educação superior. O governo ao invés de investir todo o dinheiro utilizado no PROUNI na construção de universidades federais, sem nenhum objetivo mercadológico, voltadas exclusivamente para o ensino, para a pesquisa e para a extensão.

Quando falamos sobre os requisitos propostos para inserir-se com competitividade no mercado de trabalho e esses requisitos convergem para a necessidade de se fazer um curso superior, nesse sentido o PROUNI é uma medida favorável.

No entanto, como podemos notar, a educação tornou-se uma mercadoria a ser consumida. Sendo assim, sua expansão de oferta necessita de igual expansão de procura, elemento comum em qualquer relação comercial por mais simples que seja. Mesmo diante de uma situação extremamente contraditória, pois a maioria dos pobres paga para fazer faculdade, enquanto os ricos estudam de graça, convivemos com diversas opiniões que repercutem sobre o futuro das instituições em todos os setores do país.

Além disso, assistimos continuamente no país o percurso seguido pelos estudantes para obterem acesso às universidades públicas, principalmente para os cursos de maior prestígio como Medicina e Direito, por exemplo. A maioria dos alunos advindos das escolas particulares, quando estão no final do curso de ensino médio, passam a frequentar cursos pré-vestibulares. Esse tipo de escola busca fazer com que o aluno prepare-se mais adequadamente para o vestibular.

Tal característica é percebida inclusive pelo Governo, que reformulou o ENEM no sentido de eliminar ou diminuir a possibilidade de resolução das questões simplesmente com técnicas que visem somente aquisição de conteúdos, mas visem também a reflexão dos alunos para a resolução da prova.

Em função das políticas de acesso ao ensino superior, o Governo, a seu modo, buscou criar alguns sistemas para diminuir as desigualdades e de fato conseguiu. No entanto, as idéias necessitam de evolução para que os alunos de baixa renda não adquiram somente o diploma para o ensino superior, pois a desigualdade será sanada somente quando todos tiverem a mesma educação de qualidade e possam competir como iguais no mercado de trabalho, de acordo com a vocação de cada um, além da formação cidadã que, por vários momentos passou a ser deixada de lado em prol do

tecnicismo. Segundo Freire (2003),

O desenvolvimento envolvendo não apenas questões técnicas ou e política puramente econômica ou de reformas de estruturas, mas guardando em si, também, a passagem de uma para outra mentalidade. A da adesão à necessidade das reformas profundas, como fundamento para o desenvolvimento e este para a própria democracia. A questão estaria me que a emersão do povo e as suas crescentes reivindicações, ampliando-se cada vez mais, não assustassem tanto à classe dos mais poderosos, para quem, repita-se Lipset, “os direitos políticos das classe mais baixas, particularmente o de interferir no poder (lhes parece) como essencialmente absurdo e imoral” (p. 95).

Sendo assim, medidas a serem tomadas nesse sentido não devem simplesmente servir para aumentar quase de forma automática o nível de escolaridade de alunos formados no ensino médio. Deve sim trazê-los para o debate e para a construção das melhorias sociais que o país necessita e que, historicamente, grande parcela da população somente assiste aos atos, sanções e leis promulgadas pela elite.

1.3 ENSINO SUPERIOR: O PÚBLICO E O PRIVADO

Como vimos no item 1.2, há um rearranjo no mercado de trabalho que, de tempos em tempos, exige uma escolaridade maior para cargos que, em épocas anteriores, buscava funcionários que, com a experiência adquirida em empregos anteriores, estavam aptos a cumprir a função. Não havia a obrigatoriedade do diploma universitário.

Na área da educação, por exemplo, havia o curso de magistério, que era um curso de ensino médio com o acréscimo de disciplina na área de educação. Tal curso possibilitava as pessoas darem aulas em cursos de primário, denominação antiga do ensino fundamental I. Além disso, no ensino médio, muitos professores não eram formados em áreas voltadas para a licenciatura. Com o tempo, essa realidade mudou.

O nível de racionalização do trabalho que começou a ser difundido, de forma ainda incipiente, no Brasil dos anos 1980 e, mais intensamente, nos anos 1990, passou a demandar do trabalhador brasileiro o aumento do patamar mínimo de escolarização para a execução do trabalho simples e do trabalho

complexo (NEVES & FERNANDES in NEVES, p. 2002).

Atualmente, para estabelecer-se socialmente, há uma exigência maior por uma melhor formação, inclusive para as pessoas de baixa renda. Por isso, com o intuito de expandir as possibilidades de emprego, muitas pessoas buscam a continuidade dos estudos depois de formarem-se no ensino médio. Alguns buscam tal continuidade fazendo um curso técnico em alguma área específica, seja por já trabalharem no ramo, ou por enxergarem maiores possibilidades dentro do mercado de trabalho. Há casos em que isso ocorre devido o gosto pessoal por determinada área. Em todas as situações, a escolha não difere muito daquela que é feita quando se trata de um curso superior, o diferencial ocorre devido o custo e o tempo.

Um curso superior exige tempo e renda. Quanto ao tempo, não dizemos somente ao que as pessoas têm durante o dia, fato também muito relevante. Falamos da necessidade da pessoa inserir-se no mercado de trabalho o mais rápido possível para que assim possa contribuir com o pagamento dos custos da família.

Em relação à renda, a escolha por curso superior para uma pessoa que não tem muitos recursos financeiros não pode permear de incertezas, já que qualquer gasto irrelevante, consequente de uma escolha mal pensada, pode representar um prejuízo irrecuperável. Assim, seria aconselhável a pessoa buscar algum tipo de formação técnica na área desejada para que já pudesse conhecer os procedimentos da função, antes de arriscar-se numa universidade.

Tal análise é feita de acordo com a seguinte perspectiva: o aluno de baixa renda, oriundo da escola pública, para dar continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio, na grande maioria das vezes estudará numa IES privada. É o que afirma a pesquisa Perfil Socioeconômico do Aluno de Ensino Superior, realizada pela Hoper Consultoria e apresentado em setembro de 2009 na 11ª edição do Fórum Nacional de Ensino Superior Particular Brasileiro (FNESP) em São Paulo. De acordo com o estudo, nos últimos quatro anos houve um crescimento de 27,4% no número de alunos e dentre eles 84,5% têm renda familiar de até três salários mínimos. Além disso, os alunos com renda familiar de até dez salários mínimos representam 70% do total de alunos da rede privada, sendo que a maior parte (25,4%) tem ganhos mensais entre três e cinco salários.²⁴

²⁴ Ver: <http://www.diap.org.br/index.php/agencia-diap/10854-numero-de-alunos-de-baixa-renda-em-faculdades-particulares-cresce-845>

Dessa forma, esses alunos de baixa renda vão cursar o ensino superior em instituições particulares, onde há uma preferência por cursos da área tecnicista, o que configura que a maioria das faculdades privadas busca atender um sistema que forme pessoas para preencherem a demanda das indústrias.

Mediante tal configuração, os cursos das áreas de humanas, que também são muito importantes para a compreensão e desenvolvimento da sociedade, pois visam a formação e o desenvolvimento por uma perspectiva voltada para a reflexão de aspectos humanitários colocados em segundo plano.

Isso fere alguns princípios tradicionais que são base de um curso superior, principalmente porque cria uma geração mais direcionada somente para um fim específico: o trabalho voltado para a indústria.

A ascensão social, é lógico, deve ser conquistada por vias trabalhistas. Porém a extrema valorização de um sistema que visa somente o lucro e a soma de ganhos financeiros traz consigo todas as configurações mercadológicas voltadas principalmente para o consumismo desenfreado. Além disso, abandona outros rumos que a educação e a formação devem ter, como o incentivo à reflexão (inclusive sobre os meios e modos de produção) e a valorização da cultura. Segundo Luckesi (1994)

Na tendência liberal tecnicista a educação escolar organiza o processo de aquisição de habilidades e atitudes, conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global. Seus conteúdos de ensino (currículo) são as informações, princípios científicos, leis etc, estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimentos que podem ser observados, os conhecimentos decorrem da ciência objetiva. (p. 60-61)

Enquanto o sistema industrial cobra formação dos funcionários para fazerem os mesmos serviços que antes fazia quem não era formado, o outro sistema de empresários da educação (com o nítido apoio governamental) abre um número exorbitante de vagas para atender a demanda.

Por um lado, a expansão rápida de profissionais graduados favorece imediatamente ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional. Por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é,

qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo. (RODRIGUES, 2007, p. 07)

Na verdade, trata-se de dois modos distintos de enxergar a educação, cada um de acordo com seus interesses. Para um grupo, a educação é vista como uma mercadoria, assim como as outras que consumimos no dia-a-dia. Já para o outro, a educação deve ser vista como um elemento que serve somente para gerar outras mercadorias de consumo diário.

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: *educação-mercadoria* ou *mercadoria-educação*. Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente a forma como o capital busca a autoavaliação e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana. (RODRIGUES, 2007, p. 05)

Os industriais, mesmo favorecendo os donos das instituições privadas, dentro do sistema econômico-financeiro vigente, percebem que tal situação pode gerar um grande número de funcionários sem qualificação necessária para o desenvolvimento das empresas. Por isso, buscam no governo uma solução, no sentido de fazer com que este invista na universidade pública, fortalecendo-a, porém implantando uma gama maior de cursos com conteúdo técnico.

Desde o início do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003²⁵, circula no Congresso Nacional uma reforma que vise alterações no sistema universitário brasileiro. Construída após um intenso debate que envolveu diversas categorias desde reitores e estudantes, até professores e industriais, o Governo lançou um texto que continha, como pontos destacáveis, quesitos que, de certa forma, incentivam a expansão do setor privado, porém podem incomodar alguns.

Tais pontos, se transformados em lei, mesmo não oferecendo grande abalo nas relações entre o governo e o sistema privado, traria uma queda nos lucros para várias instituições privadas de ensino, que prezam pela “livre iniciativa” total, fato que coloca em segundo plano a busca pela qualidade. No entanto, essas empresas têm uma

²⁵ O primeiro mandato do Governo de Luis Inácio Lula da Silva teve início no dia 1º de janeiro de 2003, até 31 de dezembro de 2006, quando obteve a prorrogação por via de reeleição até o dia 31 de dezembro de 2010.

grande representação no Congresso Nacional, por isso, a reforma demora para ser votada.

A educação superior deve buscar acima de tudo o desenvolvimento econômico e social do país. Não podemos pensar um sistema que forme somente peças para aquilatar o quadro técnico das empresas. Para que haja, um avanço no sistema educacional como um todo, o tratamento deve ser igual para todas as áreas desde social, biológicas e exatas, atendendo aos quesitos de ensino, pesquisa e extensão.

No quadro atual, podemos dizer que a elite, em questões educacionais, apresenta duas tendências. De um lado, temos um grupo de industriais ligado à Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Do outro, temos o grupo de empresários das IES privadas, ligadas ao Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação.

Um grupo defende que a reforma deve se pautar no fortalecimento do ensino tecnicista no país. Tanto no sentido de pesquisa, quanto extensão e ensino. O fato é que querem que o governo fortaleça seus investimentos no ensino superior público, com o intuito de gerar, pela via da universidade, o desenvolvimento do país, sem grandes custos para as empresas, que se autoproclamam importantes para a geração de empregos.

As análises aqui desenvolvidas revelam que as referidas transformações são em grande parte determinadas pelos interesses do capital em converter a educação superior em uma mercadoria. Assim, os interesses dessas duas frações da burguesia, ou seja, dos empresários industriais e do ensino, com suas características específicas, terminam por desaguar no cenário do Estado, em particular no Poder Executivo, que, desde fins de 2004, elabora um anteprojeto da educação superior. (RODRIGUES, 2007, p. 03)

Em outras palavras, esse ramo da elite pleiteia que o governo invista nas pessoas e forme bons técnicos para depois trabalharem nas empresas que receberiam esses bons profissionais sem terem feito nenhum investimento, além de poderem contar com um número maior de pessoas qualificadas no mercado, o que geraria a possibilidade de diminuição no salário, causada pela concorrência.

Do lado da mercadoria-educação, há dois aspectos a serem considerados. Por um lado, a expansão rápida de profissionais graduados favorece imediatamente ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que

tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional. Por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo. (*Op. Cit.*, p. 07)

É interessante para o industrial ter um grande número de pessoas no mercado de trabalho, inclusive sem emprego, por isso, não há grande resistência à expansão de vagas nas instituições privadas. Deixa de ser interessante quando nota-se uma carência de profissionais com qualificação necessária.

O outro grupo do qual falamos está ligado ao denominado Fórum Nacional da Livre Iniciativa da Educação e defende que o governo amenize os critérios de avaliação de cursos, entre outras coisas.

(O grupo) ligado ao Fórum Nacional da Livre Iniciativa da Educação defende que o governo altere os quesitos que digam respeito a uma avaliação mais severa da qualidade do curso, além de serem contra a obrigatoriedade a um número maior de professores doutores. Enfim, defendem um ponto de vista que não diminua a margem de lucros existente. “Em poucas palavras, haverá uma tendência do capital comercial investido em educação, isto é, que comercializa educação-mercadoria, a propugnar “liberdade de ensino” e combater todas as formas de controle estatal.” (*Op. cit.* p. 07)

O fato é que os empresários do setor educacional estão formando uma nova elite e buscam no Congresso Nacional maior liberdade para imporem as regras do mercado e agirem no setor educacional visando principalmente o lucro, sem terem que investir em pesquisas ou cursos de extensão, o que beneficiaria a outra elite, empresarial. Isto é, objetivam verem-se livres de possíveis delimitações que visem a melhoria do ensino ou a autonomia universitária, “nesse contexto, a qualificação do corpo docente e a atividade de pesquisa – até agora considerada central na instituição universitária – acabam por ser relegadas a meras formalidades quando não descartadas abertamente.” (RODRIGUES, *op. cit.*, p. 21)

Na elite composta por industriais, é buscada uma mão-de-obra qualificada, por isso, no mesmo Congresso, lutam para que no mercado de trabalho haja uma vertente voltada ao tecnicismo que inspirou-se no jargão de desenvolvimento econômico e projeto de nação, repetido há anos no país. (Cf. RODRIGUES, *op. cit.* P.

48)

Na visão da burguesia industrial, o maior problema para a formação de recursos humanos encontrar-se-ia no fato de o sistema estar “afastado das verdadeiras necessidades nas atividades econômicas” (idem: 19). Nesse sentido, a Confederação sugere ao governo que atue para atrelar a educação superior à economia:

(...) para tanto, deve atuar na formação de mão-de-obra de nível superior buscando uma maior integração universidade-empresa que possibilite a redefinição do sistema de ensino, de modo atender à Pesquisa Básica e às necessidades geradas nas atividades econômicas (CNI, 1998: 20 in RODRIGUES, 2007, p. 42)

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o texto redigido em 1996 pelo antropólogo e então senador Darcy Ribeiro, até a atual Reforma do Ensino Superior que tramita, é visível a grande luta de classes travada historicamente no Congresso, ou ainda a luta de interesses travada dentro da própria elite.

Enfim, as propostas formuladas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade que organiza o capital produtivo, tenderão a divergir, em alguns aspectos específicos, daquelas oriundas do Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, instituição que agrega as diversas entidades representativas dos empresários do ensino. Uma e outra buscarão, junto ao Estado, lutar pela prevalência de seus interesses privados, desconsiderando os interesses históricos da educação da classe trabalhadora. (RODRIGUES, 2007,p.8)

Nesse embate o destaque é a grande questão entre a posição das universidades públicas e privadas e as políticas de acesso a ambas. Como diz Rodrigues (2007),

Há uma tendência (...) de comercializarem a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de conformar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos economia competitiva*, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo (p. 16)

Nota-se nesse ponto, a tendência de transformar a educação numa mercadoria que, ligada a questão simbólica de formar um filho, ou adquirir *status* entre os mais pobres, anda gerando lucros inéditos, como vemos na citação abaixo:

Para se ter uma idéia de sua lucratividade, vale registrar que a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) avaliou que o aumento médio das mensalidades nas escolas privadas de julho de 1994, quando teve início a implementação do Plano Real, a dezembro de 1997, foi de 163% nos ensinos fundamental e médio e de 147% na educação superior. Enquanto isso, a inflação acumulada do mesmo período não alcançou sequer a metade desses índices – foi de 68%. (Cf. Boito Jr., 1999 in NEVES, 2002)

Com isso, vemos que abrir uma Instituição privada no Brasil tornou-se um grande negócio financeiramente muito vantajoso e muitos valem-se disso para ficarem cada vez mais ricos. Por outro lado, devido à grande demanda existente, provocada pela necessidade dos jovens que fizeram o ensino médio em escola pública de cursar o ensino superior para não se inserirem no mercado de trabalho em condições tão adversas, o país não pode abrir mão dessa quantidade de vagas, já que o ensino superior público não conseguirá, ao menos a curto prazo, dar conta de um número tão grande de estudantes.

No Brasil, dentro do sistema capitalista neoliberal que prevalece, a desigualdade é desenhada de várias formas. Para algumas pessoas, o fato de ingressar num curso superior nada mais é do que um processo para o qual estão o preparando desde os primeiros anos da vida escolar, quando não da vida. Já para outros, principalmente aqueles desfavorecidos financeiramente, a situação torna-se mais complicada.

No entanto, a questão da qualidade para todos não pode ser vista apenas como um elemento a mais dentro de uma rede complexa de desafios, ela deve ser o primeiro ponto a ser discutido quando uma Instituição de ensino superior for fundada no país.

CAPÍTULO 2 – *LÓCUS*: O GRANDE ABC

2.1 CARACTERÍSTICAS DA REGIÃO QUE LEVARAM A DESPERTAR INTERESSE PARA A PESQUISA

O *locus* utilizado para a pesquisa é a Região do Grande ABC, localizada na área Metropolitana de São Paulo. Composta por sete cidades, também conhecida como ABCD, fazem parte dessa região as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Juntas elas somam uma área de 825 quilômetros quadrados, com um número de 2,5 milhões de habitantes.²⁶

A escolha desse espaço ocorreu devido o fato de ser uma região que durante muito tempo foi conhecida como o maior pátio industrial do país desde os anos 50 e de ter sofrido grandes alterações no mercado de trabalho nos últimos anos, o que atingiu diretamente vários sujeitos envolvidos.

A região do Grande ABC, além de ser uma grande área industrial, corresponde ao terceiro mercado consumidor do país, sendo assim, mediante seu Produto Interno Bruto (PIB) de 2,43% da média brasileira, além da participação na atividade industrial da região metropolitana de São Paulo de 22.8 % e de 13.8% do Estado todo, e 7.0% em todo país, podemos concluir que estamos falando de um território rico²⁷.

O Grande ABC é uma das regiões mais ricas do país. Sua renda *per capita*, medida em dólar, era de 13.054, em 2000. Apenas para efeito de comparação, a renda *per capita* brasileira é de 3.620 dólares, ao passo que no Estado de São Paulo é de, aproximadamente, 6 mil dólares e, na região da Grande São Paulo, de cerca de 6.400 dólares. [proposta de substituição] (*Revista ABC Brazil*, Ano 2, nº 6, fev/mar/2000). Nesse aspecto, a renda *per capita* na região do ABC é maior que a Espanha (12.209) e um pouco inferior ao Reino Unido (14.170). Além disso, o Produto Interno Bruto dos municípios do ABC é superior ao PIB individual de 19 estados da Federação (RODRIGUES, 1997 in MARTINS & RODRIGUES, p. 2005).

Devido fatores externos e questões advindas pelo próprio sistema neoliberal

26 Estimativa do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) em 2007.

27 Fonte: PIM (Pesquisa Industrial Mensal) IBGE; SEADE/ PAEP, 1996. In REIS, 2007

implantado no país, uma grande crise se desencadeou mais precisamente nos anos finais da década de 80 e início dos anos 90, trazendo alterações de grande ordem para a região citada. A consequência para tal situação gerou a debandada de várias empresas, além da diminuição de vários postos de trabalho.

Embora o caráter voltado para o setor empresarial ainda permaneça de forma marcante, é notável que houve uma grande alteração na paisagem de outros tempos. Isso porque outros setores passaram a configurar o mercado de trabalho regional.

Em larga medida, o processo de reestruturação industrial foi o responsável pela diminuição abrupta do número de empregados nas montadoras e empresas de autopeças no ABC, já a partir do final dos anos 80, tendência que se acentuou no final da década de 1990; pela queda de participação da região na produção total de veículos no país, assim como no total de postos de trabalho neste setor, isso significou um aumento expressivo do desemprego regional e o deslocamento territorial da cidade dos automóveis da, outrora, *República de São Bernardo*, para múltiplos espaços pelo Brasil afora (MARTINS & RODRIGUES, 2005, p. 228).

Outros fatores ajudaram a agravar a situação. A guerra fiscal existente, inclusive entre municípios do próprio estado; a crise do petróleo; os avanços tecnológicos que trocou linhas de produção sustentadas antes pelo trabalho humano por sistemas robotizados e até o fortalecimento sindical são argumentos encontrados para este deslocamento que abalou profundamente a vida de várias pessoas (Cf. REIS, p. 2007).

Não podemos deixar de dizer que a região é também um dos maiores berços sindicais do planeta desde o início do século XIX. Só para citar dois fatos, Santo André foi a primeira cidade do país a eleger um prefeito de origem sindicalista, no ano de 1947. E São Bernardo do Campo é a cidade que foi cenário de grandes lutas sindicais do final dos anos 70 e início dos anos 80.²⁸ Com essa situação descrita, o próprio sindicato teve que mudar alguns conceitos, que antes buscavam discutir a situação dos trabalhadores dentro da empresa e passaram buscar soluções que envolviam problemas sociais.

28 Ver: MÉDICI, Ademir. *9 de novembro de 1949. A vitória dos candidatos de Prestes*. Santo André, Fundo de Cultura do Município de Santo André, 1999 e OLIVA, Aloizio Mercadante (coord.). *Imagens da Luta: 1905-1985*. São Bernardo do Campo, Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, 1987

Eis que a partir de então a Região do ABC alcançou uma singularidade especial porque as prefeituras do local passaram a exercer a função de diferenciar a região do que a configurara em outros tempos, fazendo assim uma reforma de gestão que prestou-se, em primeiro lugar, a revitalizar a urbanização para que pudesse atrair a abertura para outras possibilidades no mercado de trabalho, como o setor comercial e o setor de serviços.

Outro fato extremamente relevante foi a criação do Consórcio Intermunicipal que teve como função principal a integração entre os municípios da região.

As condições sócio-econômicas desfavoráveis, intensificadas na década de 1990, propiciaram a elaboração de um projeto político regional com propostas e objetivos comuns, e em certa medida, acima das divergências político-partidárias e dos diferentes interesses e tensões existentes entre as esferas do poder público, privado e da sociedade cível. Desse modo, teve início no Grande ABC a constituição de arranjos institucionais como o Consórcio Intermunicipal, a Câmara Regional e a Agência de Desenvolvimento Econômico, de modo que as experiências bem sucedidas do poder público local pudessem evoluir além dos limites da esfera municipal (REIS, 2007, p. 77).

Com essa nova configuração, notamos a abertura de várias praças comerciais, além da revitalização de praças antigas. Temos também a implantação de vários *campus* universitários, que buscavam atender as demandas do mercado, que passou a requerer cada vez mais uma mão de obra diplomada no ensino superior, conforme mencionamos em outras ocasiões.

Vemos que setores como o comercial e o de serviços passaram a fazer parte das novas possibilidades empregatícias.

Ainda no que tange ao emprego, chama a atenção o fato de que, no período que vai de 1989 a 1999, o emprego na indústria caiu de 52% dos postos de trabalho para apenas 30%; já o emprego no comércio, no mesmo intervalo de tempo, subiu de 12% para 22%, ao passo que os serviços foram de 36% para 48%. (*Grande ABC em números*: 94) Nesses onze anos, ocorreu um crescimento significativo do emprego no setor terciário, passando de 48% para 70%, e uma queda acentuada do emprego industrial (MARTINS & RODRIGUES, 2005, p. 233).

Houve uma reestruturação no Grande ABC, que passou a ter um número reduzido de indústrias em relação aos tempos anteriores, devido o processo de transformação econômica sofrido.

Governantes locais tiveram que tomar medidas para conter a crise. Podemos considerar que perante a situação vivida pela região, a criação de outros ramos empregatícios foi o recurso mais viável. Embora tenha trazido uma considerável redução salarial em comparação com que era pago pelas indústrias, serviram como medida de contenção ao enorme desemprego que se configurava como o que ocorreu em algumas cidades dos Estados Unidos, na mesma época e também em outras regiões do Brasil e do mundo²⁹ (Cf. HORTA, 2007, p. 332-4).

Muitos jovens que em anos anteriores se encaminhariam para o ramo industrial, buscaram, até pela necessidade de emprego, outras áreas disponíveis.

Dessa forma, no último decênio, as mudanças que já vinham se desenvolvendo paulatinamente, na região, explodiram de vez: a vocação do ABC se transformou. De pólo eminentemente industrial e berço da produção automotiva passou a ser um espaço regional de alta concentração do setor dos serviços, como sói ocorrer, de resto, em regiões, estados e/ou municípios mais desenvolvidos, em muitas partes do mundo. (...)

São essas as condições que, hoje, norteiam o trabalho e a vida dos metalúrgicos que fizeram parte da pesquisa. Sem levá-las em consideração, fica difícil entender as atitudes e orientações desses trabalhadores, especialmente dos jovens que, nascidos entre os anos de 1973 e 1982 tiveram a sua trajetória pessoal e profissional marcada por esses acontecimentos (MARTINS & RODRIGUES, 2005, p. 233).

Dada essa explanação, entendemos que a região escolhida como *lócus* e os problemas que a envolvem são extremamente relevantes para focalizarmos o problema principal do trabalho, que diz respeito aos alunos dessa região que optaram por, perante esse cenário, fazer um curso superior na área de Letras. Tais transformações, seja direta ou indiretamente, puderam fazer parte do que definiu a trajetória desses sujeitos.

29 Ver: MOORE, M. *Roger e eu*. Warner Home Video, 2004. Este documentário mostra a destruição de uma cidade americana provocada pela transferência de uma empresa da *General Motors* para uma cidade do México, em busca de mão de obra mais barata. Fenômeno não muito diferente do que ocorreu na Região do Grande ABC.

2.2 INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DA REGIÃO DO ABC

As instituições escolhidas como *locus* são as privadas, localizadas na Região do Grande ABC. Quanto ao curso de Letras de acordo com os dados do MEC³⁰, existem doze faculdades nesse local conhecido por muitos como o maior pólo industrial do país.

As IES públicas são “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”, podendo ser “Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal”, “Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados” ou “Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal”.

Já as IES privadas, “são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”, com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado ou Instituições privadas sem fins lucrativos. Estas últimas dividem-se em:

- Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;
- Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;
- Filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.³¹

Dessas instituições existentes na Região do ABC, temos dez que são privadas, isto é, “particulares em sentido restrito”, conforme a própria denominação ministerial, uma universidade privada – filantrópica e outra privada confessional.

As instituições citadas oferecem, além da Licenciatura plena, a habilitação para o estudo da língua inglesa, sendo que duas trazem também a mesma opção para o espanhol e uma traz a opção do francês. Todos os cursos são presenciais, no entanto há uma instituição que oferece ensino à distância. Cabe ressaltar também que há uma delas

30 Ver site no MEC: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst_municipio.asp

31 Conferir o site do MEC: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_instituicao.stm

que oferece o bacharelado em tradução e interpretação em inglês.

Quanto à carga horária, somente uma instituição oferece o curso no período de quatro anos e o curso é anual, já as outras distribuem suas cargas horárias em apenas três com cursos semestrais. A quantidade de horas-aula se dá, aproximadamente, da seguinte forma: quatro instituições oferecem o curso com mais de 3.000 horas; cinco instituições, com mais de 2.800 horas e duas instituições com menos de 2.700 horas. São 2.015 vagas distribuídas em: 1.515 no período noturno e 500 no matutino, além de 3.000 vagas autorizadas para o ensino a distância.

A escolha pelo curso de Letras justifica-se pelo fato de, na região pesquisada ter havido uma marcante alteração nas possibilidades empregatícias que antes consistia numa predominância da área industrial. Temos, assim uma nova configuração que criou muitas vagas no setor comercial, além de termos um amplo leque de abertura de vagas no setor educacional, que se deu principalmente devido medidas governamentais que buscavam o aumento do número de crianças e jovens matriculados nos cursos de ensino fundamental e médio.

Tal situação ganhou reforço no fato do mercado de trabalho passar a cobrar que as pessoas tivessem um diploma universitário e, dentro dessa mesma tendência, várias instituições de ensino superior privado passaram a oferecer uma quantidade grande de vagas principalmente na área de Letras³²

A instituição na qual aplicamos o questionário, assim como a maioria que pesquisamos, caracteriza-se por ser de caráter público e direito privado, oferecendo o curso de Letras com o período de quatro anos de duração. Há a possibilidade do aluno frequentar o curso tanto no período matutino, quanto noturno, sem a ocorrência de aulas aos sábados. O curso oferece as habilitações nas línguas portuguesa e inglesa, tornando o profissional apto a lecionar nessa duas disciplinas. Vale destacar que, no edital referente ao curso de Letras, é destacada a qualificação profissional que propõe que o curso é indicado àqueles que desejam seguir carreira na área da docência.

Sendo assim, nossa pesquisa foi baseada nas perspectivas existentes nas próprias propostas dos cursos de Letras, que indicam que o profissional formado deverá atender as demandas existentes na área da educação.

³² Vale ressaltar que o curso de Letras é o que mais tem vagas oferecidas na USP com 846 vagas. Ver

<http://www.fuvest.br/> (Acessado em 10/08/2009)

CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

3.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este trabalho pesquisa a trajetória do estudante que cursou o ensino médio em escola pública e ingressou no curso de Letras de uma faculdade privada, encontrando-se ou no último ano de formação, ou já formado no curso em questão. A pesquisa busca tratar de alunos que obtiveram ou obterão essa formação entre os anos de 2009 e 2010.

Cabe ressaltar que analisamos a trajetória dos alunos que não são beneficiados pelo Programa Universidade para Todos, o PROUNI.

Isso porque o Programa tem a data de implementação em 2005, o que fez com que alguns já tivessem ingressado quando esse tipo de bolsa passou a existir, já que analisaremos a trajetória de estudantes que ingressaram no curso entre 2005 e 2006. E também pelo fato de algumas instituições pesquisadas não terem se inscrito no PROUNI.

É válido assim destacar que o objeto do estudo é sua trajetória e o aluno é o sujeito. O problema nasce na análise de que meios o aluno busca para superar todas as dificuldades dessa situação, muitas vezes permeadas de fracassos, decepções e obstáculos, mas que pode significar a realização de um sonho ou a possibilidade de melhoria de vida, mesmo muitas vezes não trazendo como consequência a ascensão social imaginada. Além disso, buscamos analisar e refletir sobre as perspectivas profissionais desses sujeitos enquanto alunos e as perspectivas que eles têm após a formação.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, no sentido de fazer uma análise dos dados colhidos, e qualitativa, pois “trabalha com o universo de significados, relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21 *apud* ALVES, 2008, p. 34).

Como nossa intenção é investigar sobre a trajetória acadêmica como um todo, buscamos contatar alunos ou do último ano do curso, ou formados há no máximo um ano. Ressaltamos o fato de pesquisarmos os alunos que não são favorecidos pelo PROUNI. Eis que optamos por tal análise devido o fato de haverem já vários e recentes estudos a respeito dessa política pública de inclusão ao mesmo tempo em que há um

grupo de alunos estão excluídos inclusive dela e, mesmo assim, resolvem concluir o curso por via de outros procedimentos.

A forma como a pesquisa foi realizada deu-se a partir do contato por *e-mail* com os coordenadores dos cursos de Letras e a solicitação aventada sobre a possibilidade de aplicação de questionários para os alunos.

O segundo passo foi o envio do questionário para os alunos dos cursos consultados que permitiram a aplicação. A partir das respostas dadas às questões do questionário, analisamos os vários aspectos que buscávamos para a realização de nossa pesquisa. Ao organizarmos os dados, buscamos informações teóricas já explicitadas nos capítulos anteriores e outras requeridas pelas informações colhidas, buscando o significado a respeito das decisões tomadas pelos alunos, desde a de ingressar em um curso com tão poucas perspectivas financeiras, que nem sempre compensa o que foi investido, o custo operacional de sua trajetória, até mesmo no que diz respeito aos caminhos que supõe seguir depois de formado.

A questão financeira não é colocada como foco principal, não que seja irrelevante, uma vez que, além da própria sobrevivência e conforto, é o investimento numa carreira que, como todas as outras, exige uma atualização contínua que envolve custos. Por isso, buscamos os significados em relação à qualidade de vida dos respondentes, sabendo que muitos deles já vêm movidos pelo impulso da vocação de professor e creem que qualidade de vida pode significar coisas que ultrapassam posses materiais no que diz respeito ao que pode-se chamar “bem-sucedido”.

Qualidade de vida conota sobretudo a dimensão do ser, não do ter, que, no entanto, é instrumento necessário. Não se pode fazer um projeto de preparação da pobreza política sem superar-se também a pobreza socioeconômica. Mas os horizontes possuem sua lógica própria. Na qualidade não vale o maior, mas o *melhor*; não o extenso, mas o *intenso*; não o violento, mas o *envolvente*; não a pressão, mas a impregnação (DEMO, 2005, p. 13).

Talvez tais palavras tentem explicar o aspecto social que a escolha dessa profissão possa vir a suscitar e, embora de forma alguma nosso trabalho busque explicações sobre questões psicológicas para serem analisadas, eis que as pessoas buscam a qualidade de vida como consequência das decisões tomadas:

O tema da felicidade, que no campo da ciência aparece imediatamente como suspeito e arcaico, coloca-se com tal naturalidade nas esteiras da sabedoria do bom senso e da arte. Não há preocupação metodológica em diferir, em sistematizar, em mensurar o que seria felicidade. A preocupação é outra, sobretudo na ordem prática: felicidade encontra-se em comunidade, em convivência, em participação (DEMO, *op. cit.*, p. 15-6).

Porém, embora os ideais conduzam nossas vidas, não é só deles vivem os seres. Mesmo porque a condição da educação brasileira deixa perplexos os analistas, professores e cidadãos que enxergam gerações perdidas devido gestões irresponsáveis que a colocam em segundo plano³³. Buscamos especular também sobre os alunos que, formados em Letras, buscaram outros horizontes, como a correção de textos, a área editorial ou o campo da tradução.

3.2 COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS / INFORMAÇÕES

Como instrumento de nossa pesquisa, utilizamos o questionário. Formulamos perguntas que buscassem recolher dos sujeitos pesquisados dados quantitativos e informações qualitativas, assim o questionário é composto de questões fechadas e abertas, elaboradas a partir do referencial teórico discutido nesta pesquisa. Visando analisar o percurso e as perspectivas profissionais dos alunos perante o curso de Letras. Para Chizzotti (2005), o questionário

Consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente disposta em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar (p. 55).

Buscamos em cada questão elementos que nos possibilitassem colher de cada informante sua situação como acadêmico do curso de Letras. Analisamos também suas perspectivas a respeito da carreira que pretendem seguir após a formação. Para

33 Segundo o *ranking* da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil caiu nos últimos tempos da posição 76 para oitenta. A pesquisa conta com a análise da situação de 129 países (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Chizzotti, a clareza das informações deve estar presente neste recurso, para que a coleta dos dados preencha os quesitos procurados pelos pesquisadores (Conf. CHIZZOTTI, *Ibidem*, p. 55). Segundo Laville & Dionne (1999),

Para interrogar os indivíduos que compõem essa amostra, a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir de indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que correspondem a melhor a sua opinião (p. 183).

A pesquisa foi feita com 28 alunos. Foram elaboradas 25 questões que apresentavam dois aspectos: o primeiro com questões fechadas, que trazem a opção de respostas para os sujeitos pesquisados. O segundo com questões abertas, que buscavam a opinião do aluno a respeito do percurso que seguiu e o que busca a partir de então, quando formado. Buscamos assim analisar os seus sentimentos e percepções dos concluintes sobre o percurso acadêmico e suas perspectivas profissionais.

Os questionários foram entregues aos alunos e recolhidos posteriormente para análise. Escolhemos uma das instituições privadas da Região do ABC. Esta universidade em questão caracteriza-se por ser de direito privado, sem fins lucrativos.

As questões fechadas existentes no questionário estão presentes nas perguntas de 01 a 06; de 08 a 18 e 23³⁴. Essas questões contribuíram na pesquisa no sentido de colher dados referentes ao perfil dos pesquisados. Esses dados trazem informações específicas como idade, onde cursaram o ensino médio, a escolaridade e a profissão dos pais, a atuação profissional antes, durante e depois da formação, se foram beneficiados por programas governamentais (em especial o PROUNI). Alguns elementos forma essenciais, pois configuraram os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que este seria de fato definido segundo critérios já apontados no capítulo 3.

Já nas questões abertas – 7, 19, 21, 22, 24 e 25³⁵ – buscamos explorar os pontos de vista dos sujeitos sobre as expectativas do curso que viriam a frequentar assim que ingressaram na faculdade e as trajetórias vividas por eles no decorrer do processo até a formação.

³⁴ Ver apêndice A.

³⁵ Ver apêndice A.

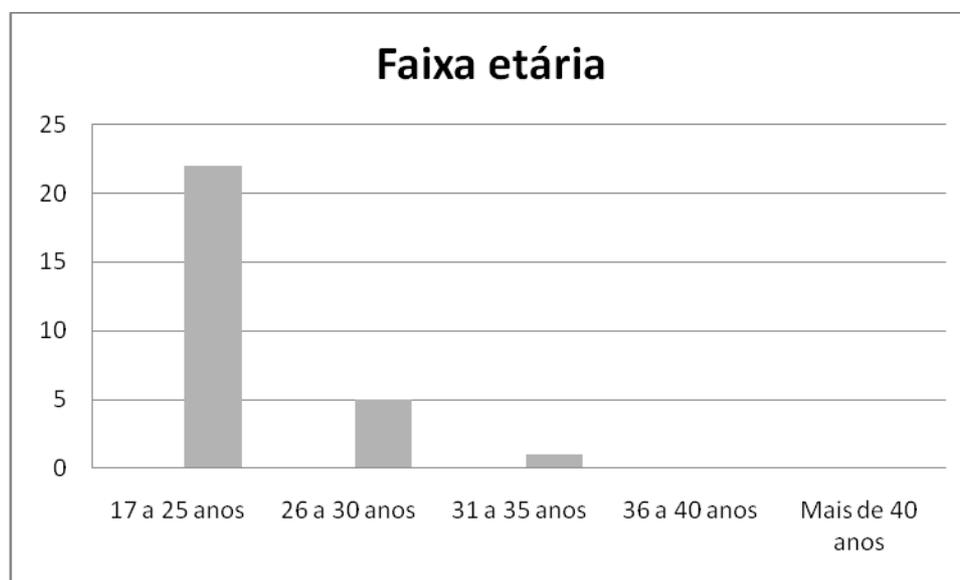
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS / INFORMAÇÕES

4. 1. ANÁLISE DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Analisando os dados referentes ao Perfil dos Alunos, obtivemos as seguintes caracterizações:

4.1.1 Faixa etária

Gráfico - 02 - Faixa etária



FONTE: Banco de dados da pesquisa.

A faixa etária da maioria dos pesquisados é de 17 a 25 anos. Dos 28 pesquisados, 22 têm a idade entre 17 e 25 anos (o que corresponde a 78 %), dos restantes 5 (18%) têm entre 26 e 30 anos e 1 (4%) tem entre 31 e 35 anos. Isso quer dizer que os alunos, assim que formados no ensino médio, ingressaram o mais rápido possível no ensino superior.

Sendo assim, em certo ponto, esses números são semelhantes aos da média nacional, em que grande parte dos estudantes tem até 24 anos.

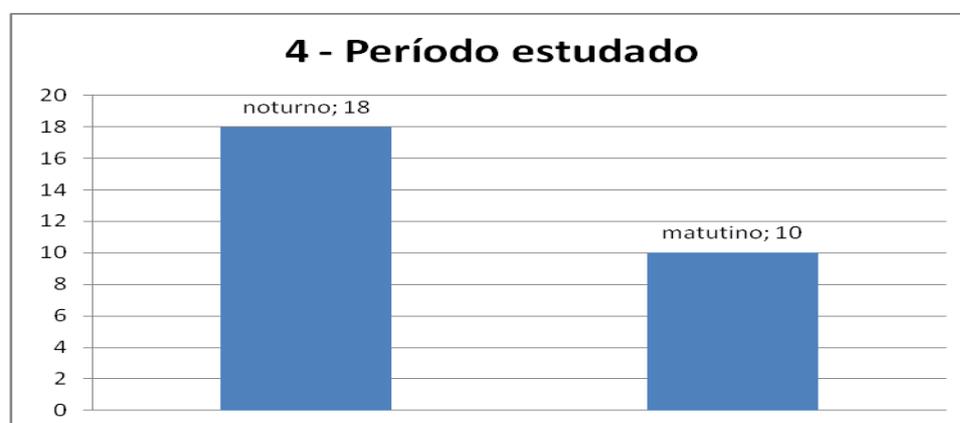
A maioria dos ingressantes está na faixa etária adequada para o ensino superior. Segundo o Censo, 64% dos estudantes têm até 24 anos. Outros 31%

têm de 25 a 39 anos e 5%, mais de 40 anos. Essas características são semelhantes nas redes de ensino públicas e privadas.³⁶

No entanto, segundo dados do Inep, houve um aumento considerável do número de alunos em Instituições de Ensino Superior e isso deveu-se principalmente ao ingresso de estudantes com faixa etária entre 25 e 29 anos que, em 2000, era de 15,9% dos novos estudantes e, em 2006, passou a corresponder a 18,7%³⁷.

4.1.2 O período em que estudavam

Gráfico 03 – Período estudado



FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Quanto ao período que estudavam, 10 alunos declararam ser no matutino (36%) e 18 (64%), no período noturno. Os que declararam que não trabalhavam disseram que frequentavam o curso no período matutino.

O fato de muitos estudantes trabalharem em outras áreas sugere que o período noturno seja o mais adequado para que desenvolvam outras atividades profissionais fora da área para a qual buscavam a formação. Alguns estudantes trabalhadores cursavam no período da manhã, o que pode sugerir que trabalhavam em outros períodos disponíveis na área educacional, o vespertino e o noturno.

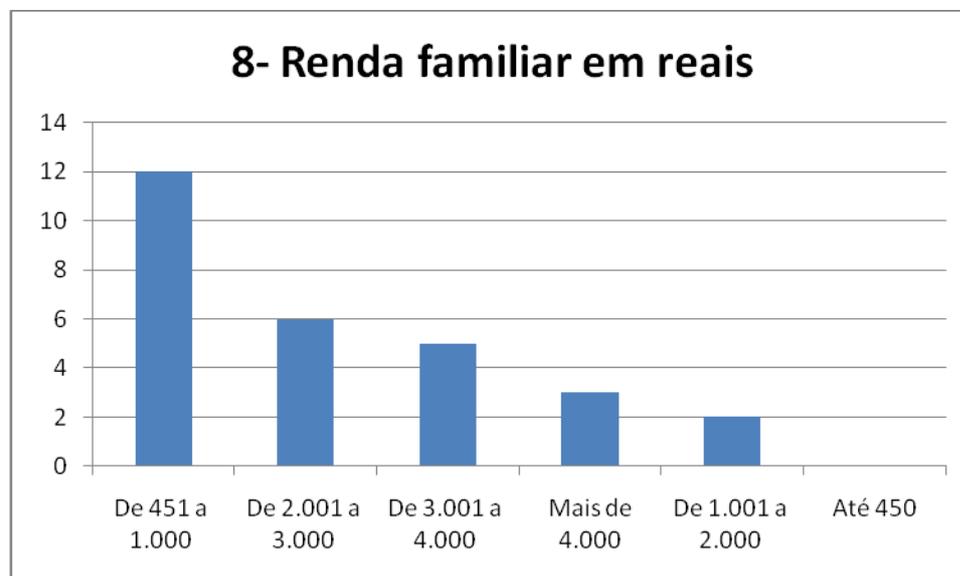
³⁶ Ver na página o Inep (2001):

http://webcache.googleusercontent.com/u/inep?q=cache:IG0OcemH8xcJ:www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news01_2.htm+faixa+et%C3%A1ria+ensino+superior&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&ie=UTF-8 (acessado em 22/07/10).

³⁷ Tais informações foram extraídas do site da Revista do Ensino Superior, edição 115, de abril de 2008: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12127> (acessado em 22/07/2010)

4.1.3 A renda familiar dos alunos

Gráfico 04 – Renda familiar



FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Perguntamos aos estudantes sobre a renda familiar de cada um e obtivemos os seguintes resultados:

- Com renda de R\$ 451,00 a R\$ 1.000,00 havia 12 alunos, o que corresponde a 43%;
- Com renda de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00 havia 6 estudantes, o que corresponde a 21%;
- Com renda de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00 havia 5 estudantes, o que corresponde a 18%;
- Com renda de renda superior a R\$ 4.000,00 havia 3 alunos, o que corresponde a 11%;
- Com renda de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 havia 2 estudantes, o que corresponde a 7%;
- Com renda de até R\$ 450,00 não havia nenhum aluno.

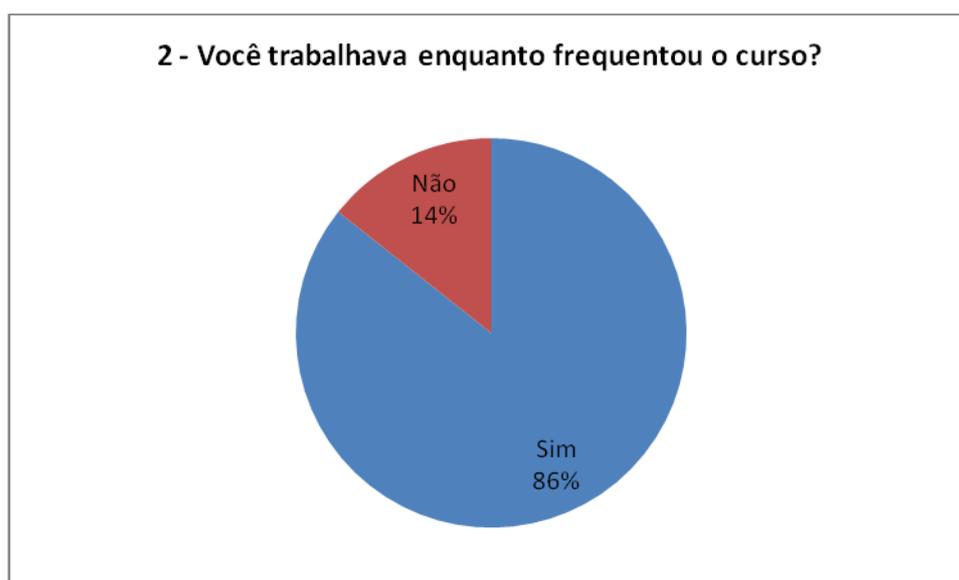
A renda familiar predominante entre os pesquisados está entre R\$ 451,00 e

R\$ 1.000,00. Segundo o IBGE³⁸, são pessoas consideradas de baixa renda, as que possuem poder de compra referente ao valor entre 2 a 4 salários mínimos. O salário mínimo atual corresponde ao valor de R\$ 510,00³⁹. Sendo assim, podemos afirmar que a maioria dos estudantes de escola pública pesquisados possui renda baixa.

Dessa forma, tal questão leva-nos a refletir sobre as questões financeiras dos alunos do curso pesquisado em nosso trabalho. Nesse ponto, alguns dizem buscar, com a conclusão do curso, o sucesso financeiro, elemento que veremos adiante.

4.1.4 O trabalhador-estudante

Gráfico 05 – Sobre atividades profissionais no decorrer da graduação

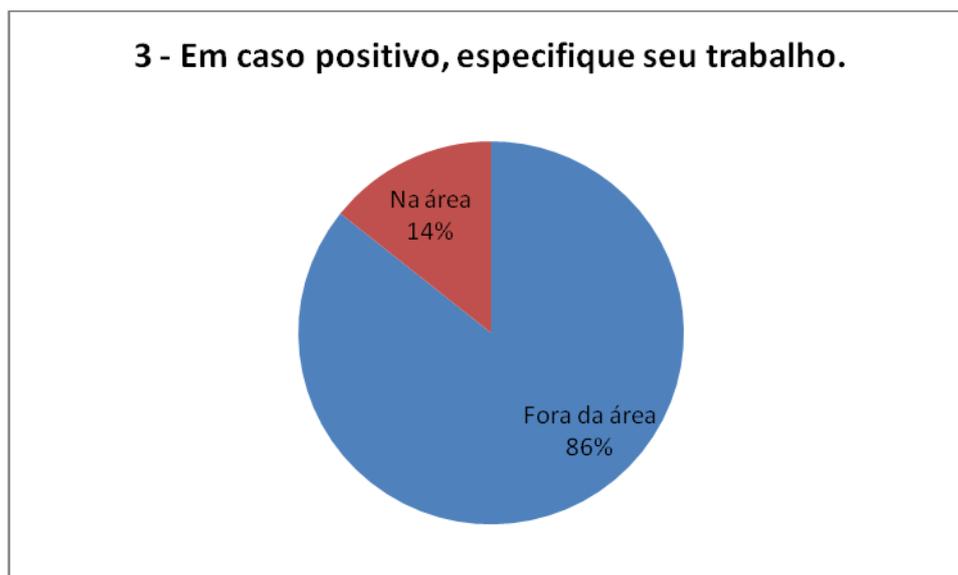


FONTE: Banco de dados da pesquisa.

O gráfico acima mostra 86% (o que corresponde a 24 dos 28 pesquisados) declararam trabalhar, sendo assim, a grande maioria. Em seguida, colocamos a questão 3, que buscava a informação sobre se o trabalho exercido naquela situação tinha alguma relação com a área que o aluno estava estudando.

³⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As informações foram colhidas da página: <http://ibahia.globo.com/tvbahia/comercial/pdf/renda.pdf> (acessada em 23/07/10)

³⁹ Medida Provisória n.o 474, de 23/12/2009.

Gráfico 06 - Sobre a área de trabalho durante a graduação

FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Desses que trabalhavam, 14% (o que corresponde a 7 alunos) disseram que já exerciam a profissão na área que escolheram estudar, enquanto 86% (17 alunos) declararam trabalhar em outras áreas como comércio e indústria, elemento que também suscitamos na questão 13.

Gráfico 07 - Sobre áreas já trabalhadas

FONTE: Banco de dados da pesquisa.

O gráfico acima apontou que 30% dos alunos já trabalharam no comércio;

10% trabalharam na indústria; 33% no setor de serviços, como saúde, área jurídica etc.; tivemos também 10% que declararam já ter trabalhado na área da educação e 17% que nunca trabalharam nem antes, nem no decorrer do curso.

Os dados apontados levam-nos a refletir sobre um investimento que é feito por parte dos alunos pesquisados por uma área diferente da que trabalhavam enquanto graduandos.

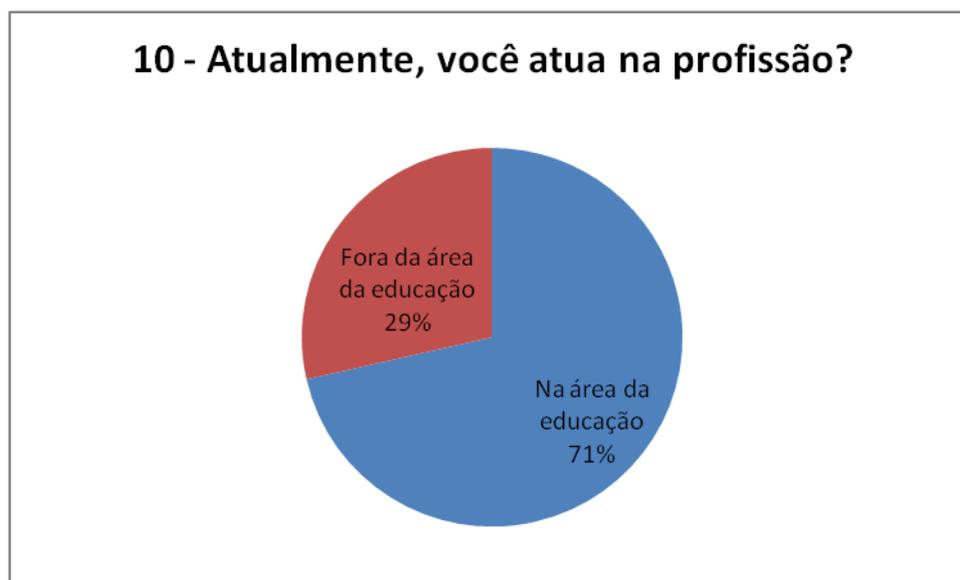
Segundo Arroyo (2003, p. 50), “a escola como espaço social tem de ter uma função básica: ser o espaço sociocultural que o mundo do trabalho e a cidade negam ao trabalhador”. Sendo assim, como falamos de estudantes advindos da escola pública do ensino médio, não é nada surpreendente o fato de a maioria dos pesquisados trabalharem enquanto frequentavam o curso. Característica muito comum a pessoas nessa situação quando passam a estudar no ensino superior.

Devido às dificuldades para o ingresso em universidades públicas, frequentadas, em sua maioria por estudantes de classe média alta, os jovens analisados foram levados a estudar em instituições privadas.

Com mais de 70% das unidades de curso superior nas mãos da iniciativa privada, revelou-se uma disfunção da realidade social brasileira. As universidades públicas, gratuitas e de maior relevância acadêmica, passaram a ser um clube quase exclusivo da classe média. O estudante trabalhador, oriundo de escolas públicas e sem flexibilidade de horário para estudar, passou a ser figurinha fácil nos cursos noturnos das faculdades privadas. Essa dissonância, além de alargar o histórico fosso social brasileiro, enfraqueceu os movimentos estudantis, antigo nascedouro de lideranças políticas do país. (FORTES, 2007, p. 68-9)

Para custear o curso, muitos trabalhavam durante o dia e estudavam à noite, ou até estudavam no período matutino e iam trabalhar em outros períodos, características muito comuns para estudantes da área de educação, que muitas vezes trabalham em escolas nos períodos vespertino ou noturno.

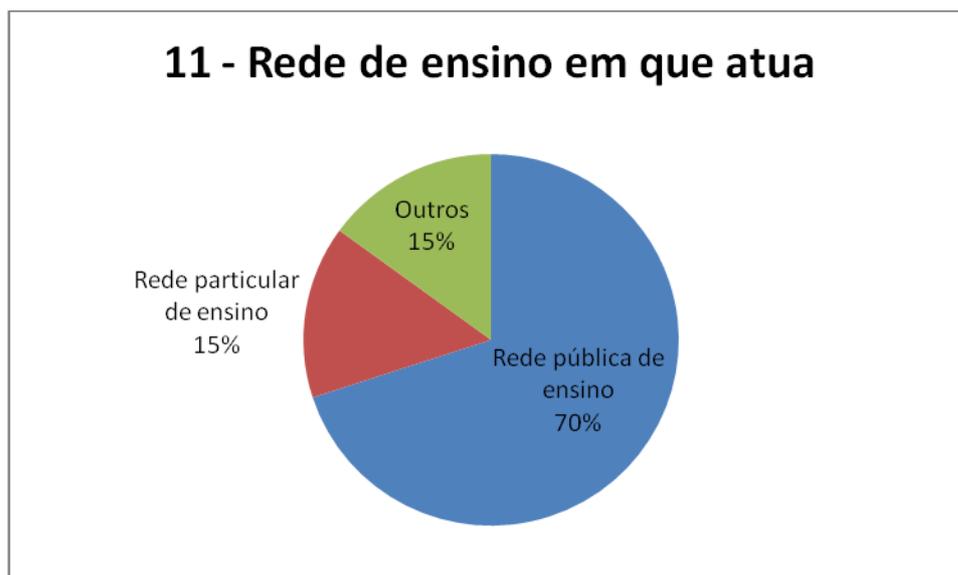
Na questão 10, em que perguntamos se eles já atuavam na área para a qual haviam investido.

Gráfico 08 – Sobre a área trabalhada, no final do curso

FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Dos respondentes, 71% (o que corresponde a 20 alunos) declararam que já trabalharem na profissão para a qual haviam investido; enquanto somente 29% (8 alunos) disseram trabalhar em outra área.

Vemos que houve uma alteração sobre a área de trabalho, tendo em vista que os alunos que trabalhavam na área do comércio, da indústria e do setor de serviços foram buscar a área da educação. Antes, somente 10% trabalhavam na área de educação (Ver no Gráfico 07). Depois de formados, 71% passaram para essa área. É notável esse deslocamento e levanta a hipótese de que o curso desempenhou uma influência determinante para a opção seguida pelo aluno após a conclusão dos estudos de graduação.

Gráfico 09 – Rede de ensino em que atua

FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Dos sujeitos da pesquisa que disseram estar trabalhando na área de educação, 70% dos sujeitos da pesquisa (14 alunos) inseriram-se profissionalmente na rede pública de ensino, enquanto 15% (3 alunos) optaram pela rede particular e outros 15% (3 alunos) foram para áreas referentes à tradução, correção e revisão textual.

Isso nos leva a refletir sobre a influência implementada pelo curso no sentido de fazer com que os alunos encontrem uma carreira para a qual tenham preferência e possam encontrar a realização profissional, mesmo diante dos vários problemas enfrentados por professores no dia a dia. Além disso, diante de tal constatação, cabe o questionamento se a inserção na rede pública de ensino partiu de uma escolha pessoal do aluno ou se foi a única escolha viável.

4.1.5 Escolaridade e Profissão dos pais

Vejamos as questões e a tabela 08 abaixo:

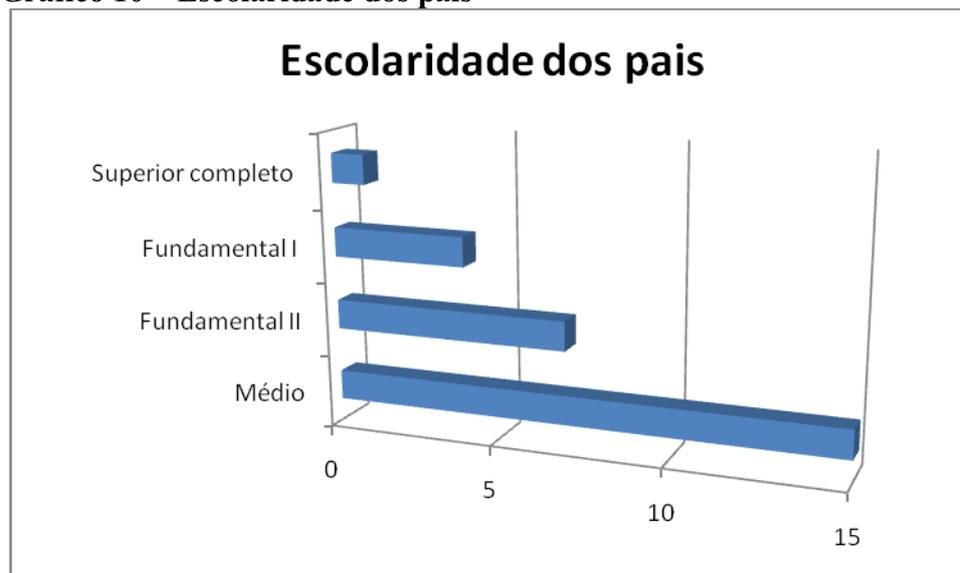
- 9) *Qual é a profissão de seu pai?*
- 10) *Qual é a escolaridade de seu pai?*
- 11) *Qual é a profissão de sua mãe?*
- 12) *Qual é a escolaridade de sua mãe?*

Tabela 08 – Escolaridade e Profissão dos pais

FONTE	ESCOLARIDADE E PROFISSÃO DO PAI	ESCOLARIDADE E PROFISSÃO DA MÃE
Q1	Segundo grau / Metalúrgico, atual aposentado.	Concluiu o antigo magistério. / Professora
Q2	Fundamental / Sem resposta	Fundamental incompleto / Do lar
Q3	Ensino médio / Aposentado (ferramenteiro)	Ensino fundamental / Culinarista
Q4	Ensino médio / Encarregado de Almoxarifado.	Ensino fundamental / Do lar.
Q5	Ensino fundamental I / Aposentado.	Ensino médio / Do lar.
Q6	Ensino fundamental / Metalúrgico Aposentado	Ensino fundamental / Balconista
Q7	Ensino médio / Comerciante.	Ensino médio / Do lar.
Q8	Ensino básico / Ajudante.	Ensino básico / Cozinheira.
Q9	Ensino médio / Aposentado	Ensino fundamental / Do lar.
Q10	Ensino fundamental / Porteiro de prédio.	Fundamental incompleto / Doméstica.
Q11	Ensino fundamental / Desempregado.	Ensino fundamental / Merendeira.
Q12	Ensino médio / Aposentado	Ensino médio / Do lar.
Q13	Ensino médio / Metalúrgico.	Superior incompleto / Bancária.
Q14	Ensino médio / Motorista de caminhão	Superior incompleto / Secretária.
Q15	Fundamental incompleto / Aposentado.	Fundamental / Do lar.
Q16	Fundamental I / Aposentado (operador de empilhadeira)	Fundamental I / Dona de casa.
Q17	Ensino médio / Metalúrgico.	Ensino superior / Professora.
Q18	Fundamental / Autônomo.	Ensino médio / Costureira.
Q19	Fundamental / Autônomo.	Fundamental incompleto / Autônoma.
Q20	Ensino médio profissionalizante. / Falecido.	Ensino médio / Operadora de caixa.
Q21	Sem resposta.	Fundamental I / Aposentada.
Q22	Ensino médio / Metalúrgico.	Ensino médio / Esteticista.
Q23	Ensino médio / Autônomo.	Ensino médio
Q24	Ensino fundamental / Motorista (servidor público)	Ensino médio / Cabeleireira.
Q25	Superior completo / Administrador de empresas.	Ensino fundamental / Do lar.
Q26	Ensino médio / Eletricista.	Ensino médio / Do lar.
Q27	Ensino médio / Metalúrgico	Ensino médio / Do lar.
Q28	Ensino médio / Motorista.	Ensino fundamental / Auxiliar de escritório.

FONTE: Banco de dados da pesquisa.

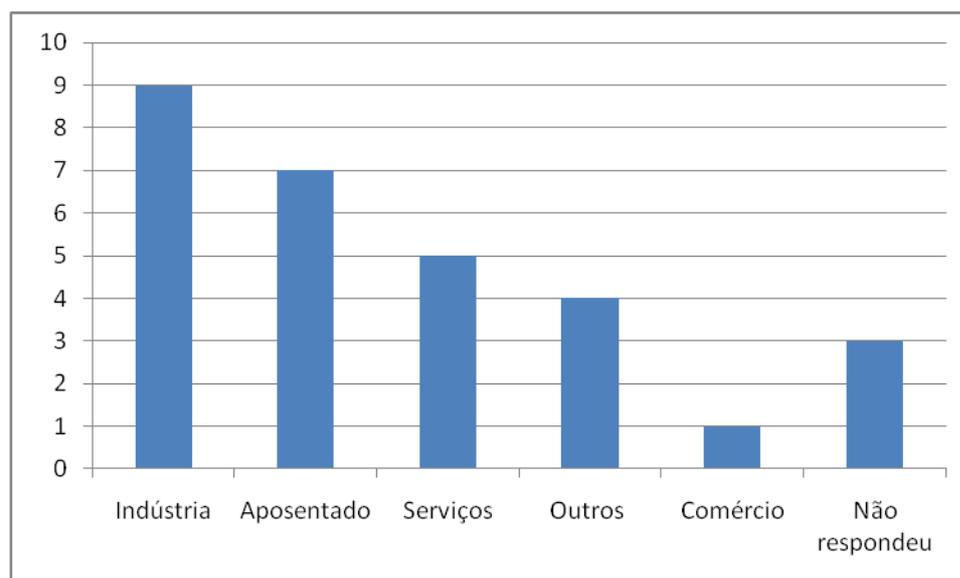
Com as informações acima, colhemos os seguintes dados:

Gráfico 10 – Escolaridade dos pais

FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Notamos pelos dados acima que a maioria dos pais tem formação no ensino médio, pois 55% (o que corresponde a 15 pais) têm esse nível de formação. Os outros pais variam em relação a isso, pois 26% (7 pais) têm a formação no ensino fundamental II; 15% (4 pais) são formados no ensino fundamental I e somente o pai de um aluno é formado no ensino superior (Q25).

Quanto à profissão dos pais, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 11 – Profissão dos pais

FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Vemos no Gráfico 11 que a profissão dos pais distribui-se da seguinte forma:

- na área industrial, 9 pais (Q1, Q3, Q4, Q6, Q13, Q16, Q17, Q22 e Q27), o que corresponde a 31%;

- aposentados são 7 pais (Q3, Q4, Q5, Q6, Q9, Q12, Q15, Q16)⁴⁰, o que corresponde a 24%;

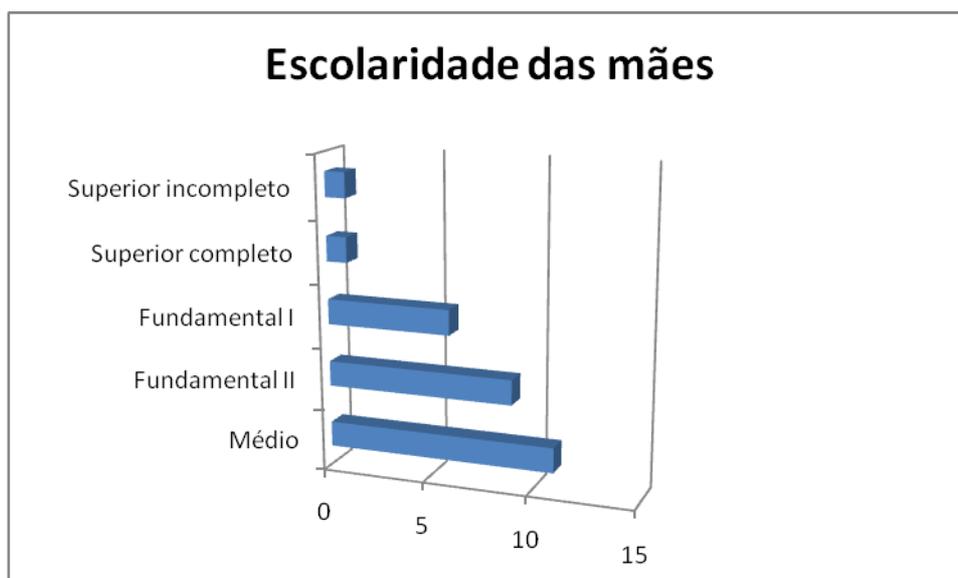
- no setor de serviços, 5 pais, representando por profissões como porteiro de prédio (Q10), motorista de caminhão (Q14), motorista (Q24) e eletricitista (Q26), o que corresponde a 17%;

- outros cargos, 4 pais, exercem cargos como autônomos (Q18, Q19 e Q22) e administração de empresas (Q25).

- no comércio, somente 1 pai (Q7);

Quanto à formação das mães temos os seguintes números:

Gráfico 12 – Escolaridade das mães.



FONTE: Banco de dados da pesquisa.

Quanto à escolaridade das mães, vemos que ela é um pouco menor que as dos pais. Segundo os números da nossa pesquisa, 39% (11 mães) são formadas no ensino médio. No ensino fundamental II, temos 32% (9 mães). No fundamental I, temos 21% (5 mães). Somente uma mãe possui o superior completo, assim como também

⁴⁰ Nos questionários 3, 6 e 16, além de declararem o fato dos pais estarem aposentados, os alunos declararam a profissão exercida antes da aposentadoria. Sendo assim, achamos que seria de maior contribuição para a nossa pesquisa incluir esses pais nas duas categorias.

somente duas têm o superior incompleto.

Quanto à profissão das mães, 11 alunos responderam que exercem a função Do lar, o que corresponde a 41%. Outras dividem em várias profissões diversas como culinária (Q3), balconista (Q6), cozinheira (Q8), doméstica (Q10), merendeira (Q11), costureira (Q18), autônoma (Q19), operadora de caixa (Q20), esteticista (Q22), cabeleireira (Q24), e auxiliar de escritório (Q28), correspondendo assim, cada uma delas a 4%.

Vale destacar que para esses cargos citados, em nenhum deles há a necessidade do ensino superior, nível de formação que é alcançado por somente uma das mães, que é professora (Q17). Elemento interessante, já que a carreira pesquisada por nosso trabalho é essa e, além dessa mãe, temos somente outra que é professora (Q1), no entanto não possui o curso superior, tendo estudado no extinto magistério; ambas somam 7%.

Além dessas, temos também 2 mães que possuem o superior incompleto, exercendo cargos de bancária (Q13), 4%, e secretária (Q14), 4%. Há também 1 que é autônoma (Q19), 4%, e 1 aposentada (Q21), 4%. Somente de uma mãe não obtivemos resposta sobre a profissão que exerce (Q22).

Dos dados colhidos, percebemos um elemento bem interessante. Dos 28 pesquisados, somente 7% (2 alunos) encontram entre seus antecedentes diretos a formação superior. Em outros 7% (2 alunos), as mães possuem o superior incompleto. Há, de fato, uma ascensão cultural em relação aos pais, pois esses alunos concluintes no curso de Letras, em sua maioria, são universitários de primeira geração.

Podemos sugerir, no entanto, que isso pode não caracterizar a ascensão financeira ou social, porque, conforme vimos no Capítulo 1, para muitos cargos que antes sequer era necessária a formação no ensino fundamental, atualmente exige-se a formação no ensino superior. Encontramos inclusive um caso que a mãe é professora e não tem o diploma universitário, e sim a formação no antigo magistério, fator impossível nos dias de hoje, já que a lei exige o diploma de nível superior para ser professor.

Sendo assim, podemos concluir que não é necessariamente por influência dos pais que os filhos optam por fazer o curso universitário e nem por seguir a profissão de professor, mais comum entre aqueles que são formados no curso de Letras.

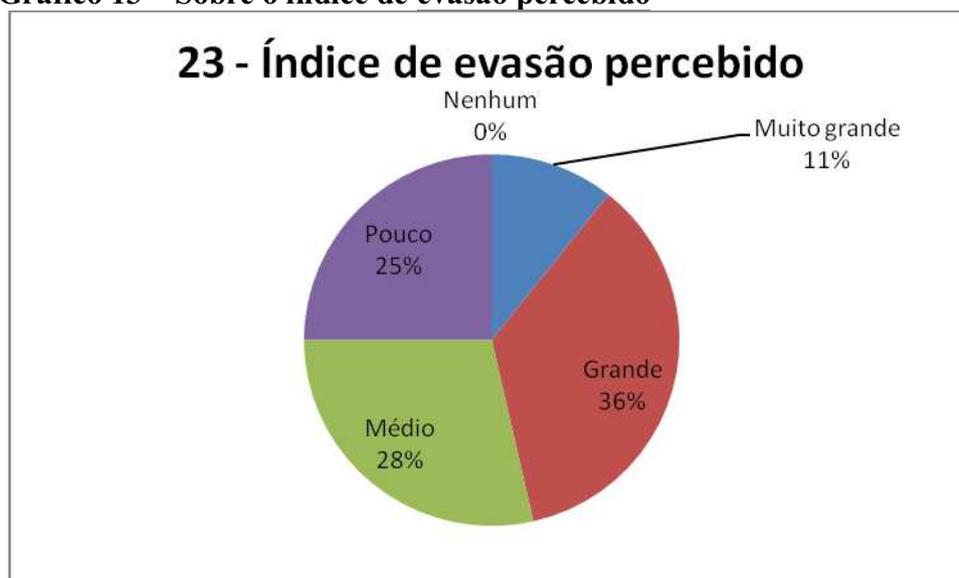
Com a rápida modificação do mercado de trabalho e das profissões em decorrência da velocidade das mudanças sociais, ocasionadas sobretudo em função da

tecnologia, fica até mesmo difícil levantar hipóteses sobre o futuro da carreira docente.

4.1.6 Evasão escolar

Na questão 23, perguntamos a respeito da percepção sobre o índice de evasão existente no decorrer do curso:

Gráfico 13 – Sobre o índice de evasão percebido



FONTE: Banco de dados da pesquisa

Dos pesquisados, 11% (3 alunos) declararam ter sido muito grande o índice de evasão, 36% (10 alunos) declararam ter sido grande, 28% (8 alunos) disseram que foi médio, 25% (7 alunos) disseram que foi pouco e ninguém declarou que não houve evasão, segundo perceberam.

A questão da evasão no ensino superior é um elemento constante na realidade brasileira, quando envolve classes com menor poder aquisitivo.

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciaram, mas não terminaram seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO, 2007, p.2)

O aumento do número de alunos que enfrenta essa situação não é pequeno, como podemos constatar na tabela abaixo:

Tabela 09 – Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por categoria administrativa

Categoria Administrativa	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Públicas	13%	14%	9%	10%	15%	12%	12%
Federais	9%	14%	11%	9%	14%	10%	11%
Estaduais	11%	12%	9%	10%	15%	11%	12%
Municipais	40%	18%	-2%	6%	19%	20%	17%
Privadas	22%	26%	27%	28%	28%	25%	26%
Particulares	9%	24%	27%	27%	29%	27%	24%
Comum. e Confessionais	31%	28%	27%	28%	26%	24%	27%
Brasil	19%	22%	21%	22%	24%	22%	22%

Fonte: Cálculo baseado nos dados do INEP - Sinopse do Ensino Superior – 2001 - 2005 (Brasil, 2006)

Vemos que nas instituições privadas, segundo as fontes do Inep, entre os anos de 2001 e 2005, a média de evasão é de 26%. Já nas públicas, é de 12%, menos da metade das privadas. Como vimos que nas universidades privadas a maioria dos alunos concluiu o ensino médio em escolas públicas, podemos sugerir que essa é uma questão que merece uma reflexão.

Muitos relacionam como causa principal da evasão a falta de recursos para custear as despesas dos cursos, principalmente em se tratando de Instituições Privadas. No entanto, tal elemento pode ser simplista, tendo em vista que muitos podem vir a ser os fatores.

Outra questão importante, diz respeito às bases financeiras da evasão. De um modo geral, as instituições, públicas e privadas, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir em seus estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão.

No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a Instituição são, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena (SILVA FILHO, *Op. cit.* p.3).

Sendo assim, um dos motivos para que o aluno abandone o curso pode ter relação direta com questões de ordem acadêmica, como o currículo apresentado e a adaptação aos trabalhos sugeridos, enfim, elementos que podem ser consequência de uma formação básica com defasagens. Outro motivo a considerar-se diz respeito às perspectivas profissionais que não são atendidas. Sobre essas questões, debateremos no próximo capítulo, quando analisaremos as respostas abertas encontradas nos questionários.

4.1.7 A cidade onde mora, a cidade onde estuda

Na questão 18, perguntamos se os alunos moravam na mesma cidade onde estudavam. A maioria, 19 alunos, o que corresponde a 68%, respondeu que sim; enquanto 9 alunos, 32%, responderam morar em outra cidade.

Logo em seguida, na questão 19, perguntamos se havia alguma relação entre o lugar onde o aluno morava e o fato dele ter escolhido o curso de Letras. Desses 19, somente quatro responderam algo a respeito, como vemos abaixo:

No meu caso, a escolha do curso foi pela grade curricular que caminhava junto com os assuntos de meu interesse. E, assim, durante a graduação, tive a oportunidade de lecionar e descobrir o quanto eu amo a sala de aula (Q1).

Sim. O curso da Fundação é bem conceituado e é próximo da minha casa (Q19).

Não há relação. Minha cidade é rica e a profissão que escolhi não visa o acúmulo de dinheiro propriamente dito (Q20).

Não. Escolhi pela qualidade (Q25).

Não. Escolhi o curso porque gosto (Q27).

Antes desse período, a Região do Grande ABC era considerada o maior polo industrial do país, além de ser também um grande cenário de manifestações populares. No entanto, devido questões políticas e econômicas, houve uma debandada de empresas da região. Assim, após um tenso período em que os números referentes ao desemprego cresceram consideravelmente, houve uma alteração nas características essenciais do mercado e, nesse contexto, passou a surgir um número maior de praças comerciais do que de indústrias⁴¹.

⁴¹ Essa mudança de paisagem ocorreu em quase todas as cidades da região mencionada. Destaca-se o ABC Plaza Shopping, construído com o aproveitamento da estrutura da General Eletric, na Avenida Industrial, em Santo André; e o Hipermercado Extra, construído nas dependências da antiga indústria de autopeças ZF, localizada na esquina da Avenida Goiás com a Avenida Guido Aliberti, em São Caetano do Sul.

4. 2 ANÁLISE QUALITATIVA

4.2.1 Dificuldades

A partir de agora vamos fazer uma análise das respostas que buscaram colher dos alunos suas opiniões a partir de pontos que julgamos fundamentais para a reflexão sobre o problema proposto.

Em primeiro lugar, buscamos tratar das dificuldades na trajetória dos estudantes. Na questão 6, perguntamos se, como egresso da escola pública, o aluno teve alguma dificuldade em sua trajetória durante o curso. Dos 28 alunos, somente 4 declararam ter dificuldades.

Talvez, devido à motivação por fazer um curso que tinham como objetivo fez com que vários alunos não declarassem alguma dificuldade, nem mesmo a levantada defasagem dos alunos de escola pública em relação ao conteúdo das disciplinas. Tanto que, para os 4 que admitiram ter problemas durante a trajetória, esse foi um elemento destacado:

No início, tive alguma dificuldade com as disciplinas relativas ao inglês, como literatura inglesa e norte-americana, pois as aulas eram totalmente em inglês, obviamente, e havia materiais específicos para leitura. A meu ver, essa dificuldade deve-se às aulas precárias de língua estrangeira que tive durante todo o meu percurso como aluna de escola pública. O problema foi solucionado rapidamente, pois, ao ingressar na universidade, iniciei um curso intensivo em uma escola privada de idiomas. (Q4)

Deficiência no estudo obtido na rede pública. (Q16)

*O que percebi foi minha dificuldade em redigir textos e falta de informação (que, creio eu, necessárias para o aprendizado de qualquer aluno). Outra grande dificuldade foi com língua inglesa que durante meu período escolar aprendi apenas o verbo **to be**. (Q19)*

Disciplina referente à organização, defasagem no entendimento de matérias que exigem a continuação de algo que não aprendi. (Q23)

4.2.2 Perspectivas profissionais

Na questão 20, perguntamos aos alunos a respeito de suas perspectivas profissionais. O interessante a observar é que a grande maioria das respostas aponta para a carreira docente, mesmo diante um certo desinteresse apontado pela literatura pelo magistério:

Os pré-universitários brasileiros, em sua maioria, não evitam explicitamente as carreiras científicas, mas evitam o ingresso em cursos que presumidamente os formem para o desempenho de funções escolares, porque eles as detestam, ainda que inconscientemente. Pouquíssimos declaram que querem ser professores ou pedagogos porque seria como que uma preparação para um

retorna à escola, que eles não desejam. Ainda que não o digam, ninguém quer a vaga de seu próprio professor de Física, Química, Matemática ou Biologia, mas sim distância da escola. Além de afastá-los das licenciaturas, esse asco naturalmente também os afasta dos bacharelados, que poderiam levá-los à pesquisa, bem longe da escola. Mas por que os alunos odeiam tanto a escola a ponto de evitar inconscientemente cursos de licenciatura e bacharelado nas ciências? Essa pergunta vem sendo respondida pelos professores, sociólogos e teóricos da Educação, que já apostaram em múltiplas abordagens e metodologias como alternativas para o problema, que apesar disso permanece. (ROCHA FILHO, 2007, p.15)

Como lemos nas propagandas apresentadas por diversas instituições, o curso de Letras, além da predominância pela docência, oferece várias possibilidades de atuação profissional como tradução, editoração, correção textual e outras áreas. Como vemos a seguir:

O curso forma profissionais para a docência no Ensino Fundamental (séries iniciais) e no Ensino Médio, além de prepará-lo para atividades relacionadas à comunicação em geral. É possível também, exercer atividades como: tradução, preparação de textos para edição, crítica literária, revisão de textos em editoras, consultorias em empresas de comunicação, assessoria bilíngue e literária, etc.

Nesta nova era da informação, a habilidade comunicacional tornou-se um diferencial competitivo. Assim, *o profissional de Letras tem sido bastante requisitado em diversas áreas do conhecimento* (grifos nossos).⁴²

Como vemos acima, há a referência sobre a possibilidade do aluno, quando formado, optar por outras possibilidades de emprego, não se restringindo somente à área da educação, como professor. Mesmo assim, a maioria dos alunos pesquisados tem muito clara a carreira que pretendem seguir. Isso talvez possa ocorrer pelo fato dos professores fazerem o direcionamento específico para a área da docência. Ou pelo fato da faculdade pesquisada ter um direcionamento no sentido de estabelecer aos alunos a perspectiva da docência. A preferência pelo trabalho educacional em escolas está traduzida nas respostas:

Continuar trabalhando em biblioteca, com projetos de incentivo à leitura; explorar mais a área de pesquisa científica das Letras e voltar a lecionar, mas dessa vez em escola pública (Q1).

Ser um bom professor, trabalhando o necessário (Q2).

Efetivação em outras redes de ensino, admissão em escola particular e continuidade da formação por meio de programas de pós-graduação (Q4).

Gostaria de lecionar em faculdades, universidades (Q5).

Pretendo me qualificar, prestar concurso público e trabalhar em escola particular (Q6).

⁴² Ver no site: <http://www.uniabc.br/site/letras-licenciatura.shtml> (acessado em 14/07/2010)

Quero trabalhar como professora (Q8).

Penso em continuar trabalhando em escola, atuando tanto em escolas públicas quanto particulares (Q9).

Pretendo fazer algo pelo ensino no país (Q13).

Ser, primeiramente, professora da rede pública, mas, no futuro, quero ser professora universitária (14).

Me formar na graduação nesta instituição e fazer mestrado e doutorado na USP para dar aula em faculdade (Q16).

De continuar no meu serviço e estudar para progredir no mesmo (Q17).

Penso em continuar trabalhando em escola, atuando tanto em escolas públicas quanto particulares (Q19).

Ser professora, de preferência, de faculdade, não mais que isso (Q20).

Ser um educador dedicado (Q25).

Ser muito competente (Q26).

Poder atender as necessidades dos alunos (Q27).

Poder atender as necessidades de meus alunos (Q28).

4.2.3 Perspectivas financeiras

Muito se diz a respeito do salário, como vemos no trecho a seguir, referente à questão 21, que pergunta: *Quanto à questão financeira, o que você espera com a sua formação? a maioria dos alunos pesquisados busca o sucesso financeiro, no entanto, aliam esse elemento realização profissional*

Espero progredir financeiramente (Q3).

Pretendo ser bem sucedida (Q8).

Espero ganhar bem, mas tenho, acima de tudo, um grande carinho pela profissão (Q9).

Pretendo ganhar bem (Q10).

Pretendo ser muito bem sucedida (Q11).

Pretendo ganhar bem (Q12).

Ganhar uns três mil reais / mês (Q16).

Aumento de renda, realização profissional (Q22).

A partir daí, podemos pensar em duas hipóteses: a primeira diz respeito ao

fato da pessoa acreditar que, com a profissão adquirida, poderá de fato obter ganhos financeiros. Já a segunda reflete sobre o fato do aluno acreditar e perceber que, em relação com a renda adquirida pela família até então, tendo em vista a renda declarada no sub-capítulo 4.1.3, o salário de professor é de fato compensatório.

Alguns acrescentam a perspectiva de um do salário digno:

Salário digno (Q2).

Ter um salário digno, condizente com a responsabilidade de ser um educador (Q4).

Receber um salário justo por meu trabalho (Q28).

Sobre isso Fonseca (2009) comenta:

Se o governo quer, de fato, a melhoria das condições de vida da população, deveria investir para valer em educação. Qualquer país desenvolvido sabe disso. Investir na educação significa, em primeiro lugar, valorizar a profissão docente. Os professores abraçaram esta profissão porque amam o que fazem, mas ninguém faz nada direito se está preocupado com a sobrevivência do dia a dia. Antigamente, o salário ainda dava para jantar com a família no dia do pagamento, pegar um cinema, comprar alguns presentes para os filhos, etc. hoje, o salário já vem contadinho para pagar as dívidas (p. 203).

As afirmações de Fonseca (2009) aparecem de uma forma ou de outra nas respostas dadas em relação à perspectiva financeira:

Que me auxilie a continuar estudando e a me sustentar nas necessidades diárias (Q1).

Que me auxilie a continuar estudando e a me sustentar nas necessidades diárias (Q5).

Espero ter uma situação financeira suficiente para manter minhas despesas (Q14).

Espero ganhar um pouco mais, que seja o suficiente para o meu sustento (Q15).

Apenas me manter. Não haverá retorno total do dinheiro e tempo investido, visto que não há possibilidade de crescimento na educação. O governo não investe (Q20).

Que consiga atingir todos os meus objetivos (Q24).

Ter o suficiente para o meu sustento (Q25).

Nunca pensei nisso (Q7).

Nunca pensei muito nisso (Q13).

Também não espero muito, pois professor não ganha bem (Q18).

Sei que o salário é baixo, logo, não criei muitas expectativas quanto ao sucesso financeiro (Q19).

Não espero muito, principalmente a curto prazo (21).

Não muito (Q23).

Não espero muito sucesso financeiro (Q26).

Tais respostas, aliadas às que indicam as perspectivas profissionais, sugerem que os alunos buscam a realização profissional independente da questão financeira. Por outro lado, se retomarmos os dados que apontaram sobre a renda familiar e sobre a escolaridade e a profissão dos pais dos alunos, podemos levantar hipóteses no que diz respeito à ascensão social ocasionada pela aquisição do diploma no curso superior, fato raro para família da maioria dos pesquisados.

4.2.4 Mudanças no decorrer do curso

Entendendo que o que o aluno esperava quando entrou no curso não era exatamente um sucesso financeiro, buscamos investigar a respeito das suas expectativas. Para isso, na questão 22, perguntamos se mudou algo entre o que o aluno esperava e o que ocorreu no decorrer do curso.

Alguns alunos disseram que houve uma mudança de visão entre o que esperava e o que ocorreu:

Muita coisa mudou, como por exemplo, a minha visão do que realmente é este fascinante mundo das Letras. Antes eu pensava que Língua Portuguesa se resumia em gramática normativa e em leitura de Camões (não desmerecendo nenhum destes dois, mas também não os colocando em maior grau em relação aos outros campos da nossa língua); a consciência da herança grega que o nosso sistema de ensino carrega como fardo e, conseqüentemente, o nascimento de um forte desejo de mostrar aos alunos de hoje como pode ser interessante e importante aprender linguagem (Q1).

Notamos nesse depoimento que a mudança de visão estabelecida no decorrer do curso foi no sentido do conteúdo apreendido, que levou o depoente a pensar em coisas jamais pensadas antes.

Assim é também a resposta dada por outro aluno:

Minha visão de mundo e de pessoas (Q23).

Essa visão transformadora que surgiram nessas respostas diz respeito às expectativas em relação ao curso, antes de entrar na faculdade. Outro ponto a destacar é o fato do curso ter atendido e até superado às expectativas, baseadas nas perspectivas profissionais, mas ter não causado uma visão tão transformadora como as já apontadas.

Nada. Atingiu minhas expectativas (Q22).

Não mudou muita coisa, pois pesquisei bastante antes de iniciar o curso na instituição (Q4).

Nada mudou (Q14).

O curso superou minhas expectativas (Q7).

Minhas perspectivas, pois não esperava que o curso era de tão boa qualidade (Q24).

Superou as expectativas (Q26).

Há também, nestas respostas, algumas críticas a professores, no entanto, nenhum se diz insatisfeito com o curso:

Não mudou muito em nada, só esperava um pouco de calma e tolerância de alguns professores (Q11).

Não muita coisa, somente alguns imprevistos com alguns profissionais (Q25).

Em certos pontos superou as minhas expectativas, mas nas áreas que mais me interessavam fiquei frustrada com a falta de profissionalismo e com o descaso dos pontos fundamentais na formação de um professor (Q2).

Alguns alunos demonstraram insatisfação ou decepção com o investimento feito no curso escolhido:

Não tive muita base prática para realmente lecionar, quando se entra em uma sala de aula, a teoria não nem sempre casa com a prática (Q5).

Eu esperava um curso maravilhoso, mas alguns professores não ensinaram de uma maneira adequada (Q8).

Eu esperava mais ênfase na área de língua inglesa, porém ela é menos favorecida no curso (Q9).

Esperava mais prática do que teoria e percebi que a minha experiência como professora agregada ao curso é que possibilitou um aperfeiçoamento maior (Q10).

Eu esperava mais do curso, achei-o muito básico, mas interessante (Q12).

Decepção em alguns sentidos quanto às disciplinas e aos professores (Q15).

Esperava mais qualidade e melhor administração (Q16).

O curso me decepcionou um pouco (Q17).

Infelizmente, devido a diversos problemas que enfrentamos com a grade de nosso curso, afirmo que me desanimei bastante, porém ainda considero o bom rendimento nas matérias que não mudaram em nossa grade (19).

Assim que me formei, tive muita dificuldade em conseguir trabalho em escola particular, pela falta de experiência. Isso me desmotivou bastante. Já com relação a trabalhar em escola pública, a decepção veio devido à falta de estrutura e de condições decentes de trabalho e ensino (Q6).

A opinião dos alunos aponta para vários aspectos: alguns reclamam do currículo do curso, outros do desempenho dos professores, outros da falta de formação em relação à prática. Um aluno refere-se à dificuldade de conseguir emprego em escola particular e revela sua decepção com o ensino público. Tal desapontamento talvez seja sanado com um investimento maior na carreira, o que pesquisamos adiante:

4.2.5 Investimento na carreira

Na questão 25, perguntamos sobre o investimento que os alunos pretendem fazer na carreira depois de formados. Segundo Veiga (2005),

Sintetizando algumas reflexões de Tardif (2000, pp. 6-7)⁴³ a respeito da literatura sobre profissões, pode-se reconhecer com ele (...) que os diferentes profissionais se expressam por conhecimentos especializados, por uma formação de alto nível, que os conhecimentos profissionais estão voltados para a solução de questões problemáticas, que o profissional se afirma por autonomia e discernimento tendo por referência os conhecimentos profissionais, que estes são progressivos e necessitam de uma formação contínua (VEIGA, 2005, p.43).

Entendendo a importância da formação continuada, a maioria dos alunos pretende investir na carreira, fazendo um curso de especialização, ou mestrado:

Sim e já estou. Ingressei no curso de pós-graduação – Estudos Lingüísticos e Literários – numa tentativa de ampliar os meus conhecimentos e melhorar o meu trabalho. Pretendo, também, continuar estudando rumo a um mestrado, doutorado... (Q1).

⁴³ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Através de curso de Pós-Graduação (Q3).

Sim, pretendo dar continuidade a minha formação, ingressando em uma pós-graduação lato sensu e, posteriormente, no Mestrado (Q4).

Sim, acabei de fazer minha Pós Graduação e pretendo fazer mestrado ou outra Pós (Q5).

Quero fazer uma pós ou mestrado (Q7).

Sim, quero fazer pós-graduação (Q8).

Sim, num futuro mestrado (Q9).

Sim, farei pós-graduação na área de educação (Q12).

Sim. Fazendo pós-graduação, mestrado e doutorado (Q14).

Sim. Pretendo realizar mestrado na área de literatura brasileira (Q15).

Sim. Fazer cursos de idiomas e pós-graduação (Q16).

Sim, pretendo continuar fazendo pós-graduação e, quem sabe, mestrado (Q19).

Sim, fazendo uma pós-graduação. Pretendo fazer também uma outra graduação (Q20).

Pós-graduação (Q22).

Sim, em cursos de aulas de português para estrangeiros, e de mais técnicas de prática de ensino por ser um campo vasto e frutífero (Q2).

Sim. Pretendo fazer cursos de especialização (Q6).

Sim, fazendo especialização na área (Q10).

Sim. Completar o curso com especializações e formar grupos de pesquisa (Q23).

Ainda não tenho um plano definido, mas acredito que uma especialização é um objetivo que tenho em mente (Q24).

Sim, fazendo cursos referentes à área (Q25).

Sim. Fazendo novos cursos (Q27).

Fazendo cursos de especialização (28).

Ainda não tenho um plano definido, mas acredito que uma especialização é um objetivo que tenho em mente (Q24).

Pelas opiniões dos alunos, fica clara a disposição para a continuidade nos estudos, e a noção da importância da formação continuada para que se continue ampliando os conhecimentos, as habilidades humanas e profissionais, os valores e atitudes, pois para que haja desenvolvimento, visando a capacitação profissional,

principalmente na área de educação, a atualização continuada faz-se necessária.

Dentro do contexto e do que exploramos quando refletimos sobre a necessidade de se fazer um curso superior, vemos que a conquista da graduação pode servir para que a pessoa somente seja inserida no mercado de trabalho sem, com isso, alcançar uma ascensão social que mereça destaque.

Segundo Paro (1999, p. 111), “em primeiro lugar, há, entre boa parte dos educadores, a crença de que a escola só ganha *status* de preocupação nacional se ela contribuir com algum retomo para o sistema econômico”. Sendo assim, os cursos de pós-graduação ganham uma conotação diversa da que tinha em anos anteriores. Como a graduação perdeu o poder de ascensão social que tinha em outros tempos, além de ser um importante fator para a continuidade dos estudos, os cursos de pós-graduação podem, de certa forma, significar de forma mais clara um sucesso na carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a presente pesquisa, pudemos esclarecer algumas questões sobre a trajetória acadêmica de um grupo de alunos de um curso superior de Letras situado no Grande ABC.

Em primeiro lugar, se faz esclarecer quem são esses alunos.

Como já mostra a literatura, 68% reside na cidade em que estudou e 86% dos sujeitos da pesquisa estudaram trabalhando em outro período, e já trabalhavam durante o curso de graduação, ficando caracterizada a figura do trabalhador-estudante.

Esse fato possivelmente se explica devido à renda declarada pelos alunos, já que 43% dos alunos declarou ter renda familiar de R\$ 451,00 a R\$ 1.000,00. O trabalho torna-se uma necessidade para custear as despesas do curso e até contribuir com a renda da família, sendo que a maioria dos sujeitos pesquisados não é beneficiada por bolsas de estudo.

Acrescenta-se a isso os dados que colhemos a respeito da escolaridade e profissão dos pais. Segundo as respostas adquiridas, somente 7% possuem o curso superior e trabalham em áreas condizentes à formação adquirida. O pai formado no ensino superior trabalha como administrador de empresas e a mãe formada no ensino superior trabalha como professora.

Em relação aos outros 93% dos pesquisados, vimos que a grande maioria dos seus pais tem formação no ensino médio, 55% dos pais e 39% das mães. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa, por serem concluintes do curso superior em Letras, formam a primeira geração de universitários da família. Os dados referentes à profissão dos pais desses alunos mostraram que a maioria trabalha na indústria (31%) ou é aposentado (24 %); já em relação às mães, destaca-se o fato da maioria exercer a função Do lar (41%) e por isso não contribuírem com a renda da família.

Podemos sugerir que, provavelmente, para a maioria dos pesquisados, não houve a contribuição familiar para custear as despesas. Pois devido às profissões dos pais e das mães, principalmente pelo fato de um número grande de pais ser composto por aposentados e de mães sequer trabalhar em funções remuneradas. Daí a necessidade do trabalho.

Interessante observar que há somente dois casos em que a mãe é professora e uma delas cursou somente o magistério. Isso nos leva a concluir também que possivelmente, para a maioria, nem a escolaridade, nem a profissão dos pais foram

fundamentais para a escolha do curso e da profissão que os sujeitos da pesquisa optaram por seguir.

Os 86% que trabalhavam durante o curso disseram exercer função em outras áreas distintas da educação.

Por ocasião da pesquisa, vimos que 71% dos alunos declararam que atuam na área de educação depois de formados. Se compararmos com o período de antes da conclusão do curso, em que somente 10% tinham trabalhado na área no período que antecedeu a pesquisa, notamos que houve um deslocamento interessante em relação à área de atuação. Uma das hipóteses que pode ser levantada em relação à opção atual de trabalhar na área da educação é que o curso teve influência nessa decisão, até pelas respostas que foram dadas em outras questões, valorizando o curso concluído pelos pesquisados.

Dos 71% que atuam na área da educação, 70% estão na rede pública de ensino. Cabe aqui uma questão: Foi uma escolha ou uma única alternativa viável?

Em relação às dificuldades encontradas no decorrer da trajetória no curso, poucos alunos manifestaram queixas nesse sentido. As poucas queixas apontadas referem-se à formação no ensino médio e dizem respeito ao ensino público. Além disso, não podemos deixar de destacar que, em outro ponto, quando perguntamos sobre as expectativas que tinham sobre o curso em relação ao que ocorreu, alguns alunos apresentaram críticas a procedimentos de alguns professores, o que pode ser entendido também como uma dificuldade durante a trajetória do formando.

Quanto às perspectivas profissionais, notamos que a maioria dos alunos pesquisados tem como meta profissional serem professores bem sucedidos e pretendem investir na carreira docente. Por essas respostas, ficou clara a importância dada à formação continuada para o desenvolvimento profissional.

Analisamos assim, a trajetória de alunos formados em escolas públicas do ensino médio que fizeram o curso de Letras em faculdades privadas localizadas na região do Grande ABC.

Muitas questões ficam em aberto merecendo novos estudos mais abrangentes que deem maior respaldo às conclusões construídas por essa pesquisa. No entanto, foi-nos possível perceber nos percursos interrogados a satisfação dos alunos com o curso em questão e a visível transferência do campo de trabalho, sendo a opção da maioria pela educação e, ainda mais, pela educação pública, lugar de onde vieram. Isso deixa-nos entender que há uma parcela interessante de jovens que buscam fazer

parte da construção de uma educação melhor para o país.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lúmen, 1996.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo** in MOREIRA, Antônio Flávio & TADEU DA SILVA, Tomaz.(orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (org.). **Da escola carente à escola possível**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003 (Coleção Educação Popular).
- BERNARDES, Américo Tristão. A educação a distância como instrumento de acesso à universidade pública. In PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. (org.) **Universidade e democracia – experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. “As contradições da herança” in: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O habitus e o espaço dos estilos de vida, in A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre / São Paulo: Editora Zurik / Edusp, 2007.
- CARVALHO, Celso Ferraz de. **A educação cidadã na visão empresarial – o Telecurso 2000**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- CARVALHO, Luíza. KIPNIS, Bernardo. & SOARES, Serguei. (2003) **Os jovens adultos de 18 25 anos: Retrato de uma dívida da política educacional. Texto para discussão, nº 954**.
http://74.125.93.104/search?q=cache:ip0j7EjiwhQJ:www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0954.pdf+%22LATELIER%22+%22Escolaridade+*+inser%C3%A7%C3%A3o+no%22&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 10 de abril de 2009.
- CÊA, Geórgia Sobreira dos S. “As novas versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites”. In SIQUEIRA, Ângela C. de & NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia – uma introdução**. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. – São Paulo: UNESP, Boitempo, 1997.

- FONSECA, Valter Machado da. **A educação ambiental na escola pública: Entrelaçando saberes, unificando conteúdos.** São Paulo: Biblioteca24x7, 2009.
- FORTES, Leandro. Política Interna. In PINSKI, Jaime (org.). **O Brasil no Contexto.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FRAMBINI, Valéria. **O impacto do Enem no processo seletivo da PUC-SP.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- _____. **Professora Sim, Tia Não (Cartas a quem ousa ensinar).** São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 20)
- _____. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos, 136)
- LEHER, Roberto “Prefácio” in NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MÉDICI, Ademir. **9 de novembro de 1949. A vitória dos candidatos de Prestes.** Santo André, Fundo de Cultura do Município de Santo André, 1999.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico – o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do trabalho)
- MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.
- MARTINS, Heloísa Helena T. de S. & RODRIGUES, Iram Jácome. *Perfil socioeconômico de jovens metalúrgicos.* In RAMALHO, J. R. & RODRIGUES, I. J. (org.) **Trabalho e sindicato em antigos e novos territórios produtivos-comparações entre o ABC paulista e o Sul Fluminense.** São Paulo, 2007. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE ASUNTOS ESTRATÉGICOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Reestruturação expansão do Ensino Médio no Brasil – GT interministerial pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008.** Brasília: DF, Julho de 2008.

NEVES, Lúcia Maria W. & FERNANDES, Romildo Raposo in in NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVA, Aloízio Mercadante (coord.). **Imagens da Luta: 1905-1985.** São Bernardo do Campo, Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, 1987

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. A USP e a ampliação do acesso à Universidade pública. . In PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. (org.) **Universidade e democracia – experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

RAMALHO, J. R. & RODRIGUES, I. J. (org.) **Trabalho e sindicato em antigos e novos territórios produtivos- comparações entre o ABC paulista e o Sul Fluminense.** São Paulo, 2007. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade)

REIS, Regina Célia dos. Novas experiências de articulação política regional no Grande ABC paulista. In RAMALHO, J. R. & RODRIGUES, I. J. (org.) **Trabalho e sindicato em antigos e novos territórios produtivos- comparações entre o ABC paulista e o Sul Fluminense.** São Paulo, 2007. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade)

ROCHA FILHO, João Bernardes da; BASSO, Nara Regina de Souza & BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade – A natureza íntima da educação científica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** São Paulo: Autores associados, 2007.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização.** Passo Fundo, RS: UPF, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120)

SARKIS, Paulo Jorge. E equidade de acesso à educação superior – o caso da universidade federal de Santa Maria. In PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. (org.) **Universidade e democracia – experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. 8.ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

SILVEIRA FILHO, Noêmio Xavier. Avaliação do enfoque dominante de currículo na faculdade de arquitetura e urbanismo de Santos. In **Revista Educação-Avaliação**, N^o. 2. São Paulo: Cortez, Ano I, 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: uma construção ético-profissional**. São Paulo: Papyrus Editora, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA

Prezado aluno do Curso de Letras,

O presente instrumento tem o objetivo de colher informações sobre sua opinião referente às suas perspectivas e trajetórias que teve e tem a respeito do curso de graduação que se formou.

Ao preencher esse questionário, você estará prestando uma valiosa informação acerca de elementos referentes ao seu curso e à região do Grande ABC, além de contribuir para minha dissertação - “Trajetória do estudante de escola pública nas faculdades de Letras do Grande ABC”.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração,
Jean de Oliveira Ferreira.

NOME (Opcional):

INTITUIÇÃO DE ENSINO:

• **As questões a seguir fazem parte da pesquisa do curso de mestrado em Educação: Currículo, da PUC-SP, do aluno Jean de Oliveira Ferreira**

1) Sua faixa etária é de:

17 a 25 anos.

36 a 40 anos.

26 a 30 anos.

Mais de 40 anos.

31 a 35 anos.

2) Você trabalhava enquanto freqüentava o curso?

Sim.

Não.

3) Em caso positivo, especifique seu trabalho.

4) Você estudava em que período?

Matutino.

Vespertino.

Noturno.

5) Você concluiu o Ensino Médio em:

Escola pública.

Escola privada.

6) Como egresso de Escola pública, você teve dificuldades na sua trajetória durante o curso?

Sim.

Não

7) Em caso afirmativo, quais?

8) Sua renda familiar é de:

Até 450 reais

De 451 a 1.000 reais.

De 1.001 a 2.000 reais.

De 2.001 a 3.000 reais.

De 3.001 a 4.000 reais.

Mais de 4.000 reais.

- 9) ***Você já trabalhou na área:***
() Do comércio. () Na indústria. () Outros.
Quais?
- 10) ***Atualmente, você atua na profissão?***
() Sim. () Não.
- 11) ***Se a resposta for afirmativa, em que rede de ensino?***
() Rede pública de ensino. () Rede particular de ensino. () Outros.
Quais?
- 12) ***Qual é a profissão de seu pai?***
- 13) ***Qual é a escolaridade de seu pai?***
- 14) ***Qual é a profissão de sua mãe?***
- 15) ***Qual é a escolaridade de sua mãe?***
- 16) ***Você foi beneficiado por algum programa governamental?***
() Sim. () Não.
- 17) ***Se a resposta for afirmativa, qual?***
() FIES () PROUNI () Outro. Qual?
- 18) ***Você mora na mesma cidade em que estudou?***
() Sim. () Não
- 19) ***Há alguma relação entre o lugar onde você mora e o fato de você ter escolhido o curso de letras?***
- 20) ***Que perspectivas profissionais você tem?***
- 21) ***Quanto à questão financeira, o que você espera com sua formação?***
- 22) ***O que mudou entre o que você esperava do curso e o que ocorreu?***
- 23) ***Foi muito grande o índice de desistência (evasão escolar) de colegas no decorrer do curso?***
() Muito grande. () Grande. () Médio. () Pouco. () Nenhum.
- 24) ***Você chegou a trancar matrícula e/ou largar o curso? Por quê?***
- 25) ***Você pretende investir mais nessa carreira? Como?***

Mais uma vez, obrigado pela colaboração!

APÊNDICE B – Quadro das questões do questionário do Banco de dados da dissertação: A trajetória dos estudantes de escola pública nas faculdades de Letras do Grande ABC.

3) (Você trabalhava enquanto frequentava o curso?) Em caso positivo, especifique seu trabalho.

FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q1	Primeiramente fui professora de Inglês na Fisk e atualmente sou auxiliar de biblioteca.	- Professora de inglês; - Auxiliar de biblioteca.
Q2	No comércio.	- Comércio
Q3	Durante metade do curso, era estagiária em uma escola particular. Nos dois últimos anos, já atuava como professora em escola municipal.	- Estagiária em escola. - Professora.
Q4	Área administrativa.	- Área administrativa.
Q5	Professora do Ensino Fundamental I	- Professora do Ensino Fundamental I
Q6	Trabalhava como recepcionista numa entidade de classe.	- Recepcionista.
Q7	Trabalhava como professora eventual em escola do Estado.	- Professora eventual.
Q8	Eu trabalho no comércio, numa loja de calçados.	- Comércio.
Q9	Professora em escola municipal.	- Professora.
Q10	Eu trabalhava no comércio.	- Comércio.
Q11	Trabalhava como vendedora numa papelaria.	- Vendedora.
Q12	Comércio.	- Comércio.
Q13	No comércio, no Terceiro setor.	- Comércio. - Terceiro setor.
Q14	Professora auxiliar do ensino fundamental I.	- Professora auxiliar do ensino fundamental I.
Q15	Ministro aula de inglês.	- Aula de inglês.
Q16	Professora e auxiliar de escritório.	- Professora. - Auxiliar de escritório.
Q17	Não.	- Não.
Q18	Eu sou auxiliar de sala na faculdade. Recepcionista quando estudava no ensino médio.	- Auxiliar de sala na faculdade. - Recepcionista.
Q19	Sou estagiária na Câmara Municipal de São Paulo.	-Estagiária na Câmara Municipal de São Paulo.
Q20	Recepcionista por dois anos e meio e somente no último ano de graduação consegui um estágio.	- Recepcionista. - Estágio.
Q21	Auxiliar de administração.	- Auxiliar de administração.
Q22	Não.	-Não.
Q23	Comecei como <i>callcenter</i> e findo com um	- <i>Callcenter</i> .

	projeto de alfabetização.	- Projeto de alfabetização.
Q24	SAMU – Serviço de Atendimento Móvel de Urgência.	- SAMU – Serviço de Atendimento Móvel de Urgência.
Q25	Auxiliar administrativo.	- Auxiliar administrativo.
Q26	Trabalhava na função de vendedor.	-Vendedor.
Q27	Não.	- Não.
Q28	Não.	- Não.

7 – Dificuldades na trajetória, como egresso na escola pública.

FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q4	No início, tive alguma dificuldade com as disciplinas relativas ao inglês, como literatura inglesa e norte-americana, pois as aulas eram totalmente em inglês, obviamente, e havia materiais específicos para leitura. A meu ver, essa dificuldade deve-se às aulas precárias de língua estrangeira que tive durante todo o meu percurso como aluna de escola pública. O problema foi solucionado rapidamente, pois, ao ingressar na universidade, iniciei um curso intensivo em uma escola privada de idiomas.	- Dificuldades com as disciplinas de inglês. - Curso em escola de idiomas.
Q8	Tive dificuldades financeiras.	- Dificuldades financeiras.
Q11	Tive que fazer exame em algumas disciplinas.	- Exame em algumas disciplinas.
Q16	Deficiência no estudo obtido na rede pública	- Deficiência no estudo obtido na rede pública.
Q18	Porque eu trabalhava o dia inteiro e não tinha muito tempo para estudar.	- Trabalhava o dia inteiro. - Sem tempo para estudar.
Q19	O que percebi foi minha dificuldade em redigir textos e falta de informação (que, creio eu, necessárias para o aprendizado de qualquer aluno). Outra grande dificuldade foi com língua inglesa que durante meu período escolar aprendi apenas o verbo <i>to be</i> .	- Dificuldade para redigir textos. - Falta de informação. - Dificuldade com a língua inglesa.
Q21	Principalmente dificuldade em relação à gramática.	- Dificuldade em relação à gramática.
Q23	Disciplina referente à organização, defasagem no entendimento de matérias que exigem a continuação de algo que não aprendi.	- Disciplina referente à organização. - Defasagem no entendimento de matérias.
Q26	Salas muito cheias e professores despreparados.	- Salas muito cheias. - Professores despreparados.

19 – Há alguma relação entre o lugar onde você mora e o fato de você ter escolhido o curso de letras?

FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q1	No meu caso, a escolha do curso foi pela grade curricular que caminhava junto com os assuntos de meu interesse. E, assim, durante a graduação, tive a oportunidade de lecionar e descobrir o quanto eu amo a sala de aula.	
Q19	Sim. O curso da Fundação é bem conceituado e é próximo da minha casa.	
Q20	Não há relação. Minha cidade é rica e a profissão que escolhi não visa o acúmulo de	

	dinheiro propriamente dito.	
Q25	Não. Escolhi pela qualidade.	
Q27	Não. Escolhi o curso porque gosto.	

20 – Que perspectivas profissionais você tem?

FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q1	Continuar trabalhando em biblioteca, com projetos de incentivo à leitura; explorar mais a área de pesquisa científica das Letras e voltar a lecionar, mas dessa vez em escola pública.	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar trabalhando em biblioteca. - Continuar trabalhando com projetos de incentivo à leitura. - Explorar mais a área de pesquisa científica das Letras. - Voltar a lecionar em escola pública.
Q2	Ser um bom professor, trabalhando o necessário.	- Ser um bom professor, trabalhando o necessário.
Q3	Penso em continuar trabalhando em escola, atuando nos dois segmentos do Fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar trabalhando em escola. - Atuar no ensino Fundamental.
Q4	Efetivação em outras redes de ensino, admissão em escola particular e continuidade da formação por meio de programas de pós-graduação.	<ul style="list-style-type: none"> - Efetivar-se em redes de ensino. - Admissão em escola particular. - Continuidade da formação por meio de programas de pós-graduação.
Q5	Gostaria de lecionar em faculdades, universidades.	- Lecionar em faculdades, universidades.
Q6	Pretendo me qualificar, prestar concurso público e trabalhar em escola particular.	<ul style="list-style-type: none"> - Qualificar-se. - Prestar concurso público. - Trabalhar em escola particular.
Q7	Pretendo fazer pós-graduação.	- Fazer pós-graduação.
Q8	Quero trabalhar como professora.	- Trabalhar como professora.
Q9	Penso em continuar trabalhando em escola, atuando tanto em escolas públicas quanto particulares.	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar trabalhando em escola. - Atuar tanto em escolas públicas quanto particulares.
Q10	Quero ser professora de inglês e trabalha com traduções.	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professora de inglês. - Trabalhar com traduções.
Q11	Trabalhar em cursinho e em escolas de idiomas.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em cursinho. - Trabalhar em escolas de idiomas.
Q12	Prestar concursos.	- Prestar concursos.
Q13	Pretendo fazer algo pelo ensino no país.	- Fazer algo pelo ensino do país.
Q14	Ser, primeiramente, professora da rede	- Ser professora da rede

	pública, mas, no futuro, quero ser professora universitária.	pública. - Ser professora universitária.
Q15	Pretendo ministrar aulas de literatura brasileira.	- Ministrar aulas de literatura brasileira.
Q16	Me formar na graduação nesta instituição e fazer mestrado e doutorado na USP para dar aula em faculdade.	- Fazer mestrado e doutorado na USP. - Dar aula em faculdade.
Q17	De continuar no meu serviço e estudar para progredir no mesmo.	- Continuar no meu serviço. - Estudar para progredir no mesmo serviço.
Q18	Na verdade, não tenho muitas. A minha vontade mesmo é de ser concursada.	- Ser concursada.
Q19	Pretendo, ao término de meu estágio, trabalhar como professora, tanto em rede pública quanto particular.	- Trabalhar como professora, tanto em rede pública quanto particular.
Q20	Ser professora, de preferência, de faculdade, não mais que isso.	- Ser professora de faculdade.
Q21	----	-----
Q22	Crescimento profissional.	- Crescimento profissional.
Q23	-----	-----
Q24	Adquirir experiência e conhecimento profissional e pessoal.	- Adquirir experiência. - Conhecimento profissional e pessoal.
Q25	Ser um educador dedicado.	- Educação e dedicação.
Q26	Ser muito competente.	- Ser competente.
Q27	Poder atender as necessidades dos alunos.	- Atender as necessidades dos alunos.
Q28	Poder atender as necessidades de meus alunos.	- Atender as necessidades dos alunos.

21- Quanto à questão financeira, o que você espera com a sua formação?

FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q1	Que me auxilie a continuar estudando e a me sustentar nas necessidades diárias.	- Continuar estudando e a me sustentar nas necessidades diárias.
Q2	Salário digno.	- Ter salário digno.
Q3	Espero progredir financeiramente.	- Progredir financeiramente.
Q4	Ter um salário digno, condizente com a responsabilidade de ser um educador.	- Ter um salário digno.
Q5	Espero ter o suficiente para me sustentar, mas não espero grandes riquezas.	- Ter o suficiente para me sustentar. - Não espero grandes riquezas.
Q6	Trabalhar muito.	- Trabalhar muito.
Q7	Nunca pensei nisso.	- Nunca pensei nisso.
Q8	Pretendo ser bem sucedida.	- Ser em sucedida.

Q9	Espero ganhar bem, mas tenho, acima de tudo, um grande carinho pela profissão.	- Ganhar bem. - Carinho pela profissão.
Q10	Pretendo ganhar bem.	- Ganhar bem.
Q11	Pretendo ser muito bem sucedida.	- Ser muito bem sucedida.
Q12	Pretendo ganhar bem.	- Ganhar bem.
Q13	Nunca pensei muito nisso.	- Nunca pensei nisso.
Q14	Espero ter uma situação financeira suficiente para manter minhas despesas.	- Ter uma situação financeira suficiente para manter minhas despesas.
Q15	Espero ganhar um pouco mais, que seja o suficiente para o meu sustento.	- Ganhar um pouco mais. - O suficiente para o meu sustento.
Q16	Ganhar uns três mil reais / mês.	- Ganhar uns três mil reais / mês.
Q17	Não trabalho na área da minha formação.	- Não trabalha na área.
Q18	Também não espero muito, pois professor não ganha bem.	- Não espero muito. - Professor não ganha bem.
Q19	Sei que o salário é baixo, logo, não criei muitas expectativas quanto ao sucesso financeiro.	- Não criei muitas expectativas quanto ao sucesso financeiro.
Q20	Apenas me manter. Não haverá retorno total do dinheiro e tempo investido, visto que não há possibilidade de crescimento na educação. O governo não investe.	- Me manter. - Não há possibilidade de crescimento na educação. - O governo não investe.
Q21	Não espero muito, principalmente a curto prazo.	- Não espero muito.
Q22	Aumento de renda, realização profissional.	- Aumento de renda. - Realização profissional.
Q23	Não muito.	- Não muito.
Q24	Que consiga atingir todos os meus objetivos.	- Não atingir todos os objetivos.
Q25	Ter o suficiente para o meu sustento.	- Ter o suficiente para meu sustento.
Q26	Não espero muito sucesso financeiro.	- Não espero sucesso financeiro.
Q27	Ter reconhecimento.	- Ter reconhecimento.
Q28	Receber um salário justo por meu trabalho.	- Receber salário justo por meu trabalho.

22 – O que mudou entre o que você esperava e o que ocorreu?

FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q1	Muita coisa mudou, como por exemplo, a minha visão do que realmente é este fascinante mundo das Letras. Antes eu pensava que Língua Portuguesa se resumia em gramática normativa e em leitura de Camões (não desmerecendo nenhum destes	- Mudou a visão do que realmente é este fascinante mundo das Letras. - Mudou o que pensava sobre gramática normativa e em leitura de Camões.

	dois, mas também não os colocando em maior grau em relação aos outros campos da nossa língua); a consciência da herança grega que o nosso sistema de ensino carrega como fardo e, conseqüentemente, o nascimento de um forte desejo de mostrar aos alunos de hoje como pode ser interessante e importante aprender linguagem.	<ul style="list-style-type: none"> - A consciência da herança grega que o nosso sistema de ensino carrega como fardo. - O nascimento de um forte desejo de mostrar aos alunos de hoje como pode ser interessante e importante aprender linguagem.
Q2	Em certos pontos superou as minhas expectativas, mas nas áreas que mais me interessavam fiquei frustrada com a falta de profissionalismo e com o descaso dos pontos fundamentais na formação de um professor.	<ul style="list-style-type: none"> - Superou as expectativas. - Frustração, nas áreas que mais me interessavam, com a falta de profissionalismo e com o descaso dos pontos fundamentais na formação de um professor.
Q3	O curso atendeu à maior parte das minhas expectativas pessoais, mas quanto às profissionais, precisei me dedicar particularmente, principalmente quanto às questões metodológicas.	<p>Atendeu à maior parte das minhas expectativas pessoais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto às (expectativas) profissionais, precisei me dedicar particularmente, principalmente quanto às questões metodológicas.
Q4	Não mudou muita coisa, pois pesquisei bastante antes de iniciar o curso na instituição.	<ul style="list-style-type: none"> - Não mudou muita coisa. - Pesquisei bastante antes de iniciar o curso na instituição.
Q5	Não tive muita base prática para realmente lecionar, quando se entra em uma sala de aula, a teoria não nem sempre casa com a prática.	<ul style="list-style-type: none"> - Não tive muita base prática para lecionar.
Q6	Assim que me formei, tive muita dificuldade em conseguir trabalho em escola particular, pela falta de experiência. Isso me desmotivou bastante. Já com relação a trabalhar em escola pública, a decepção veio devido à falta de estrutura e de condições decentes de trabalho e ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em conseguir trabalho em escola particular, pela falta de experiência. - Decepção pelo ensino público, devido à falta de estrutura e de condições decentes de trabalho e ensino.
Q7	O curso superou minhas expectativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Superou minhas expectativas.
Q8	Eu esperava um curso maravilhoso, mas alguns professores não ensinaram de uma maneira adequada.	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns professores não ensinaram de uma maneira adequada.
Q9	Eu esperava mais ênfase na área de língua inglesa, porém ela é menos favorecida no curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Esperava mais ênfase na área de língua inglesa, menos favorecida no curso.
Q10	Esperava mais prática do que teoria e percebi que a minha experiência como professora agregada ao curso é que possibilitou um aperfeiçoamento maior.	<ul style="list-style-type: none"> - Esperava mais prática do que teoria. - Percebi que a minha experiência como professora agregada ao curso é que possibilitou um

		aperfeiçoamento maior.
Q11	Não mudou muito em nada, só esperava um pouco de calma e tolerância de alguns professores.	- Esperava um pouco de calma e tolerância de alguns professores.
Q12	Eu esperava mais do curso, achei-o muito básico, mas interessante.	- Esperava mais do curso. - Curso básico.
Q13	Entrei sem expectativas e, mesmo assim, sai insatisfeito. Tá bom, tinha expectativa de conhecer pessoas com quem pudesse debater temas em alto nível. Insatisfeito porém.	- Entrei sem expectativas. - Saí insatisfeito. - Tinha expectativa de conhecer pessoas com quem pudesse debater temas em alto nível.
Q14	Nada mudou.	- Nada mudou.
Q15	Decepção em alguns sentidos quanto às disciplinas e aos professores.	- Decepção quanto às disciplinas e aos professores.
Q16	Esperava mais qualidade e melhor administração.	- Esperava mais qualidade e melhor administração.
Q17	O curso me decepcionou um pouco.	- Decepcionou um pouco.
Q18	O curso é muito bom, mas ser professor é muito mais complexo do que eu pensava.	- Ser professor é muito mais complexo do que eu pensava.
Q19	Infelizmente, devido a diversos problemas que enfrentamos com a grade de nosso curso, afirmo que me desanimei bastante, porém ainda considero o bom rendimento nas matérias que não mudaram em nossa grade.	- Desanimei bastante devido problemas. - Considero o bom rendimento nas matérias que não mudaram em nossa grade.
Q20	A única coisa que esperava no curso era mais investimentos da prefeitura da entidade.	- Esperava no curso era mais investimentos da prefeitura da entidade.
Q21	Mudou o fato de não ter certeza que quero exercer a profissão. No início do curso, queria muito ser professora.	- Mudou o fato de não ter certeza que quero exercer a profissão.
Q22	Nada. Atingiu minhas expectativas.	- Atingiu minhas expectativas.
Q23	Minha visão de mundo e de pessoas.	- Visão de mundo e de pessoas.
Q24	Minhas perspectivas, pois não esperava que o curso era de tão boa qualidade.	- Perspectivas. - Não esperava que o curso era de tão boa qualidade.
Q25	Não muita coisa, somente alguns imprevistos com alguns profissionais.	- Não muita coisa. - Alguns imprevistos com alguns profissionais.
Q26	Superou as expectativas.	- Superou as expectativas.
Q27	A mudança de grade no meio do curso.	- Mudança de grade no meio do curso.
Q28	A mudança da grade no meio do curso.	- Mudança de grade no meio do curso.

25 – Você pretende investir mais nessa carreira? Como?

FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q1	Sim e já estou. Ingressei no curso de pós-graduação – Estudos Lingüísticos e Literários – numa tentativa de ampliar os meus conhecimentos e melhorar o meu trabalho. Pretendo, também, continuar estudando rumo a um mestrado, doutorado...	<ul style="list-style-type: none"> - Já estou. - Curso de pós-graduação – Estudos Lingüísticos e Literários. - Tentativa de ampliar os meus conhecimentos e melhorar o meu trabalho. - Continuar estudando rumo a um mestrado, doutorado...
Q2	Sim, em cursos de aulas de português para estrangeiros, e de mais técnicas de prática de ensino por ser um campo vasto e frutífero.	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de aulas de português para estrangeiros. - Técnicas de prática de ensino por ser um campo vasto e frutífero.
Q3	Através de curso de Pós-Graduação.	- Curso de Pós-Graduação.
Q4	Sim, pretendo dar continuidade a minha formação, ingressando em uma pós-graduação <i>lato sensu</i> e, posteriormente, no Mestrado.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade a minha formação. - Pós-graduação <i>lato sensu</i>. - Mestrado.
Q5	Sim, acabei de fazer minha Pós Graduação e pretendo fazer mestrado ou outra Pós.	<ul style="list-style-type: none"> - Acabei de fazer Pós Graduação. - Pretendo fazer mestrado ou outra Pós.
Q6	Sim. Pretendo fazer cursos de especialização.	- Pretendo fazer cursos de especialização.
Q7	Quero fazer uma pós ou mestrado.	- Quero fazer uma pós ou mestrado.
Q8	Sim, quero fazer pós-graduação.	- Quero fazer pós-graduação.
Q9	Sim, num futuro mestrado.	- Mestrado.
Q10	Sim, fazendo especialização na área.	- Especialização na área.
Q11	Sim, abrir uma escola infantil de idiomas.	- Abrir uma escola infantil de idiomas.
Q12	Sim, farei pós-graduação na área de educação.	- Farei pós-graduação na área de educação.
Q13	Comprando livros e os lendo.	- Comprar livros e os lê-los.
Q14	Sim. Fazendo pós-graduação, mestrado e doutorado.	- Fazer pós-graduação, mestrado e doutorado.
Q15	Sim. Pretendo realizar mestrado na área de literatura brasileira.	- Pretendo realizar mestrado na área de literatura brasileira.
Q16	Sim. Fazer cursos de idiomas e pós-graduação.	- Fazer cursos de idiomas e pós-graduação.
Q17	Não.	- Não.
Q18	-----	-----
Q19	Sim, pretendo continuar fazendo pós-	- Pretendo continuar fazendo

	graduação e, quem sabe, mestrado.	pós-graduação e, quem sabe, mestrado.
Q20	Sim, fazendo uma pós-graduação. Pretendo fazer também uma outra graduação.	- Fazer pós-graduação. - Fazer outra graduação.
Q21	Não sei.	- Não sei.
Q22	Pós-graduação.	- Pós-graduação.
Q23	Sim. Completar o curso com especializações e formar grupos de pesquisa.	- Completar o curso com especializações. - Formar grupos de pesquisa.
Q24	Ainda não tenho um plano definido, mas acredito que uma especialização é um objetivo que tenho em mente.	- Especialização.
Q25	Sim, fazendo cursos referentes à área.	- Fazer cursos referentes à área.
Q26	Talvez, ainda tenho muitas dúvidas se quero seguir esta carreira.	Ainda tenho muitas dúvidas se quero seguir esta carreira.
Q27	Sim. Fazendo novos cursos.	- Fazer novos cursos.
Q28	Fazendo cursos de especialização.	- Cursos de especialização.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)