



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

SANDRA APARECIDA BATISTA

DO CAMPO À UNIVERSIDADE:
ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DO
COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE PANEMA, SANTA
MARIANA-PR (2012-2018)

SANDRA APARECIDA BATISTA

DO CAMPO À UNIVERSIDADE:
ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DO
COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE PANEMA, SANTA
MARIANA-PR (2012-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia R. L. de Souza

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B333d Batista, Sandra Aparecida.

Do campo à universidade: estudo sobre a trajetória dos estudantes do colégio estadual do campo de Panema, Santa Mariana - Pr (2012-2018) / Sandra Aparecida Batista. - Londrina, 2020.
220 f.

Orientador: Marcia Rejania Lemos de Souza.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Trajetórias escolares - Tese. 2. Ensino médio - Tese. 3. Ensino Superior - Tese. I. Souza, Marcia Rejania Lemos de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

SANDRA APARECIDA BATISTA

DO CAMPO À UNIVERSIDADE:
ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO DE PANEMA, SANTA MARIANA-PR (2012-
2018).

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional, do Departamento de Ciências
Sociais, do Centro de Letras e Ciências
Humanas da Universidade Estadual de
Londrina como requisito parcial para obtenção
do título de Mestra em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Marcia R. Lemos de Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Verônica Regina Müller
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de julho de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, por me fortalecer nos momentos de angústias e desespero. Dar saúde e ânimo para suportar o sono e ao cansaço durante as noites dedicadas à realização deste trabalho.

À minha família, meu porto seguro, onde encontro refúgio e forças para não desistir perante às adversidades e dificuldades de uma mestrandia oriunda dos meios populares.

À minha filha Vitória, que aprendeu a conviver com a ausência física da sua mãe desde os seis meses.

À minha mãe Carmem, que não poupa esforços para me ajudar e por fazer o papel de mãe, na minha ausência.

Ao meu pai (in memoriam) que sempre sacrificou a sua própria saúde em função de dar o melhor para a sua família e que se sempre orgulhou das conquistas de seus dois filhos.

À minha prima Tereza, que me acompanhou durante a seleção do mestrado e contribuiu com a coleta dos dados desta pesquisa com colaboração da minha amiga, professora e pedagoga Marcia. À professora Héliana e a sua filha Bárbara que me acolheram em seu apartamento na cidade de Londrina, minha eterna gratidão.

Aos professores, participantes desta pesquisa, a minha eterna gratidão e respeito. Sem as suas valiosas contribuições, este estudo não teria o mesmo significado, pois o conhecimento que possuem desta realidade social e das trajetórias escolares dos alunos são essenciais para a compreensão de questões que podem explicar os casos de Sucesso Escolar nos meios populares. Que o conhecimento da realidade dos alunos dos meios populares, as quais condicionam as trajetórias escolares, sejam considerados em suas práticas pedagógicas como um desafio, não como uma causa determinante, pois esta percepção pode colaborar com a reprodução e manutenção das desigualdades sociais.

Aos alunos, que compartilham da mesma realidade e angústia da pesquisadora, desejo um futuro promissor em suas vidas e que suas vitórias sejam motivo de orgulho e, essencialmente, de enfrentamento e resistência perante às desigualdades sociais. Que o sentimento de impotência, crença de que a única

alternativa é se conformar perante a realidade social onde vivem, não seja motivo para impedir os vossos sonhos.

Aos docentes do mestrado, por compartilharem o conhecimento transformador que possuem, obrigada por fazer com que o processo de aprendizagem fosse algo tão engrandecedor.

Aos colegas da turma de mestrado, que fizeram a caminhada até aqui mais prazerosa, compartilhando momentos de estudos, confraternização e debates, em especial a minha amiga Josimara Aparecida de Azevedo da Silva Bovo.

À Cordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior-CAPES pelo recebimento das bolsas, que contribuíram extremamente com os custos de deslocamentos, estadia, alimentação e demais despesas.

À Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, exemplo de profissional e de ser humano, que nunca poupou esforços para nos ajudar. Sem a sua dedicação e empenho o nosso curso não seria o mesmo, falo em nome da turma, porque acredito que todos compartilham do mesmo sentimento e as professoras da banca examinadora.

À minha orientadora professora Marcia, que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho, realizou considerações e correções pertinentes, sem as quais este trabalho não teria o mesmo resultado.

Dedico este trabalho à todos os atores sociais que lutam por uma educação de qualidade nos meios populares, em especial, os que colaboraram com esta pesquisa, que se mantêm firmes na luta, mesmo enfrentando dificuldades e adversidades, seguem em frente resistindo, persistindo, insistindo sempre esperançosos.

Credo do Educador

Creio na Educação, por que humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida.

Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.

Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade.

Creio na Educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.

Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência

BATISTA, Sandra Aparecida. **Do Campo à universidade:** estudo sobre a trajetória dos estudantes do Colégio Estadual do Campo de Panema, Santa Mariana-Pr (2012-2018). 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado profissional em Sociologia – PROFSOCIO) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as trajetórias de estudantes do ensino médio do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima, localizado no Distrito Panema, município de Santa Mariana - Paraná. São estudantes que a despeito do local de moradia, condições socioeconômicas, culturais e educacionais de um município rural, lograram chegar à universidade. Neste quadro, buscou-se compreender como são construídas as trajetórias de Sucesso de alunos em que o imaginário social corrente os condena ao Fracasso Escolar e a impossibilidade de ter acesso ao ensino superior, que, historicamente, constitui um privilégio das classes dominantes. A pesquisa é de cunho qualitativo, complementada com dados estatísticos, tendo como fontes de coleta de dados documentos escolares, denominados de Relatórios Finais e questionários aplicados aos alunos do ensino médio (2012-2018) que ingressam no ensino superior público e os seus professores. Portanto, os alunos e os professores são os sujeitos desta pesquisa e, para análise dos dados, usamos basicamente o aporte teórico de Charlot (1996, 2000, 2001, 2005, 2013), Lahire (1997), Forquin (1995), Bourdieu (1998 a; b; c e d, 2003, 2009, 2011) em diálogo com outros autores. Forquin (1995) afirma que há uma tendência de que as desigualdades de Sucesso Escolar sejam atribuídas às desigualdades culturais entre diferentes grupos. Desta forma, a problemática da pesquisa questiona como os estudantes dos meios populares romperam os condicionantes socioeconômicos, culturais e educacionais que dificultam estas classes sociais até mesmo de almejar o ingresso ao ensino superior. O estudo revela que entre os alunos, existem grupos heterogêneos e que o Sucesso Escolar dos mesmos pode ser atribuído à diferentes questões, tais como: a) a influência das famílias, que mesmo não dispondo dos capitais culturais valorizados pela escola, desenvolveram estratégias para o êxito escolar dos filhos; b) à escola, aos professores, à relação com o saber e a motivação e mobilização pessoal; c) a importância das políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil, e dos programas de assistência estudantil com bolsas, subsídios e a oferta de estágios remunerados que contribuem para a permanência dos sujeitos dos meios populares nas universidades.

Palavras-chave: Trajetórias escolares. Ensino médio. Ensino superior.

BATISTA, Sandra Aparecida. **From the countryside to the university:** study about the trajectories of high school students from the State School of Dr. Antonio Pereira Lima in Panema District of Santa Mariana in Paraná (2012- 2018) 2020. 220f. Thesis (Professional Masters in Sociology - PROFSOCIO) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This paper analyzes the trajectories of high school students from the State School of Dr. Antonio Pereira Lima, localized in Panema District of Santa Mariana in Paraná. They are students who, despite their place of residence, socioeconomic, cultural, and educational conditions of a rural municipality, they achieved college. From this situation, sought to understand how the trajectories of success are constructed in a place who condemns school failure and making the access to the university impossible, which historically is a privilege of the rich. This research is of a qualitative nature, being complemented with statistical data, school documents and questionnaires applied by the students and their teachers. Wherefore, students and teachers are the subjects of this research and to analyze the data an theoretical support was used: Charlot (1996, 2000, 2001, 2005, 2013), Lahire (1997), Forquin (1995), Bourdieu (1998 a; b; c e d, 2003, 2009, 2011) in dialogue with other authors. During this research was found that among students, there are heterogeneous groups and their academic success may be assigned to different issues, such as: a) the influence of families, who, despite the fact that not having the cultural capital valued by the school, developed strategies for their children's academic success; b) the school, teachers, the relationship with knowledge and motivation and personal mobilization; c) the importance of public policies for democratization and internalization of higher education in Brazil, and of student assistance programs with scholarships, subsidies and the offer of paid internships that contribute to the permanence of subjects from popular circles in universities.

Keywords: School trajectories. High school. University education.

MEMORIAL

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(Paulo Freire).

O início da minha trajetória escolar foi conturbado. Morava no sítio, não tinha transporte escolar público e na época meus pais não tinham condições de me levar à escola todos os dias. Iniciei o primeiro ano do ensino fundamental somente no segundo semestre de 1990 e tive de frequentar o reforço escolar, denominado de “contraturno”. Os professores, percebendo o meu empenho e interesse, me ajudavam bastante, mandando atividades de alfabetização e leitura para eu estudar em casa. A minha mãe Carmem e minhas primas Andréia, Tereza, Marli e Onila eram as minhas professoras em casa.

Em razão de frequentar assiduamente as aulas e apresentar um bom rendimento escolar, fui aprovada. Mesmo assim, permaneci frequentando o reforço escolar por mais um ano. Para mim, estudar sempre foi algo muito gratificante e importante, o que contribuiu com a minha trajetória escolar e profissional.

Neste memorial, registro os meus agradecimentos à todos que me ajudaram e em especial, às minhas primeiras professoras, Edilene Brancalhão e Maria Claudete Brancalhão, e também à minha madrinha, Maria Martins Bernardo, Tia Marquinha, que, inclusive, queria que eu ficasse em sua casa para estudar. Como meus pais eram apegados e pela cultura de que eles deveriam cuidar dos filhos, comecei estudar com quase oito anos de idade na Escola Municipal Engracia Zanquetta, Distrito Panema, município de Santa Mariana no Paraná.

Considerando que este trabalho tem como objeto de estudo as trajetórias dos estudantes de Ensino Médio que, mesmo diante das adversidades oriundas dos meios populares, lograram chegar à universidade, ao falar da minha trajetória escolar priorizo os elementos que dizem respeito ao período que estudava no ensino médio, na universidade e enquanto professora e pedagoga no Colégio Estadual do Campo Dr. Antronio Pereira Lima, lócus desta pesquisa.

Minha trajetória como estudante do ensino médio noturno aconteceu no período de 1998 a 2000, onde estudei com alunos de diferentes realidades sociais. Vivenciei uma nova experiência de vida passando a conviver com alunos oriundos de outro turno, de outra escola, e que retomavam os estudos após vários anos sem estudar. Tinham diferentes experiências de vida, eram casados e trabalhavam para sustentar as suas famílias. Com a possibilidade de conciliar os estudos e o trabalho muitos estudantes ingressaram no mercado de trabalho para ajudar os pais no sustento da família e para custear as suas despesas pessoais.

Entre os colegas de turma, havia dois grupos representativos e que chamavam a minha atenção. O primeiro diz respeito ao número expressivo de mulheres que retornaram à escola, entre elas um número considerável de funcionárias da prefeitura, devido à exigência da conclusão da educação básica. Outro grupo era formado por rapazes que trabalhavam na roça (lavoura de arroz, milho, café, laranja e soja) e uma parcela significativa de trabalhadores do corte da cana de açúcar na Usina Nova América, localizada no município de Tarumã, no estado de São Paulo.

Este grupo de estudantes tinha uma vida muito difícil, pois saíam para trabalhar de madrugada, por volta das cinco horas da manhã e retornavam após as dezoito horas, isso em dias ditos “normais”, porque, quando a balsa que faz a travessia dos ônibus que levavam estes trabalhadores até o estado de São Paulo quebrava, ou chovia muito e não era possível a travessia no Rio Paranapanema (que fica na divisa entre o estado do Paraná e São Paulo), eles tinham que dar a volta pelas cidades de Leópolis e Sertaneja, localizadas a leste ou pelas cidades de Bandeirantes e Itamaracá, a oeste do município de Santa Mariana, cujo trajeto era definido conforme o local de trabalho de cada dia. Devido o deslocamento via terrestre ser mais demorado, estes estudantes saíam das suas casas ainda mais cedo, e retornavam mais tarde, prejudicando a frequência as aulas.

A diversidade de alunos nesta época, bem como as suas dificuldades, servem de registro do interesse e empenho que demonstravam com os estudos, visto que, mesmo cansados pelas longas jornadas de trabalho, e com as preocupações próprias de suas vidas particulares, a maioria não abandonava os estudos. Muitos destes colegas lanchavam na escola porque não tinham tempo suficiente para jantar em suas casas, me recordo que com os alunos do distrito Quinzópolis acontecia o mesmo, pois a maioria morava e trabalhava em fazendas.

Entre os alunos que apresentavam dificuldades na compreensão dos conteúdos estavam aqueles que haviam retornado à escola após vários anos sem estudar, porém, em conteúdos que exigiam uma compreensão crítica da realidade, esses mesmos colegas demonstravam uma leitura crítica acerca dos fenômenos sociais. Assim, a clientela atendida pelo colégio era diversificada por ser a única instituição que oferta o ensino médio nas comunidades dos distritos Panema com uma população em torno de 3000 habitantes e do Distrito de Quinzópolis de 800 habitantes, os mesmos demonstravam diferentes expectativas e interesses após a conclusão do ensino médio.

Entre os alunos que trabalhavam no corte da cana de açúcar, eu me recordo claramente, que uma parte deles sentia-se envergonhada em dizer sobre o seu trabalho, simplesmente diziam que trabalhavam na lavoura. Estes estudantes tinham a ambição de abandonar este serviço, que era uma das únicas opções disponíveis nas comunidades, e exercer outra profissão após a conclusão do ensino médio. Os meninos se empenhavam para conseguir a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), para, assim, trabalharem como tratoristas e motoristas de caminhões na própria Usina Nova América, onde trabalhavam.

Entre os alunos que trabalhavam na lavoura, principalmente de café e laranja no distrito de Quinzópolis, havia o desejo de terminar o ensino médio e ir para cidades maiores em busca de emprego, qual, segundo eles, seria menos sofrido e longe do sol quente. Já as mulheres, estas trabalhavam em serviços domésticos e na lavoura. Demonstravam o desejo de ir para outro local, mas havia o apego familiar, o que despertava certa insegurança e angústia. Contudo, não as impedia de buscarem seus sonhos.

Outra realidade presente envolvia os casos de gravidez entre as adolescentes do ensino médio, quais, muitas vezes, desencadeavam o abandono escolar tanto por parte delas, como também dos meninos. Tal situação incomodava os professores e a escola de maneira geral.

Assim, as perspectivas de futuro entre os estudantes do ensino médio da época envolviam concluir a educação básica e buscar outras opções de trabalho, principalmente em cidades maiores como Indaiatuba, Botucatu, Rio Claro e Sorocaba, em São Paulo, como também de ir para Curitiba e Londrina, no mesmo estado. Os alunos que almejavam ingressar no ensino superior eram poucos. É preciso considerar que estamos nos referindo a um contexto de classes populares,

uma escola do Campo, de uma comunidade pequena com histórico rural composta por famílias com níveis de renda e de escolaridade baixos.

Nesta época, o Sucesso Escolar dos filhos estava relacionado à conclusão da educação básica, “terminar os estudos” como dizem por aqui, e conseguir um emprego, assim os alunos tendiam a reproduzir o *habitus* internalizado de suas condições sociais de existência. A continuidade dos estudos, após a conclusão da educação básica estava estritamente condicionada às questões socioeconômicas, culturais e educacionais de cada família.

Os alunos que trabalhavam, principalmente no corte da cana-de-açúcar desenvolviam estratégias para conciliar os estudos e o trabalho, como não faltar às aulas e justificar as ausências (que ocorriam geralmente em razão do serviço); prestar atenção nas explicações dos professores durante as aulas; solicitar a ajuda dos colegas de turma; realizar a maioria dos trabalhos na própria sala de aula e essencialmente mantinham uma ótima relação com os professores. Eram educados e seguiam rigorosamente as regras estabelecidas. Eram turmas diversificadas, formadas por estudantes que tinham diferentes aspirações, expectativas sociais e educacionais. Exigia-se, então, dos professores e da própria escola, uma atenção especial a fim de atender toda essa diversidade.

Em 1999 o colégio iniciou a oferta do ensino médio no período da manhã, o que modificou a configuração das turmas, tornando-as mais homogêneas. Os alunos que não necessitavam ingressar no mercado de trabalho enquanto estudavam, optavam pelo turno da manhã; já os alunos trabalhadores e com distorção de idade-série, geralmente optavam pelo noturno. Neste cenário, havia a rotatividade de alunos em períodos de plantio e colheita, pois os estudantes do período matutino solicitavam o remanejamento para o noturno com o propósito de conciliar os estudos com o trabalho.

A oferta do ensino médio matutino se deu a partir das reivindicações dos pais e/ou responsáveis desta comunidade, cujas famílias apresentam condições socioeconômicas, culturais e níveis de escolaridade que repercutiam, inclusive, nas expectativas de ascensão social pelos estudos, ou melhor, confundiam os valores de ascensão social com os de prestígio cultural e pela própria ausência de oportunidades de trabalho nas comunidades.

Entre os trinta alunos que estudavam comigo, apenas quatro ingressaram no ensino superior. Havia muitos colegas inteligentes, dedicados e com

potencial para continuar os estudos em nível superior, mas não prosseguiram por diferentes motivos, dentre os quais se destacam: suas condições socioeconômicas e de suas famílias, o desejo de ir para outro local (qual estava associado à ideia de trabalhar em serviços melhores, com carteira registrada, como diziam) e pelo imaginário corrente de que a universidade era “um bicho de sete cabeças”, um ambiente que não era para nós, no caso, sujeitos pobres e oriundos de um distrito rural.

Além destas condições, muitos alunos tinham o compromisso de sustentar suas famílias, ou seja, o trabalho como necessário para a sobrevivência e independência financeira, e os que desejavam manter suas relações com o trabalho no campo. Havia também estudantes que não demonstravam interesse pela universidade, os quais eram rotulados por muitos professores como aqueles que não possuíam perspectivas e expectativas de futuro, o que ocorre até hoje nesta comunidade. No entanto, esta característica pode estar associada à manutenção do *habitus* internalizado das condições de existência, principalmente dos meios populares.

Não podemos ignorar ainda que a universidade brasileira tem um histórico elitista, no qual a grande maioria que tem acesso à ela é proveniente de classes privilegiadas. Também o vestibular, forma de ingresso neste período, exige uma preparação prévia, que muitos colegas não tinham condições para tal. A incompatibilidade do horário de término do trabalho na lavoura com o horário disponível do transporte escolar exigia a triste escolha entre trabalhar ou estudar.

Entre os quatro alunos da turma que ingressaram no ensino superior, dois concluíram o curso de engenharia mecânica no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), campus de Cornélio Procópio, atualmente Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Eu e uma colega concluímos o curso de pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, atualmente Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio.

Durante os quatro anos do curso, trabalhei como professora estagiária no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Esther Beghi Pinafo no distrito Panema. Desta forma, custeava todas as minhas despesas da faculdade com o estágio remunerado. Neste período, muitos estudantes eram estagiários em algum setor da prefeitura, o que motivou muitos jovens a ingressarem nos cursos

técnicos subsequentes e na universidade.

Na minha pesquisa, observei que esta ação constitui uma das estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Mariana a fim de cumprir as metas para a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos. Nos últimos dois anos, a prefeitura voltou a oferecer estágios remunerados, porém, em menor número. Enquanto estagiária egressa pode dizer que essa estratégia é eficiente, bem como ela contribuiu positivamente para a minha profissão.

Concluída a graduação e o estágio, trabalhei por dois anos como educadora do Programa Paraná Alfabetizado, onde atendia alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma experiência muito engrandecedora, por ser um público totalmente diferente do que estava habituada e com diferentes experiências de vida. Neste período, meu interesse girava em torno de concursos públicos.

Iniciei a minha carreira como docente concursada na Prefeitura Municipal de Bandeirantes em 2007, e, neste mesmo ano, perdi meu pai. Após um ano na Prefeitura de Cornélio Procopio. Trabalhei durante dois anos em Bandeirantes e quatro em Cornélio Procopio, onde conheci muitas pessoas e adquiri experiências maravilhosas, inclusive, por trabalhar numa realidade totalmente diferente da minha.

Em 2012 assumi o concurso público da Secretaria de Estado da Educação (SEED) nas funções de professora pedagoga e professora da Educação Especial. Com isso, retornei à minha comunidade e pude reencontrar alunos que atendi na educação infantil. Foi surpreendente, pois pude verificar o quanto amadureceram e pude contribuir novamente com o crescimento dos mesmos, inclusive alguns deles são sujeitos desta pesquisa.

Com a implementação de tecnologias no campo, substituindo a mão de obra humana por máquinas, muitas famílias deixaram o espaço rural em razão da diminuição da oferta de trabalho. Aquelas que permaneceram e tinham melhores condições socioeconômicas, optaram por seus filhos estudarem no período da manhã. No período noturno, houve uma diminuição do número de alunos. Somado a isto, havia as exigências da SEED quanto ao número mínimo de alunos para a abertura de turmas, desconsiderando a legislação da Educação do Campo. Desencadeou, então, a partir de 2015, um cenário de incertezas quanto à oferta do ensino médio no período noturno.

Atualmente, com o fechamento gradativo do ensino médio noturno, os alunos trabalhadores do campo (exceto do terceiro ano, única turma aberta neste período), têm dificuldades em conciliar os estudos e o trabalho, visto que os primeiros e segundos anos do período noturno são oferecidos apenas na sede do município, a 25 km de distância. Para agravar, o horário de transporte escolar é incompatível com a jornada de trabalho destes estudantes, contribuindo com a evasão e o abandono escolar. Assim, há uma preocupação por parte desta comunidade quanto ao encerramento da oferta do referido curso no período noturno, após vinte e oito anos de oferta do mesmo (1992-2020).

Enquanto professora e professora pedagoga nesta instituição, observo que a oferta do ensino médio nos períodos matutino e noturno é essencial para atender as reivindicações das famílias que não possuem a necessidade de inserir precocemente os seus filhos no mercado de trabalho e, principalmente, por garantir o direito dos estudantes trabalhadores de conciliar os estudos e o trabalho, caso contrário, não teriam outra opção, a não ser escolher entre um ou outro, o que, na maioria dos casos, advém da necessidade de sustentar suas famílias, ajudar no orçamento familiar ou custear as despesas pessoais.

Sobre a convivência com o agronegócio que emprega altas tecnologias e o mínimo de mão de obra possível, observo que houve, por parte das famílias, uma sensibilização quanto à importância dos estudos. Neste quadro, observa-se que as famílias desejam que os seus filhos permaneçam estudando por mais tempo, adiando a entrada no mercado de trabalho.

Não podemos homogeneizar a juventude, mas sim, considerar a existência de diferentes realidades juvenis que se expressam de diferentes formas e são marcadas por diferenças culturais e desigualdades sociais. Assim, devemos falar em juventudes, ao considerar que as mesmas são plurais, há diferentes modos de viver a juventude, que se diferenciam em razão da classe social, das relações de gênero, da raça/etnia, do local de moradia, da escolaridade e das experiências pessoais.

Diante desta realidade, não podemos ignorar as profundas transformações que se deram nos campos sociais, econômicos, políticos e no próprio processo de socialização das novas gerações e a diversidade das condições sociais, culturais, de gênero e geográficas destes jovens. Ignorando as diferentes realidades juvenis, as características e especificidades próprias de cada sujeito,

especialmente dos meios populares, observa-se uma tendência social de padronização dos jovens, como se todos tivessem as mesmas condições socioeconômicas, educacionais e culturais,

Enquanto moradora desta comunidade, aluna egressa, professora e professora pedagoga nesta instituição, observo que, com o passar dos anos, uma quantidade considerável de alunos logrou o acesso à universidade, cujo cenário vem se alterando e contribuindo para que outros sujeitos visualizem a entrada na universidade como uma possibilidade, minimizando o imaginário corrente que os induzem a abandonar os estudos após a conclusão do ensino médio.

Esta pesquisa, por compartilhar da minha história de vida, é algo muito gratificante e desafiador, pois retrata as mesmas angústias e desafios enquanto estudante secundarista. Esta retrospectiva é essencial para compreender as dificuldades, desafios e angústias compartilhadas pelos alunos dos meios populares. Estas barreiras superadas não devem ser usadas a fim de validar a meritocracia, mas para demonstrar o quanto as políticas públicas de ampliação, democratização e interiorização do ensino superior são importantes para minimizar as desigualdades educacionais e socioeconômicas, acumuladas historicamente.

Ao analisar as trajetórias escolares elencadas neste trabalho, pude observar cada ideia, opinião e inquietação, as quais compartilham da minha história de vida, bem como nos questionários dos professores. Mesmo sendo uma delas, foi importante verificar o que pensam e como pensam a realidade dos nossos estudantes e a minha própria realidade. Digo isto porque a grande maioria dos professores não reside no distrito.

Compartilho com os meus colegas de trabalho Tereza Batista, Marcia Aparecida Honório Pinafo, Sonia Aparecida dos Santos, Marcos Eleandro Garcia e Maria Aparecida Pereira, únicos funcionários que residem nesta comunidade e os quais não poderia deixar de mencionar neste memorial a fim de registrar o empenho de cada um, no propósito de encaminhar os alunos à universidade. A professora diretora Rosângela Conceição Pedro e, especialmente a professora Rosimar Eliane Darienço por seu empenho e dedicação ao promover atividades extracurriculares com nossos alunos, dentre tantos outros professores que também contribuem com este propósito.

A todos os educadores que compartilham de uma perspectiva de educação emancipatória e transformadora e assim contribuem com que os alunos

tenham projetos de vida, e essencialmente acreditem na possibilidade de transformação social através dos estudos, evitando a reprodução de sua condição de desvantagem.

Diante das especificidades da realidade social onde nasci e resido, pais que tiveram acesso à escola somente para se alfabetizarem, de uma família na qual apenas duas pessoas concluíram o curso superior, ser o primeiro membro a ingressar no mestrado, constitui motivo de muito orgulho e de gratidão a Deus, aos meus pais e familiares, professores e amigos que me auxiliaram nesta caminhada.

Não posso deixar de mencionar a importância das políticas públicas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que necessita ser aprovado como uma política permanente, pois constitui a principal fonte de financiamento da educação básica e que ao exercer um papel redistributivo no financiamento da educação ameniza as desigualdades regionais, e as políticas de democratização e interiorização do ensino superior, pois, a partir delas, meus sonhos e de outras pessoas puderam se concretizar. Cabe ainda ressaltar que o ingresso de cada estudante de nosso colégio na universidade constitui motivo de muito orgulho. As vitórias de cada um constituem a nossa maior recompensa enquanto professores.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de vagas ofertadas no ensino superior – 2001 a 2010.....	67
Tabela 2 – Abrangência do PIBID e Residência Pedagógica 2018	73
Tabela 3 – Relação do número de matrículas na Escola Estadual do Campo Carlos Augusto Miranda Nichols, Distrito Quinzópolis, no período de 2003 a 2018	78
Tabela 4 – Número de alunos matriculados em comparação com a quantidade de estudantes que utilizam o transporte escolar (ônibus e kombis).....	79
Tabela 5 – Dados do IDEB no município de Santa Mariana e no Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima - Distrito Panema	89
Tabela 6 – Relação do número de alunos por série/ano do curso de ensino médio no período de 1992 a 2018	92

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Total de alunos atendidos no curso de ensino médio de 1992 a 2018	80
Gráfico 2 – Total de alunos aprovados, reprovados e desistentes a cada ano no curso de ensino médio no período de 1992 a 1998	81
Gráfico 3 – Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no curso de ensino médio de 1999 a 2005.....	83
Gráfico 4 – Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no curso de ensino médio de 2006 a 2011.....	84
Gráfico 5 – Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no curso de ensino médio de 2012 a 2018.....	85
Gráfico 6 – Comparativo entre o percentual de aprovados com os de reprovados, desistentes e sem frequência de 2012 a 2018	86
Gráfico 7 – Comparativo entre o percentual de aprovados com os de reprovados, desistentes e sem frequência do curso de ensino médio no período	88
Gráfico 8 – Relação do número de alunos por série/ano do curso de ensino médio no período de 1992 a 2018.....	91
Gráfico 9 – Sexo/Gênero.....	103
Gráfico 10 – Idade.....	105
Gráfico 11 – Trabalho.....	106
Gráfico 12 – Cor/raça e/ou etnia	107
Gráfico 13 – Local de moradia	108
Gráfico 14 – Quantidade de anos que moro (ei) nesta comunidade	109
Gráfico 15 – Profissão dos pais e/ou responsáveis.....	111
Gráfico 16 – Profissão da mãe e/ou responsável.....	112
Gráfico 17 – Nível de escolaridade dos pais	114
Gráfico 18 – Escolaridade da população de Santa Mariana de 25 anos ou mais em 1991, 2000 e 2010	115
Gráfico 19 – Relação entre o número de alunos que concluíram o ensino médio de 1994 a 2018 e tiveram acesso ao ensino superior.....	116
Gráfico 20 – Percentual de alunos que concluíram o ensino médio de 1994 a 2018 e tiveram acesso ao ensino superior.....	117

Gráfico 21 – Renda familiar mensal	119
Gráfico 22 – Configuração familiar	120
Gráfico 23 – Pessoas da família tiveram acesso ao ensino superior	121
Gráfico 24 – Influências nas expectativas de aprovação no vestibular em função da sua origem	123
Gráfico 25 – Postura dos pais e/ou responsáveis frente a autoridades dos(as) Seus (suas) professores (as) da educação básica	124
Gráfico 26 – Grau de apoio e contribuição da família para o ingresso no ensino Superior	125
Gráfico 27 – Grau de contribuição da escola para o acesso ao ensino superior.	130
Gráfico 28 – Grau de relevância dos professores para o acesso ao ensino superior	135
Gráfico 29 – Em relação à sua motivação e mobilização de acesso ao ensino superior	140
Gráfico 30 – Durante a educação básica os alunos tiveram alguma reprovação.	142
Gráfico 31 – Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no ensino médio de 2012 a 2018	143
Gráfico 32 – Questões norteadoras da escolha da instituição e curso de acesso ao ensino superior.....	146
Gráfico 33 – Tipo de instituição	148
Gráfico 34 – Relação da área de formação/atuação dos professores em números absolutos e porcentagem correspondentes	157
Gráfico 35 – Relação do tempo de atuação na instituição em números absolutos e porcentagem correspondentes.....	158
Gráfico 36 – Percepção dos professores a respeito das condições socioeconômicas, culturais e educacionais das famílias dos alunos.....	159
Gráfico 37 – Percepção dos professores sobre o nível de instrução ou escolaridade das famílias dos alunos.....	161
Gráfico 38 – Percepções dos professores a respeito da configuração das famílias dos alunos.....	163
Gráfico 39 – Representações dos professores quanto à participação direta ou indireta dos pais e/ou responsáveis desta comunidade na vida escolar de seus filhos	164
Gráfico 40 – Percepções dos professores quanto à influência da trajetória escolar	

dos pais e/ou responsáveis no desempenho escolar dos filhos	166
Gráfico 41 – Percepções dos professores quanto à importância que os pais e/ou responsáveis atribuem ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor em sala de aula	168
Gráfico 42 – Grau de importância que os pais e/ou responsáveis pelos alunos atribuem à escola e aos estudos na vida dos seus filhos	169
Gráfico 43 – Grau de relevância que os alunos atribuem à escola, aos conteúdos e saberes escolares em suas vidas	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos alunos	102
Quadro 2 – Caracterização das famílias dos estudantes	110
Quadro 3 – Perfis que o acesso ao ensino superior é tido como possibilidade de ascensão social pelas famílias.....	126
Quadro 4 – Perfis que as famílias privilegiam o “bom comportamento” e a “obediência” como condição para o Sucesso Escolar	127
Quadro 5 – Perfis de alunos que tiveram apoio das famílias nos estudos, porém, consideram que mobilização própria como condição essencial e um aluno que não se pronunciou.....	128
Quadro 6 – Ações referentes aos professores e a prática pedagógica em sala de aula	131
Quadro 7 – Ações que precisam ser repensadas pela escola e pelo Estado.....	132
Quadro 8 – Lembranças do período que estudavam no ensino fundamental e médio	137
Quadro 9 – Fatores que motivaram e mobilizaram o interesse e ingresso do aluno no ensino superior.....	140
Quadro 10 – Sentimentos dos alunos dos meios populares ao realizar o vestibular e o ENEM.....	144
Quadro 11 – Nome do curso e instituição que os alunos ingressaram no ensino Superior.....	148
Quadro 12 – Identificação dos professores	156
Quadro 13 – Atitudes dos alunos frente ao capital cultural transmitido pela escola.....	171
Quadro 14 – Comportamento de acordo com o padrão esperado pela escola.....	173
Quadro 15 – Influências da participação das famílias na vida escolar dos filhos..	174
Quadro 16 – Percepções sobre uma escola inclusiva e humana	176
Quadro 17 – Percepções que revelam a importância de uma educação que atenda as especificidades das classes populares.....	177
Quadro 18 – Percepções que demonstram o papel da escola, da família e do Estado para o Sucesso Escolar dos alunos das classes populares.....	180

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CONSUNI	Conselho Universitário
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
KM	kilômetro
MP	Medida Provisória
MPP	Município de Pequeno Porte
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

ProUni	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidade Básica de Saúde
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
1 SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES	28
1.1 AS COMUNIDADES DOS MEIOS POPULARES	28
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O SUCESSO E O FRACASSO ESCOLAR DOS MEIOS POPULARES	41
2 DA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	49
2.1 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	50
2.2 CONSTITUIÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	55
2.3 CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	60
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	75
3.1 LOCUS DE PESQUISA: COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DR. ANTONIO PEREIRA LIMA	75
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS ESTUDANTES EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO QUE INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR E SEUS RESPECTIVOS PROFESSORES .	94
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	95
4 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DOS MEIOS POPULARES SOBRE O SUCESSO ESCOLAR.....	101
4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS.....	101
4.2 QUANTO À INFLUÊNCIA DAS FAMÍLIAS E DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E EDUCACIONAL	109
4.3 QUANTO ÀS INFLUÊNCIAS DA ESCOLA E DOS PROFESSORES	129
4.4 QUANTO ÀS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO COM O SABER E A MOTIVAÇÃO E MOBILIZAÇÃO PESSOAL	136
4.5 TRAJETÓRIA ESCOLAR E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	142
5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O SUCESSO E O FRACASSO ESCOLAR DOS ALUNOS DOS MEIOS POPULARES .	155
5.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES.....	155

5.2	QUANTO ÀS INFLUÊNCIAS DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS DOS MEIOS POPULARES.....	159
5.3	QUANTO À INFLUÊNCIAS DAS FAMÍLIAS	164
5.4	QUANTO ÀS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES RELATIVAS AO SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR	171
5.5	QUANTO ÀS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA.....	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
	NOTAS.....	193
	REFERÊNCIAS.....	195
	APÊNDICES	206
	APÊNDICE A – Resultados por Ano/Série do curso de ensino médio no período de 1992 a 1998	207
	APÊNDICE B – Modelo de questionário encaminhado aos alunos.....	211
	APÊNDICE C – Modelo de questionário encaminhado aos professores.	216

INTRODUÇÃO

Quais são as diferenças internas nos meios populares, suscetíveis de justificar variações na escolaridade das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? (LAHIRE, 1997, p 17)

Este estudo tem o propósito de compreender como são construídas as trajetórias de Sucesso Escolar de alunos egressos do ensino médio, período de 2012 a 2018, do Colégio Estadual do Campo Dr. Antônio Pereira Lima – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Distrito Panema, município de Santa Mariana-Pr, que ingressaram no ensino superior público mesmo diante das desigualdades de acesso aos capitais sociais, culturais e simbólicos inerentes aos meios populares.

Este recorte temporal foi escolhido por coincidir com o período que assumi concurso público como professora na SEED-Paraná, onde já atuei como professora pedagoga, professora da sala de recursos multifuncional tipo I e das disciplinas de sociologia, história e filosofia, tendo, assim, contato com alunos em diferentes funções, especialmente por ser moradora da comunidade e aluna egressa da instituição.

São estudantes de um colégio do campo que atende alunos do ensino fundamental e médio do Distrito Panema e adjacências, sítios, fazendas e do Distrito Quinzópolis, sendo estes apenas do ensino médio. O Distrito Panema tem uma população de aproximadamente 3.000 habitantes e o Distrito de Quinzópolis de 800 habitantes, sendo a primeira a 25 km da sede do município e a segunda a 10 km, respectivamente, já o município possui um total de 12.4337 habitantes. A convivência com o agronegócio se tornou predominante nestas comunidades. Estas se encontram em processos de rupturas devido à convivência com o agronegócio e a mecanização do setor agrícola, que, associadas aos níveis de renda familiar mensal e de escolaridade baixos, caracterizam tais realidades sociais dos meios populares.

Neste cenário, buscou-se explicar como são construídas as trajetórias, denominadas de Sucesso Escolar destes alunos, que, diante do imaginário social corrente e das explicações das teorias educacionais tipicamente “culturalistas” em que “as desigualdades de Sucesso Escolar são atribuídas às “desigualdades culturais” entre os grupos” (FORQUIN, 1995, p. 63) condenando-os ao Fracasso Escolar, conseguiram lograr o acesso à universidade.

O referencial teórico é dividido em duas seções, sendo a primeira dedicada ao aporte teórico referente às comunidades dos meios populares e ao Sucesso e ao Fracasso Escolar nestes meios, nos quais abordamos a caracterização dos Meios Populares e as contradições entre o urbano e rural (MARTINS, 1981, 2000) que se relacionam ao conceito de cultura. Finalizamos o estudo referente ao Sucesso e Fracasso Escolar dos meios populares a partir de Charlot (1996, 2000, 2001, 2005, 2013); Bourdieu (1998 a; b; c e d); Bourdieu e Passeron (1975); Forquin (1995); Lahire (1997); Nogueira e Nogueira (2002) e Pereira, May e Gutierrez (2014) em diálogo com outros autores. Ainda em relação ao referencial teórico, destacamos a Educação do Campo, o ensino médio e o ensino superior no Brasil e as políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior, associadas aos programas de subsídios e bolsas que contribuem para a permanência dos estudantes dos meios populares nas universidades.

Quanto à *metodologia* adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: estudo do arcabouço teórico; análise de documentos escolares denominados de relatórios finais, os quais apresentaram dados referentes à aprovação, reprovação, desistência e de alunos sem frequência de cada ano letivo, e questionários aplicados aos próprios alunos e aos seus professores do ensino médio, conforme recorte definido. Estes procedimentos foram aplicados a fim de buscar explicações para os casos de Sucesso Escolar dos alunos, sujeitos desta pesquisa. A análise destes dados foi pautada numa abordagem qualitativa através do enfoque fenomenológico.

Os dados dos questionários foram divididos em dois grupos distintos, sendo a seção quatro, denominada de “percepções dos alunos dos meios populares sobre o Sucesso Escolar”, dedicada à análise dos questionários dos estudantes. A partir da identificação dos alunos, de suas famílias e do contexto socioeconômico, cultural e educacional onde estão inseridos, analisamos as

influências desta realidade social que condiciona as expectativas e o rendimento escolar dos mesmos, bem como as influências da escola e dos professores; da relação com o saber e a motivação e mobilização pessoal a fim de compreender como estes estudantes romperam tais barreiras e lograram acesso à universidade, qual historicamente constitui um privilégio das classes dominantes. Por fim, demonstramos as estratégias usadas pelos alunos para o acesso e a permanência no ensino superior, qual é favorecido pelas políticas públicas de democratização e interiorização deste nível de ensino e por programas com bolsas e subsídios que contribuem para a permanência de jovens dos meios populares na universidade.

A seção cinco, intitulada de “percepções dos professores sobre o Sucesso e o Fracasso Escolar dos meios populares”, é dedicada à análise das percepções dos professores quanto às influências de diferentes variáveis sociais que condicionam as condições de escolarização, as expectativas escolares e o Sucesso Escolar dos sujeitos dos meios populares. Esta análise é pertinente a fim de demonstramos a realidade socioeconômica, cultural e educacional dos alunos e de suas famílias e que, diante deste contexto social, a escola e os professores têm um papel fundamental para que estes alunos constituam um novo *habitus*, superando as predisposições de classe e, associados às políticas públicas de inclusão social, possam ter um futuro digno. Nesta seção, discutimos ainda as características apresentadas pelos alunos em situação de Sucesso e Fracasso Escolar, nas quais são visíveis os comportamentos escolares que refletem as expectativas sociais e escolares destes alunos e que são, muitas vezes, interpretadas como indisciplina, desinteresse, ausência de valores culturais das famílias e expectativas de futuro, desconsiderando as influências das variáveis sociais que condicionam as expectativas escolares.

Assim, esta investigação traz reflexões em torno da seguinte questão proposta por Charlot (1996, p. 48): “se, afinal, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso”, diante do propósito de compreender como são construídas as experiências de Sucesso Escolar dos alunos das classes populares.

As desigualdades sociais inerentes aos meios populares, as quais ultrapassam uma leitura economicista condicionam o Sucesso Escolar dos alunos, constitui uma problemática que me intriga como ex-aluna, professora e cidadã, pois

elas podem se cristalizar entre os estudantes induzindo-os a se adaptar e se conformarem diante desta realidade, colaborando, assim, com a perpetuação das desigualdades escolares históricas, mesmo num contexto social de ampliação e democratização do ensino superior. Assim, há o desejo de que estes estudantes superem o *habitus* internalizado que contribui com a reprodução daquilo que já estava socialmente predestinado, excluindo a possibilidade de se desejar o impossível, no caso, o ingresso à universidade, historicamente destinada às classes privilegiadas.

Concluimos que a origem social dos meios populares condiciona o Sucesso Escolar e, em alguns casos, pode até determinar, pois os alunos constroem as suas predisposições escolares e as suas perspectivas de vida pelo *habitus* internalizado, qual, no caso do acesso ao ensino superior, muitas vezes é interpretado como algo impossível ou quase improvável. No entanto, ao estudarmos os casos singulares e particulares, verificamos que as famílias e os alunos desenvolvem estratégias que compensam a ausência de capital cultural; da influência da escola e dos professores, da relação com o saber e da motivação e mobilização, os quais, associados às políticas públicas de ampliação, democratização e interiorização do ensino superior e dos programas de assistência estudantil com bolsas, subsídios e estágios remunerados, contribuem para a permanência dos sujeitos dos meios populares nas universidades.

Portanto, a complexidade das condições socioeconômicas, culturais e educacionais dos sujeitos dos meios populares somada às desigualdades históricas no que diz respeito ao ensino superior precisa ser discutida, a fim de dar visibilidade e politizar este debate e de que a partir da legitimidade política garanta a elaboração e execução de Políticas Públicas para suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e à permanência na educação básica e, principalmente no ensino superior.

1. SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES

Por que será que certos alunos fracassam nas escolas? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre as famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (Charlot, 2000, p.09)

Segundo Charlot (2000), existe certa dificuldade em conceituar o que são meios populares, pois, na verdade, não se sabe como designar e definir as famílias ditas “populares”. Assim, o autor considera como:

“[...] “populares” aquelas famílias que ocupam uma “posição dominada” na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática de mundo que traduz, ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força. (CHARLOT, 2000, p.11).

O entendimento do conceito sobre meios populares é essencial para a compreensão da realidade, lócus desta pesquisa, no caso, dos estudantes egressos do ensino médio do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima e que atualmente estão inseridos em universidades públicas. Desta forma, essa seção constitui o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa e que baliza a análise dos dados coletados. Nosso objetivo é conceituar o que chamamos de Sucesso e Fracasso Escolar, visando analisar os fatores que determinam estes processos.

1.1 As comunidades dos meios populares

As comunidades atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima apresentam características dos meios populares em razão de que pertence a um Município de Pequeno Porte (MPP), cujas decisões são tomadas

na sede do município, com níveis de escolaridade e renda familiar mensal baixos, acesso restrito aos capitais culturais valorizados pela escola e histórico marcadamente agrícola associado à transição da agricultura familiar ao agronegócio. A implementação de tecnologias no modo de produção destas comunidades desencadeou situações de desemprego, sendo que no Distrito Panema esta realidade é ainda mais complexa.

A partir destas considerações, faz-se necessário também a compreensão do termo comunidade. Bottomore (1996) afirma que, no mínimo, comunidade geralmente indica um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada, qual interage dentro de instituições comuns e que possui um senso comum de interdependência e integração, ou seja, “o que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um estado de espírito, um sentimento de comunidade” (BOTTOMORE, 1996, p. 115).

Assim, é a soma das características socioeconômicas, culturais e educacionais de dada área geográfica limitada e o sentimento e estado de espírito que comungam os seus membros que caracteriza uma comunidade. O autor ainda ressalta como um conceito analítico do termo comunidade tem pouco valor apesar de sua permanente importância como uma realidade na vida da maioria das pessoas: “Tornou-se uma palavra de ordem carregada de associações emotivas de inteireza, coesão, comunhão, interesse público e tudo o que é bom” (BOTTOMORE, 1996, p. 116). Assim, o conceito de comunidade para este autor aparece como um complemento de toda uma série de instituições, permeado por uma relação implícita de camaradagem profunda, horizontal e natural por mais tênues que sejam os laços. No entanto, Bottomore (1996, p. 116) afirma o seguinte:

[...] a dimensão subjetiva torna algo problemático como instrumento de análise sociológica, pois os limites de qualquer grupo com auto identificação, da perspectiva do que está dentro, são geralmente fluídos e intangíveis, em vez de fixos e finitos.

Cohen (1985) corrobora as ideias de Bottomore (1996) ao afirmar que comunidade é uma entidade simbólica, sem parâmetros fixos, pois existe em relação e oposição a outras comunidades observadas, como um sistema de valores e um código de moral que proporcionam a seus membros um senso de identidade.

As considerações dos autores sobre o conceito de comunidade são essenciais na medida em que entendemos que aquilo que une uma comunidade não

é a sua estrutura, mas um estado de espírito, um sentimento de identidade, camaradagem e comunhão entre os seus membros. No entanto, as mesmas não são estatísticas, fixas, pois estão sempre em movimento, o que explica o atual momento de transição da agricultura familiar para o agronegócio nestas comunidades. Recorremos então às indagações de Charlot, conforme segue:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9).

Em contrapartida, Charlot problematiza a noção de Fracasso Escolar, a partir da seguinte consideração:

A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é (CHARLOT, 2000, p. 13).

Neste sentido, Lahire (1997) afirma que estas palavras são categorias, antes de tudo, produzida pela própria instituição escolar:

[...] deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do “fracasso” e do “sucesso” variam historicamente (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exigem novas ou maiores qualificações etc.) (LAHIRE, 1997, p. 54).

A partir destas considerações, entendemos que o Sucesso Escolar e o Fracasso Escolar são condições suscetíveis a discussões. Assim, são lançados diferentes olhares sobre esta temática, principalmente na tentativa de compreender como se explicam os casos de Sucesso Escolar nos meios populares devida à correlação entre os casos de Fracasso escolar e a origem social dos estudantes.

Por influência dos antropólogos funcionalistas a partir da década de 1960 e 1970, a chamada teoria da “carência cultural” tornou-se, “teoria da diferença cultural, segundo a qual as pessoas que fracassam fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de ‘classe média’, na qual estariam baseados os

programas escolares” (PATTO, 1997. p. 282).

Assim, o estigma da inferioridade cultural geralmente afeta as comunidades populares, na medida em que colocam a ênfase na noção de disparidades culturais, até mesmo desigualdades ou déficit de ordem cognitiva entre os grupos sociais (FORQUIN, 1995).

Portanto, a partir das explicações dadas pela sociologia dos anos de 1960 e 1970 que analisou o Fracasso Escolar em termos de diferenças entre posições sociais, a qual impõe a leitura negativa, coloca que:

Na obra de P. Bourdieu é que essa abordagem encontra sua forma mais acabada. Para compreenderem-se as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas posições sociais), é preciso compará-las com as posições dos pais. Mais precisamente ainda, Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: as diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na vida adulta (CHARLOT, 2000, p. 20).

Estas considerações advêm de uma tendência de atribuir o Fracasso Escolar às “carências socioculturais” dos sujeitos oriundos dos meios populares pela estreita correlação entre os casos de fracasso escolar e a origem social. Charlot (2000, p. 24) afirma que “é verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com as desigualdades sociais. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que ‘a origem social é a causa do fracasso escolar!’”. Charlot (2000) não desconsidera a origem social como um dos fatores que contribuem para o “fracasso escolar”, mas salienta que ela só não é suficiente para explicá-lo e que “a origem social não produz o fracasso escolar” (p. 25).

Neste trabalho, discutimos também a questão da escola enquanto instrumento de manutenção e reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que a reprodução das desigualdades sociais acontece indiretamente pelo fato dos alunos das classes dominantes possuírem os códigos necessários para decodificar a cultura escolar; enquanto os das classes dominadas não os possuem, ficando assim à margem dessa cultura. Dessa forma, ocorre no contexto escolar o que o autor denomina de violência simbólica:

[...] em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda cultural familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta de condições necessárias à sua recepção),

mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais - por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário - em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados (BOURDIEU, 1992, p. 52).

Assim, o autor defende que a violência simbólica exercida pela escola ocorre quando as classes populares legitimam a superioridade da cultura dominante, enquanto que os seus conhecimentos e saberes se traduzem pela desvalorização. A partir desta consideração, não podemos ignorar que “a escola colocada numa forma neutra também funciona como um arbitrário pelo fato de que a cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 08).

Ao discutirmos esta problemática, não poderíamos deixar de mencionar a imposição do arbitrário cultural dominante numa sociedade crivada pelas relações de poder, na qual a cultura dominante é dissimuladamente transmitida como a cultura legítima, conforme afirmam Bourdieu e Passeron:

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (1975, p. 36).

As imposições do arbitrário cultural, por sua vez, envolvem a inculcação e legitimação desse arbitrário. A dominação é dissimulada, viabilizando, em consequência, o processo de reprodução. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o Sucesso Escolar, seriam aqueles pertencentes às classes privilegiadas. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes.

Desta forma, as diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (*dons desiguais*) enquanto, na realidade, decorrerem da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria simultaneamente, portanto, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. Sobre isso Bourdieu

(1998a) defende que a escola perde o papel de instância transformadora e democratizadora da sociedade e passa a agir como um instrumento de manutenção e legitimação dos privilégios sociais. Desta forma, a instituição social escola contribui:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998a, p. 53).

Esta consideração se deve ao fato de que a escola, tratando formalmente de modo igual em direitos e deveres quem é diferente, privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem cultural, já é privilegiado. A esse respeito Forquin acrescenta que:

[...] a reprodução das desigualdades pela escola vem somente da instalação de um igualitarismo formal, a saber: a escola trata como “iguais de direito”, indivíduos “desiguais de fato”, isto é, que foram preparados de forma desigual, pela respectiva cultura familiar, para assimilar a “mensagem” pedagógica, do mesmo modo que foram preparados de forma desigual para “decodificar” a mensagem artística, ou seja, aprender a obra de arte como sistema específico de pertinências estilísticas (FORQUIN, 1995, p. 63).

Desta forma, nesta pesquisa entendemos o acesso ao ensino superior público por parte de alunos dos meios populares como casos de Sucesso Escolar, pelo fato de que enfrentam diferentes barreiras (sejam elas em relação às “carências” ou “deficiências” associadas ao seu meio sociocultural de origem social, pela escola dissimuladamente promover a violência simbólica, que entre outras variáveis, somadas ao histórico de exclusão do ensino superior para jovens das classes populares) condicionam o acesso à universidade. Nas relações sociais, também se constroem conhecimentos, no entanto, estes têm importância diferenciada, conforme Nogueira e Nogueira apontam:

[...] não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 3).

A partir de uma aparência neutra e isenta às relações de poder, a escola dissimuladamente é voltada aos conhecimentos que pertencem às classes privilegiadas.

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 03).

Sendo assim, a escola não é neutra, ela transmite os valores das classes dominantes dissimuladamente apresentados como cultura universal. Além da cultura dos meios populares serem praticamente ignoradas no contexto escolar, permeadas por preconceitos e estereótipos nas representações sociais veiculadas na sociedade, constituem ainda um elemento que se correlaciona com o Fracasso Escolar.

Abordamos o conceito de cultura a fim de desconstruir a ideia estereotipada em relação ao termo como também abordaremos as contradições entre o meio rural e urbano.

Para Brandão (1987, p. 25), “[...] a palavra cultura deve ser entendida como compreendendo tudo o que existe transformado na natureza pelo trabalho do homem e que, através de sua consciência, ganha significado”. Assim, homens e mulheres “[...] produzem cultura na medida em que, ao interferir e transformar os elementos ao seu redor, criam e recriam, alterando e dominando continuamente a natureza, dinamizando e humanizando a sua realidade” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 57-58).

Desta forma, segundo Santos (1983), ao discutirmos sobre cultura, temos em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. O autor afirma que “cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual deve conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam” (SANTOS, 1983, p.08).

No entanto, apesar de vários estudos em torno das diferentes expressões culturais, a cultura popular é vista como algo inferior, sendo a cultura das classes privilegiadas legitimadas e valorizadas no cotidiano escolar.

Freire e Faundez (2002), ao refletirem sobre essa questão, destacam a importância da valorização da cultura popular no contexto escolar por

permitir que cada um seja sujeito dentro da experiência pedagógica que procura, nas diferenças e na vida cotidiana, questões problematizadoras para o contexto de sala de aula. A partir desta compreensão, entendemos que não há cultura superior ou inferior, cultura erudita e cultura popular, mas diferentes expressões culturais. Por isso, faz sentido falar em culturas.

Para Freire (2008, p. 117) o conceito de está relacionado às condições de existência do ser humano. Conforme segue:

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (FREIRE, 2008, p. 117).

Portanto, ao considerarmos as relações de poder existentes na sociedade, seria ingênuo pensar a cultura como algo imune às relações de dominação, conforme defendem Santos (1983, p. 80) ao dizer que “[...] a cultura é um produto da história coletiva por cuja transformação e por cujos benefícios às forças sociais se defrontam”.

A partir desta compreensão, entendemos que a valorização da cultura urbana em detrimento da cultura dos povos do campo contribui para reforçar “[...] extremos valorativos dessa cultura pela formulação de estereótipos negativos sobre o homem do campo, tais como: ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso, entre outros” (BARREIRO, 2010, p. 14-15).

Segundo Honório (2012), essa representação estereotipada e distorcida em relação aos sujeitos do campo fez com que os interesses dos sujeitos do campo quase sempre fossem desconsiderados no seu processo de escolarização, bem como suas especificidades:

[...] assim sendo, ao longo do tempo surgiu à ideia de que a escola do campo não necessita de oferecer aos seus alunos e alunas uma educação com a mesma qualidade que as escolas urbanas, o que provocou nos próprios alunos a crença de que o campo é lugar de inferioridade (HONÓRIO, 2012, p. 02-03).

A valorização da cultura dos sujeitos do campo implica despertar nos alunos o sentimento de pertencimento, este realizado através de uma proposta de

escola do campo que venha a superar a dicotomia entre rural e urbano, valorizando a cultura dos sujeitos do campo e promovendo a cidadania (PACHECO, 2015).

Para Martins (1981), a dualidade fundadora da sociologia rural está expressa nas diferenças entre o rural e o urbano, que, por sua vez, se sustenta em um conjunto de oposições, entre elas, a distinção entre atividades agrícolas e industriais. Cabe ressaltar que a formulação desse mito parte do pressuposto de que as diferenças entre o rural e o urbano tenderiam a desaparecer como resultado do processo de urbanização, este tido como natural e inevitável. Nesses termos, o desenvolvimento do campo se daria nos moldes da cidade, resultando na expansão e generalização do urbano, o que levaria ao fim o próprio objeto da sociologia rural e a dualidade sobre a qual essa disciplina se constituiu (MARTINS, 1981).

Assim, a definição da área rural parte da ótica da escassez, da falta e do atraso. Constituiu-se uma sociologia baseada muito mais na imagem criada pelos sociólogos sobre como o rural (e seus habitantes) deveriam ser do que na análise do modo de ser e de fazer das populações tidas como rurais (MARTINS, 2000). Isto reflete na desvalorização da cultura, da história e da identidade desses atores sociais, subjugando o homem do campo e seu meio como “sem cultura”.

Na impossibilidade de dar conta da complexidade da realidade através do recurso a esquemas de pensamento sustentados na visão dual, a noção de *continuum* é apontada como uma solução, mas que acabaria por transpor para a realidade a ambiguidade presente no arcabouço conceitual da própria sociologia rural (MARTINS, 1981). Análises sustentadas em dicotomias desse tipo acabariam produzindo camisas de força incapazes de conter a complexidade da realidade.

Os sujeitos do campo têm a sua cultura desvalorizada, são alvos de estereótipos e preconceitos e lidam com a ausência dos seus conhecimentos valorizados e legitimados pela escola. Estes elementos constituem algumas das variáveis que condicionam as expectativas escolares e, consequentemente o Sucesso Escolar dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

No que diz respeito ao capital cultural, Bourdieu (1998a) afirma que o mesmo atua como um mecanismo reprodutor das condições sociais reforçado por suas ligações com as outras formas de capital: o capital social, econômico e o simbólico. Crítico dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, Pierre Bourdieu é um dos importantes estudiosos que nos auxilia no entendimento dos

condicionamentos materiais, sociais, culturais e simbólicos, quais agem especialmente em relação aos estudantes dos meios populares.

A estrutura social apresentada na leitura bourdieusiana constitui um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos. Dessa forma, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um dos sujeitos.

De forma simples, o autor define o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e por fim, mas não por ordem de importância, o capital simbólico (o que vulgarmente chamamos de prestígio e/ou honra). O conjunto desses capitais seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura, nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras, denominado por ele de *habitus*.

Em relação ao capital social, Bourdieu (1998b) o define como:

O conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998b, p. 67).

Assim, essas ligações não se reduzem às relações objetivas de proximidade no espaço geográfico ou mesmo no espaço econômico e social, posto serem, inseparavelmente, fundadas em trocas materiais e simbólicas e cuja prática supõe o reconhecimento dessa proximidade. Quanto ao capital social, o mesmo está associado ao conjunto de relações duráveis que possibilitam aos seus agentes trocas e reconhecimentos associados a um grupo conformes afirma Bourdieu:

Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente e inconsciente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhanças, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (BOURDIEU, 1998b, p. 68).

Outro capital pensado por Bourdieu (1998c) para tentar compreender a desigualdade de desempenho escolar das crianças, mais especificamente de classes sociais desfavorecidas, foi associado à cultura.

Para Nogueira e Nogueira (2002), o capital cultural seria, portanto, um conjunto marcado de aprendizagens inicialmente adquiridas no seio familiar, mas acumulada ao longo da trajetória histórica, cuja finalidade é propiciar recompensas para aqueles que a detêm como o manejo da língua culta e a relação com a entrada em uma instituição de ensino superior. Conforme afirma Bourdieu:

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um *habitus*. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (BOURDIEU, 1998c, p. 75).

O capital cultural pode existir sob três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. No estado incorporado, o capital cultural supõe um trabalho de inculcação e de assimilação que implica, pois, um investimento de tempo pelo próprio investidor. Desse modo, o capital cultural incorporado constitui-se parte integrante da pessoa, não podendo, justamente por isso, ser trocado instantaneamente, tendo em vista que está vinculado à singularidade, até mesmo biológica, do indivíduo, sendo a transmissão hereditária sempre altamente dissimulada e até mesmo invisível (BOURDIEU, 1998c).

Já o capital cultural no estado objetivado, este refere-se aos suportes materiais, como escritos, coleções de quadros, pinturas, monumentos transmissíveis em sua materialidade jurídica e não constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro é que, se limitando a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão. Por último, tem-se o capital cultural institucionalizado, qual alude à objetivação do capital cultural incorporado sob a forma de títulos que estão, simultaneamente, garantidos e sancionados legalmente. Por meio do título escolar ou acadêmico, outorga-se reconhecimento institucional ao capital cultural possuído por uma determinada pessoa.

Este capital se relaciona com os processos de socialização nas famílias, nas quais os sujeitos adquirem neste âmbito familiar este capital, caso, as

famílias disponham dos mesmos. O autor acrescenta que ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação (BOURDIEU, 1998c). Assim, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola.

Essa consideração se justifica pelo fato de que cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certos *ethos*, estes sendo "sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar" (BOURDIEU, 1998a, p. 42)

Neste sentido, o autor reforça que:

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence, realmente (embora seja formalmente oferecido a todos), aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais, enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 2003, p. 297).

O autor defende a tese de que as desigualdades entre as diferentes classes sociais no acesso ao capital cultural constituem um elemento que condiciona as trajetórias escolares dos alunos. Para ele “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998 a, p. 50).

Assim, é fundamental entendermos os condicionantes socioeconômicos, culturais e as disparidades educacionais, enfim, a realidade destes estudantes dos meios populares a fim de ajudá-los a romper o *habitus*. Bourdieu define o conceito de *habitus* do seguinte modo,

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas

sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

A partir do conceito de *habitus*, sistema de disposições incorporadas, tendências que organizam as formas pelas quais os indivíduos percebem o mundo social e a ele reagem, Bourdieu (1998a) discorre que as nossas aspirações e projetos são expressões daquilo que é objetivamente possível (em termos de chances estatísticas) a um indivíduo em função de seu pertencimento social. Assim, os sujeitos dos meios populares tendem a reproduzir aquilo para o que já se estava socialmente predestinados, excluindo-se, com isso, a possibilidade de se desejar o impossível. Cabe ressaltar que estas representações sociais são fruto de uma avaliação de suas chances concretas de ingresso em uma instituição pública de ensino superior.

Essa “autoexclusão” é a expressão concreta do que Bourdieu (1998 d) chamou de “escolha do destino” ou “causalidade do provável”. São condições que dizem respeito à lógica ou tendência em que as aspirações e condutas no universo escolar correspondam àquilo que comumente se observa nos grupos com condições objetivas semelhantes. Assim, entende-se que os indivíduos tendem a reproduzir um *habitus*, inclusive nas trajetórias escolares.

A partir do exposto no diálogo dos diferentes autores até aqui apresentado, entendemos que a superação das predisposições de classe dos indivíduos dos meios populares tem uma correlação com a realidade dos estudantes desta comunidade em relação à universidade, na qual as políticas públicas de ampliação e democratização do ensino superior tiveram um papel fundamental.

Estas políticas são essenciais para a superação de um *habitus* internalizado na medida em que o acesso de sujeitos da mesma origem sociocultural se amplia, despertando assim a expectativa de que é possível almejar e concretizar o sonho de ingressar na universidade.

Neste sentido, o acesso à universidade a sujeitos que historicamente foram excluídos deste meio e cuja exclusão estava incorporada ao *habitus* destes, exige uma mudança no processo de escolarização, no qual todos os indivíduos envolvidos no processo educativo têm de incorporar o ideal de superação de um *habitus* internalizado sobre as condições de existência dos jovens oriundos dos meios populares.

1.2 Considerações sobre o Sucesso e o Fracasso Escolar dos meios populares

As variáveis sociais apresentadas neste trabalho são entendidas como um conjunto particular de condicionantes que não se reduzem a uma única dimensão ou ordem de fator. Desta forma, procuramos compreender como estas variáveis, quais repercutem inclusive nas representações sociais destes alunos em relação ao ensino superior, se traduzem muitas vezes por uma visão pessimista, algo pouco provável, ou sequer cogitam tal possibilidade, ou seja, remetem a atitudes de antecipação ao Fracasso Escolar bem como aos elementos que indiquem respostas para a superação desta situação.

A partir dos estudos de Bourdieu (2003) sobre o capital cultural, é possível perceber que desde o início da educação básica, quando os estudantes chegam de condições desiguais em razão às relações sociais estabelecidas, estes adquirem um *habitus*:

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence, realmente (embora seja formalmente oferecido a todos), aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais, enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 2003, p. 297).

Assim, as desigualdades em termos de capital cultural e escolar são elementos que, na perspectiva de Gisi (2006, p.12), interferem nos resultados escolares dos estudantes, indicando que são inquestionáveis a influência familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais sobre a definição de uma dada situação escolar.

Não desconsiderando as contribuições de Bourdieu (1998a) para a sociologia da educação e de suas críticas à escola quando reitera que o sistema escolar não garante a mobilidade social; antes, ele é um dos sistemas mais eficazes de conservação social, enfatizamos que o propósito do nosso trabalho corrobora com os questionamentos de Piotto e Alves:

[...] casos de alunos provenientes dos estratos sociais mais baixos e que conseguem romper com o destino social mais provável de interrupção dos estudos e chegar ao ensino superior a despeito das inegáveis adversidades, como a falta de recursos financeiros, a baixa qualidade da educação básica

nas escolas e a falta de informações acerca das universidades públicas gratuitas (PIOTTO; ALVES, 2016, p. 140).

Considerando as inegáveis adversidades inerentes aos meios populares, as quais não podem ser ignoradas como condicionantes do rendimento escolar nas classes populares, Bourdieu escreve acerca da realidade da França na década de 1960:

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

Diante do propósito de entender como se explicam os casos de Sucesso Escolar nos meios populares, abordamos neste trabalho teorias que não se resumem às explicações de que as “carências culturais” ou “deficiências culturais”, geralmente associadas aos meios populares, são determinantes para o Sucesso Escolar ou Fracasso escolar, ou mesmo da escola enquanto instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Também analisamos teorias que não ignoram os determinantes socioculturais do Fracasso/Sucesso Escolar, porém, estas análises se dão a partir de uma postura flexível e microscópica, considerando as histórias singulares e particulares de Sucesso Escolar nos meios populares.

Lahire (1997) sugere ir além das estatísticas das relações entre o meio social e desempenhos escolares, para o que ele chama de microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais. Estas consideram as configurações familiares singulares, como as relações efetivas entre os seres sociais interdependentes que formam estruturas particulares de coexistência, no caso uma família:

Quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares” [...], parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica (LAHIRE, 1997, p. 14).

Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que essas hipóteses têm a tendência perigosa da generalização e, por isso, não dão conta das singularidades familiares. O pesquisador questiona:

Mas quando nos defrontamos com casos singulares considerados em sua complexidade, nos damos conta da debilidade destas diversas hipóteses que ignoram sua interdependência. Ser militante não garante de forma nenhuma o “sucesso” escolar da criança, não mais que o simples controle moral rigoroso, que o superinvestimento escolar ou que o capital cultural adquirido. Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. O que dizer dos pais militantes que raramente estão em casa? O que dizer das mães que lêem bastante, mas que trabalham e não podem cuidar da educação escolar de seus filhos? O que dizer de pais mais qualificados que outros, mas que, na divisão sexual tradicional dos papéis domésticos, não transmitem seu capital cultural aos filhos, educados por mães menos qualificadas? O que dizer ainda de pais que dispõem de muitas qualidades (do ponto de vista das exigências escolares), mas que, perturbados por um divórcio, não conseguem organizar uma ordem familiar estável necessária para pôr em ação algumas práticas escolarmente rentáveis para seus filhos (LAHIRE, 1997, p. 30).

Tanto Lahire (1997) quanto Charlot (1996, 2000, 2001, 2005, 2013) pontuam algumas reflexões e explicações que podem nos ajudar a compreender os casos de Sucesso Escolar nos meios populares. Charlot, a partir de diferentes obras, discute a questão da relação com o saber, inclusive no que diz respeito aos meios populares. Assim a define:

Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos (CHARLOT, 2000, p. 80).

O autor apresenta três conceitos acerca da relação com o saber, quais são mobilização, atividade e sentido. O conceito de mobilização implica a ideia de movimento, conforme afirma o próprio autor:

Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro. [...] encontra-se a questão do sentido por outro caminho, diretamente ligado à experiência docente. Ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual; ou seja: quem não estuda, não aprende. Logo, vem à questão do motivo desse investimento na atividade. Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber (CHARLOT, 2000, p. 145).

Para Charlot (2000), mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessaram os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada numa atividade. Esse conceito é fundamental para a compreensão de toda a interpretação acerca do Sucesso e do Fracasso Escolar. Quanto ao conceito de atividade, Charlot aponta que:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

Assim, a mobilização do aluno se relaciona com o sentido e o significado que a escola e os conteúdos escolares representam em suas vidas. Daí a importância de despertar o interesse e o desejo do aluno em continuar a aprender na escola, principalmente daqueles que, por sua condição socioeconômica e cultural, interiorizaram a condição de dominado e não possuem o conhecimento do *ethos* de ascensão social pela escola.

Por fim, apresentamos o conceito de sentido, cuja tarefa é complicada, visto ser uma questão amplamente debatida. Para Charlot (2000, p. 56) “[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”.

Charlot (2000) explica que algo tem sentido quando pode ser posto em relação com outras coisas da sua vida. Assim o sentido é produzido por estabelecimento de relação dentro de um sistema ou nas relações com o mundo e com os outros, bem como algo pode fazer sentido pra mim sem que eu saiba sequer se faz sentido. O sentido é construído, assim: “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Para ele, um sujeito é:

- i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos;
- ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele,

às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p.33).

Assim, o indivíduo não é somente produto do meio social de origem, mas que a partir do processo de socialização, no qual é mobilizado e movido por desejos e pela interpretação da posição que ocupa no mundo, pode construir e escrever a sua própria história, principalmente quando se assume enquanto sujeito, “[...] define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Não desconsiderando as contribuições bourdieusianas a sociologia da educação, Charlot (1996) apresenta alguns limites de suas teorias como: a teoria da reprodução reduz a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo-se que ela é também um lugar de formação dos jovens, no qual há uma relação estatística entre a origem social da criança e seu Sucesso ou Fracasso escolar. Entretanto, esta relação não é de causa.

Para Charlot (2005), a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo preciso considerar o sujeito na singularidade de sua história e atividades que realiza. Isso significa que cada criança interpreta singularmente essa posição para dar sentido ao mundo e a si mesmo, o que o autor denomina de posição social subjetiva. Assim, é preciso diferenciar posição social objetiva e posição social subjetiva:

A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua mente, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta a sua posição social (CHARLOT, 2005, p. 50).

O autor é enfático ao dizer que a sociedade não é somente um conjunto de posições, mas também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender esta produção de sentido a não ser em referência a um sujeito. Sobre isso ele questiona:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9).

Nessa perspectiva, fundamenta-se a sua teoria da relação com o saber, qual se propõe a compreender a realidade dos estudantes pelo que eles são e não pelo que não são, e a buscar caminhos que produzam uma leitura positiva da realidade social. Charlot esclarece o que seria praticar a leitura positiva:

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas [...], enquanto uma leitura positiva se pergunta "o que está ocorrendo", qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele [...], etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido" (CHARLOT, 2000, p. 30).

Assim, a história escolar de cada sujeito é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual) e não há oposição entre o social e o singular, pois ambos se complementam. Por isso, devemos entender a história escolar de uma pessoa numa perspectiva sociológica, como uma história social, e numa perspectiva psicológica, como uma história singular (CHARLOT, 2013).

Nesse sentido, não se deve atribuir as "deficiências" socioculturais pela sua origem familiar. É preciso entender as singularidades que envolvem todos nessa relação, ou seja, a questão da relação com o saber. Desta forma, para analisarmos o Fracasso Escolar, devemos levar em consideração:

- o fato de que ele "tem alguma coisa a ver" com a posição social da família sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber (CHARLOT, 2000, p. 23).

Com isso, o autor nos apresenta o entendimento das relações que a criança estabelece com a escola e com o aprender, afirmando que tal entendimento perpassa a sua posição social e inclui especialmente o fato de que ela é um sujeito:

A relação com o saber e com a escola é uma relação social. Não é, porém, uma consequência automática da posição que o dominado ocupa. Esta relação é construída por um sujeito que interpreta sua posição de dominado, tenta produzir um sentido do mundo e adaptar-se. Há também

sujeitos dominados para os quais a escola e o saber possibilitam compreender o que se vive e sair da dominação, alunos do meio popular que encontram no saber sentido e prazer, que, às vezes, se engajam na conquista voluntária do sucesso escolar e, graças a esse sucesso, de um futuro melhor (CHARLOT, 2000, p. 54).

Considerando que a relação com o saber varia de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias, inclusive institucionais, pela pluralidade de relações com o(s) saber (s) e de suas contradições, Charlot propõe:

Uma metodologia coerente com a problemática deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou aquele saber - mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume (CHARLOT, 2001, p. 23).

Assim, Charlot (2001) argumenta que é extremamente importante analisarmos como se dá a relação com o saber e de uma leitura que relativize a teoria das deficiências socioculturais. Na explicação do autor, isto quer dizer que a resposta a uma questão colocada em termos de relação com o saber deve ser uma resposta em termos de processo e não em termos de categorias que não buscam outra coisa senão dominar:

[...] de outra forma, uma variável social (como é o caso de quando “se explicam” as dificuldades escolares de uma criança geralmente das camadas populares, dizendo que “isso se deve à sua relação com o saber” – é uma simples adaptação atualizada do discurso sobre as carências socioculturais) (CHARLOT, 2001, p. 23-24).

Assim, as dificuldades de êxito escolar das crianças das classes populares são percebidas como “carências culturais” do meio familiar. Tais percepções advêm de grupos culturais distintos deste contexto das comunidades populares. Contudo, Lahire (1997) questiona: uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os primeiros lugares nas classificações escolares?

São objeto deste estudo as questões apresentadas até aqui associadas ao que Forquin (1995) problematiza: a ideia de que as causas do Fracasso Escolar dos estudantes são consideradas inerentes ao seu meio social de origem, ou mais precisamente, pela teoria denominada de “culturalista”, que coloca a

ênfase na noção de disparidades culturais, desigualdades ou déficit de ordem cognitiva entre os grupos sociais, bem como ao estigma da inferioridade cultural.

A relação entre o perfil do estudante brasileiro da escola de educação básica pública com a instituição de ensino superior merece discussão, visto que, segundo Pereira; May e Gutierrez (2014) a escola pública se constitui especialmente por sujeitos das classes populares, consequentemente das lutas pela ampliação do acesso à escola para todos:

A incorporação destes segmentos por uma instituição que historicamente também serviu a poucos, exige que se faça uma reflexão a respeito das condições que a escola oferece para qualificar esses sujeitos, tanto na dimensão técnica do conhecimento, quanto numa dimensão mais humana e cidadã (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014, p. 134).

Essa análise é pertinente e se constitui como objeto de estudo deste trabalho porque o ensino médio, etapa final da educação básica, antecede a entrada dos jovens na universidade, os quais devem passar pela barreira do vestibular e/ou outras formas de seleção, quais, somadas às desigualdades econômicas, sociais e culturais, acabam por repercutir nas oportunidades de acesso ao ensino superior.

2. DA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO ENSINO SUPERIOR

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

O recorte temporal desta pesquisa se refere ao período entre 2012 a 2018. Os dados do Censo da Educação Superior de 2012 mostram que apenas 14,6% dos jovens em idade entre 18 e 24 anos encontravam-se matriculados no nível de ensino superior.

Segundo Nascimento (2016), o percurso do estudante até à educação superior está permeado de obstáculos de diversas ordens: grande concorrência por vagas, pois são poucas para a demanda, as dificuldades na prova de vestibular e outras formas de seleção. Os jovens dos meios populares e egressos de escola pública e do Campo quando comparados com os estudantes de classes privilegiadas, encontram-se, por vezes, em desvantagem em razão das desigualdades de acesso aos capitais sociais, culturais e educacionais. Assim, este estudo propõe buscar elementos objetivos e subjetivos que permitam compreender os casos de Sucesso Escolar nos meios populares.

Desta forma, as desigualdades sociais existentes no país associadas às disparidades de acesso à educação superior, caracterizada como uma educação para poucos, suscitam reflexões em torno das ações de reparação destas injustiças sociais históricas. Neste sentido, entendemos que é necessária uma abordagem e uma reflexão sobre o desenvolvimento da educação do campo, do ensino médio e do ensino superior no Brasil, visto que, ao indicarmos o Sucesso Escolar nesta pesquisa, associamos o mesmo ao processo de conclusão do ensino

médio e ingresso no ensino superior, tendo como contexto os desafios da educação do campo.

2.1 Constituição da Educação do Campo

Considerando que o lócus da nossa investigação é uma escola do campo, achamos necessário caracterizar a modalidade de educação que atende escolas como esta, no caso a educação do campo.

A partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entende-se por escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Durante séculos, a educação do campo vinculou-se a um modelo “importado” da educação urbana. As contradições entre o meio urbano e o rural no país contribuem para que os valores presentes no meio rural sejam permeados por preconceitos e estereótipos, e, assim, tratados com descaso, subordinação e inferioridade.

Em relação às características depreciativas atribuídas ao meio rural, Martins (1981), ao escrever sobre os diferentes termos empregados para designar o homem do campo nas inúmeras regiões do Brasil, como caipira, caiçara, tabaréu e caboclo, enfatiza que desde tempos remotos essas palavras possuem duplo sentido:

[...] referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades, e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Têm também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes querem dizer também ‘preguiçoso’, que não gosta do trabalho. No conjunto, são palavras depreciativas, ofensivas (MARTINS, 1981, p. 22).

A literatura brasileira também reforça a alusão do campo ao atraso, como é o caso da obra “Jeca Tatuzinho”, de autoria de Monteiro Lobato. Mendonça (2004) salienta que, no conteúdo da imagem representada por Jeca Tatu, persiste a ideia, ainda generalizada, de que os trabalhadores da terra, camponeses e proprietários rurais estão arraigados à tradição e crenças sem relevância nas áreas

urbanas, avessos à tecnologia, ou seja, como reprodução da ideologia do atraso. No entanto, a criação deste personagem não constituía algo ingênuo, conforme segue:

[...] era uma justificativa para não discutir o conteúdo político e a relevância social da reforma agrária. Ao desqualificar o homem do sertão – camponês e trabalhadores da terra – desqualificava-se a sua luta, a sua história, as suas necessidades, a sua ação política que priorizava a vida na terra (MENDONÇA, 2004, p. 147).

Assim, é possível identificar a desvalorização da cultura, da história e da identidade desses atores sociais.

Como forma de sobrevivência e resistência, os movimentos sociais passaram a dar outro direcionamento às relações nos territórios campesinos. Entre os importantes atores em defesa à educação do campo que surgem na década de 1960, estão o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, o trabalho das Ligas Camponesas, os Centros Populares de Cultura (CPC), O Movimento de Educação de Base (MEB), as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a ação pastoral dos bispos da Igreja Católica e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire (FERNANDES, 2012).

Com o final da ditadura militar a partir de 1980, ampliou-se a articulação e reorganização das lutas pela terra, surgindo o MST. Formalmente criado no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, em janeiro de 1984 no Paraná. Esse movimento implementou um processo de luta de classe que, por sua atuação e organização, apresenta-se como de maior representatividade na luta pela terra e pela educação dos povos do campo (CALDART, 2005).

A constituição de 1988 aponta como dever do Estado prover a educação para todos. Com a LDBEN nº 9.394/96, foram estabelecidos os seguintes direcionamentos para a escola do campo:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A educação adequada aos sujeitos do campo é aquela relacionada às experiências e vivências do cotidiano e da vida laboral com a produção do conhecimento formal, este produzido historicamente, legitimado nos currículos e desenvolvido na escola, respeitando as necessidades e especificidades da população rural.

Um marco importante das lutas sociais para a educação do campo foi a Articulação por uma Educação do Campo, movimento que se iniciou em julho de 1997, quando o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em parceria com diferentes instituições.

Pacheco (2015) demonstra a importância dos movimentos sociais na construção de uma educação do campo que considera a cultura destes povos, afirmando que:

Nas últimas duas décadas foi possível presenciar uma crescente participação dos sujeitos do campo, nos cenários político e cultural do país. Presença essa marcada pela forte iniciativa dos movimentos sociais em mostrar que o campo está vivo, exigindo respeito às suas diferenças e demonstrando a necessidade e importância da valorização de seu papel na sociedade, mesmo sem ter claro em que processos formadores os mesmos constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade (PACHECO, 2015, p. 426).

Durante o I ENERA, o MST foi chamado ao desafio de levantar discussões amplas em relação à educação no meio rural brasileiro. No ano seguinte, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, nasceu a expressão “educação básica do campo”, mais tarde ampliando seu sentido para “educação do campo” a partir do II Seminário Nacional, realizado em novembro de 2002 em Brasília e reafirmado em julho de 2004 na II Conferência Nacional (CALDART, 2005).

A concepção de campo tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX em referência

[...] a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência (PARANÁ, 2006, p. 22).

Para Caldart (2011), os movimentos sociais em defesa de políticas públicas de educação do campo carregam bandeiras da luta popular pela escola

pública como direito social e humano e como dever do Estado assumir sua responsabilidade de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da educação do campo.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB 1 de 2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ressalta a importância de garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento do país, cujas referências sejam a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais. Em seu artigo 4º, registra:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á em um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p. 1).

A partir do resgate histórico da educação do campo, verifica-se que ela foi marginalizada na política educacional brasileira e que, somente ao final da década de 1980 e decorrer da década de 1990, houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo (PARANÁ, 2006).

No estado do Paraná, a construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é produto da ação conjunta de governo e sociedade civil organizada, que se caracterizam pelo resgate de uma dívida histórica do Estado com os sujeitos do campo, quais tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, visto que os modelos pedagógicos ora marginalizavam estes sujeitos, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (PARANÁ, 2006)

Tal realidade se deve ao fato de que a escola do meio rural era vista como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços das duas últimas décadas no reconhecimento e garantia à educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

As escolas do meio rural ainda sofrem com a visão estereotipada e distorcida de que os povos do campo têm uma cultura inferior, qual, associada à inexistência de uma prática de educação de qualidade concreta, muitas vezes, reforça estigmas preconceituosos quanto ao modo de vida, aos hábitos, a cultura, aos conhecimentos e a própria identidade dos camponeses (PACHECO, 2015).

Assim, deve ser pensada uma educação no e do campo que considere a diversidade de cultura, de vivência, de esperança, de crença, de produção e de desenvolvimento contida nesse espaço educativo no qual os sujeitos do campo constituem suas identidades, e, assim, reforçando as singularidades do seu viver.

Para Arroyo; Caldart; Molina (2004) a educação do campo precisa da atenção das esferas federais, estaduais e municipais a fim de cumprir o dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo.

O entendimento do campo como um espaço de possibilidades, da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, tendo assim o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo. Neste projeto:

Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 15).

A educação do campo deve ser pensada como uma estratégia de resistência aos inúmeros desafios que enfrenta, como o histórico de precarização da educação ofertada nestes meios e “[...] as sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural” (SILVA JUNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 2).

O que demonstra que a educação do campo vai para além da escola. É um projeto de desenvolvimento do campo, é espaço de vida, de resistência e de identidade. (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004). A compreensão destas questões possibilita um olhar significativo para a escola, lócus de pesquisa da nossa investigação.

2.2 Constituição do ensino médio no Brasil

Considerando que este trabalho aborda a formação dos jovens no curso de ensino médio, recorremos à LDBEN 9394/96 para caracterizar este nível de ensino. De acordo com o texto da lei Artigo 35, o ensino médio tem duração de três anos e é a etapa final da educação básica, cujas finalidades estão claras nos seguintes incisos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; .
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Acacia Kuenzer (2005) explica que estas finalidades explicitam com clareza que a intenção do legislador implica na superação da dualidade socialmente definida entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional. Esta passa a ser tratada como excepcionalidade a exigir cursos mais longos:

[...] as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (KUENZER, 2005, p. 39-40).

Esta etapa de ensino apresenta diferentes finalidades e objetivos e a discussão é apresentada neste trabalho a fim de esclarecer que o ensino médio não tem como objetivo único a preparação dos jovens para o ensino superior. Mas também objetiva “propiciar uma formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos” (KUENZER, 2005, p. 45).

O sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDBEN 9394/96, pressupõe uma formação comum e assegura a educação unitária a

partir do pressuposto de que todos os jovens, independentemente de sua origem de classe, têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, na perspectiva da cidadania que pressupõe a participação na produção, no consumo, na cultura e na política (KUENZER, 2005, p. 46).

Este princípio que assegura a unilateraridade da educação é fundamental ao pensarmos na realidade dos jovens dos meios populares, os quais se encontram em situação de desvantagem socioeconômica, cultural e educacional. Estes jovens, na condição de menos favorecidos, necessitam das mais numerosas e diversificadas mediações para se apropriarem de conhecimentos e desenvolverem capacidades que os filhos da burguesia desenvolvem naturalmente em face de suas experiências de classe. Assim, não teriam as mesmas condições de prosseguir seus estudos diante da dualidade de ensino (KUENZER, 2005).

A meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 estabelecia que o ensino médio devia universalizar-se até 2016 o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Uma das estratégias era a definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com vistas a garantir a formação básica comum (BRASIL, 2014)

Nesta discussão, não podemos desconsiderar a Reforma do Ensino Médio, na qual as tentativas de reformulação do currículo¹ da última etapa da educação básica não são recentes. Já no período imediatamente após ter sido sancionada a LDBEN 9394/96, em atendimento ao que determina o artigo 26, o CNE deu início à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as etapas e modalidades da educação básica. Desde então, são várias as iniciativas de reformulação curricular do ensino médio.

O currículo, assim como a educação, é um campo de disputa, onde precisamos ficar atento às relações de poder que permeiam estes campos, visto que os projetos de reformulação têm sido aventados por diversos atores, inclusive com propostas protagonizadas por vozes do empresariado nacional.

Monica Ribeiro da Silva (2015), coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio vinculado ao Observatório da Educação (OBEDUC) da CAPES, considera três momentos em que se evidenciam disputas em torno dos sentidos e finalidades do ensino médio:

O primeiro se situa no imediato pós LDB quando das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM); o segundo se inicia em 2003 quando da mudança de governo que anunciava novos rumos para a educação e culmina com a produção de novas DCNEM, em substituição às anteriores. Por fim, trazemos um terceiro momento, em que se vê exacerbada a disputa em torno dos projetos para o ensino médio, explicitada na iniciativa da Câmara dos Deputados com vistas a alterar a LDB por meio do PL nº 6.840, de 2013 (SILVA, 2015, p. 371).

O PL 6.840 de 2013 fala especialmente de duas propostas em se tratando do currículo do ensino médio: a organização curricular por meio de “opções formativas” e a inclusão de “temas transversais”. A análise a seguir foi feita pelos integrantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio:

Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar. O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2015).

Portanto, o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito são questões que não podem ser ignoradas na educação, tendo em vista as consequências de uma educação dualista.

Segundo Silva e Colentino (2014), o PL nº 6.840 de 2013 contradiz o que propõem as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) em vários aspectos. A análise do relatório da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) evidencia que, ainda que tenham sido realizadas 22 audiências públicas, prevaleceram vozes que expressavam os interesses de grupos ligados ao empresariado nacional.

Ferreti e Silva (2017) falam da Medida Provisória MP 746/2016 de 22 de setembro de 2016, qual foi exarada após exatos 22 dias da posse de Michel Temer como presidente da República, após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe.

Diante das discussões que envolvem a Reforma do Ensino Médio, Ferreti e Silva (2017) colocam alguns aspectos importantes diante das controvérsias e disputas que cercam o ensino médio brasileiro na atualidade:

Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386-387).

A principal alteração da MP nº 746 para o currículo, e que é objeto de nossa análise, diz respeito ao Artigo 36 da LDBEN nº 9.394/96, qual legisla sobre o currículo do ensino médio e que deveria ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos. Estes devem ser definidos pelos respectivos sistemas de ensino com ênfase em áreas do conhecimento como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Vejamos o que consta nos parágrafos deste mesmo artigo:

§ 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2016a).

Diante das alterações propostas pela referida MP, representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas, político-organizativas e pessoas ligadas à esfera pública da área da educação apresentam argumentação crítica com relação às propostas da reforma. Estas considerações foram realizadas nas audiências públicas em torno da discussão da Reforma do Ensino Médio que se contrasta com os argumentos que vão ao encontro dos arrolados pelos representantes do Ministério da Educação - MEC e com as propostas da Medida Provisória MP nº 746, quais vieram unanimemente dos representantes de outros órgãos de governo e de representações de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino (FERRETI; SILVA, 2017).

Entre os participantes das audiências públicas havia um equilíbrio numérico entre os que eram pró e contra a reforma. No entanto, as argumentações contrárias a MP não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017² referente a contrarreforma do ensino médio. O uso

do conceito de contrarreforma potencializa a análise dos processos regressivos aos avanços dos direitos sociais diante dessa iniciativa (DUARTE et al, 2020). Esta se configura como uma reforma curricular, pois não trata do aumento no repasse de recursos públicos, um golpe à educação brasileira, pois não considera ainda o quadro geral do Ensino Médio atual os avanços e orientações contidos no Plano Nacional de educação (2014-2024), as experiências e os saberes dos sujeitos da escola e as pesquisas já desenvolvidas na área e não previsão de aumento no repasse de recursos públicos. (DUARTE et al., 2020).

Para Ferreti e Silva (2017), a partir da análise das audiências públicas, evidencia-se um cenário de disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deveria ter o ensino médio brasileiro, sendo a reforma curricular atrelada à adequação das demandas econômicas e do mercado. O discurso da melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso ao ensino superior por meio da profissionalização, entre outras, caracterizam disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade.

Cabe ressaltar ainda que o desenvolvimento da MP nº 746 está condicionado à aprovação final da BNCC pelo CNE, assim os componentes curriculares da MP, seja na sua parte comum ou nos percursos formativos flexibilizados, deverão ser estruturados de acordo com a referida BNCC, onde cada estado organizará o seu currículo, conferindo ênfase ao que está presente na redação da referida Medida Provisória. (FERRETI; SILVA, 2017).

Este debate se faz necessário diante dos rumos que o ensino médio tem tomado e dos prejuízos que os jovens dos meios populares podem ter diante da não há a oferta de uma educação unitária, pelo empobrecimento do currículo, na impossibilidade dos alunos trabalhadores cursarem o ensino médio integral e na exclusão destes jovens do ensino superior. Reiteramos com isso o que Kuenzer (2005, p. 47) defende: “[...] escola pública de qualidade é a única alternativa para a apropriação do conhecimento, tendo em vista a cada vez mais difícil construção da dignidade humana”. Aos jovens oriundos de classes desfavorecidas a escola constitui um espaço de acolhimento, esperança e de resistência, visto a educação ser uma das únicas possibilidades de mudança social.

2.3 Constituição do ensino superior no Brasil

O surgimento tardio, no final do século XIX, do ensino superior no Brasil se efetiva refletindo as estruturas de desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais do país. Esteve historicamente reservado a uma pequena parcela da população, sendo as classes privilegiadas.

As classes populares que se encontravam em situação de desvantagens socioeconômicas, culturais e educacionais não tinham acesso a este nível de ensino. Assim, o tema da expansão da escolaridade em todos os níveis, mas particularmente no ensino superior passou a constituir objeto de estudo, em especial, da sociologia da educação.

Em relação ao ensino superior, a bibliografia internacional aponta que:

[...] um dos temas que tem marcado a produção internacional sobre o ensino superior diz respeito à expansão de seu acesso. Inicialmente voltado a uma restrita clientela dotada de capital econômico e cultural, o ensino superior passou a incorporar gradativamente, em escala internacional, novos grupos sociais que até então estavam às suas margens. [...] o ensino superior tornou-se um dos canais de mobilidade social para determinados grupos da população (MARTINS; WEBER, 2010, p. 151-152).

Considerando que o ensino superior constitui um fator de mobilidade social e que o mesmo inicialmente é um privilégio das classes detentoras de capital econômico e cultural, foi necessária a ação de movimentos sociais para reivindicar o direito ao mesmo. Assim, grupos sociais historicamente excluídos tiveram maior possibilidade de assegurar este direito.

[...] o entendimento do atual contexto de expansão e interiorização do acesso ao ensino superior passa pelo entendimento do processo histórico de construção da universidade no Brasil, pois o cenário que fomenta as políticas públicas no início do século XXI tem suas raízes nas contradições de nossa sociedade (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014, p. 119).

A partir do entendimento de que a universidade brasileira tem sido, em todos estes anos elitista, autoritária e distanciada da realidade, há a compreensão da importância da sua democratização e das políticas públicas de reparação voltadas à oferta de cotas a grupos sociais até então excluídos da universidade (FREIRE, 2004).

O ensino superior no país constitui um privilégio das classes dominantes e somente nas últimas décadas esta realidade vem se alterando. No entanto, os cursos e universidades com maior prestígio social permanecem reservados às classes privilegiadas. Para Pereira, May e Gutierrez (2014), o modelo concentrador de renda refletiu no processo de surgimento do ensino superior brasileiro.

Desse modo, o espaço universitário brasileiro, como de resto em todas as sociedades com alto nível de concentração de riquezas e de desigualdade, é ocupado majoritariamente por pessoas dos estratos de renda mais altos da população. Assim, a entrada na faculdade torna-se muito mais difícil ou até inacessível para a massa assalariada e para os desempregados, fato que colabora para a elitização dos espaços universitários (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014, p. 125).

Souza (2008) afirma que em 1890 a maioria da população brasileira era analfabeta, equivalente a 85%. Neste período, falar em ensino superior era retratar uma elite, tendo em vista o pequeno percentual de pessoas que tinha acesso, inclusive aos níveis elementares de formação. Em 1900, as matrículas no ensino superior representavam 0,05% da população total do país que, nesse momento, chegava a mais de 17 milhões de habitantes (RIBEIRO, 2010)

A primeira República (1889-1930) abriu à possibilidade de se pensar a educação dentro de um projeto modernizante de país, mas com todas as suas contradições:

[...] a centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (SOUZA, 2008, p. 19).

Assim, o ensino superior tem estreita relação com os interesses das elites dirigentes do país. Com o início do século XX, gradativamente, este ensino começou a ter um papel diferenciado no país, recebendo mais atenção tanto das autoridades quanto de parte da população. Sobre esta nova realidade, Rossato afirma que:

A concepção de universidade que ganhou corpo na década de 20 e o seu surgimento no início da década de 1930 foram o verdadeiro marco do início da universidade no Brasil. Esse marco inicial deveu-se a um contexto em que a universidade já tinha condições de aceitação e constituía uma

demanda social. Dentro do espírito da inquietação reinante em 1920, três fatos foram decisivos para a organização da universidade na década de 1930: o inquérito sobre instrução pública realizado em São Marcos em 1926, o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (ROSSATO, 2006, p. 19).

Em 1937 foi fundada a primeira instituição denominada de universidade, a Universidade do Rio de Janeiro. A organização dessa instituição se dava por meio de cátedras e o seu acesso estava reservado, naquele momento capital do Brasil, basicamente às elites do estado do Rio de Janeiro (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014).

No governo Vargas foi aprovado pelo primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, qual ficou conhecido como Estatuto das Universidades. Para Rossato (2008, p. 59), “a promulgação do Estatuto se deu num contexto político autoritário que buscava reforçar o aparelho de Estado no campo educacional e inculcar a ideologia do poder dominante”. O autor ressalta que o Estatuto das Universidades foi concebido a partir do modelo francês (napoleônico), no qual o governo federal assumia a direção do processo, operando em nível superestrutural (ideológico) (ROSSATO, 2008).

Neste contexto, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), liderado, entre outros, por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, representou, no campo educacional, uma proposta de educação de viés liberal, buscando consolidar uma sociedade democrática, na qual a melhora no nível médio de escolarização em muito contribuiria, especificamente, para a educação superior. O Manifesto propunha o alargamento dos horizontes científicos e culturais, pois considerava a pesquisa e a ciência como o centro nervoso de toda universidade “o qual se abasteceria de um caráter humanístico, buscado no ensino de Filosofia” (LEITE; PANIZZI, 2005, p. 286).

A atuação da União Nacional de Estudantes (UNE), a partir de 1938, foi determinante no processo de abertura política durante o governo Dutra e para o surgimento da luta por uma universidade voltada para a sociedade, gratuita e de qualidade (BARREYRO, 2008).

No período compreendido entre 1945 e 1964, surgiram no país novas exigências no campo tecnológico e educacional e estas decorreram do processo de desenvolvimento econômico e da busca por parte da população pela

qualificação para preencher os requisitos que esse novo tempo exigia. Assim, houve o crescimento das universidades federais e particulares (ROSSATO, 2006).

Neste contexto da política populista do modelo nacional desenvolvimentista, no início dos anos 1960, desencadearam mobilizações em torno das chamadas reformas de base, entre elas a reforma universitária. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) “parecia não atender às exigências de adequação do Ensino Superior à realidade do país” (ROSSATO, 2008, p.97)) e o movimento estudantil, com a UNE, se tornou um ator importante na pressão por mudanças na universidade. A ampliação da oferta do ensino superior ocorreu a partir de 1960, conforme retrata Hawerth (1999):

Em 1960, menos de 2% da população de brasileiros entre 20 e 24 anos achava-se matriculada no ensino superior, em 1970, tal índice passou para 5,2% e, em 1975, alcançou 11%. Houve, pois, uma expansão rápida que, contudo, ainda representava aproximadamente metade da média encontrada em países europeus nesse mesmo ano (HAWERTH, 1999, p. 37).

Estes dados demonstravam apenas a ampliação da oferta. O nosso trabalho questiona as condições de acesso ao ensino superior público das classes populares, as quais, neste período principalmente das cidades do interior do país, não tinham a oportunidade de ingressar na universidade. Soares (2002) afirma que ocorreu uma grande expansão do ensino superior privado nas regiões em desenvolvimento, pois havia grande carência da oferta desse tipo de educação, visto que o governo permitiu a proliferação de tais instituições e, na década de 1980, grande parte dos alunos do ensino superior estavam matriculados em instituições privadas.

Para Tramontin (1998), o momento de retração vivido no ensino superior na década de oitenta estava relacionado à recessão, crise econômica, desemprego e estagnação. Já nos anos 1990, a conjuntura do neoliberalismo atingiu a condição universitária e as instituições públicas sofreram com a diminuição dos investimentos públicos do Estado. Segundo Pereira, May e Gutierrez (2014), o ensino superior brasileiro sofreu com a privatização inserida na globalização capitalista e a expansão deste nível de ensino ocorre, de forma mais acentuada, no ensino privado.

Nos dois mandatos do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, o empenho foi em regular e avaliar o ensino superior, introduzindo em 1996 inovações no âmbito da LDBEN 9394/96. Nesse contexto, ainda que a nova lei não atendesse os anseios da comunidade educacional, reconhecemos a relevância do papel do Estado na formulação de políticas públicas para a expansão e democratização do ensino superior, visto que as desigualdades escolares têm raízes históricas no país e o texto da lei trouxe inovações.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apesar do aumento significativo de instituições de ensino superior (IES) e de matrículas ocorridos a partir de 1990, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos continuava muito baixa: 14,4%, segundo o Censo da Educação Superior de 2010. Além disso, 74% de todas as matrículas de graduação estavam no setor privado, respondendo o setor público por apenas 26%.

A educação superior no Brasil se caracteriza como uma educação para poucos, onde as desigualdades escolares não se situam apenas no âmbito educacional. Gisi (2006, p. 13) afirma que “a raiz do problema se encontra na sociedade que se divide entre aqueles que têm capital econômico, social e cultural e aqueles que não o possuem”. Para a autora, os problemas de acesso e permanência na educação superior são efeitos e não o fator das desigualdades que têm relação com as condições de classe e etnia.

O problema da seletividade social na educação tem ligação com as desigualdades sociais e econômicas existentes no país e com a baixa qualidade da educação básica pública. Portanto, tratar das desigualdades de acesso à educação superior propõe abordar a problemática das desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais. Neste sentido, Nascimento afirma que:

O acesso à educação superior, assim sendo, apresenta-se correlacionado às trajetórias sociais, econômicas e culturais com as quais os indivíduos convivem no percurso da vida. A chance de se assegurar o acesso a uma instituição pública de educação superior, em uma sociedade marcada por forte desigualdade na distribuição de bens econômicos, sociais e culturais, é provável principalmente às parcelas mais privilegiadas da população. Neste sentido, faz-se necessário que políticas e ações com a finalidade de democratizar o acesso à educação superior pública sejam realizadas (NASCIMENTO, 2016, p. 26).

Diante das inegáveis desigualdades sociais e das disparidades no acesso ao ensino superior, historicamente destinado à elite, este trabalho busca analisar e compreender como jovens moradores de dois distritos de uma cidade de pequeno porte e distante dos capitais culturais valorizados pela instituição escolar tiveram acesso ao ensino superior público.

A partir de realidades distintas e desiguais, pensar que todos podem concorrer tendo as mesmas possibilidades corresponde à lógica da meritocracia, esta fundamentada na ideia de que somente quem tem as melhores notas e méritos escolares deve ascender ao ensino superior público, o que corresponde, na maioria dos casos, aos jovens oriundos de famílias ricas e, portanto, detentores de capital cultural legitimado pelo sistema de ensino.

Pensando nas desigualdades sociais entre os diferentes grupos sociais nos exames de seleção, entre estes o vestibular, passou-se a considerar a origem social dos alunos. Assim, "nas possibilidades de ingressar na educação superior se lê o resultado de uma seleção que se exerce em toda a trajetória escolar e que é muito desigual, segundo a origem social dos alunos" (GISI, 2006, p. 12).

Nesta lógica, as medidas de expansão do acesso às universidades pretendem intervir sobre a seletividade de tais exames que, se antes eram entendidos com fins unicamente meritocráticos, hoje vêm sendo reinterpretados a partir da análise do contexto socioeconômico. Para Nascimento é essencial que:

[...] a sociedade reflita sobre as questões levantadas acerca das desigualdades de oportunidades, para que sejam propostas ações a fim de tornar mais igualitárias as condições de ingresso nas universidades. É relevante reconhecer a importância das políticas voltadas para a democratização do acesso à educação superior pública, como da reserva de vagas para grupos com histórico de exclusão (NASCIMENTO, 2016, p. 28).

No entanto, a lógica da meritocracia, ao encobrir as desigualdades históricas, premiando o desempenho e apagando a diferença de acesso à qualificação que estaria na origem do processo, objetiva deslegitimar as políticas públicas que, na tentativa de minimizar as desigualdades históricas, implanta política de cotas em universidades públicas aos grupos sociais que até então sequer cogitavam o acesso ao ensino superior.

Assim, a implantação de políticas públicas de ampliação, democratização e interiorização do ensino superior público, além de contribuir com a

redução das desigualdades educacionais de acesso dos estudantes dos meios populares, constitui um instrumento de ascensão e transformação social.

Considerando que a concepção elitista do ensino superior no Brasil constitui um traço característico da nossa sociedade, cujas raízes históricas contribuem para a naturalização das desigualdades de acesso a este nível de ensino, entendemos que o conhecimento desta realidade é importante para a compreensão destas desigualdades históricas e da importância das políticas públicas de ampliação e democratização da educação superior.

A partir das considerações sobre a trajetória do ensino superior no país, é possível compreender as políticas públicas de ampliação, democratização e interiorização deste nível de ensino, quais propiciam a inserção de estudantes nas universidades a partir do início do século XXI.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, indica os princípios da educação, bem como os responsáveis pela mesma. O texto da Lei também apresenta diversos aspectos concernentes à educação, afirmando a mesma como um direito de todos. Esta, nestes termos, é um dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu objetivo consiste em preparar o ser humano para o exercício da cidadania e de qualificação para o trabalho.

Tais condições, uma vez observadas, qualificam os cidadãos para a educação escolar, escrito no Artigo 206 Inciso I como princípio à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu no Artigo 214 a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172 em 09 de janeiro de 2001, para o decênio 2001/2010, com os seguintes objetivos, dentre outros:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na escola pública (BRASIL, 2001).

Outro importante documento que trata das demandas do ensino superior é a Declaração Mundial sobre Educação Superior elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), qual foi realizada em outubro de

1998 e trouxe alguns dos elementos diretivos da política adotada pelo Ministério da Educação entre 2003 e 2014.

A segunda metade do século XX foi marcada por uma expressiva expansão da demanda e da oferta de cursos de educação superior tanto no Brasil como no mundo. Esta estava ligada à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho e ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica.

A ampliação e democratização do acesso à educação superior tiveram desdobramentos relevantes a partir dos anos 2000. Entre os instrumentos de destaque na política de expansão da democratização do acesso à educação superior temos: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica; o Sistema de Seleção Unificada (SISU), informatizado e gerenciado pelo MEC e no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM; e ainda o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010.

Apresentamos a seguir uma tabela (Tabela 1) com dados referentes à oferta de vagas no ensino superior no Brasil.

Tabela 1- Número de vagas ofertadas no ensino superior – 2001 a 2010

Ano	Vagas ofertadas no Ensino Superior
	Público
2001	256.498
2002	295.354
2003	281.213
2004	308.492
2005	313.368
2006	331.105
2007	329.260
2007	344.038
2009	393.882
2010	445.337
Total	3.298.547

Fonte: elaboração própria a partir dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001-2010).

A partir destes dados é possível verificar que a oferta do ensino superior público no país teve crescimento de 74% no quantitativo de vagas ofertadas no intervalo de 2001 a 2010. Esta ampliação foi condicionada pela política de reestruturação das universidades federais, a criação de cursos noturnos e abertura

de campus em cidades do interior, frutos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Juntamente, houve uma expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), ofertando principalmente cursos técnicos. Também foi formada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa que oferece cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação à distância.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado por meio da Medida Provisória nº 213/2004 convertida na Lei nº 11.096/2005, tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais. Constitui uma alternativa para os estudantes das camadas populares que desejavam cursar a educação superior.

Destinadas a brasileiros que não possuam diploma de curso superior, as bolsas de estudo são concedidas observando a renda familiar mensal per capita dos alunos, qual deve ser de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial.

Para participar do PROUNI, o aluno deve atender aos requisitos de renda, ter participado do ENEM e a uma das seguintes condições: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ser pessoa com deficiência ou concorrer a bolsas em cursos de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica. A manutenção da bolsa é condicionada ao bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2005).

Destaca-se ainda que a relevância da assistência estudantil está expressa no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), que estabelece como um dos objetivos e metas da educação superior, “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrarem bom desempenho acadêmico”.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007. A assistência estudantil se efetiva em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco principal na permanência desses estudantes nos seus cursos de graduação. Além disso, o Art. 2º [...] Parágrafo único.

Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I — moradia estudantil;
- II — alimentação;
- III — transporte;
- IV — assistência à saúde;
- V — inclusão digital;
- VI — cultura;
- VII — esporte;
- VIII — creche; e
- IX — apoio pedagógico. (BRASIL, 2007)

Observa-se uma variedade de eixos de atuação que visam garantir um padrão de proteção social amplo aos estudantes prioritamente selecionados por critérios socioeconômicos. O mesmo tem grande relevância no contexto brasileiro devido às desigualdades de acesso aos capitais econômico, social e cultural que influenciam o acesso e a permanência nas universidades.

Essa Portaria foi alterada em 2010, e o PNAES passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, um instrumento jurídico com mais força e que permite maior estabilidade ao programa a fim de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. São objetivos do PNAES:

- I - Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - Reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010)

Constitui um programa nacional cujos recursos são repassados às instituições federais de ensino superior que têm autonomia para aplicá-los de acordo com as especificidades locais.

Ainda em 2010, foi instituído o SISU pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 e atualmente normatizado pela Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior, aumentar a eficiência na ocupação das vagas, ampliar a mobilidade dos estudantes e reduzir os gastos com a realização de processos seletivos descentralizados, o que

contribui, inclusive, para a mobilidade acadêmica. Trata-se de um sistema informatizado do MEC por meio do qual instituições públicas de ensino superior que aderiram ao sistema ofertam vagas para candidatos participantes do ENEM, sendo, portanto, um novo mecanismo de seleção para admissão aos cursos superiores (BRASIL, 2012)

A inscrição no SiSU é gratuita e realizada exclusivamente pela internet, devendo cada candidato escolher, por ordem de preferência, até duas opções de cursos ofertadas pelas instituições participantes. A organização do processo desta maneira favorece a participação dos estudantes, principalmente, dos meios populares, pois não requer custos com deslocamentos até à universidade. Esse trabalho aborda o REUNI da seguinte maneira:

Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o programa de expansão, notadamente o REUNI, contribuiu para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país, principalmente pela implantação de novas universidades, novos campus universitários e aumento no número de matrículas. Também cabe destaque para a forte interiorização das IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], com significativa contribuição para o desenvolvimento das regiões, iniciando um processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país (BRASIL, 2012, p. 38).

Com o propósito de democratização da educação superior no país, diversos programas foram implementados. Apesar dos limites encontrados, tais medidas representaram um avanço para este nível de educação. Entre as estratégias para a democratização do acesso ao ensino superior e de inclusão de sujeitos que estavam à margem da universidade, temos as ações afirmativas com o objetivo de minimizar os efeitos da discriminação de raça, gênero, idade, nacionalidade, aspectos físicos, bem como criar oportunidades iguais de modo proativo. A prática mais conhecida de ação afirmativa é o sistema de cotas e/ou reserva de vagas. Podemos definir a ação afirmativa como:

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

A expressão “ação afirmativa” foi elaborada inicialmente nos Estados Unidos na década de 1960, período de reivindicações democráticas expressas,

sobretudo, no movimento pelos direitos civis que lutavam pela ampliação da igualdade de oportunidades para todos. Neste período, o movimento negro, apoiado por progressistas brancos e liberais, questionou as leis segregacionistas vigentes no país e uma ampla defesa de direitos, na qual aparecia o conceito de ação afirmativa, a fim de viabilizar melhores condições de vida à população negra (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, as políticas públicas historicamente podem ser caracterizadas por adotar uma característica social com medidas de ações contra a pobreza. Moehlecke (2002) afirma que com a popularização do país, alguns movimentos sociais começaram a unir forças e pressionar o poder público a ter uma participação mais ativa na resolução dos problemas específicos em relação às questões de gênero, raça e etnia, bem como medidas de ações afirmativas.

Assim, as primeiras medidas de ações afirmativas no país foram voltadas para a promoção da entrada de pessoa com deficiência física no mercado de trabalho por meio da Constituição Federativa de 1988, e é neste âmbito que começaram as primeiras deliberações em torno da política de ações afirmativas.

Em 1996, mediante essa configuração social, aconteceu uma grande manifestação do movimento negro, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida. Milhares de negras e negros exigiam o fim do racismo e a ação urgente do Estado brasileiro contra as desigualdades raciais e pela melhoria das condições de vida da população negra que culminou na elaboração do Programa Nacional dos Direitos Humanos, qual continha ações afirmativas com o objetivo de promover o acesso ao ensino superior, bem como a elaboração de políticas públicas para a comunidade negra.

Com a participação do Estado brasileiro na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, que aconteceu em Durban na África do Sul em 2001, segundo Santos (2012), os debates sobre ações afirmativas ganharam intensidade na inclusão da temática na agenda política brasileira, sendo decisivo para reconhecer os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar as consequências dos seus efeitos, o que corrobora com as reivindicações do Movimento Negro.

Em 2012, no dia 15 de outubro, após uma década de intensas discussões e lutas travadas principalmente pelos movimentos sociais negros, foi publicada a Lei 12.711, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, cuja

regulamentação veio com o Decreto nº. 7.824 e Portaria Normativa nº. 18, ambos de 11 de outubro de 2012. Esta lei ficou conhecida como “Lei de Cotas” e privilegia alunos de escola pública, aliando critérios étnico-raciais aos socioeconômicos.

A “Lei das Cotas” fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012).

As ações afirmativas têm como propósito minimizar as desigualdades historicamente acumuladas, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização causadas por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (HAAS; LINHARES, 2012).

No entanto, tais políticas geram controvérsias, principalmente entre os grupos privilegiados que defendem a lógica da meritocracia. Assim, o sentimento mais comum no preconceito contra as “cotas” é o de que o grupo subordinado está ameaçando ou poderá ameaçar a posição do grupo dominante, isso porque:

O grupo dominante não está preocupado com o grupo dominado como tal, mas ele está profundamente preocupado com sua posição vis-a-vis o grupo subordinado. Isso é epitomizado numa expressão universal: “está tudo certo quando cada raça está em seu lugar” (LIMA; NEVES; SILVA, 2014, p. 144).

Dessa forma, compreende-se que não existe entre os grupos dominantes a sensibilidade de que as políticas afirmativas têm como objetivo promover ações de reparação e integração dos grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira.

Considerando que o nosso objeto de estudo são os estudantes egressos do ensino médio oriundos dos meios populares e que tiveram acesso à universidade, o estudo das ações afirmativas são essenciais a fim de compreender se as mesmas tiveram impacto no acesso destes estudantes ao ensino superior, bem como a importância do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010 para a permanência destes estudantes na universidade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo MEC através da Portaria 38, de 12/12/2007 e pelo Decreto 7.219, de

24/06/2010 com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribui para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e a melhoria na qualidade da educação básica pública brasileira.

A Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 instituiu o Programa de Residência Pedagógica com as seguintes finalidades, de acordo com:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018).

O Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Com isso, o licenciando, na segunda metade do seu curso, inicia sua imersão na escola de educação básica.

Estes programas de formação inicial de professores são apresentados conforme o Relatório da CAPES referente ao período de 2018 (Tabela 2):

Tabela 2- Abrangência do PIBID e Residência Pedagógica 2018

Abrangência	PIBID	Residência
	2018	Pedagógica 2018
Cotas de Bolsas concedidas	52.191	43.587
Estudantes de Licenciatura Beneficiados (CPFs distintos)	100.2007	35.725
Escolas atendidas	3.990	3.001
IIES contempladas	277	238
Municípios atendidos	824	663
UFs atendidas	27	27

Fonte: elaboração própria a partir do Relatório CAPES (2018).

Estes dados demonstram a abrangência destes programas, sendo milhares de alunos beneficiários que, além de contribuir com os objetivos específicos, contribuem com a permanência dos estudantes dos meios populares na universidade, por se construírem como elementos geradores de renda para estes alunos.

A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos.

Durante os governos Lula e Dilma muitos jovens tiveram o acesso à universidade, graças às políticas públicas de ampliação, democratização e interiorização do Ensino Superior, as quais foram mencionadas neste trabalho, por fazer parte das condições que favoreceram o Sucesso Escolar dos alunos. Essas políticas públicas são resultado de um projeto de país democrático e que entendiam a educação como prioridade, e que as universidades deveriam ser para todos.

No entanto, no atual governo, os alunos do ensino superior vivenciam momentos de incertezas quanto à concessão de subsídios que contribuem com a sua permanência na universidade, principalmente dos alunos dos meios populares, pois estes dependem destes recursos para custear as suas necessidades básicas (moradia, transporte e alimentação), além das despesas com livros e demais matérias escolares. Estes alunos têm o seu rendimento escolar prejudicado em função do medo e angústia de não terem possibilidades de prosseguir os estudos.

Defender a Educação pública, gratuita e de qualidade, as políticas públicas que garantem o financiamento da educação básica, a democratização do ensino superior tanto no que diz respeito ao acesso e a permanência de jovens, principalmente dos meios populares é uma questão de justiça social perante as inegáveis desigualdades sociais. Desta forma, devemos estar atentos e vigilantes quanto ao desmonte da escola pública, a contrarreforma do ensino médio regulamentada pela Lei nº 13.415/17, devido ao empobrecimento curricular, a dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores (formação manual), tendo em vista redução da educação básica à preparação para o mercado de trabalho, ao promover a ampliação das desigualdades educacionais e oferecer base legal para a privatização do ensino público (Duarte, et al, 2020).

Neste governo verifica ainda a perda de direitos sociais, especialmente para a juventude brasileira e ataques às Ciências Humanas e Sociais fundamentado em falácias que desconsideram a importância e as contribuições destas áreas do conhecimento à sociedade.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Portanto, estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de "intérprete" final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos "brilhantes", mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, [...] Em vez de refletir assim que acabar a pesquisar, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar. (LAHIRE, 1997, p. 16)

Charlot (1996) afirma que é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem: “ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso” (p.46). Através da análise dos questionários respondidos por alunos e professores deste contexto, queremos entender como são construídas as experiências de Sucesso Escolar dos alunos dos meios populares.

Neste sentido, nesta seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e os procedimentos utilizados para coletar e analisar os dados de documentos escolares e dos questionários aplicados aos alunos egressos e aos professores.

3.1. Lócus de pesquisa: Colégio Estadual do Campo Dr. Antônio Pereira Lima

O Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima, Ensino Fundamental e Médio, está localizado no Distrito Panema, município de Santa Mariana, situado no norte do Paraná. É considerado de pequeno porte, pois possui uma população de aproximadamente 12.435 habitantes.

Foi elevado à categoria de município em 1947 e em 20 de janeiro de 1.961, pela Lei nº 245, foram criados os Distritos Administrativos Municipais de

Quinzópolis e Panema, o primeiro com população de aproximadamente 800 habitantes e o segundo com 3.000 habitantes (IBGE, 2010).

De acordo com a Confederação Nacional dos Municípios (CNM) o Brasil possui 5.568 municípios. Destes, 1.054 estão enquadrados no porte populacional entre 20 e 50 mil habitantes, caracterizados como Municípios de Pequeno Porte (MPP). A sua maioria, 80% dos municípios (3.899), tem população inferior a 20 mil habitantes (CNM, 2015).

De acordo com o IBGE (2010), cerca de 32 milhões de brasileiros (17,1%) residem em MPP. Apontados por apresentarem IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) menor do que as cidades com mais de 100 mil habitantes, estes municípios tendem a apresentar cerca de 8,1% maior índice de analfabetismo, menor renda mensal e, conseqüentemente, menor capacidade de geração de empregos e desenvolvimento.

Enfrentam diferentes dificuldades, quais, somadas a programas e políticas públicas inadequadas e pouco efetivas para melhorar a qualidade de vida da população que vivem nestes locais, agravam ainda mais esta realidade. Esta é ainda mais gritante na realidade dos dois distritos de um MPP, onde esta pesquisa foi realizada.

A ausência de conhecimentos acerca da realidade destes municípios implica em políticas públicas que não atendem as suas reais necessidades. Assim, o desconhecimento para com a realidade dos MPPs favorece a elaboração de políticas públicas inadequadas ou pouco efetivas às suas realidades. Estes municípios devem elaborar o seu Plano Diretor de acordo com o Estatuto da Cidade, a fim de assegurar repasses de recursos federais e estaduais que atendam às suas especificidades. De acordo com a Confederação Nacional dos Municípios (2015),

Historicamente, a fragilidade para a elaboração de políticas urbanas e estudos técnicos visando a identificar, dimensionar e elaborar políticas públicas com foco nas necessidades dos pequenos Municípios e a ausência de uma visão estratégica do governo federal parece não terem demandado investimentos, capacitação, ações de fortalecimento institucional e assistência técnica significativa para que as ações e os programas tenham efetividade no território em conformidade com as necessidades municipais. Em termos de gestão pública e capacidade administrativa, há enormes discrepâncias no que se refere à capacidade institucional e administrativa dos Municípios com população até 50 mil habitantes (CNM, 2015, p. 09).

Ao considerarmos o número expressivo de MPP e das condições de serviços públicos ofertados nestes locais, é preciso pensar em ações conjuntas para a garantia de políticas públicas que assegurem os direitos dos cidadãos que vivem nestes locais. Estas considerações se justificam porque o lócus desta pesquisa constitui a realidade de alunos oriundos de dois distritos pertencentes a um MPP. Cabe ainda ressaltar que os estudos dos casos de Sucesso Escolar nos meios populares e das condições que contribuíram para este êxito constituem uma estratégia para a formulação de políticas públicas que assegurem as condições sociais necessárias para que os sujeitos tenham acesso e permanência no ensino superior.

A partir destas considerações, apresentamos o Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima. Este foi fundado em 10 de novembro de 1970, no governo Jaime Kanet, com o nome de Ginásio Estadual do Panema. Através do Ato Administrativo nº 289/98, há adequação da nomenclatura do estabelecimento passando a ser chamado Colégio Estadual Dr. Antônio Pereira Lima de Ensino Fundamental e Médio (PARANÁ, 2018).

A instituição atende todos os alunos do ensino médio moradores do Distrito Panema e adjacências, sítios, fazendas e do Distrito Quinzópolis. Atualmente são, aproximadamente, 200 alunos atendidos, destes cerca de 110 no ensino fundamental anos finais e 90 alunos no ensino médio. Esta instituição exerce um papel central nesta comunidade, atuando como dinamizadora da cultura escolar e, por isso, é uma agência constitutiva dos problemas e hipóteses deste objeto de pesquisa.

Com o propósito de caracterizar a realidade social dos alunos, sujeitos desta pesquisa, apresentamos breves considerações da realidade social, econômica e educacional de suas respectivas comunidades.

O **Distrito de Quinzópolis** tem uma população de aproximadamente 800 habitantes e fica a 10 km de distância da sede do município. Esta comunidade conta com uma pequena rede de comércio, qual contém um supermercado, duas padarias, três bares e um açougue.

Os alunos da educação infantil são atendidos pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no próprio distrito. Os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental estudam no Distrito Panema e os das séries finais no Distrito Quinzópolis, na Escola Estadual do Campo Carlos Augusto Miranda Nichols.

Os do ensino médio, a grande maioria, estuda no Distrito Panema e constituem uma parcela dos estudantes participantes desta pesquisa. Abaixo (Tabela 3) consta uma relação do número de matrícula da Escola Estadual do Campo Carlos Augusto Miranda Nichols, no Distrito Quinzópolis.

Tabela 3 - Relação do número de matrículas na Escola Estadual do Campo Carlos Augusto Miranda Nichols, Distrito Quinzópolis, no período de 2003 a 2018

Ano	Número total de Matrículas
2003	103
2004	93
2005	81
2006	89
2007	81
2008	78
2009	79
2010	79
2011	76
2012	74
2013	74
2014	64
2015	55
2016	54
2017	48
2018	38

Fonte: SERE (2018) com tabulação da própria autora.

Em 2003 havia 103 matrículas no ensino fundamental. Em 2010, esse número era de 79. Nos últimos anos, o número foi de 55, 54, 48 e, no ano de 2018, 38 matrículas, evidenciando uma redução considerável. A redução do número de alunos está associada às transformações ocorridas no campo, com o emprego de altas tecnologias muitas famílias perderam os seus empregos, acarretando o êxodo rural.

O que pode explicar a porcentagem de alunos desta comunidade (conforme recorte temporal definido nesta pesquisa) inseridos no ensino superior.

Em razão de ser um distrito administrativo e não dispor de dados estatísticos oficiais, a consulta foi realizada a partir de documentos disponíveis na instituição escolar, como os Relatórios Finais da escola. Considerando ainda que se

trata de uma escola do campo, localizada em uma comunidade em que a principal fonte de renda advém do campo, realizamos o seguinte estudo.

Tabela 4- Número de alunos matriculados em comparação com a quantidade de estudantes que utilizam o transporte escolar (ônibus e kombis)

Ano	Número de alunos matriculados em comparação com a quantidade de estudantes que utilizam o Transporte Escolar (ônibus e kombis).
2012	74/18
2013	74/24
2014	64/24
2015	55/21
2016	54/23
2017	48/20
2018	38/13

Fonte: SERE (2018) com tabulação da própria autora.

Observa-se que uma parcela significativa de alunos é da zona rural, os quais usam o transporte escolar para se deslocarem das fazendas. O número de alunos que residem nos sítios é mínimo, prevalece neste distrito o agronegócio, plantio de laranja, soja, milho e café. Uma das propriedades rurais faz parte da Rota do Café³, a Fazenda Palmeira.

Em relação ao **Distrito Panema**, o censo de 2010 revela que o mesmo tem uma população de aproximadamente 3.000 habitantes e está localizado a uma distância de 25 quilômetros da sede do município. Considerando a realidade dos Distritos Quinzópolis e Panema, reiteramos que são comunidades com poucas oportunidades de emprego, visto que na agricultura prevalece o agronegócio, com poucos e pequenos produtores rurais.

No Distrito Panema, o número de alunos que utiliza o transporte escolar para o deslocamento dos sítios e fazendas é mínimo. No ano de 2018, apenas seis estudantes do ensino fundamental faziam uso do transporte escolar. Tal fato está relacionado ao predomínio do agronegócio, as famílias que têm como fonte de renda o trabalho rural, porém residem na zona urbana.

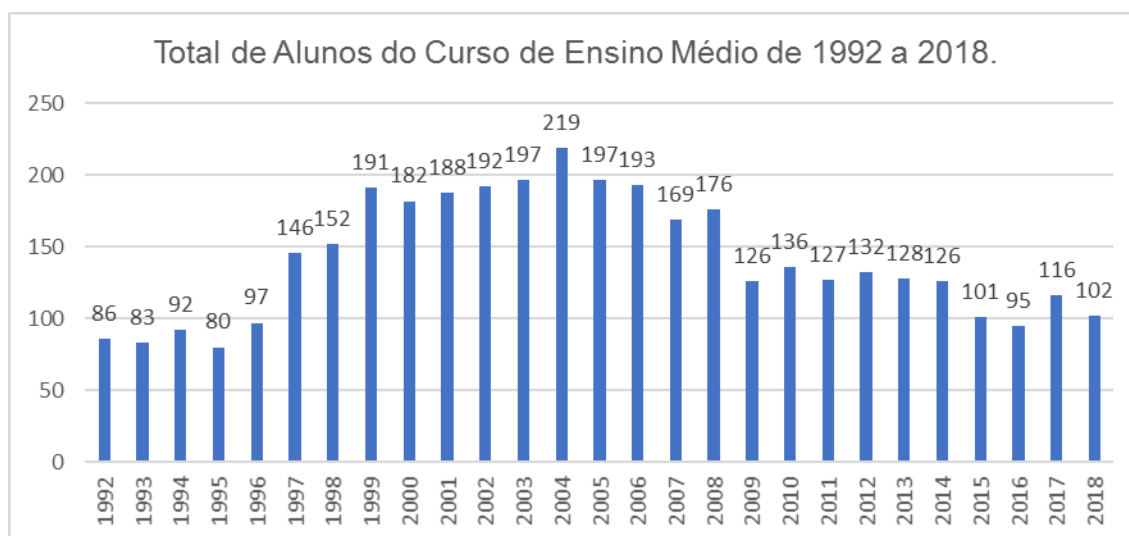
A rede comercial e a de prestação de serviços deste distrito são compostas por: dois supermercados, duas padarias e conveniências, duas mercearias, uma papelaria, duas farmácias, quatro vestuários, uma depósito de material de construção, duas lojas de móveis e eletrodomésticos, duas cooperativas

de recebimento de grãos, um posto de combustíveis, três lanchonetes, sete bares, uma Unidade Básica de Saúde (UBS), um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), uma escola de ensino fundamental séries iniciais e um colégio estadual de ensino fundamental e médio.

Estas informações são apresentadas em decorrência da ausência de dados estatísticos oficiais que retratem a realidade social, econômica, cultural e educacional de tais comunidades. Assim, recorremos aos documentos escolares a fim de minimizar a ausência de informações oficiais.

A análise dos dados referente ao total de alunos do curso de ensino médio desde a sua implantação no período de 1992 a 2018 no Colégio Estadual do Campo Dr. Antônio Pereira (Gráfico 1) é de suma importância. Além de retratar o histórico do curso na instituição, constitui uma das variáveis deste estudo, sendo o capital cultural das famílias dos alunos, os sujeitos desta pesquisa.

Gráfico 1 - Total de alunos atendidos no curso de ensino médio de 1992 a 2018



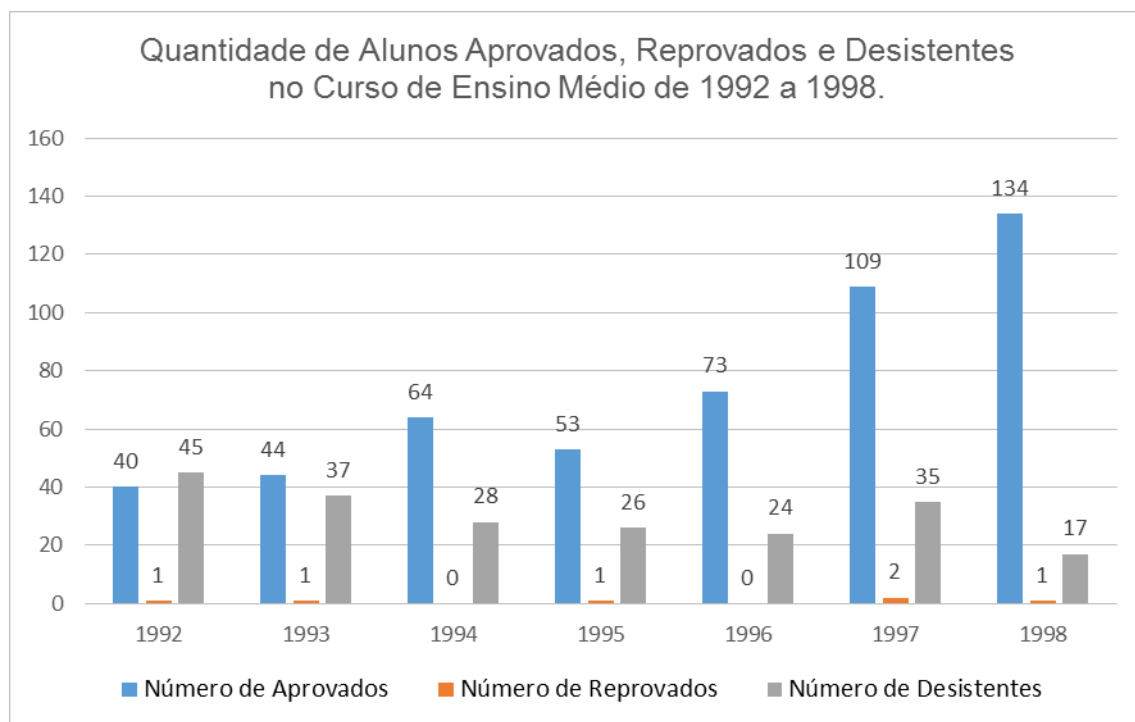
Fonte: Arquivo de Relatório Final 1992-2018 com tabulação da própria autora.

A partir destes dados é possível discutir questões socioeconômicas, culturais e educacionais das comunidades atendidas pela instituição, quais, inclusive, confirmam a hipótese da redução gradativa do número de estudantes. Após 2006, temos sucessivas quedas que podem ser explicadas pelas condições socioeconômicas das famílias, sobretudo do desemprego, questões estas que serão tratadas neste trabalho por serem relevantes nas condições de Sucesso Escolar.

A oferta do ensino médio noturno no colégio se deu em 1992 com a abertura de duas turmas de primeiros anos no período noturno e, a partir daí, se expandiu até o ano de 2015. Depois deste ano, a oferta do ensino médio noturno foi comprometida devido às exigências da instituição mantenedora, SEED. Esta exige um número mínimo de alunos para a abertura de turmas, desconsiderando a legislação da educação do Campo e com que a comunidade viva um período de incertezas quanto à oferta do referido curso no período noturno.

Estes dados demonstram ainda a importância desta instituição como dinamizadora da cultura escolar nestas comunidades. Mesmo com a redução do número de alunos atendidos, este percentual ainda é maior que o apresentado nos primeiros cinco anos de funcionamento, o que demonstra a sua importância e, essencialmente a garantia do direito dos estudantes do campo em ter escolas com Projeto Político-Pedagógico (PPP) vinculados às questões inerentes à sua realidade, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. No gráfico a seguir (Gráfico 2) apresentamos as taxas de aprovação, reprovação, desistência e sem frequência individualmente, o que possibilita conhecer os indicadores de cada categoria, cujos dados são dos primeiros sete anos de funcionamento do ensino médio na instituição.

Gráfico 2 – Total de alunos aprovados, reprovados e desistentes a cada ano no curso de ensino médio no período de 1992 a 1998



Fonte: Arquivo de Relatório Final 1992-1998 com tabulação da própria autora.

Os primeiros anos de funcionamento do curso foram marcados por índices altos de desistência, enquanto os de reprovados se mantiveram praticamente nulos. O que demonstra que os índices de desistência constituem um dos desafios deste nível de ensino, cujas taxas são maiores nas turmas de primeiros anos, conforme pode ser observado no apêndice “A”, denominado de “Resultados por Ano/Série do curso de Ensino Médio no período de 1992 a 2018”.

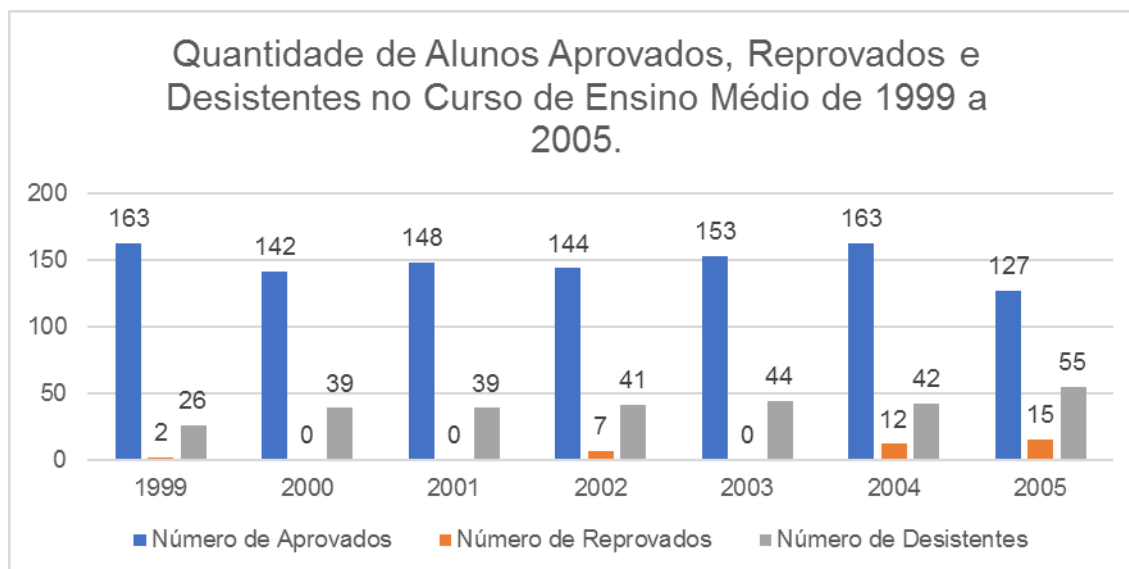
Devida, à demanda crescente, a oferta de turmas ocorreu gradativamente a cada ano. Neste período, o ensino médio era ofertado somente para período noturno, destinado aos alunos trabalhadores, muitos destes do corte da cana de açúcar. Como aluna egressa, conclui a educação básica em 2000 e tenho lembranças dos colegas que conciliavam os estudos com o trabalho.

De acordo com os dados do PPP da escola, a principal fonte de renda do Distrito Panema ainda provém da agricultura, os pequenos produtores foram gradativamente vendendo suas terras, concentrando-as nas mãos de poucos agricultores mais abastados. A situação econômica das famílias é de baixa renda, ficando entre um e três salários mínimos, sendo boa parte alfabetizada ou com ensino fundamental completo. Os empregos mais frequentes oferecidos no município são os de trabalho doméstico, trabalhador rural, cortadores de cana e pequenos comerciantes (PARANÁ, 2004).

Os dados do PPP demonstram que a população tem níveis de escolarização e renda baixos e que a maioria são trabalhadores rurais, dentre eles os trabalhadores do corte da cana de açúcar e cuja fonte de renda advém do trabalho na Usina Nova América, esta situada no município de Tarumã, estado de São Paulo.

Considerando que as condições adversas dos estudantes dos estudantes dos meios populares e que o privilégio cultural tem relevância e não podem ser desconsiderados ao analisarmos o Sucesso e o Fracasso Escolar nos meios, porque assim estaríamos negando as diferenças e tratando como iguais quem tem possibilidades diferentes. O gráfico a seguir apresenta dados de período de transição nesta comunidade, bem como a nível federal de ampliação e democratização do ensino superior, cujos alunos foram beneficiados com estas políticas públicas, apresentamos a seguir o (Gráfico 3) que retrata esta realidade no período de 1999 a 2005.

Gráfico 3 - Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no curso de ensino médio de 1999 a 2005



Fonte: Arquivo de Relatório Final 1999-2005 com tabulação da própria autora.

Em 1999 iniciou a oferta do ensino médio no período matutino. Os dados demonstram que os índices de desistência se mantiveram altos, as taxas de reprovação apresentadas em 1999, 2002, 2004 e 2005 foram, respectivamente, de 1,05%; 3,64%; 5,52% e 7,61%.

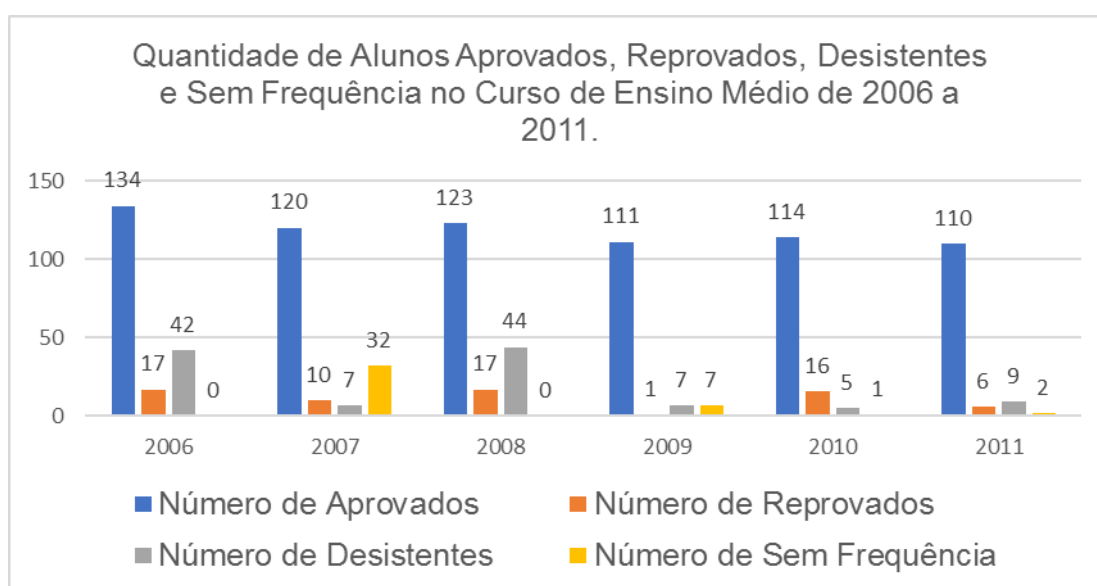
A quantidade de alunos apresentou leve queda em 2005. Com o passar dos anos essa realidade foi se alterando, principalmente no que diz respeito às condições socioeconômicas dos moradores dos distritos. Tais situações dizem respeito aos fatores como a transição de um histórico marcadamente agrícola, voltado ao trabalho na zona rural no qual não se exigia nível de escolaridade como requisito para obter emprego. Outro fator é a convivência com o agronegócio que se tornou predominante nas comunidades, visto que este emprega altas tecnologias e o mínimo de mão de obra possível. Isto demonstra que vivenciamos situações de rupturas nas comunidades dos distritos de Panema e Quinzópolis, municípios de Santa Mariana.

Associada a expansão do agronegócio, em substituição à agricultura familiar e métodos tradicionais de cultivo, no ano de 2002 foi promulgada a Lei n.º 11.241, de 19 de setembro de 2002. Esta dispõe sobre a eliminação gradativa da queima da palha da cana de açúcar e estabeleceu outras providências, como O artigo 2º da Lei estabelece que “os plantadores de cana-de-açúcar que utilizem

como método de pré-colheita a queima da palha são obrigados a tomar as providências necessárias para reduzir a prática” (SÃO PAULO, 2002).

Os efeitos da legislação tiveram implicação nesta comunidade a partir de 2005, quando os primeiros trabalhadores do corte da cana de açúcar foram substituídos por máquinas, tendo impactos inclusive no número de alunos nas escolas (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no curso de Ensino Médio de 2006 a 2011



Fonte: Arquivo de Relatório Final 2006-2011 com tabulação da própria autora.

Pode-se constatar que houve uma redução do número de alunos novamente, cuja tendência se confirma nos anos seguintes. Em 2009 há uma redução ainda maior, considerando que os índices de desistentes e reprovados diminuíram significativamente.

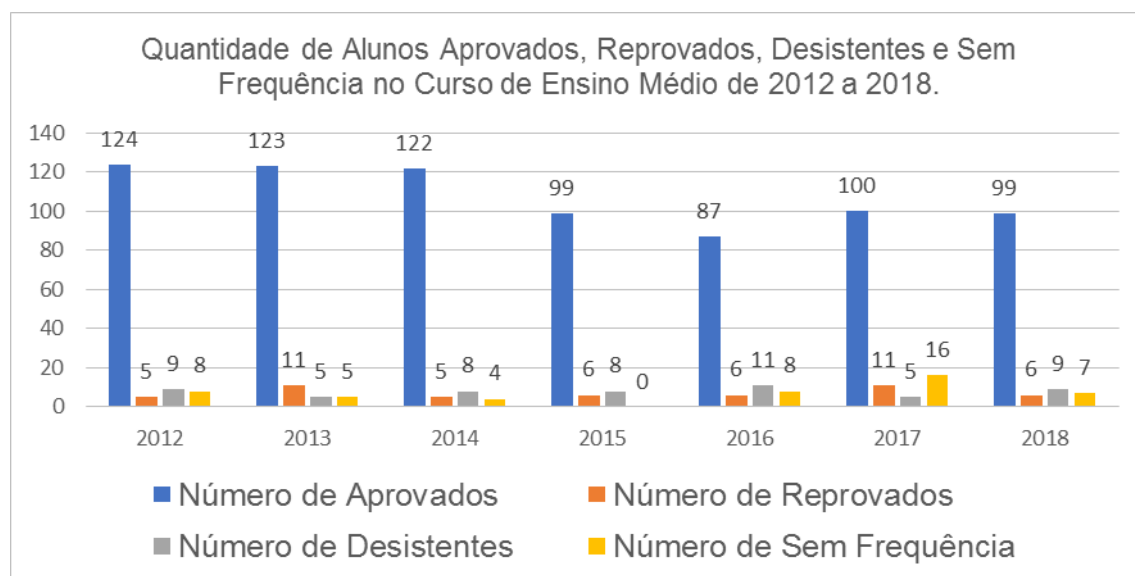
Estes dados retratam as implicações das mudanças no mundo do trabalho ocorridas neste período nas comunidades, onde as famílias passaram a conviver com situações de desemprego e deslocamentos, visto que muitas delas optaram por ir embora e as que permanecem passam a conviver com a informalidade e insegurança em empregos temporários na própria comunidade com renda mensal baixa e instável.

Estas mudanças no processo produtivo estão relacionadas às novas estratégias empresariais preocupadas em cortar custos, eliminando postos de trabalho, o que aumenta a exclusão social, visto que para se manter nos empregos

as exigências são maiores, tanto em relação os níveis de escolaridades exigidos e à capacidade de adaptação às mudanças constantes.

O gráfico a seguir (Gráfico 5) aborda dados referentes ao período de 2012 a 2018, o que corresponde ao recorte temporal definido para esta pesquisa.

Gráfico 5 - Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no curso de Ensino Médio de 2012 a 2018



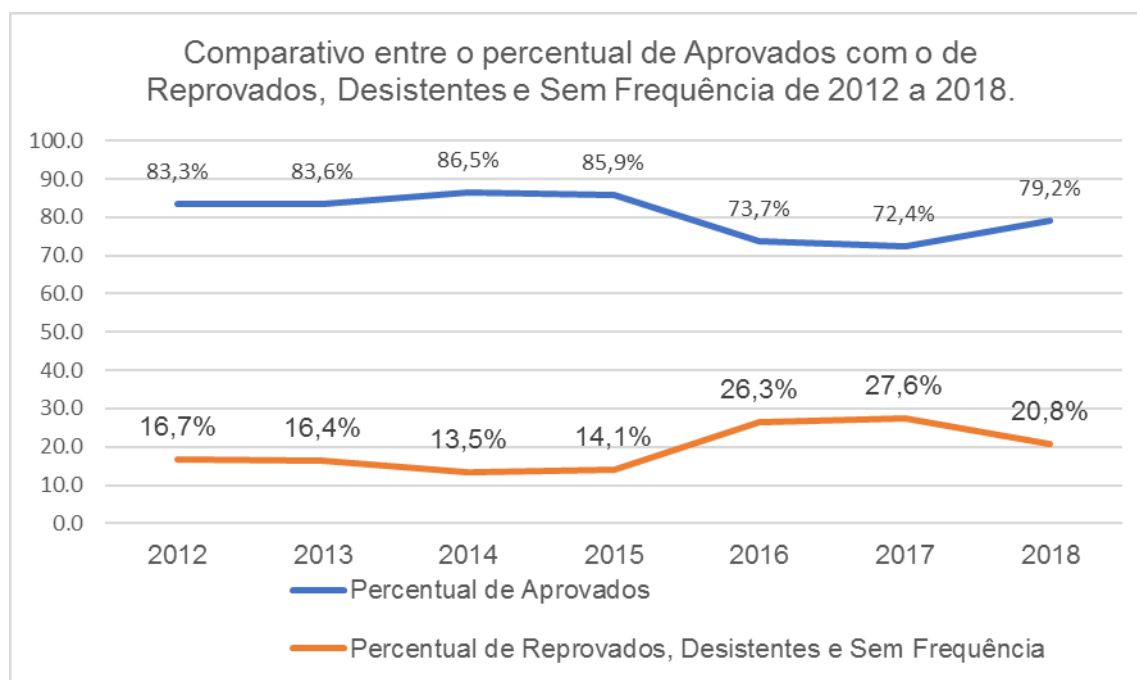
Fonte: Arquivo de Relatório Final 2012-2018 com tabulação da própria autora.

Verificamos que a redução do número de alunos no ensino médio permaneceu neste período. Assim, a escola passou a enfrentar problemas como a redução do número de funcionários, turmas e turnos, o que provoca impactos diretos nas condições de escolarização devido ao aumento do número de alunos por turmas, fechamento de turmas e turnos e a não oferta de todas as séries/anos no período noturno. Isso impossibilita que os alunos trabalhadores conciliem os estudos e o trabalho. Assim, as condições de escolarização dos alunos foram alteradas, o que, consequentemente, impacta na questão do Sucesso Escolar.

Neste período as taxas de reprovados, desistentes e sem frequência apresentaram um equilíbrio, sendo 50 alunos reprovados, 55 desistentes e 48 sem frequência no intervalo de 2012 a 2018. Ainda em relação a estas taxas, podemos verificar que, a partir de 2016, houve uma redução do número de alunos aprovados, o que consequentemente está relacionado ao índice crescente de reprovados, desistentes e sem frequência.

A partir dos gráficos (1 a 5) e das informações apresentadas discutimos o histórico do ensino médio na instituição. Estes dados são essenciais neste estudo, a fim de analisarmos os perfis dos estudantes egressos, de suas respectivas famílias e das condições socioeconômicas, culturais e educacionais da comunidade e da própria instituição escolar. Devido à importância destes dados na compreensão da problemática em estudo, nos apêndices encontram disponíveis tabelas com dados detalhados do período de 1992 a 2018. Considerando o recorte temporal definido para este trabalho apresentamos o (Gráfico 6), com o comparativo em dados percentuais para análise.

Gráfico 6 - Comparativo entre o percentual de aprovados com os de reprovados, desistentes e sem frequência de 2012 a 2018



Fonte: Arquivo de Relatório Final 2012-2018 com tabulação da própria autora.

Entre os diferentes fatores que implicaram em tais dados, um dos que explica no resultado escolar dos alunos é a greve dos professores no ano de 2015, qual culminou no massacre do dia 29 de abril em Curitiba. A partir deste período, tivemos redução do número de funcionários nas escolas, da hora atividade dos professores e o fechamento de turmas e turnos. Tais ações ocasionaram a superlotação das salas de aula, o que impacta diretamente a organização pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Em relação aos fatores ligados aos alunos, merece atenção questões como a motivação e mobilização dos mesmos, as condições socioeconômicas e culturais das suas famílias e o acesso aos capitais culturais valorizados pela escola. Não podemos desconsiderar as políticas públicas de acesso ao ensino superior público, condições estas que são relevantes para o Sucesso Escolar dos sujeitos oriundos dos meios populares.

Essas problemáticas são analisadas a partir dos questionários aplicados junto aos professores e alunos egressos do ensino médio do período de 2012 a 2018 a fim de analisar quais questões foram essenciais para que estes estudantes, oriundos dos meios populares, conseguissem romper os condicionantes sociais inerentes ao meio social de origem e ter acesso ao ensino superior.

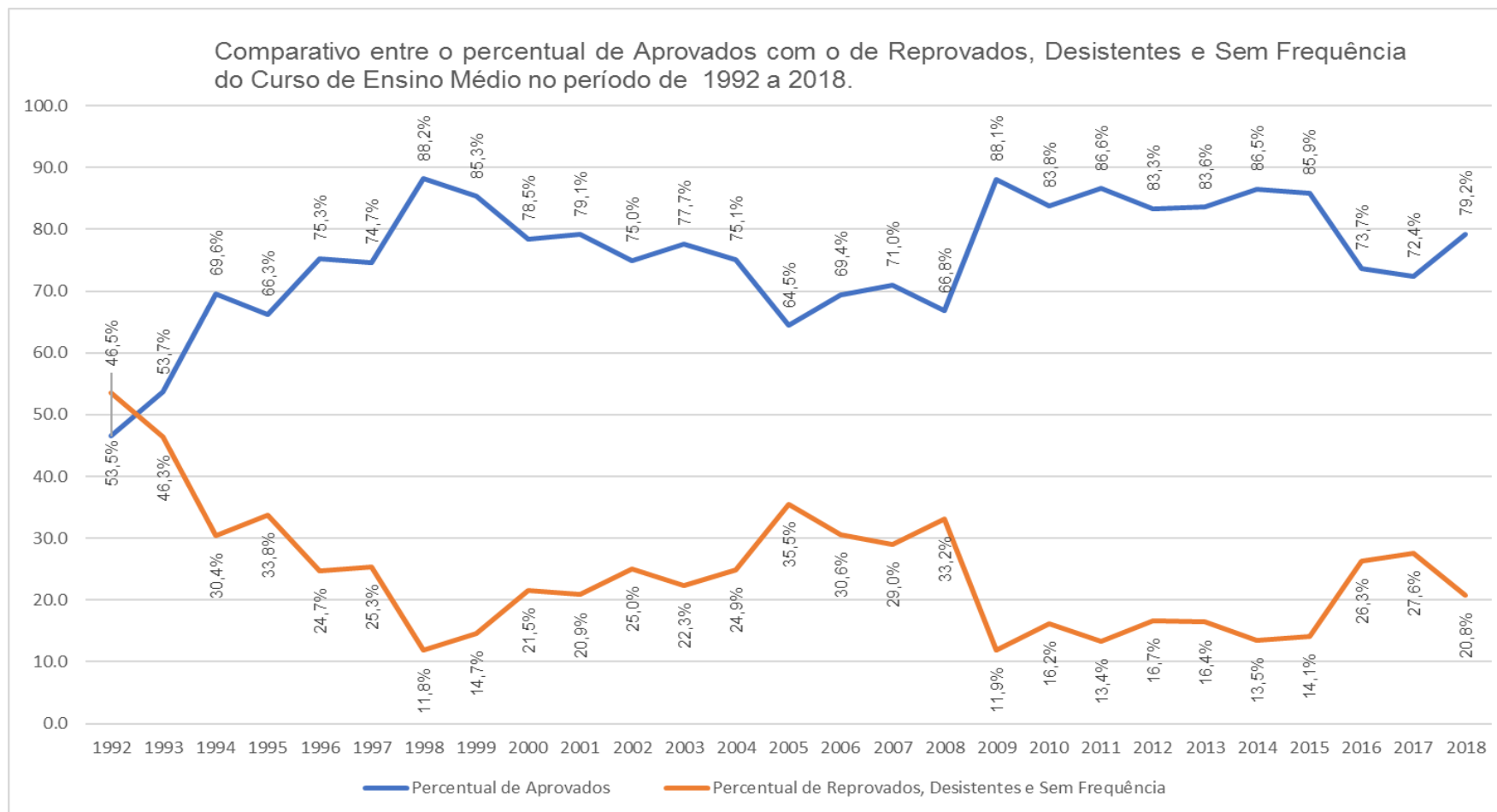
Considerando a importância de compararmos estes dados com os de períodos anteriores, elaboramos o (Gráfico 7) com as taxas de aprovação em comparação com as de reprovação, desistência e sem frequência referentes ao período de 1992 a 2018, qual corresponde a vinte e seis anos.

A partir do mesmo é possível detectar que as taxas de aprovação seguiram uma ordem crescente até o ano de 1998, quando o colégio atingiu 88,2% de aprovados, o maior em toda a história, e o que coincidiu com o maior número de estudantes que ingressaram no ensino superior público. Após este período, houve uma queda mínima a cada ano, no entanto o índice foi mantido em torno de 75% até 2004.

Os índices mais baixos de aprovação ocorreram entre 2006 e 2008, sendo respectivamente 64,5%, 69,4% e 66,5%. No ano de 2009 houve uma elevação substancial atingindo 88,1%, e se manteve acima de 80% até o ano de 2015. A partir deste período, houve uma queda sucessiva de aprovação. Em 2016 o índice foi de 73,7%, em 2017 de 72,4%, e em 2018 de 79,2%.

O comparativo em dados percentuais do período de 1992 a 2018 permite analisar toda a trajetória do curso do ensino médio no Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima, que atende educandos dos Distritos Panema e Quinzópolis, conforme apresentado no (Gráfico 7) com as taxas de aprovação em comparação com as de reprovação, desistência e sem frequência.

Gráfico 7 - Comparativo entre o percentual de aprovados com os de reprovados, desistentes e sem frequência do curso de Ensino Médio no período de 1992 a 2018



Fonte: Arquivo de Relatório Final 1992-2018 com tabulação da própria autora.

Os dados apontam que a partir de 2016 as taxas de aprovação não atinge o percentual de 80%, o que pode estar relacionado a diferentes questões: redução do número de funcionários agentes educacionais I e II, inclusive a instituição não conta com serviço de bibliotecária escolar há quatro anos; ocasionando um acúmulo de funções a outros funcionários; fechamento de turmas e de turnos nas escolas, ocasionando a superlotação de turmas; e até mesmo fechamento de escolas, incluindo escolas do Campo; redução da hora-atividade em 2017, onde não é garantido o direito a um terço de hora atividade; assim muitos docentes passaram a assumir as suas aulas na sede do município.

A educação paranaense vem sofrendo vários ataques que se refletem na qualidade do ensino ofertado e consequentemente no número de estudantes que ingressam no ensino superior público e atinge o Sucesso Escolar. Ao analisarmos estes dados não podemos ignorar o “Massacre do Centro Cívico” ocorrido em 29 de abril na Praça Nossa Senhora da Salete, capital do Paraná, quando milhares de professores, servidores públicos e estudantes foram agredidos pelos aparelhos repressivos do Estado do Paraná, onde claramente foram desrespeitados “o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais” destes cidadãos. Para melhor compreensão esta realidade, pesquisamos os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medido a cada dois anos. A seguir estão apresentadas as taxas no município de Santa Mariana e do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima (Tabela 5).

Tabela 5 - Dados do IDEB no município de Santa Mariana e no Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima - Distrito Panema

Ano	Nível municipal	Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima- Distrito Panema
2005	3,0	2,7
2007	3,3	3,1
2009	3,4	4,1
2011	3,1	3,5
2013	3,3	4,3
2015	3,5	3,4
2017	4,1	4,3

Fonte: INEP (2017) com tabulação da própria autora.

Sabemos que as questões externas à escola não podem ser ignoradas, assim as mesmas são abordadas no subtítulo referente ao lócus da pesquisa e no capítulo três referente aos resultados e discussões, onde são discutidas as influências de diferentes variáveis sociais que condicionam o Sucesso Escolar.

Estes dados são apresentados neste estudo porque as condições de escolarização na educação básica têm relação com o acesso à universidade, devida à cobertura ainda limitada do ensino superior no Brasil e as desigualdades de acesso mesmo com um novo ciclo de expansão da rede e de iniciativas e políticas públicas visando a redução destas desigualdades (NEVES et al., 2007).

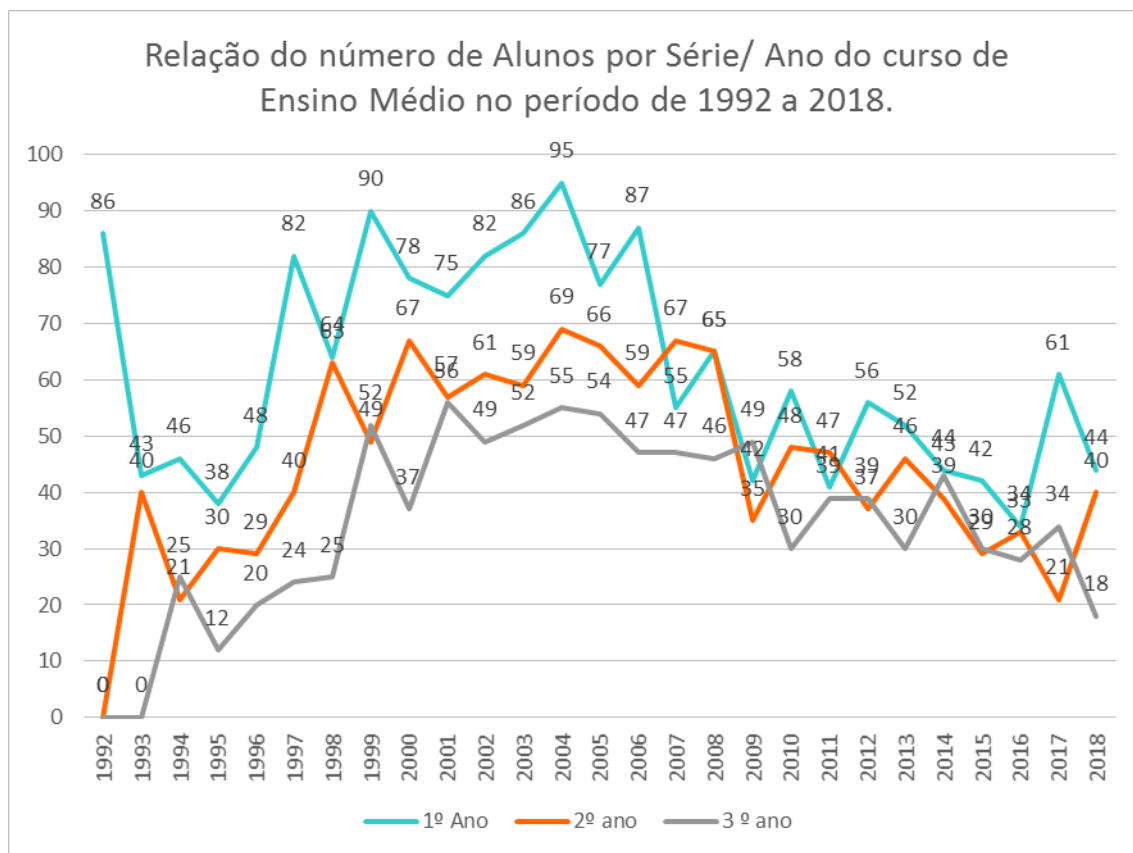
Paulo Freire escreveu em sua “Terceira carta pedagógica”: “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Essa afirmação vem reiterar a importância da educação pública de qualidade e comprometida com a transformação social em detrimento da manutenção das estruturas de classe.

No que tange ao ensino médio, etapa final da educação básica, não podemos ignorar as desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais que atingem os jovens neste nível de ensino e se tornam mais explícitas. Muitos jovens neste período necessitam conciliar os estudos e o trabalho, passam a conviver com os desafios da inserção no mundo do trabalho, visto que não chegam ao ensino médio com idade adequada, ou seja, não concluem o ensino fundamental com quatorze anos. Assim, as taxas de distorção idade-série apresentam maiores na primeira série do ensino médio e permanece com índices maiores em todo o curso ao considerarmos os dados do ensino fundamental, o que resulta de um processo acumulativo que se aprofunda e compromete a conclusão da educação básica.

O ensino médio noturno é o grande responsável por abrigar a ampliação do ensino médio, pois com a oferta do curso neste turno muitos jovens tiveram a oportunidade de retornar à escola diante da possibilidade de conciliar os estudos e o trabalho.

No que diz respeito à formação no ensino médio, qual antecede a educação superior, ressaltamos uma característica deste nível de ensino que diz respeito à diferença entre o número de alunos das turmas do primeiro para o segundo ano, e deste para o terceiro ano (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Relação do número de alunos por série/ano do curso de ensino médio no período de 1992 a 2018



Fonte: Arquivo de Relatório Final 1992-2018 com tabulação da própria autora.

Ao compararmos estes dados podemos constatar que houve uma melhora nos últimos 11 (onze) anos, pois a distância entre o número de alunos do primeiro ano para o segundo, bem como do segundo para o terceiro ano diminuíram. No entanto, com o fechamento gradativo do ensino médio noturno e da contrarreforma do ensino médio que despreza a escola noturna, essa indiferença pode ser compreendida como um projeto de restringir a oferta do ensino médio noturno, dirigindo as matrículas para cursos supletivos, interditando o direito à educação aos jovens das camadas populares (LEÃO, 2018). A mesma ainda produz uma redução na formação geral e uma fragmentação da formação das (os) estudantes em itinerários, o que reduz, quando não inviabiliza, as possibilidades de aprovação desses sujeitos em processos seletivos para continuidade dos estudos na educação superior (KUENZER, 2005).

A partir de o quadro a seguir, podemos fazer uma análise mais clara desta realidade. Dados estes que não podem ser menosprezadas e que constituem

um indicativo das condições de escolaridade dos nossos alunos e inclusive dos seus pais, mães e/ou responsáveis.

Tabela 6- Relação do número de alunos por série/ano do curso de ensino médio no período de 1992 a 2018

Ano	1º Ano	2º ano	3 º ano	Total
1992	86	0	0	86
1993	43	40	0	83
1994	46	21	25	92
1995	38	30	12	80
1996	48	29	20	97
1997	82	40	24	146
1998	64	63	25	152
1999	90	49	52	191
2000	78	67	37	182
2001	75	57	56	188
2002	82	61	49	192
2003	86	59	52	197
2004	95	69	55	219
2005	77	66	54	197
2006	87	59	47	193
2007	55	67	47	169
2008	65	65	46	176
2009	42	35	49	126
2010	58	48	30	136
2011	41	47	39	127
2012	56	37	39	132
2013	52	46	30	128
2014	44	39	43	126
2015	42	29	30	101
2016	34	33	28	95
2017	61	21	34	116
2018	44	40	18	102

Fonte: Arquivo de Relatório Final 1992-2018 com tabulação da própria autora.

Ao analisar, por exemplo, a turma de primeiro no ano de 2016, tínhamos 34 alunos, no segundo ano eram 21 alunos, em 2018 no terceiro ano tínhamos 18 estudantes, o que demonstra que uma parcela significativa dos alunos não conclui o ensino médio durante os três anos de duração do curso. Esta realidade precisa de atenção de políticas públicas sociais e educacionais voltadas

para o ensino médio, principalmente as classes populares e as escolas do Campo, nas quais os alunos necessitam conciliar o estudo com o trabalho, bem como incorporar o ideal de superação de um *habitus* internalizado sobre as condições de existência, quais impactam nas expectativas de ascensão social pelos estudos.

Estes dados revelam ainda uma ausência de políticas públicas voltadas à transição do ensino fundamental ao ensino médio, conforme se observa em relação à transição do ensino fundamental séries iniciais para os anos finais, ou melhor, do quinto para o sexto ano.

Observam-se também muitas críticas em relação ao ensino médio, à organização curricular do curso, porém, é um nível de ensino que requer mais atenção das políticas públicas, ao considerarmos que o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) foi instituído pelo MEC somente em 2003, por meio da Resolução nº 38, de 25 de outubro de 2003, como parte da política educacional de ampliação das ações voltadas para a distribuição de material didático aos alunos da educação básica das escolas públicas, que até então vinha sendo relegado a uma posição secundária no conjunto das políticas educacionais empreendidas pelo Estado. Cabe ressaltar que o livro didático constitui apenas um elemento dentre tantos outros fatores que devem ser analisados quando discutimos o ensino médio.

Considerando que atualmente o colégio oferta no ensino médio noturno apenas o terceiro ano, sendo que as demais turmas, primeiro e segundo ano, não foram autorizadas pela SEED, o que vem ocorrendo desde o ano de 2015, quando não foi autorizada a abertura da turma de primeiro ano; em 2016 das turmas de primeiro e segundo anos; em 2017 foi autorizada a abertura do primeiro ano e terceiro ano; em 2018 foram autorizadas turmas de primeiro e terceiro anos e em 2019, de primeiro e terceiro anos. Há uma preocupação por parte dos membros desta comunidade pelo encerramento da oferta do referido curso no período noturno após vinte e oito anos da oferta do mesmo (1992-2020).

Com a oferta do ensino médio apenas no período matutino, os alunos trabalhadores do campo e oriundos de famílias carentes que necessitam trabalhar para ajudar no sustento das mesmas, não terão a possibilidade de conciliar os estudos e o trabalho, contribuindo para a evasão e abandono escolares⁴, pois a oferta deste curso no período noturno será apenas na sede do município, a 25 km

de distância e a oferta de transporte escolar ocorre em horários incompatíveis com a jornada de trabalho destes estudantes, dentre outros fatores.

As diferentes interpretações sobre a “evasão e abandono escolar” dificulta a quantificação precisa dos casos, dificultando a superação desse problema que afeta as escolas de modo geral, e, de forma mais intensa, as dos meios populares, conforme as variáveis sociais que condicionam o Sucesso e o Fracasso Escolar.

Diante das especificidades das escolas do campo, apresentamos breves considerações a respeito os estudantes egressos do ensino médio que Ingressaram no ensino superior e seus respectivos professores, o que permite melhor compreensão da realidade social dos sujeitos desta pesquisa.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: os estudantes egressos do ensino médio que ingressaram no ensino superior e seus respectivos professores

Esta pesquisa tem como público alvo professores e estudantes. Os alunos selecionados concluíram o ensino médio entre 2012 e 2018 no Colégio Estadual do Campo Dr. Antônio Pereira Lima - Ensino Fundamental e Médio e tiveram acesso ao ensino superior público ou na rede privada de ensino através de bolsas de estudos. Entre os vinte e oito alunos identificados, participaram da pesquisa vinte e dois estudantes.

Dada a importância de darmos voz aos sujeitos envolvidos no processo educativo, priorizamos também os professores, os quais trabalharam com as turmas do ensino médio referente ao mesmo recorte temporal definido, somando, assim, vinte e seis educadores. As percepções dos professores são essenciais, pois a partir delas são retratadas as desigualdades de acesso aos capitais sociais, culturais e simbólicos vivenciadas por estes alunos, o que demonstra que estes sujeitos tiveram que superar as barreiras de sua classe social. Estes termos são utilizados a fim de ultrapassar uma leitura economicista.

Por uma questão de sigilo ético, os nomes dos participantes da pesquisa não são apresentados no estudo. Foi atribuída a cada grupo a seguinte codificação: professores P1 para o professor 1, P2 para o professor 2 e assim sucessivamente até o P26. Já em relação aos alunos, A1 para o aluno 1, A2 para o aluno 2 e assim sucessivamente até o A22.

3.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Este estudo adotou os seguintes procedimentos metodológicos: 1) estudo bibliográfico para construção do embasamento teórico acerca da temática; 2) análise de documentos escolares a fim de investigar dados referentes ao rendimento escolar; 3) aplicação de questionários com o propósito de buscar respostas que expliquem o Sucesso Escolar dos alunos, e 4) análise dos dados pautada numa abordagem qualitativa.

Para construção do arcabouço teórico, foi empregada como estratégia a pesquisa bibliográfica, constituída de referenciais que permitiram nortear a argumentação dos autores. Segundo Gil (2008) a vantagem de sua utilização permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente

O estudo do referencial teórico possibilitou a realização da análise de documentos que subsidiaram o entendimento de questões significativas. Segundo Helder (2006) a técnica documental vale-se de documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Então, “[...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p. 01-02).

Para Cellard (2008, p. 295), “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. Assim:

Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Na fase seguinte, desenvolvemos a coleta de dados junto ao público alvo da pesquisa por meio da aplicação de questionários. Segundo Gil (2002), este instrumento pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas e tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Considerando que a população pesquisada é ampla, diversificada e muitos não possuem contato com a comunidade e a instituição, empregamos a técnica de amostragem por acessibilidade ou por conveniência. Nessa técnica, o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma representar o universo.

Os dados colhidos com os questionários foram analisados por meio da análise qualitativa. Para Ludke e André (1986) a análise qualitativa de dados trata-se de uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas são gerados a partir de exames dos dados e sua contextualização do estudo. Estes tópicos e temas devem ser frequentemente revistos, questionados e reformulados “[...] na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 57).

Entre as características básicas das pesquisas qualitativas, configuradas por Bogdan e Biklen (1994), destacam-se aquelas que buscam os dados no ambiente natural; são mais descritivas; preocupam-se mais com o processo do que com o produto; analisam os dados de forma indutiva e ocupam-se em saber o sentido que as pessoas dão às suas trajetórias escolares e de vida.

Além dos procedimentos qualitativos, apresentamos dados numéricos e percentuais como suporte para a análise quantitativa.

Quanto às características básicas da metodologia qualitativa, Moreira (2002) pondera sobre seis aspectos: 1) a interpretação como foco, na qual há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) a subjetividade é enfatizada e o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) a flexibilidade na conduta do estudo, pois não há uma definição a priori das situações; 4) o interesse é no processo e não no resultado, pois segue uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência na situação de pesquisa.

Os registros dos questionários foram analisados à luz do referencial textual discursivo. Este, segundo Moraes e Galiazzi (2016) corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Ao se

realizar a desconstrução das respostas pertencentes ao corpus de dados, iniciamos o processo de unitarização, gerando, posteriormente, subcategorias ou categorias.

Nesta pesquisa, a constituição dessas categorias ou subcategorias ocorreu por meio do método indutivo ao comparar e, ao contrastar as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), este processo caminha do particular ao geral, resultando no que se denomina categorias emergentes. Essas categorias, bem como as subcategorias e as unidades, foram estruturadas a fim de identificar e analisar as percepções de professores e alunos no que diz respeito às variáveis sociais, culturais, econômicas e simbólicas que condicionam expectativas de aprendizagem evidenciadas pelos alunos dos meios populares, essencialmente as trajetórias de Sucesso Escolar dos mesmos.

A análise dos dados coletados com os questionários tem o objetivo de abordar as condições que favoreceram o acesso dos alunos ao ensino superior, tanto no contexto familiar, social e escolar. No que diz respeito à instituição escolar, verificamos como a escola e os professores contribuíram para que os mesmos rompessem as barreiras que dificultam o acesso à universidade.

Diante do propósito de identificar e refletir sobre o Sucesso Escolar dos alunos dos meios populares que ingressaram na universidade pública, analisamos os aspectos relacionados às predisposições não cultivadas para o estudo, a fragilidade do capital cultural herdado das famílias, pois estes constituem o capital cultural não valorizado pela escola ou arbitrário cultural dominante, conforme defende Bourdieu (1998a). As condições objetivas de existência dos nossos sujeitos se relacionam ao local de moradia, sendo os distritos de uma cidade de pequeno porte com características agrícolas e distantes dos capitais culturais valorizados. Nestes, a renda mensal e os níveis de escolaridade são baixos e constituem condicionantes que podem dificultar o acesso ao ensino superior.

Estes dados foram coletados através de pesquisa no site do IBGE e se referem ao censo demográfico de 2010, Plano Municipal de Educação (2017), do PPP, Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil referente à Santa Mariana e dos Relatórios Finais do colégio.

No que diz respeito às condições e possibilidades objetivas, estas que se traduzem pelo nível cultural e socioeconômico, priorizamos aspectos relacionados ao nível de renda, população ocupada e a transição de um histórico

marcadamente agrícola para o agronegócio, o que gerou desemprego e a mudança de famílias inteiras para outras cidades, cuja realidade é visível pela redução das taxas de matrículas.

Considerando as variáveis relacionadas às desigualdades escolares, realizamos o levantamento das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar do ensino médio, do IDEB do município e do colégio, locus da pesquisa, percentual de alunos que concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior desde a implantação do curso em 1992 no locus da pesquisa. Estes dados também retratam aspectos do capital cultural valorizado pela escola, este denominado por Bourdieu de arbitário cultural dominante, visto que a maioria da população teve acesso a este nível de ensino após a sua implantação na comunidade.

Considerando o público objeto de estudo, os estudantes que concluíram a educação básica no Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima no período de 2012 a 2018 e ingressam no ensino superior, a pesquisa se deu inicialmente pela análise dos Relatórios Finais da escola e de dados do SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar), no qual identificamos os estudantes que concluíram a educação básica neste período e, através de pesquisa exploratória, quais ingressaram no ensino superior.

Os questionários aplicados aos professores e alunos egressos foram elaborados a partir do arcabouço teórico de Bourdieu (1992; 1998 a; b; c e d), Charlot (1996; 2000; 2001; 2005 e 2013), Lahire (1997), Forquin (1995). Cada pergunta do questionário foi construída com base em um referencial teórico a fim de constatar a pertinência de cada questão nos questionários. O estudo das teorias destes autores foi fundamental para compreender a realidade social, cultural, econômica e das condições de escolarização nos meios populares, principalmente no que diz respeito ao Sucesso Escolar, que, somadas com a vivência da pesquisadora enquanto moradora e professora neste meio foram fundamentais para esta pesquisa.

Os questionários destinados aos **alunos** abordaram aspectos relacionados à caracterização dos mesmos e de suas respectivas famílias, sendo em relação aos alunos: sexo, idade, trabalho, cor/raça ou etnia e local de moradia, e de suas famílias relativos à profissão e níveis de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, renda e composição familiar. A partir destes dados, investigamos as influências quanto às famílias e o contexto socioeconômico, cultural e educacional;

da escola e dos professores; da relação com o saber e da motivação e mobilização pessoal e, por fim, a trajetória escolar e o acesso à universidade. Isto por estas questões influenciarem nas perspectivas escolares e nas condições de ingresso na universidade.

Considerando que ao discutirmos o Sucesso Escolar estamos retratando de alguma forma o Fracasso Escolar e vice versa, os questionários destinados aos **professores** abrangeram as suas percepções no que tange as variáveis socioeconômicas e culturais das famílias dos alunos; nível de escolaridade; a participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos; a influência da trajetória escolar destes no desempenho escolar dos filhos; a importância que atribuem à autoridade dos professores, à escola e aos saberes escolares, ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Engloba ainda percepções dos professores quanto às características ou condições apresentadas pelos alunos em situação de Sucesso Escolar e de Fracasso Escolar, e, por fim, como a escola pode contribuir com o Sucesso Escolar destes estudantes.

Este trabalho tem o propósito de analisar junto aos professores e aos alunos egressos as condições e/ou estratégias da escola, da família, do próprio aluno, das políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior e dos programas de assistência estudantil voltados à permanência de alunos dos meios populares na universidade através da concessão de bolsas e outros subsídios que ajudam a explicar o Sucesso Escolar dos mesmos, tendo em vista as implicações das condições e possibilidades objetivas, do capital social, cultural e simbólico que condicionam as experiências de êxito escolar destes sujeitos e as possibilidades de acesso e permanência na universidade.

Foram necessários alguns procedimentos antes da coleta de dados, tais como: identificar os professores que trabalharam com as turmas do ensino médio na instituição conforme o recorte temporal escolhido. Para isto, foi fundamental a pesquisa nos livros ponto da escola e o contato dos mesmos para o envio dos questionários. Quanto aos alunos, identificar quais estudantes ingressaram no ensino superior público ou através de bolsas de estudos no ensino privado e os seus respectivos contatos.

Entre os professores, tais dados foram identificados em grupos de WhatsApp das escolas do município de Santa Mariana, e, em relação aos alunos, por meio de pesquisas com professores e agentes educacionais I e II que moram no

Distrito Panema e com os próprios alunos que indicavam os seus colegas da faculdade e os contatos de WhatsApp. Através deste aplicativo, entrei em contato com professores e alunos egressos, como também enviei os links dos referidos questionários.

Inicialmente a coleta de dados por meio dos questionários foi realizada através do envio dos questionários nos endereços de e-mail dos professores. No entanto, não obtive bons resultados. Somente a partir do momento que enviei por meio deste aplicativo, obtive, então, o retorno esperado. Para a coleta dos dados entre os professores, foram escolhidos os dias destinados ao estudo e planejamento nas escolas estaduais do Paraná. Já entre os alunos, a coleta dos dados foi diversificada, alguns alunos egressos responderam o questionário na primeira semana, outros foram necessários vários contatos para a concretização da pesquisa, pois alegavam falta de tempo em razão de conciliar os estudos e o trabalho. No desenvolvimento desta pesquisa, o contato via redes sociais e Whatsapp foi fundamental para a identificação dos sujeitos da pesquisa e a aplicação dos referidos questionários via Formulários Google.

3. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DOS MEIOS POPULARES SOBRE O SUCESSO ESCOLAR

Quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares” (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatamente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundadas nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica.
(LAHIRE, 1997, p.14)

Diante do propósito de entender como são construídas as trajetórias de alunos de comunidades rurais em que o imaginário social corrente é permeado por predisposições de não superação desta realidade social, tendo, assim, atitudes de antecipação ao Fracasso Escolar, esta seção é dedicada à caracterização dos alunos e de suas respectivas famílias. A partir destes dados, analisamos as influências quanto às famílias e o contexto socioeconômico, cultural e educacional; da escola e dos professores; da relação com o saber e da motivação e mobilização pessoal e, por fim, a trajetória escolar e o acesso à universidade.

No último item discutimos os sentimentos dos alunos frente aos testes de seleção para ingresso na universidade, questões norteadoras quanto à escolha da instituição e do curso e, para finalizarmos, apresentamos dados sobre as formas de acesso, as quais nos revelam a importância das políticas públicas de democratização do ensino superior, entre outras questões que são essenciais tanto para o acesso dos estudante a este ensino, como acerca da permanência dos mesmos na universidade.

4.1. Identificação dos alunos

As primeiras questões do questionário aplicado aos alunos têm o objetivo de identificar e caracterizar a população a ser pesquisada. Através delas foi possível coletar dados referentes ao sexo, faixa etária, trabalho, origem étnica, o local de moradia e o tempo que residem em tais locais.

Os alunos escolhidos para este estudo constituem uma parcela privilegiada dentro da comunidade, pois romperam com as dificuldades de acesso

ao ensino superior, ou seja, com uma leitura de mundo em que as desigualdades de Sucesso Escolar são atribuídas as desigualdades culturais entre os grupos. Vejamos o que demonstram os dados:

Quadro 1 - Identificação dos alunos

Aluno	Sexo /Gênero	Idade em anos	Trabalho	Cor raça etnia	Morador do Distrito	Quantidade de anos que reside nesta comunidade
A1	F	20	Estudante	Parda	Panema	15 a 20 anos
A2	M	21	Estufa (verduras)	Parda	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A3	M	19	Estudante	Parda	Panema	15 a 20 anos
A4	M	21	Office-boy	Parda	Panema	15 a 20 anos
A5	F	21	Estagiário	Branca	Quinzópolis	15 a 20 anos
A6	F	19	PIBID	Parda	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A7	M	22	Residência Pedagógica	Branca	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A8	F	22	Costureira	Branca	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A9	M	24	Estagiário	Parda	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A10	F	22	PIBID	Parda	Panema	15 a 20 anos
A11	F	23	Estudante	Parda	Panema	15 a 20 anos
A12	F	19	Cuidadora de bebê	Branca	Panema	15 a 20 anos
A13	M	18	Estudante	Parda	Panema	15 a 20 anos
A14	M	19	Estudante	Parda	Panema	15 a 20 anos
A15	M	21	Estagiário	Branca	Panema	15 a 20 anos
A16	F	22	Residência. Pedagógica	Branca	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A17	M	22	Estudante	Parda	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A18	F	21	Estagiário	Branca	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A19	F	22	Estudante	Branca	Panema	Nasceu e mora na comunidade
A20	M	18	Estudante	Negra	Panema	15 a 20 anos
A21	F	23	Auxiliar administrativo	Parda	Panema	15 20 anos
A22	M	23	Frentista Posto de combustíveis	Branca	Panema	Nasceu e mora na comunidade

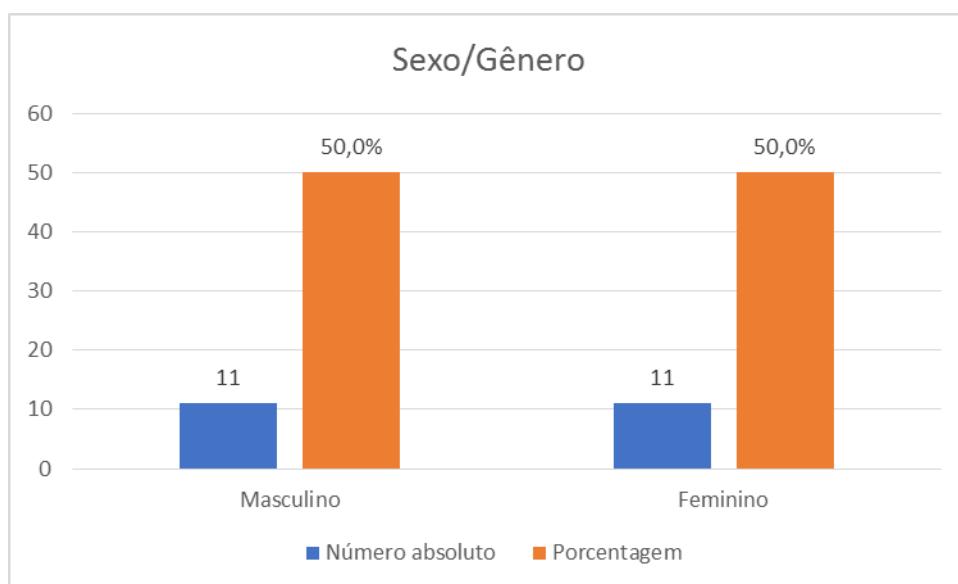
Fonte: a própria autora.

Os dados revelam que os estudantes das diferentes classes sociais não têm as mesmas oportunidades de alcançar resultados satisfatórios em suas trajetórias escolares. Isto se dá em decorrência das desigualdades socioeconômicas, culturais, escolares, pelo *ethos* de ascensão social pela escola e do *habitus* internalizado que se apoia nas suas condições concretas de vida. Desta forma, buscamos analisar como estes estudantes que, mesmo diante de condições adversas ingressam no ensino superior, rompendo as barreiras de sua classe social que condicionam o Sucesso Escolar e ingressam no ensino superior. Dai a

importância de analisarmos os elementos objetivos e subjetivos que possam indicar pistas para novos estudos sobre a dinâmica do Sucesso e do Fracasso Escolar.

O gráfico a seguir (Gráfico 9) aborda a categoria referente ao sexo e gênero

Gráfico 9 – Sexo/Gênero



Fonte: a própria autora.

Observa-se pelo gráfico que prevalece o mesmo número de homens e mulheres. No entanto, ainda que não prevaleça diferença nestes dados, não podemos desconsiderar o histórico de exclusão das mulheres no contexto da universidade, o que pode ter relação com o patriarcado e com o papel de gênero, que se caracteriza pelo comportamento adotado de acordo com as expectativas socialmente compartilhadas acerca de como homens e mulheres devem agir. O que demonstra que as diferenças de gênero não são determinadas biologicamente, mas geradas culturalmente no processo de socialização, onde são interiorizadas as normas e expectativas sociais que correspondem ao seu sexo (GIDDENS, 2008).

Segundo Bruschini (1993) o patriarcado, base familiar da sociedade agrária escravocrata do Brasil colonial, deu importância fundamental ao núcleo conjugal e à autoridade masculina, pois além de possuir o poder econômico, exerce sua autoridade sobre a mulher e os filhos sob sua tutela. Assim, a posição da mulher e dos e filhos, principalmente das mulheres, é de submissão e a dos homens de dominadores.

A mulher não possui autonomia porque está sendo controlada por uma consciência que ela considera soberana. Portanto, Beauvoir (1980) considera que o drama da mulher é o conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se põe sempre como o essencial e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial.

É necessário o debate sobre a família e a compreensão das relações de gênero que influenciam toda uma concepção social patriarcal e machista⁵, qual contribui para as desigualdades de gênero.

Para entender a questão das desigualdades de gênero, precisamos entender o conceito de gênero como uma construção social e cultural do sexo, qual é diferente da explicação biológica de sexo, ou seja, da anatomia do homem ou da mulher. Joan Scott (1995, p. 75) defende que “o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”.

O gênero constitui as diferenças culturais e sociais, enquanto sexo é a anatomia que diferencia o homem e a mulher. Neste ponto, as características ditas masculinas e femininas não dependem das características biológicas, mas sim do processo de socialização. É na sociedade que ocorre a socialização de gênero, ou seja, o aprendizado dos papéis de gênero⁶ por meio da interação com agentes sociais, tais como a família, o grupo de pares e os meios de comunicação (PIMENTA, 2010).

De qualquer perspectiva, as diferenças de gênero não são neutras, pois as diferenças entre homens e mulheres situam-se em posições sociais desiguais. Essa desigualdade refere-se à posição ocupada por um indivíduo ou grupo na hierarquia social, econômica ou política, qual lhe confere vantagens e desvantagens que se expressam nas diferenças de poder, autoridade, prestígio e condição social entre homens e mulheres (PIMENTA, 2010).

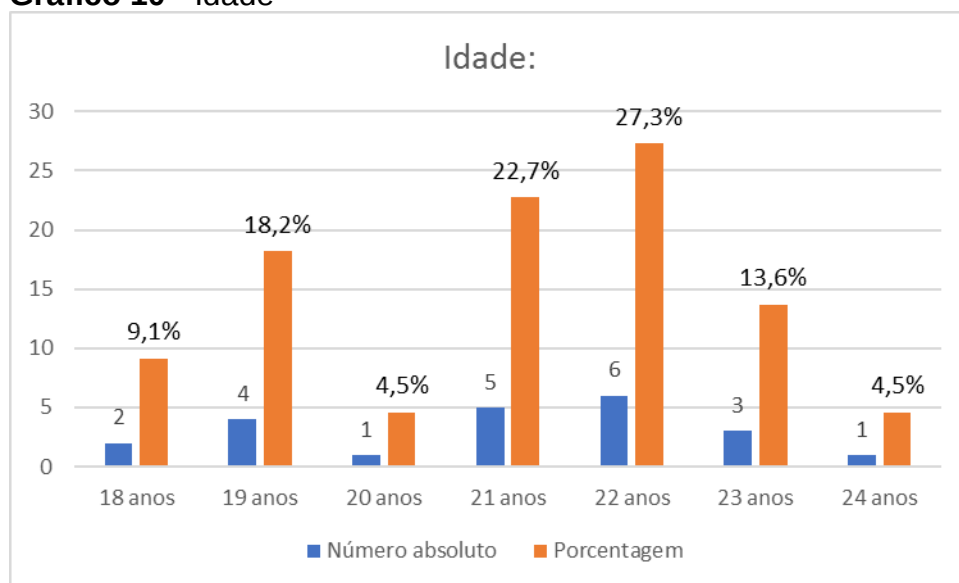
O debate sobre as desigualdades de gênero é pertinente porque há uma clara divisão sexual nas opções profissionais de jovens brasileiros. Sendo as matrículas em cursos superiores marcada pela preferência das mulheres por cursos nas áreas de ciências humanas e da saúde, enquanto a preferência masculina é pelas ciências exatas e a eletrônica. Assim, as escolhas profissionais das mulheres tendem a limitá-las a ocupações e empregos mal remunerados. Isso ocorre porque o trabalho desempenhado por mulheres é considerado menos qualificado e,

consequentemente, é menos valorizado do que o trabalho desempenhado por homens (PIMENTA, 2010).

Este debate é importante para este trabalho devido ao histórico de exclusão das mulheres em cursos superiores no país, nos quais as mulheres são alvo de preconceito e discriminação com base no gênero. Sendo estas desigualdades resultados de processos sociais e históricos de longa duração, quais variam de um contexto para outro, mas que necessitam ser superadas. Dai a importância deste estudo no sentido de entender como estes estudantes dos meios populares, constituído por doze meninos e dez meninas, conseguiram ingressar no ensino superior.

A questão subsequente do questionário aponta dados referentes à faixa etária dos estudantes, sujeitos desta pesquisa conforme consta no gráfico seguinte (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Idade



Fonte: a própria autora.

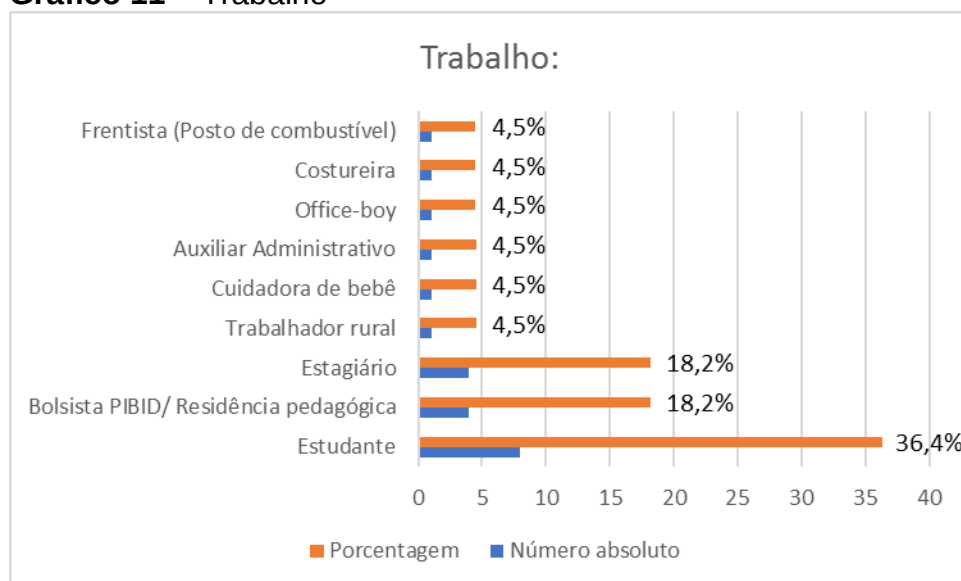
A idade dos estudantes varia entre dezoito e vinte e quatro anos, sendo o percentual maior de jovens com vinte e dois anos, o que corresponde à faixa etária considerada frequente entre os estudantes universitários. Entre estes jovens não houve histórico de reprovação, o que indica uma pista sobre as condições que os conduziram ao Sucesso Escolar.

Assim, nos questionamos sobre as condições que contribuíram para que estes alunos alcançassem resultados inesperados considerando a lógica das

teorias das deficiências culturais e questionamos se a escola pode ter contribuído para este êxito. Estas reflexões são pertinentes no sentido de entender como os alunos dos meios populares atingem o Sucesso Escolar, neste caso, o ingresso em universidades públicas.

A questão referente ao trabalho é pertinente porque a pesquisa destina-se a alunos dos meios populares, os quais, pelas condições socioeconômicas, necessitam conciliar os estudos, o trabalho e a sobrevivência familiar. Ao analisar os dados do gráfico que segue (Gráfico 11) é possível constatar que a maioria trabalha, sendo que somente 8 alunos (18%) se dedicam exclusivamente aos estudos. No entanto, cabe ressaltar que esta condição pode ser em razão da ausência ou oportunidade de trabalho, sendo, portanto, mais que uma opção.

Gráfico 11 – Trabalho



Fonte: a própria autora.

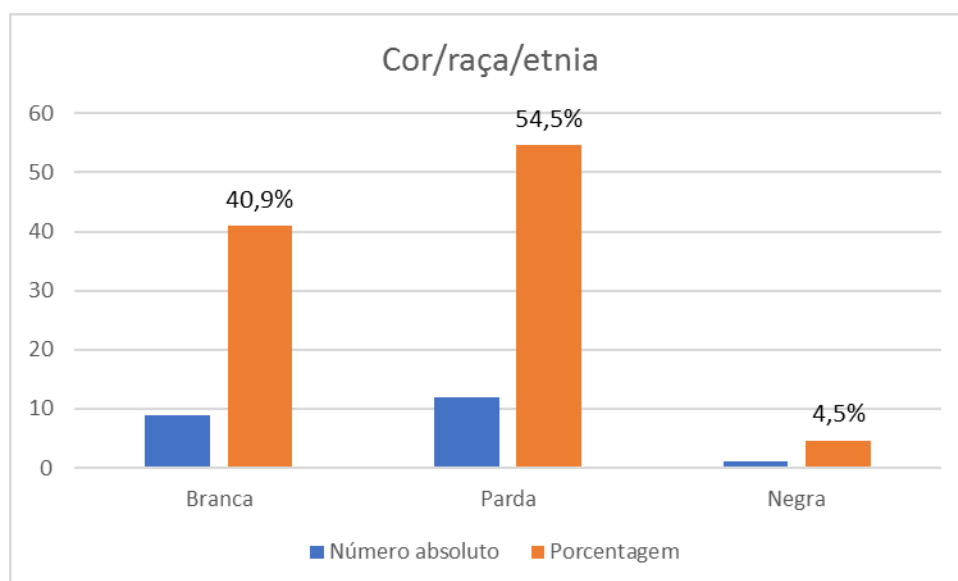
Zago (2000) acentua que, nas camadas populares, os “projetos de vida” e de escolarização são tomados numa perspectiva de conciliação entre estudo e trabalho, ou seja, numa perspectiva de conciliação do “possível”. Ela apresenta modalidades construídas em meio a muitas dificuldades e reforça seu pensamento quando explicita que, nessas categorias sociais, com frequência, a pouca escolarização os deixa sem opções, obrigando-os a aceitar baixos salários se submetem por falta de alternativa. Estas famílias, pelas condições socioeconômicas apresentadas, priorizam o sustento e o atendimento das necessidades básicas em

detrimento aos estudos, sendo que entre “[...] as meninas, tomando conta da casa, quando a mãe trabalha fora, ou em ocupações como babás ou empregadas domésticas. Para os meninos, as atividades são bem variadas, na maioria das vezes ligadas aos serviços de ajudante de pedreiro, pintor” (ZAGO, 2000, p. 26).

Entre os estudantes pesquisados, observa-se que a maioria, dezesseis destes, estuda e trabalha. Cabe ressaltar um número considerável de alunos beneficiários de programas de assistência estudantil, como o PIBID e Residência Pedagógica. Estes programas contribuem substancialmente para o acesso e a permanência destes jovens nas universidades, de estagiários nas próprias universidades e na prefeitura do município. A oferta de estágio remunerado na prefeitura do município constitui uma ação do PME de Santa Mariana a fim de cumprir as metas para a elevação da taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

No gráfico a seguir tratamos de condições relacionadas à cor, raça ou etnia (Gráfico 12). Estes termos foram usados porque fazem parte do imaginário social. Assim, é pertinente mais uma vez esclarecer que raça e etnia⁷ são entendidas como sinônimos, mas é preciso distinguir os dois conceitos. O que define raça ou etnia são construções sociais, que criam identidades baseadas numa ideia biológica falsa, mas capaz de criar, manter e reproduzir diferenças e desigualdades (PIMENTA, 2010).

Gráfico 12 - Cor/raça e/ou etnia



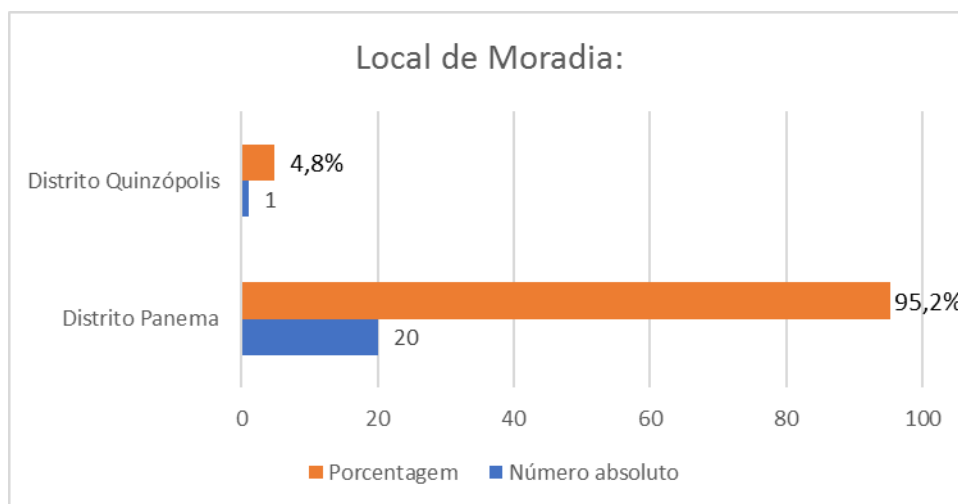
Fonte: a própria autora.

O gráfico apresenta dados relevantes visto que a porcentagem de alunos pardos e negros forma a maioria dos alunos. O acesso destes estudantes ao ensino superior tem uma relação direta com a inclusão de políticas públicas afirmativas⁸, as quais visam reconhecer as diversidades, isto no sentido de direcionar os esforços para minimizar gradativamente as desigualdades sociais através cotas raciais, socioeconômicas e para alunos de escolas públicas em universidades. Para Pimenta (2010), as desigualdades raciais e étnicas no Brasil manifestam-se de forma contundente nas questões referentes ao início do trabalho, no acesso à educação formal e no mercado de trabalho.

Dada a importância destas políticas públicas para o acesso e permanência no ensino superior, pesquisamos entre os alunos se os mesmos utilizaram das mesmas, o que revela que a inclusão destas políticas públicas tem influência nas perspectivas de acesso à universidade e, contribuindo assim, para a constituição de um novo *habitus*.

A pergunta subsequente (Gráfico 13) indica dados de local de moradia e do vínculo destes alunos com suas respectivas comunidades. Essa questão se justifica porque os alunos, casos de Sucesso Escolar nesta pesquisa, pertencem a duas comunidades distintas, Distrito Panema e Quinzópolis.

Gráfico 13 – Local de moradia



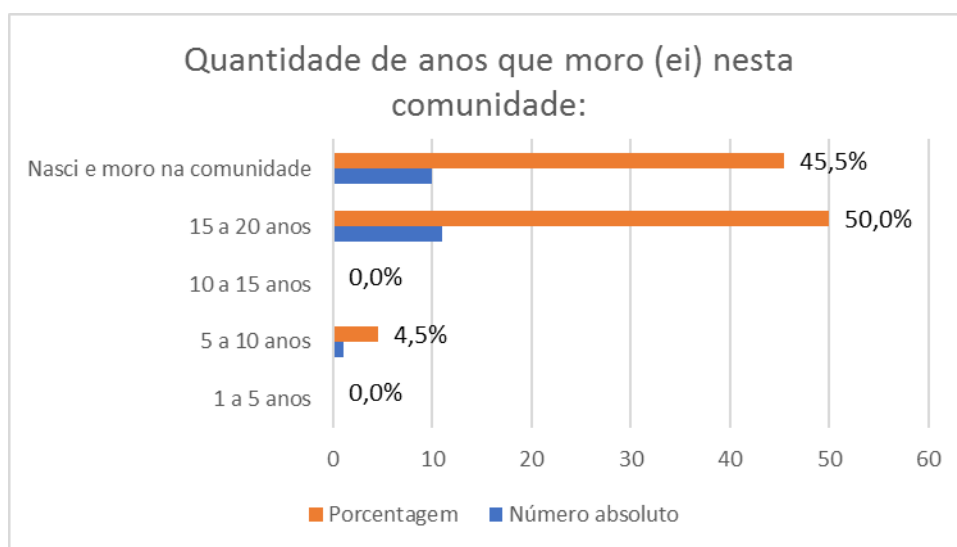
Fonte: a própria autora.

Observa-se uma porcentagem pequena de alunos da comunidade do Distrito Quinzópolis, fato que se correlaciona com o número de habitantes e

outras características da comunidade, conforme dados apresentados na caracterização dos sujeitos da pesquisa.

No (Gráfico 14) são apresentado dados referente à quantidade de anos que estes alunos residem em suas respectivas comunidades, o que se relaciona com a condição juvenil destes jovens, as quais se constroem neste espaço permeado por transições (agricultura familiar/agronegócio).

Gráfico 14 - Quantidade de anos que moro (ei) nesta comunidade



Fonte: a própria autora.

O tempo que estes alunos moram ou moraram nesta comunidade revela que a maioria tem uma ligação afetiva, um conhecimento sólido desta realidade, o que contribui no entendimento das condições que contribuíram com os casos de Sucesso Escolares, aqui estudados.

4.2 Quanto às influências das famílias, do contexto socioeconômico, cultural e educacional.

A partir da caracterização dos alunos, casos de Sucesso Escolar, temos a necessidade de conhecermos a suas respectivas famílias e o contexto socioeconômico, cultural e educacional onde estão inseridos. Assim, o quadro a seguir (Quadro 2) apresenta dados referentes à profissão, níveis de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, renda familiar e composição familiar.

Quadro 2 - Caracterização das Famílias dos Estudantes

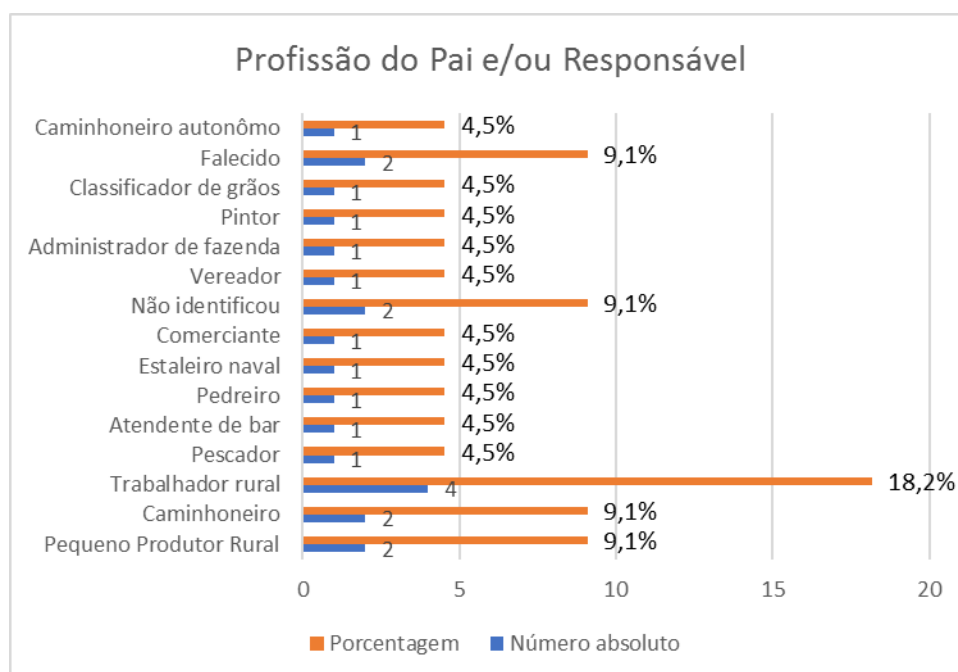
Alunos	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Escolaridade e do Pai	Escolaridade e da Mãe	Renda familiar Mensal	Composição familiar.
A1	Pequeno produtor Rural	Auxiliar administrativo	Ens. Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	01 salário	Pai, mãe e 1 filho.
A2	Caminhoneiro	Professora	Ensino Médio completo	Pós-graduação	04 ou mais salários	Pai, mãe e 4 filhos
A3	Falecido	Do lar	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	02 salários	Mãe, avós e 3 tios.
A4		Merendeira	-	Ensino Médio completo	01	Mãe e 2 filhos.
A5	Trabalhador rural	Do lar	Ens. Fundamental incompleto	Ens. Fundamental incompleto	02	Mãe e 2 filhos.
A6	-	Merendeira	Ens. Fundamental completo	Ensino Médio completo	01	Mãe e 3 filhos.
A7	Falecido	Do lar	Analfabeto	Analfabeta	01	Mãe e 2 filhos.
A8	Pescador	Auxiliar serviços gerais	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	02	Pai, mãe e 6 filhos.
A9	Atendente de Bar	Auxiliar Serviços gerais	Ens. Fundamental completo	Ensino Médio completo	02	Pai, mãe e 3 filhos.
A10	Caminhoneiro	Diarista	Ens. Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	1,5	Pai, mãe e 2 filhos.
A11	Pequeno Produtor Rural	Professora	Ensino Superior completo	Pós-graduação	04 ou mais	Pai, mãe e 2 filhos.
A12	Trabalhador rural	Auxiliar operacional	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	02	Pai, mãe e 2 filhos.
A13	Pedreiro	Auxiliar de serviços gerais	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	03	Pai, mãe e 2 filhos.
A14	Estaleiro naval	Monitora de creche	Ens. Fundamental incompleto	Ensino Médio incompleto	03	Pai, mãe e 4 filhos.
A15	Comerciante	Comerciante	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	04 ou mais	Mãe e 2 filhos.
A16	Trabalhador Rural	Assistente Administrativo	Ens. Fundamental completo	Pós-graduação	01	Pai, mãe e 1 filho.
A17	Vereador	Do lar	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	03	Pai, mãe e 2 filhos.
A18	Administrador de fazenda	Técnico em enfermagem	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	03	Pai, mãe e 2 filhos.

Alunos	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Escolaridade e do Pai	Escolaridade e da Mãe	Renda familiar Mensal	Composição familiar.
A19	Pintor	Professora	Ensino Médio completo	Pós-graduação	03	Pai, mãe e 2 filhos.
A20	Caminhoneiro	Auxiliar de serviços gerais	Ens. Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	03	Pai, mãe e 1 filho.
A21	Trabalhador rural	Auxiliar operacional	Ens. Fundamental completo	Ens. Fundamental completo	02	Pai, mãe e 2 filhos.
A 22	Classificador de grãos.	Professora	Ensino Fundamental completo	Pós-graduação	04 ou mais	Pai, mãe e 2 filhos.

Fonte: a própria autora.

Os dados deste quadro serão analisados individualmente, pois cada um deles contribui para explicar os casos de Sucesso Escolar dos alunos, bem como na compreensão da realidade onde estão inseridos. Iniciamos a análise pela profissão dos pais e/ou responsáveis (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Profissão dos pais e/ou responsáveis



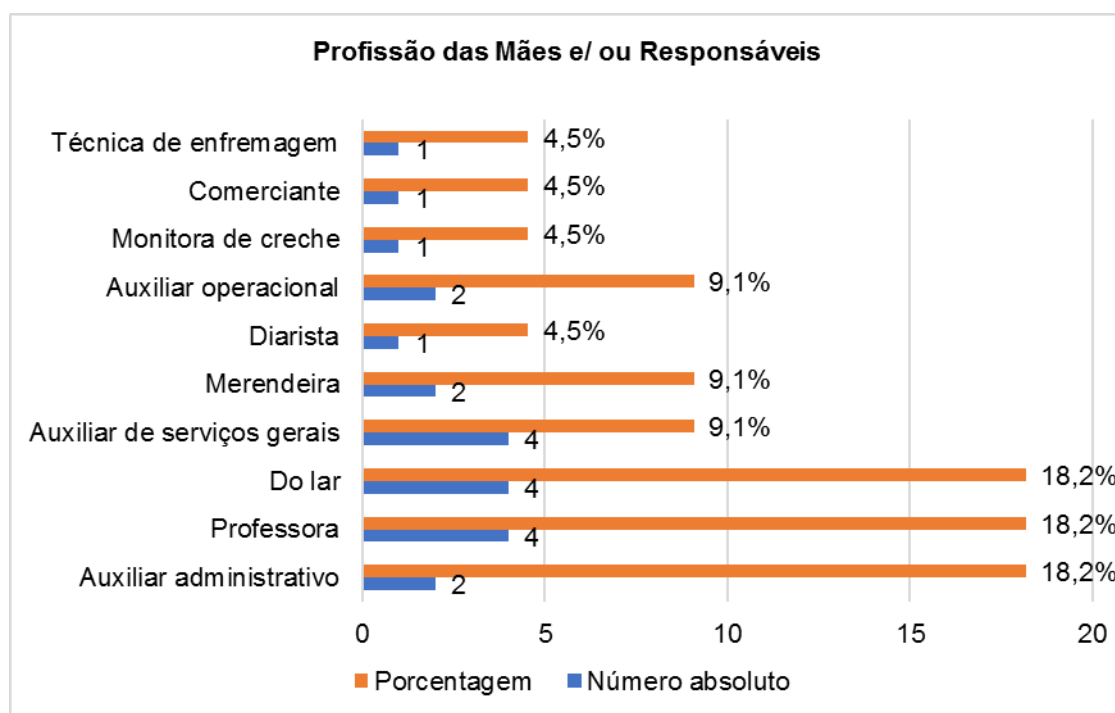
Fonte: a própria autora.

Verifica-se que prevalece o número de pais que são pequenos produtores rurais, o que demonstra a ligação da realidade dos jovens ao

agronegócio, sendo quatro trabalhadores rurais e nove desenvolvem atividades laborais ligadas ao campo, o que corresponde a 40%.

Estes dados demonstram processos de rupturas devido à transição das atividades econômicas ligadas ao campo para o desenvolvimento de outras atividades profissionais como pintor, pedreiro, atendente de bar, comerciante, estaleiro naval e caminhoneiro. Considerando que a grande maioria dos pais tem profissão, estão ocupados, mesmo que em alguns casos em empregos sem estabilidade, revela um grupo de certa forma privilegiado, tendo em vista a taxa de ocupação de 13,6% no município de Santa Mariana (IBGE, 2010).

Gráfico 16 - Profissão da mãe e/ou responsável



Fonte: a própria autora.

Entre as mães (Gráfico 16), observa-se um grupo bastante diversificado, o que demonstra que a grande maioria está inserida no mercado e que desenvolvem diferentes profissões. Temos: quatro professores, duas auxiliares administrativos, uma técnica de enfermagem, uma monitoras de creche, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais, uma comerciante e uma diarista. Revela ainda que a grande maioria das mães exercem atividades laborais reconhecidas socialmente.

Neste grupo, as mães que trabalham como auxiliares operacionais são funcionárias da empresa Big Frango na cidade de Rolândia, no Paraná, a uma distância de cerca de 150 km, o que constitui uma realidade dos distritos desde 2005, isto devido à mecanização do corte de cana-de-açúcar. Entre as 22 mães, somente quatro se dedicam exclusivamente ao trabalho no lar.

Considerando a realidade dos Distritos Quinzópolis e Panema, reiteramos que são realidades com poucas oportunidades de trabalho, visto que na agricultura prevalece o agronegócio, com poucos pequenos produtores rurais, como mostraram os dados das profissões dos pais. A rede comercial e prestação de serviços são pequena, composta por dois supermercados, duas padarias e conveniências, duas mercearias, uma papelaria, duas farmácias, quatro vestuários, uma casa de material de construção, duas lojas de móveis e eletrodomésticos, duas cooperativas de recebimento de grãos, um posto de combustíveis, duas lanchonetes, sete bares, uma Unidade Básica de Saúde (UBS), um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), uma escola de ensino fundamental das séries iniciais e um colégio estadual de ensino fundamental e médio, lócus da pesquisa.

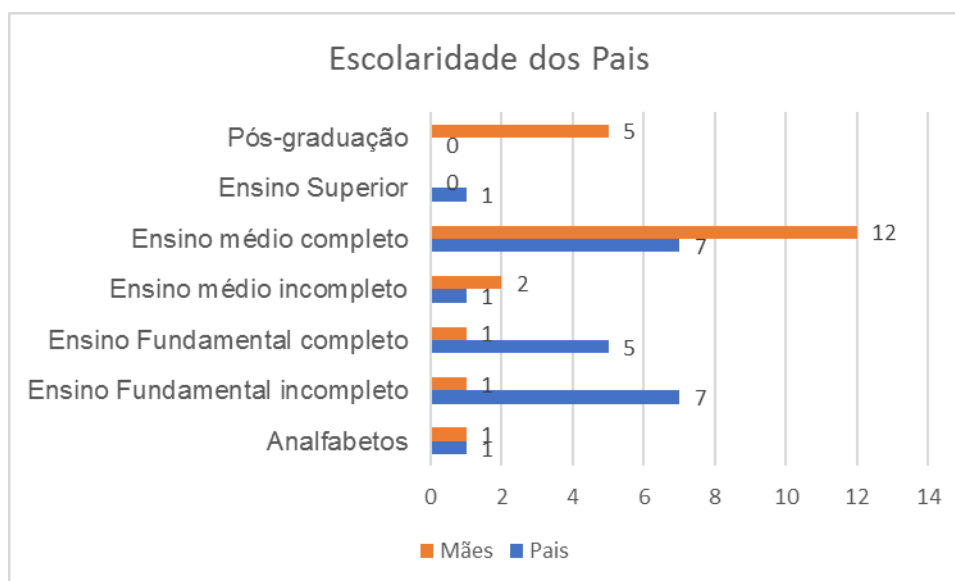
No entanto, os dados das profissões dos pais, níveis de escolaridade e renda familiar mensal precisam ser analisados numa perspectiva social micro e macro. Nesta comunidade, são consideradas como uma classe social privilegiada, porém, numa perspectiva macro, pertencem aos estratos sociais médios e baixos da sociedade.

Os dados da caracterização das famílias e do contexto socioeconômico, cultural e educacional são analisados devido ao *habitus* internalizado das suas condições concretas de existência ter uma relação direta com as expectativas escolares dos alunos do campo. Para Bourdieu (1998a) a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as expectativas, confundindo os valores de êxito social com os do prestígio cultural, o que corresponde à realidade de uma parte considerável dos casos de Sucesso Escolar, aqui identificados.

A partir dessas considerações, investigamos os níveis de instrução dos pais e das mães dos alunos (Gráfico 17), visto a tendência em relacionar os níveis de escolarização e de capital cultural dos pais ao desempenho escolar dos filhos.

A pesquisa sobre o nível de instrução dos pais tem o propósito de analisar o capital cultural das famílias dos estudantes pesquisados, quais constituem uma amostra significativa desta população, visto a influência do capital cultural que se traduz pela relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança.

Gráfico 17 - Nível de escolaridade dos Pais



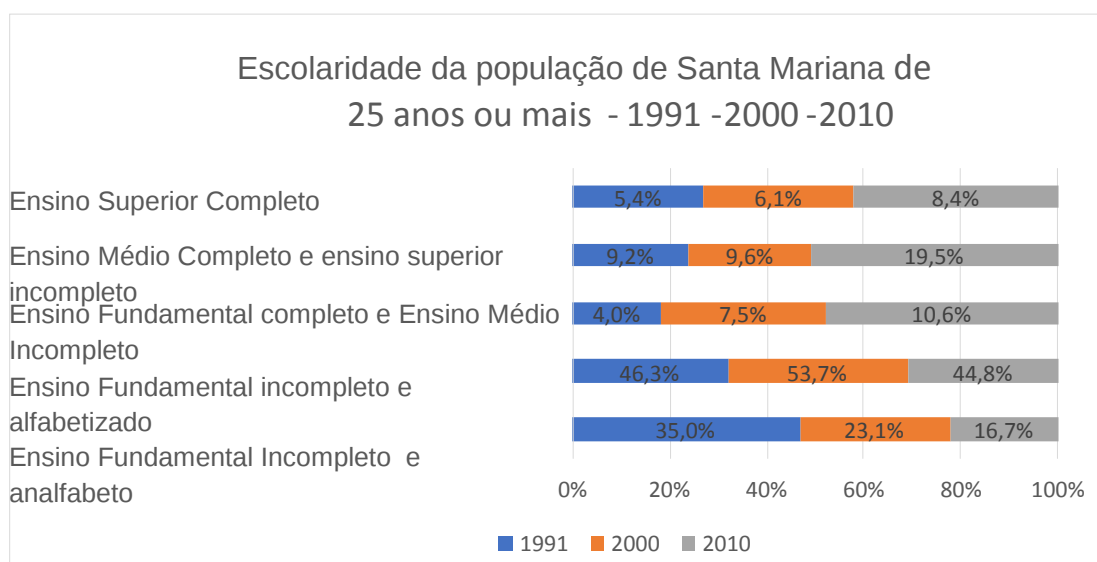
Fonte: a própria autora.

A partir do gráfico, podemos observar que entre as mulheres, há um número considerável com formação em nível superior e pós-graduação. Numa análise mais profunda, percebemos que o número de pais analfabetos é pequeno, que a maioria das mães concluiu a educação básica e cinco possuem curso pós-graduação *lato sensu*. Entre os pais apenas um teve acesso ao ensino superior, sete possuem ensino médio completo e os demais não concluíram a educação básica.

Entre as vinte e duas mães, observa-se que cinco tem ensino superior, entre os pais este número é menor, sendo apenas um com graduação. O percentual de pais com ensino superior é de 13,63%. Estes dados indicam ainda uma correlação entre os níveis de estudos dos pais e a longevidade escolar dos filhos, assim como estes internalizam as expectativas de Sucesso Escolar, o que, entretanto, corrobora para que os sujeitos em situação de desigualdades sociais reproduzam as suas condições sociais de existência, através do habitus internalizado.

Estas condições são analisadas a partir da realidade educacional do município, o qual tem a base de sua economia ligada à agricultura, com a presença de rede comercial e de prestação de serviços ampliado (bancos, correios, hospital, cartórios de registro civil e tabelionato, autoescola, sindicato rural e patronal, prefeitura e câmara de vereadores, Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Fernando Costa, além de consultórios odontológicos, psicológicos e serviços de advocacia), apresentamos dados de escolaridade da população (Gráfico 18).

Gráfico 18 - Escolaridade da população de Santa Mariana de 25 anos ou mais em 1991, 2000 e 2010



Fonte: ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Elaboração própria, 2010.

O percentual de pessoas que concluem a educação básica dobrou nos últimos vinte anos e ocorreu um aumento considerável nos últimos dez anos no que diz respeito ao ensino superior completo.

O Sucesso Escolar dos alunos desta pesquisa tem relação com o capital escolar de suas mães, pois corrobora com a ideia de Lahire (1997), qual afirma que quando as mães possuem uma relação significativa com os estudos e capital cultural, constituem elementos que influenciam a vida escolar dos filhos.

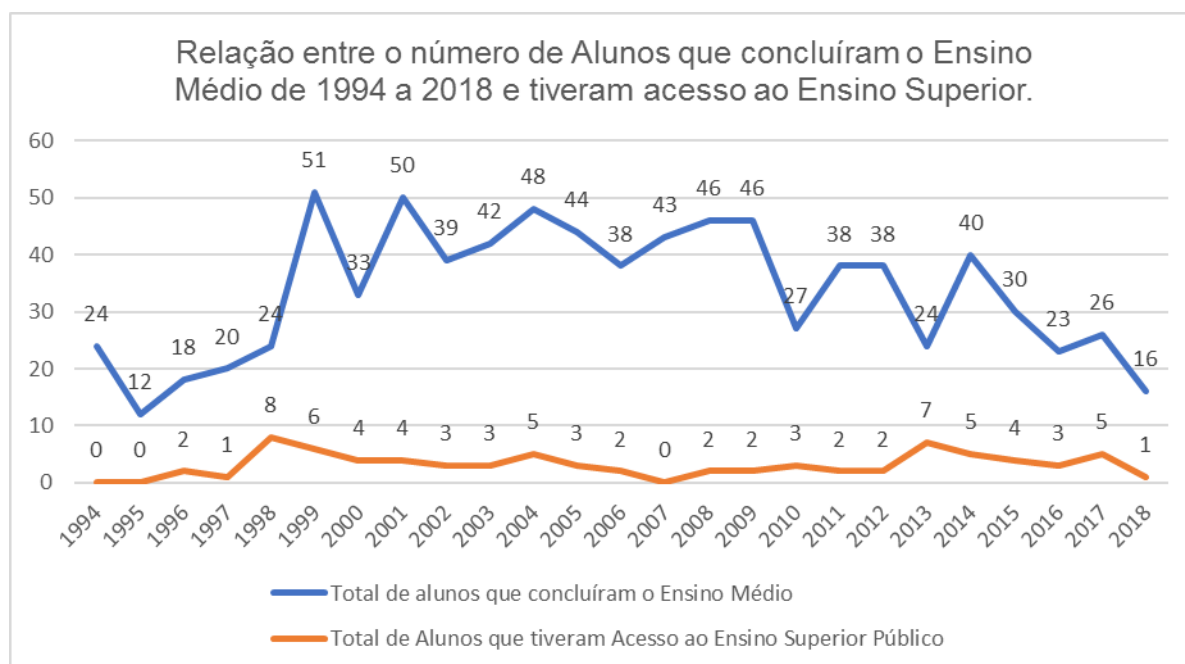
No entanto, há também perfis, conforme **Quadro 1.1**, que não demonstram um vínculo mecânico e direto entre o grau de Sucesso Escolar dos filhos e grau de escolarização dos pais, como são os casos de alguns estudantes como A7, cujos pais são analfabetos; os pais do A5 possuem ensino fundamental

incompleto; o pai do A14 tem ensino fundamental e a mãe ensino médio incompleto; e o pai de A10 com ensino fundamental incompleto e a mãe ensino médio completo. Estes dados se contrastam com a realidade do aluno A11, o qual possui pais com ensino superior; A2, A16, A19 e A22, cujas mães possuem pós-graduação *lato sensu*.

Estes dados demonstram realidades diferentes oriundas dos meios populares, de escolas públicas e de distritos distante dos capitais culturais valorizados, o que suscita a reflexão em torno das condições que explicam o Sucesso Escolar dos alunos dos meios populares. Daí a importância deste estudo, qual objetiva compreender as questões norteadoras que explicam os casos de Sucesso Escolar nesta comunidade do campo.

Com o propósito de possibilitar uma visão ampla sobre a realidade dos sujeitos desta pesquisa, identificamos o número de alunos que tiveram acesso ao ensino superior e a relação dos estudantes que concluíram o ensino médio na instituição no período de 1994 a 2018. Conforme mostra o gráfico abaixo (Gráfico 19).

Gráfico 19 - Relação entre o número de alunos que concluíram o ensino médio de 1994 a 2018 e tiveram acesso ao ensino superior



Fonte: Arquivo de Relatório Final 1992-2018 com tabulação da própria autora.

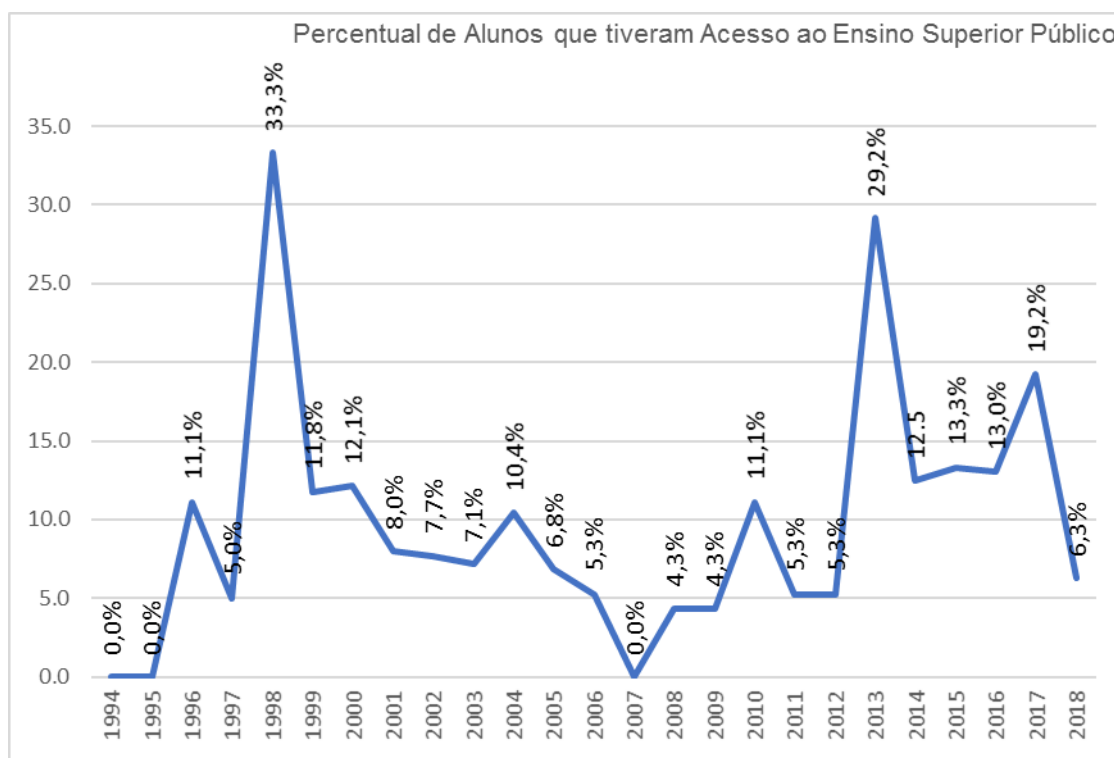
Nas turmas dos anos de 1998 e 2013, o número de alunos que ingressam no ensino superior é maior considerando a média geral de três alunos por

ano. No ano de 2007, não houve o registro de alunos na situação analisada, mesmo num contexto histórico de expansão e democratização deste nível de ensino,

No entanto, estes dados não podem ser analisados de forma isolada e anacrônica, sem relacionarmos ao processo de interiorização do ensino superior no país. Este processo configurou-se como uma política pública que contribui para pôr em ação as disposições de jovens para a vida acadêmica. Entre 2002 e 2012, as ações afirmativas passaram a compor as regras de ingresso em 98 unidades federais e estaduais no Brasil. Não podemos desconsiderar também as condições socioeconômicas e culturais dos alunos e de seus familiares, as representações sociais no imaginário da comunidade em relação à universidade, das expectativas de ascensão social e as possibilidades de conciliar os estudos e o trabalho.

A partir do gráfico (Gráfico 20) verifica-se que, nestes vinte e seis anos de funcionamento do ensino médio, oitocentos estudantes concluíram a educação básica nesta instituição e que setenta e seis deles ingressam na universidade, o que equivale a 9,16% e uma média de três alunos por ano.

Gráfico 20 - Percentual de alunos que concluíram o ensino médio de 1994 a 2018 e tiveram acesso ao ensino superior



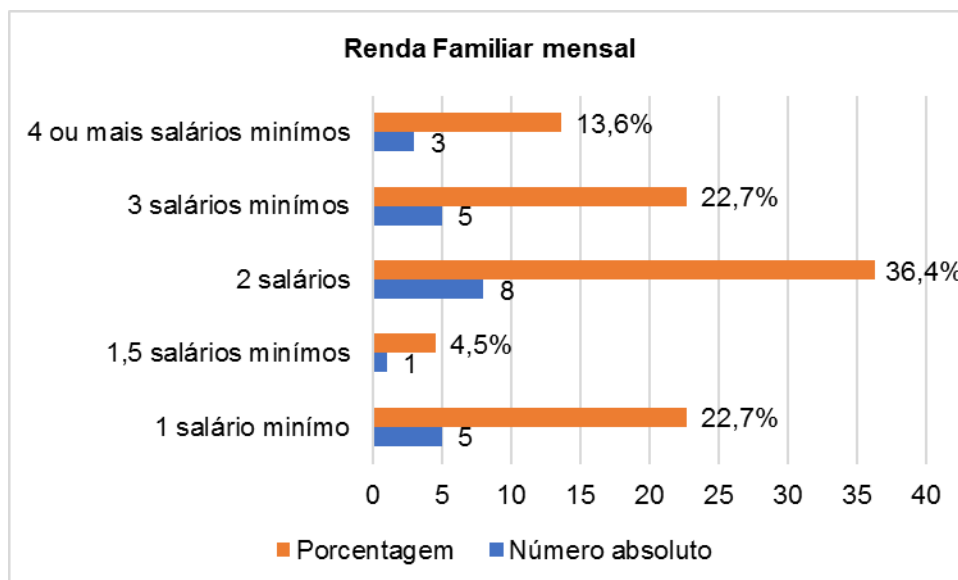
Fonte: Arquivo de Relatório Final 1992-2018 com tabulação da própria autora.

Em relação ao período de 2012 a 2018, recorte temporal da pesquisa, observa-se que em 2013 tivemos o índice de 29,2%, enquanto em 2012 de 5,3% e em 2018 de 6,3%, o que demonstra oscilações, conforme composição de cada ano letivo. Estes percentuais têm relação com os aspectos identificados na pesquisa no que diz respeito às condições de escolarização, capital cultural, econômico, social e simbólico, *habitus* interiorizado sobre as expectativas escolares e de ascensão social pelos estudos que, aliado à oferta de vagas nas universidades, ajudam a explicar este processo.

Os dados deste estudo corroboram com Salata (2018), qual afirma que a distância entre as condições objetivas, estas econômicas, culturais, sociais e/ou educacionais, entre as diferentes classes sociais apresentam tendência de queda no decorrer dos anos, o que é sinal de redução das desigualdades de oportunidades e, conseqüentemente, de democratização do sistema de ensino. Assim, o ingresso de sujeitos dos meios populares no ensino superior contribui para que outros jovens de mesma origem social também possam desenvolver um novo *habitus*, no qual tenha esperança de um futuro melhor através da educação, o que constitui uma característica cultural das classes privilegiadas, a qual possui o *ethos* de ascensão social pelos estudos.

Mesmo diante das desigualdades sociais inerentes a este meio social uma quantidade expressiva de estudantes conseguiram romper as barreiras de classe social e ingressar no ensino superior, o que contribui para que outros estudantes também possam almejar o Sucesso Escolar. Esta condição deve ser relacionada às políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino na educação básica e a democratização do ensino superior, dada a importância desta instituição de ensino, pois a partir da oferta do curso nestas comunidades os jovens puderam concluir a educação básica, assim como serem estimulados a ingressar em universidades públicas, minimizando o imaginário corrente de que o universo da faculdade não lhes pertence.

A questão subsequente analisa a renda familiar mensal das famílias dos alunos o que caracteriza os perfis socioeconômicos, revelando assim se os mesmos são oriundos de famílias privilegiadas ou não considerando a realidade destas comunidades e numa perspectiva macro conforme demonstrado a seguir (Gráfico 21).

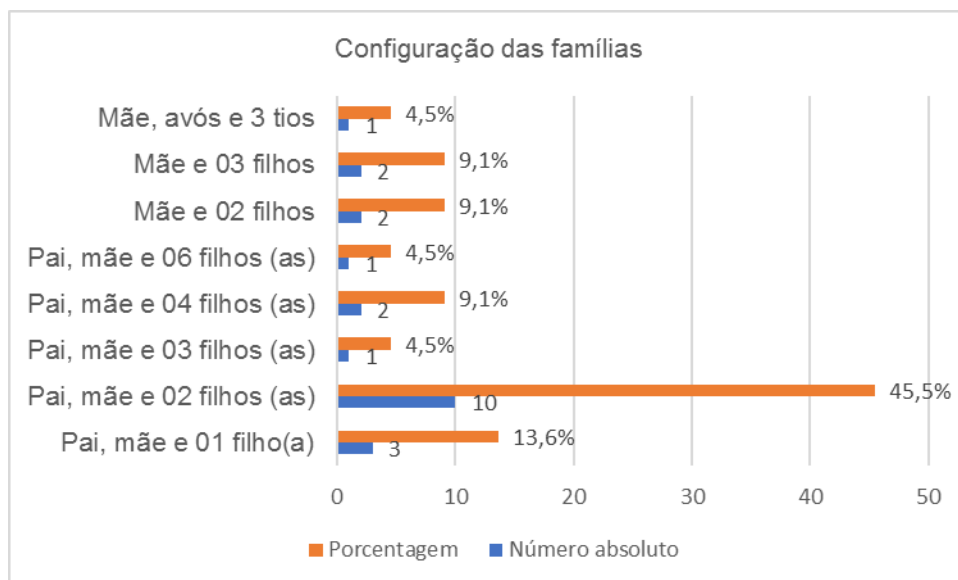
Gráfico 21 - Renda familiar mensal

Fonte: a própria autora.

Os dados revelam que a maioria das famílias tem renda de até dois salários mínimos. Há também famílias com renda equivalente a quatro ou mais salários mínimos, o que demonstra que as características dos meios populares não são tão homogêneas. Ao compararmos estes dados com a realidade do município, verifica-se que as famílias com rendimento maior constituem uma realidade a parte, já que o rendimento mensal é de 2,1 salários mínimos e a taxa de ocupação é de 13,6% (IBGE, 2010).

Assim, os alunos das famílias com poder aquisitivo e que dispõem de capitais culturais, se identificam com os valores escolares e com a possibilidade de ascender social e economicamente através dos estudos. Tais considerações compreendem as explicações para os casos de Sucesso Escolar. Desta forma, as políticas públicas destinadas aos meios populares devem considerar a perspectiva macro, ou seja, a realidade da maioria dos estudantes e daqueles que mais dependem da escola.

O questionamento sobre a composição familiar dos alunos dos meios populares se deve ao estereótipo da desestruturação familiar como causa do Fracasso Escolar. A partir deste imaginário corrente fortalecido com falas ideológicas a respeito da organização das famílias, realizamos a caracterização destas nos casos dos alunos abordados nesta pesquisa (Gráfico 22).

Gráfico 22 - Configuração familiar

Fonte: a própria autora.

Ao observarmos o gráfico, podemos verificar famílias diversificadas. Prevaecem famílias com a presença da figura masculina, o patriarca. No entanto há cinco famílias com a ausência dos pais, as quais são constituídas pelas mães e os filhos e, em um caso, inclui três tios. Há famílias consideradas numerosas com seis e quatro filhos, considerando que este número atualmente reduziu significativamente, prevalecendo famílias com dois e, no máximo, três filhos, o que corresponde a realidade da maioria das famílias atualmente.

Ao considerarmos os alunos casos de Sucesso Escolar e a organização de suas famílias, concluímos que a ideia de desestruturação familiar pela ausência dos pais não é algo de fácil definição, pois encontramos famílias nesta situação e essa questão não determinou o rendimento escolar destes alunos. Campos faz crítica a ideia naturalizada em relação à desestruturação familiar, ao apontar que:

Estes estereótipos giram em torno da inadequação da família, quer por uma suposta ausência dos pais no lar, quer pela forma como deduzem que estas famílias se organizam ou por possíveis problemas morais ou psíquicos que lhes são constantemente atribuídos (CAMPOS, 1995, p. 100).

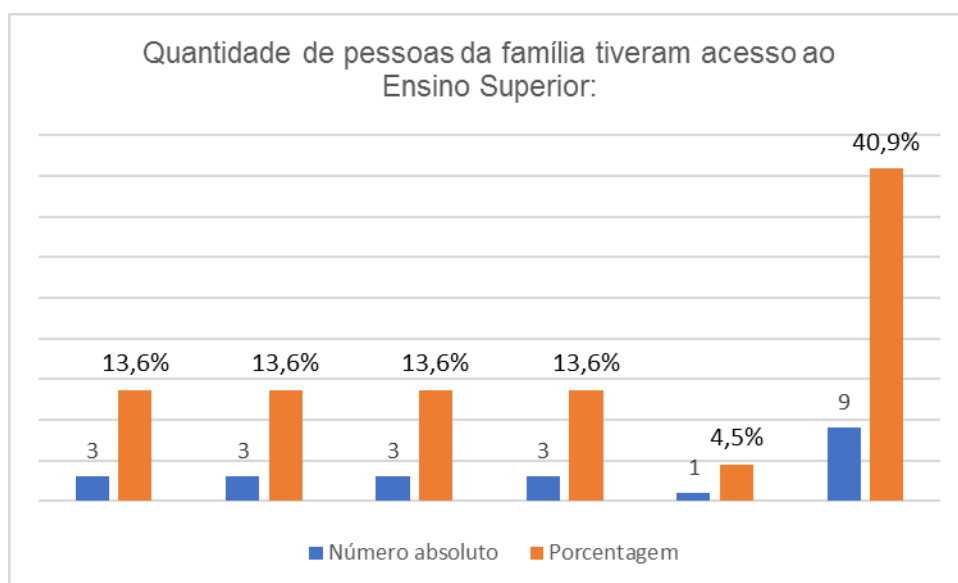
Desta forma, ao deslocar o olhar para os casos particulares e as histórias singulares de cada caso, os modelos estatísticos de explicação dos fenômenos de Sucesso e Fracasso Escolar tornam-se inadequados, o que corrobora

com as ideias de Lahire (1997), qual afirma que os modelos gerais (estatísticos) de explicação dos fenômenos de Sucesso e de Fracasso Escolar tornam-se inadequados “[...] ao construir voluntariamente contextos sociais mais precisos: configurações familiares particulares” (LAHIRE, 1997, p. 32).

Ao analisarmos o que motivou e mobilizou as trajetórias de Sucesso Escolar, verificamos que havia por parte destes alunos o conhecimento das falácias em torno da desestruturação familiar. Essa questão constituiu um elemento de resistência a fim de desconstruir estes estereótipos, os quais, somados ao desejo de ajudar a mãe e de ter uma condição de vida melhor que seus familiares, constituíram as bases do Sucesso Escolar dos mesmos.

Outra variável analisada que nos ajuda a compreender como são construídas as trajetórias de Sucesso Escolar diz respeito à quantidade de pessoas da família que tiveram acesso à universidade. Para Arenhardt (2012) a primeira pessoa a romper barreiras e desenvolver novos horizontes para a sua vida carrega ambiguidades, responsabilidades, expectativas e provações, estas, inclusive, de resistência no âmago da própria família. Assim, alunos que possuem membros de sua família inseridos nas universidades, têm de afinidades de habitus e ethos de ascensão social pelos estudos. Esta ideia corrobora os dados pesquisados, pois somente três alunos são as primeiras pessoas da família a romper os condicionantes sociais inerentes a este meio social, conforme (Gráfico 23).

Gráfico 23 - Pessoas da família tiveram acesso ao ensino superior



Fonte: a própria autora.

Observa-se que três estudantes são os primeiros membros da família a terem acesso ao ensino superior. Outros três alunos mencionaram que apenas uma pessoa da família teve acesso à universidade, o que contrasta com a maioria dos alunos que afirmaram que cinco ou mais pessoas das suas famílias tinham curso superior. Estes dados demonstram tanto a manutenção dos estratos sociais privilegiados da sociedade tendo acesso ao curso superior como de sujeitos rompendo desigualdades educacionais históricas a partir da implantação das políticas públicas que visam promover a democratização do ensino superior.

Estes dados revelam, portanto, que o acesso ao ensino superior nesta comunidade reflete a estratificação social, a manutenção de pessoas oriundas das mesmas famílias tendo acesso à universidade. No entanto, não podemos desconsiderar o grupo de estudantes que são as primeiras pessoas da família a ingressar neste ensino, pois demonstram a possibilidade de romper as desigualdades educacionais e, assim, despertar no imaginário social das famílias de mesma origem social que é possível romper as barreiras de acesso à universidade.

As questões discutidas referentes ao nível de escolaridade, profissão, renda, condições de escolarização, acesso aos capitais culturais valorizados pela escola, capital social e simbólico e a quantidade de membros das famílias que tiveram acesso à universidade não podem ser ignoradas, pois tem o poder de condicionar as expectativas em relação à escola e o rendimento escolar das classes populares.

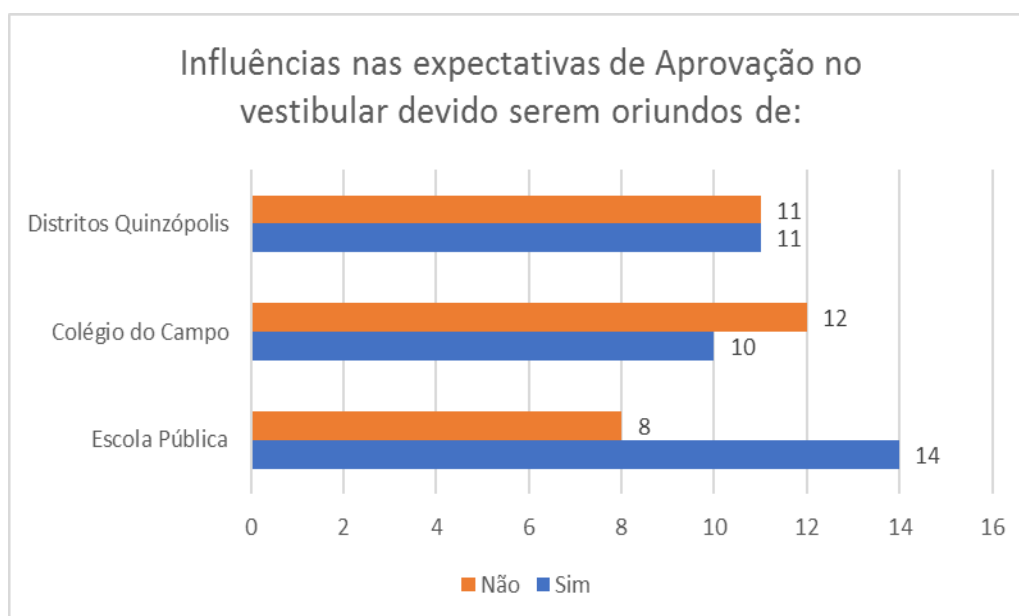
A partir destas considerações analisamos as influências nas expectativas de aprovação no vestibular em função de serem oriundos de distritos de um município de pequeno porte; colégio do campo visto aos estereótipos e preconceitos e em relação aos sujeitos do campo e de escolas públicas, o qual se faz necessário em razão dos discursos ideologicamente articulados quanto à qualidade do ensino e da gerência do Estado. Ao desqualificar o ensino público aprofunda o discurso de que a qualidade da educação depende de uma lógica de gestão da educação baseada na privatização da escola pública, a qual está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para superação da crise do capital.

Assim, a educação e o currículo são espaços disputados por visões antagônicas, quer numa perspectiva de emancipação dos sujeitos ou na formação de sujeitos aos interesses do capital, a fim de atender as demandas do mercado,

assim é crescente a tendência de privatização da educação pública, o que vem ocorrendo inclusive através de reformas educacionais.

O gráfico a seguir (Gráfico 24) apresenta as influências nas expectativas de aprovação no vestibular em função da sua origem.

Gráfico 24 - Influências nas expectativas de aprovação no vestibular em função da sua origem



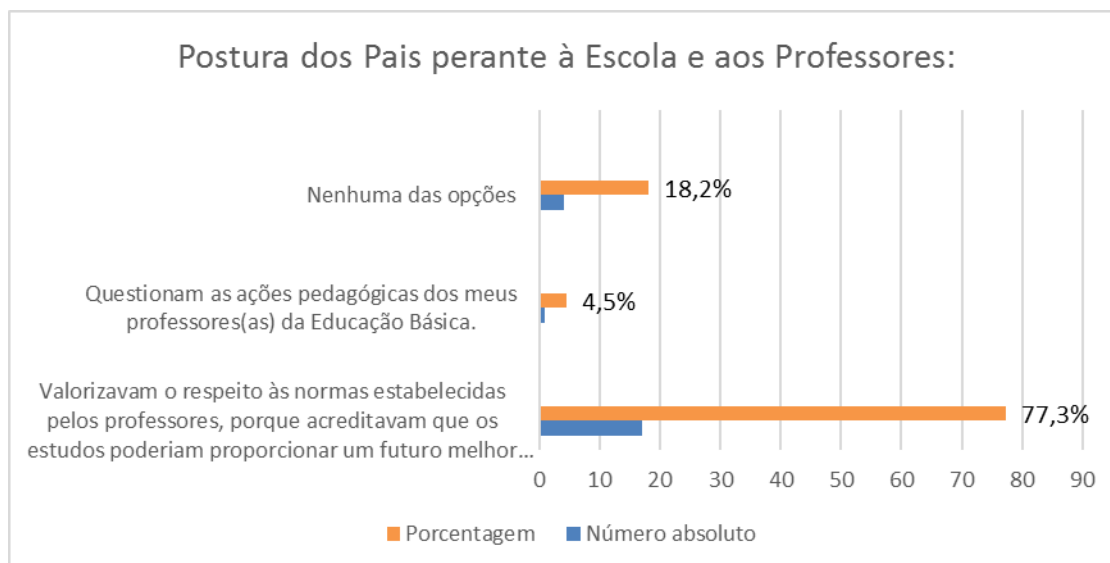
Fonte: a própria autora.

O gráfico demonstra dados relativos à realidade dos meios populares e as influências dos mesmos nas expectativas de aprovação no vestibular. Entre as alternativas que condicionam as expectativas de aprovação no vestibular, os alunos mencionaram a questão de serem oriundos de escolas públicas, em seguida a escola do campo e por serem moradores dos Distritos de Quinzópolis e Panema.

O fato de todos os sujeitos desta comunidade, independente de classe social ou quaisquer outras condições, estudarem em escolas públicas influencia na expectativa de aprovação no vestibular.

A questão subsequente tem o intuito de verificar o grau de autoridade que os pais dos meios populares atribuem aos professores, conforme segue (Gráfico 25).

Gráfico 25 - Postura dos pais e/ou responsáveis frente a autoridades dos(as) seus(suas) professores(as) da educação básica



Fonte: a própria autora.

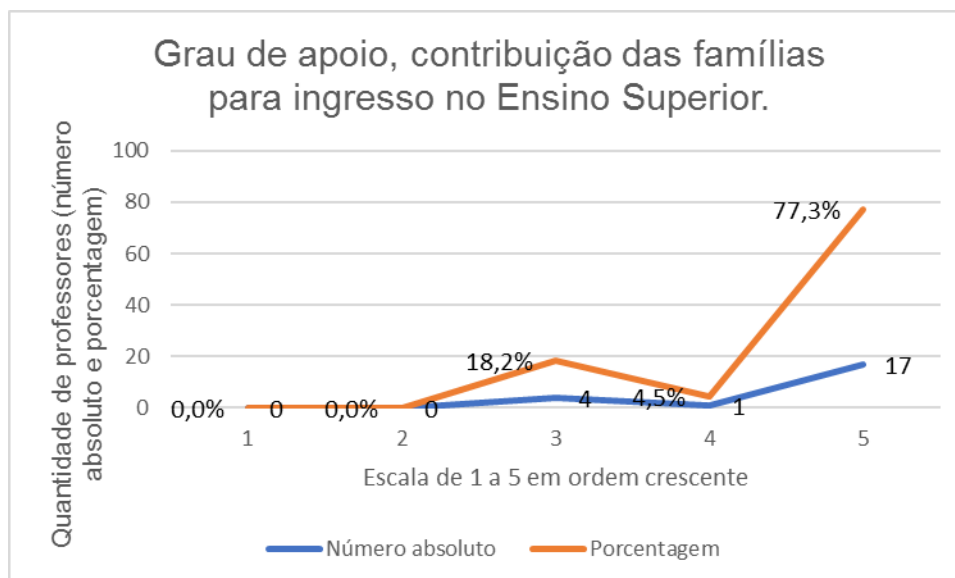
Tal questão tem o objetivo de analisar uma característica dos meios populares que diz respeito ao fato de que estas famílias, não tendo o capital cultural privilegiado pela escola, inculcam nos seus filhos o dever da “obediência” aos seus professores, o que pode contribuir com a escolarização dos mesmos.

Sobre esta questão, Lahire (1997) afirma que é nas relações de interdependência entre os membros da constelação familiar que se constroem as formas de controle de si e dos outros. Isto inclui as relações com a ordem, autoridade e o sentimento dos limites que não devem ser ultrapassados.

Estas características dos meios populares apontadas por Lahire (1997) são objetos de estudo desta pesquisa, cuja hipótese se confirmou ao constatarmos que 17 pais, ou ainda 77%, privilegiavam o respeito às normas estabelecidas pelos professores porque acreditam que os estudos podem proporcionar um futuro melhor aos seus filhos. Entendemos, portanto, que os pais destes alunos concebem o “bom comportamento” como condição para o rendimento escolar dos mesmos.

Considerando que este estudo parte da hipótese de que as famílias dos mesmos populares, mesmo não dispondo dos capitais culturais valorizados pela escola, desenvolvem estratégias para que seus filhos atinjam o Sucesso Escolar, a próxima questão envolve o apoio e a contribuição das famílias para o ingresso no ensino superior (Gráfico 26).

Gráfico 26 – Grau de apoio e contribuição da família para o ingresso no ensino superior



Fonte: a própria autora.

Verifica-se que os alunos, em sua maioria, atribuem o grau cinco de importância para a participação das famílias no acesso ao ensino superior. Isto revela a importância da participação das famílias na vida escolar dos alunos, neste caso, uma das variáveis que explicam o Sucesso Escolar dos estudantes.

Ao analisar os perfis, identificamos condições que se diferem de uma família para outra. Assim, foram organizados três quadros com os seguintes perfis: o primeiro em que “o acesso ao ensino superior é tido como possibilidade de ascensão social pelas famílias”; o segundo no qual “as famílias privilegiam o “bom comportamento” e a “obediência” como condição para o Sucesso Escolar” e o terceiro e último perfil em que “os alunos tiveram o apoio das famílias nos estudos, porém, consideram que mobilização própria como condição essencial e um aluno que não se pronunciou”.

Num primeiro momento, identificamos os perfis de famílias em que o acesso ao ensino superior é tido como possibilidade de melhoria das condições de vida, sendo a escola considerada como agente de transformação social. Segue as características comuns agrupadas neste perfil (Quadro 3).

Quadro 3 - Perfis que o acesso ao ensino superior é tido como possibilidade de ascensão social pelas famílias

Acho que a forma de agir, mostrando que estudos é importante, para ter um trabalho e uma fonte de renda melhor, um crescimento e evolução como pessoa, e dava pra ver sempre o arrependimento e os comentários das pessoas que não seguiram nos estudos, mas que sempre desejavam isso **(A4)**.

Meus pais nunca conseguiram concluir o ensino fundamental, por causa disso nunca tiveram boas oportunidades de emprego. Eles sempre quiseram que fosse diferente com seus filhos, sempre apoiaram e ajudaram no que foi possível para que eu tivesse acesso à faculdade, apesar de não ter condições de pagar por uma mensalidade de uma instituição privada me incentivaram a me dedicar muito nos estudos para ingressar em uma faculdade pública **(A5)**.

Em às reuniões de pais, me ouvi e dava conselhos em momentos de angústia quanto à escola, incentivar a questionar, perguntar quando tinha dúvidas **(A6)**.

Incentivo em buscar conhecimento para obter uma melhor qualidade de vida e conhecimento, para ter um bom futuro além de contribuir com ajuda financeira **(A9)**.

Incentivaram a leitura e valorizavam o conhecimento como meio para a construção de uma carreira e um bom emprego. Assim, aprendi a valorizar o conhecimento **(A11)**.

Muito apoio, meus pais falavam sempre que estudando eu teria um futuro melhor **(A12)**.

Sempre me apoiando, me incentivando a estudar, mostrando que a vida pode ser melhor se você tiver um planejamento e um objetivo **(A14)**.

Ter uma vida melhor **(A17)**.

Meus pais sempre me incentivaram a estudar, desde criança, o sonho da minha mãe era me ver formada na faculdade, pois quando ela tinha minha idade, ela não teve essa oportunidade. Meus pais sempre fizeram e fazem de tudo pra me ajudar na minha vida acadêmica, principalmente meu pai, sempre me apoiando. Sempre me levaram para a escola, me colocaram em cursos que pudessem acrescentar algo a mais a minha vida. Devo muito a eles **(A18)**.

Sempre foi um sonho meu particular. Para ter outras oportunidades e um destino diferente das pessoas que cresci e convivi **(A21)**.

Pagou cursinho, me motivava em relação aos estudos. Acredita que por meio dele posso ter uma vida melhor **(A2)**.

Fonte: a própria autora.

Nestes perfis, observamos que a educação, entendida como um instrumento de transformação social constitui as representações sociais das famílias destes alunos. Isto contribui para o êxito escolar dos mesmos. Neste sentido, é preciso buscar meios para que as famílias e os próprios alunos tenham em seus imaginários sociais expectativas de que, por meio dos estudos, é possível ter uma vida melhor.

Estas famílias, independente das condições socioeconômicas,

culturais e educacionais, superaram o *habitus* internalizado de que os sujeitos dos meios populares não poderiam almejar o acesso à universidade. Estas famílias, quais em muitos casos não tiveram oportunidade de estudar, desejavam que seus filhos tivessem uma trajetória de vida diferente e que não desperdiçassem a possibilidade de ter um futuro melhor. Assim, é preciso pensar em políticas públicas de inclusão social para que outras famílias tenham a expectativa de que, através dos estudos, é possível ter uma mudança.

Nos próximos perfis, identificamos famílias que privilegiam o “bom comportamento” e a “obediência” como condição de Sucesso Escolar (Quadro 4).

Quadro 4 - Perfis que as famílias privilegiam o “bom comportamento” e a “obediência” como condição para o Sucesso Escolar

Incentivo as tarefas de casa, cobrança de comportamento e obediência aos professores **(A10)**.

Cobrança de empenho estudantil, respeito a professores e membros da instituição de ensino **(A22)**.

Fonte: a própria autora.

Nestes dois perfis, identificamos famílias que, na ausência do capital cultural privilegiado pela escola, passam a inculcar nos seus filhos a ideia de que o “bom comportamento” e a “obediência” são fatores que contribuem para o Sucesso Escolar. Ao considerarmos que estes alunos alcançaram êxito em suas trajetórias escolares, este estudo entende que estas atitudes contribuíram com o Sucesso Escolar dos mesmos.

As lembranças da minha trajetória escolar permite dizer que a minha família agiu da mesma forma. Meus pais não iam à escola, mas a presença deles na minha vida escolar não se reduzia a presença física no meio escolar. Em casa, agiam através da inculcação do “respeito” aos professores e funcionários, a obrigatoriedade de realizar todas as tarefas, prestar atenção nas aulas, privilegiar os estudos às brincadeiras ou à televisão, e, assim, contribuíram para o meu Sucesso Escolar.

Os meus pais só tiveram certeza de que o meu desempenho escolar era bom quando passei no vestibular, isso porque, mesmo tendo uma prima que naquele período cursava ensino superior, acreditava-se que somente classes privilegiadas poderiam ter acesso à universidade. No entanto, esta percepção, principalmente do meu pai (*in memoriam*) não fez com que eu desistisse dos meus

sonhos. Caracterizou-se como um ato de resistência ao mostrar que era possível, contribuindo para que outras pessoas também pensassem da mesma forma.

Pra mim, como professora, professora pedagoga e cidadã dos meios populares, cada estudante desta comunidade que ingressa na universidade é motivo de muito orgulho, pois estão rompendo as desigualdades sociais e educacionais. Este orgulho se concretiza neste trabalho, ao estudar como se explicam as trajetórias de Sucesso Escolar de cada aluno, os quais ajudam na construção no *habitus* de que o ensino superior parte da realidade dos meios populares.

Nos demais perfis, identificamos alunos que tiveram apoio das famílias nos estudos, mas a mobilização pessoal também foi fundamental para o Sucesso Escolar. Conforme segue (Quadro 5):

Quadro 5 - Perfis de alunos que tiveram apoio das famílias nos estudos, porém, consideram que mobilização própria como condição essencial e um aluno que não se pronunciou

O apoio sempre foi fundamental **(A1)**.

Auxílio nas tarefas me animava, fazendo acreditar que eu era capaz de atingir meus objetivos **(A3)**.

Apoio financeiro e psicológico **(A7)**.

[...] não fica muito por dentro da minha vida acadêmica sou mais eu por mim mesma **(A8)**.

Incentivo ao estudo **(A13)**.

Não mencionou **(A15)**.

Minha mãe sempre me influenciou a ingressar em uma universidade ou curso. Quando me formei no ensino médio prestei vestibular, mas minha mãe me inscreveu em um curso técnico em administração, se um não desse certo, eu não ficaria sem estudar **(A16)**.

Total influência sempre me mostrou o quanto à educação é importante **(A19)**.

Deram-me bastante esforço **(A20)**.

Fonte: a própria autora.

O quadro demonstra a importância das famílias nos casos de Sucesso Escolar. Assim, a participação das mesmas, de forma direta ou indireta, a despeito do que diz Lahire (1997) sobre o tema da omissão parental é um mito. Ele afirma que a ausência dos pais nos espaços escolares é interpretada como uma indiferença em relação à vida escolar dos filhos, cujo discurso da “omissão” é

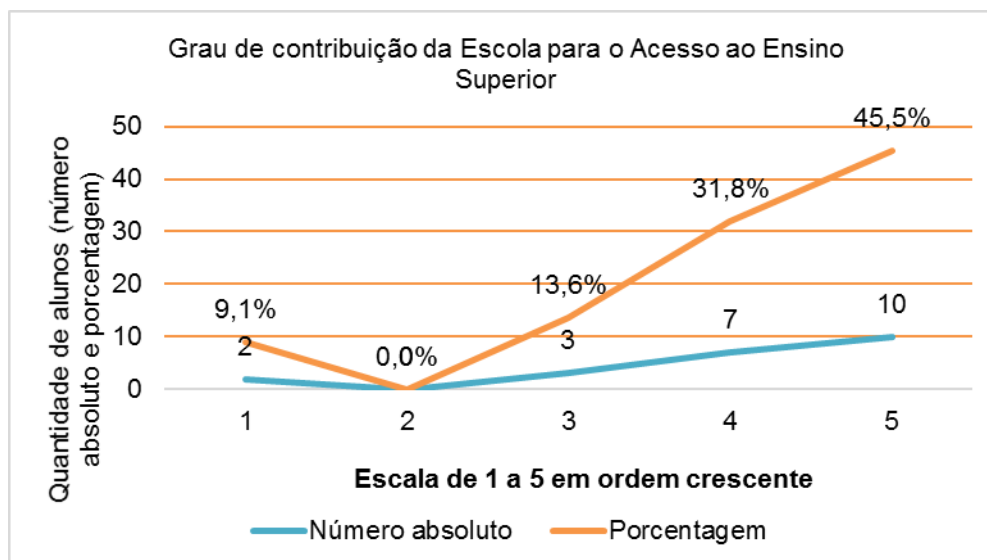
veiculado principalmente quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem. Com isso, ela chama atenção para o fato de que essas hipóteses têm a tendência perigosa da generalização e, por isso, não dão conta das singularidades familiares.

Diante das teorias educacionais tipicamente culturalista que colocam a ênfase das “desigualdades” e “carências culturais” dos meios populares como determinantes para o Fracasso Escolar e dos condicionantes inerentes a realidade dos alunos participantes desta pesquisa, este trabalho busca compreender como são construídas as trajetórias escolares de Sucesso Escolar. Considerando as influências das diferentes instituições sociais, verificamos as influências da escola e dos professores, os quais, além das famílias, exercem um papel de suma importância neste processo.

4.3 Quanto às influências da escola e dos professores

Considerando as variáveis sociais inerentes aos meios populares que condicionam as trajetórias dos alunos e as contribuições das escolas públicas nas comunidades dos meios populares, analisamos as suas influências e dos professores nas trajetórias de Sucesso Escolar. Além, das famílias, a escola e os professores tem um papel relevante nas trajetórias escolares, alguns alunos mencionaram inclusive que ex-professores inspiraram a sua entrada na universidade. Tal situação ocorre, porque estes profissionais desejam à desconstrução do imaginário corrente de que o ensino superior é difícil, o que contribui para que permaneça restrito as classes privilegiadas, e do estigma da inferioridade cultural atrelada a origem dos meios populares a fim de ampliar os seus horizontes no que diz respeito à possibilidade de transformação social através da educação, sem por isso negar as desigualdades históricas no que diz respeito ao ensino superior e as adversidades sociais dos meios populares que condicionam o Sucesso Escolar.

Na análise do gráfico que segue (Gráfico 27), os alunos atribuíram grande importância à escola e ao acesso ao ensino superior, sendo que a maioria estabeleceu a escala máxima de importância.

Gráfico 27- Grau de contribuição da escola para o acesso ao ensino superior

Fonte: a própria autora.

Nos quadros seguintes apresentamos as ações desenvolvidas pela escola e os professores que contribuem para o Sucesso Escolar dos alunos, cujos dados foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo retrata as ações referentes aos professores e a prática pedagógica em sala de aula, no qual verificamos que, na maioria dos casos, tratam de ações isoladas dos professores, os quais tem um maior entendimento desta realidade, e, assim, se comprometem a ajudá-los a ingressar na universidade.

O segundo grupo retrata as ações que precisam ser repensadas pela escola e pelo Estado, abordando as fragilidades da escola no que diz respeito às ações que poderiam ser implementadas para contribuir com o acesso ao ensino superior.

Estes dados revelam a consciência por parte dos alunos das responsabilidades do Estado perante a educação, visto que as fragilidades das escolas se encontram tanto diante de questões internas como externas, dentre as quais envolvem a ação das políticas voltadas à educação básica, e neste caso, as escolas do Campo, visto as suas necessidades e especificidades próprias, e ao direito de educação *do* e *no* campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). Apresentamos o (Quadro 6) referente às ações dos professores.

Quadro 6 - Ações referentes aos professores e a prática pedagógica em sala de aula

Através de muitas aulas, explicações de diferentes conteúdos e de diferentes formas. A produção de redações para nos avaliar, conforme exigido no ENEM e vestibular, como todo o ensino **(A1)**.

Graça as aulas eu passei no vestibular **(A2)**.

Eu sou bolsista, então a minha nota do ENEM foi de grande credibilidade ao ensino nas escolas em que estudei, entendo e recebendo de forma correta o que era passado em aulas, e acho que usei isso corretamente **(A4)**.

Meus professores foram muito importantes para meu ingresso no ensino superior, sempre me incentivaram a se inscrever no ENEM e no vestibular. Também me forneceu apostilas para reforçar meus estudos. Além de dar dicas sobre a redação e reforçar conteúdos próximo às datas das provas do ENEM e do vestibular **(A5)**.

Meus professores sempre foram atenciosos em responder nossas dúvidas, não só pelo ensino em si, mas da vida adulta também, a saber, lidar com angústias e frustrações, que nem tudo dá certo da primeira vez, sendo necessário persistir. Ajudar com documentação e prazos para vestibulares e também nos levar para conhecer a faculdade **(A6)**.

A formação básica em interpretação de textos de diferentes gêneros, literatura, junto ao saber os limites do conhecimento **(A7)**.

Os professores e funcionários sempre incentivaram **(A12)**.

Forneceu uma parte da base requerida para se cursar nível superior **(A13)**.

De alguma forma contribuiu na tomada de decisão quanto ao curso que eu gostaria de fazer, a área de conhecimento que pertença hoje **(A14)**.

Muitos professores tinham conversas conosco a respeito disso, nos influenciaram e se propuseram a nós auxiliar. Hoje conto com ajuda de alguns professores do colégio, na minha graduação. A maioria dos alunos da minha turma do 3º médio ingressou no ensino superior **(A16)**.

Ensinando muito sobre as matérias e dando várias dicas **(A17)**.

Desde o momento que havíamos ingressado no ensino médio, os professores vinham nos preparando para que pudéssemos ingressar numa faculdade. Preparando-nos para o vestibular, nos estimulando a estudar para entrar numa boa faculdade, para não perder essa oportunidade que poderia melhorar nossa vida **(A18)**.

Com a capacidade e a essência dos professores, com a cobrança da diretoria, e com um método de trabalho muito bem exercido pelos profissionais que ali trabalhavam **(A22)**.

Fonte: a própria autora.

Entre as ações apontadas pelos alunos, identificamos que de modo geral, os professores procuram incentivar e motivar os alunos a participarem do ENEM e do vestibular, a lidar com os sentimentos de ansiedade, angústia e medo frente aos testes, explicam como funciona o ENEM e os vestibulares e as formas de ingresso, a partir das políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior.

Entre as principais ações pedagógicas, encontramos as seguintes ações de acordo com os perfis indicados: a elaboração de redações, as quais são avaliadas pelas professoras de língua portuguesa conforme exigências do vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e do ENEM; o fornecimento de apostilas para reforçar os estudos; revisão de conteúdos a fim de prepará-los para as provas do ENEM e do vestibular; ajuda com a documentação e os prazos para vestibulares e visitas às universidades públicas e faculdades privadas.

A partir das falas dos alunos, podemos identificar ações desenvolvidas por estes profissionais que nos ajudam a entender como são construídas as trajetórias de Sucesso Escolar, inclusive os funcionários agentes educacionais I e II colaboram neste processo, pois são estes profissionais que auxiliam os estudantes nas inscrições do ENEM e dos vestibulares, em atividades de visitas às universidades acompanham os alunos junto aos professores, além de serem os profissionais responsáveis pela elaboração de documentos (ofício de solicitação de transporte escolar, declaração aos pais e/ou responsáveis de autorização de viagens), que contribuem na execução de tais atividades.

Ao analisar estes dados, devemos também ter uma atenção especial ao que os alunos dizem que precisa ser melhorado na escola. Entendemos que as críticas construtivas são importantes, pois entendemos que precisamos melhorar a cada dia para contribuir efetivamente com o Sucesso Escolar dos alunos. Assim, apresentamos as ações que necessitam ser repensadas pela escola e pelo Estado na lógica dos estudantes (Quadro 7).

Quadro 7- Ações que precisam ser repensadas pela escola e pelo Estado.

Muito básico. Necessitei da ajuda de curso preparatório para aprovação em vestibulares **(A3)**.

Acredito que faltaram incentivos por parte do Estado e da escola em relação às visitas as universidades para ajudar e incentivar os alunos na escolha do curso. Não fizemos nenhuma visita a universidades durante o ensino médio, acredito que se isto tivesse acontecido mais alunos teriam se dedicado para ingressar no ensino superior **(A5)**.

Poderia ter contribuído mais **(A8)**.

Apenas no 3º ano do ensino médio houve incentivo, preparação para o vestibular e o ENEM **(A9)**.

O incentivo veio somente a partir do 3º ano do ensino médio, com cobranças, exigências por maior dedicação nos estudos, por ser ano de vestibular e ENEM. Mas, acredito que isso deveria vir desde os primeiros anos do ensino fundamental **(A10)**.

Meus professores e a escola sempre me incentivaram a estudar e ingressar no ensino superior,

sempre fui boa aluna em relação a aprendizagem e notas. No entanto, percebi que o incentivo da escola era proporcional ao desempenho do aluno na escola. Nem todos foram tão incentivados quanto eu **(A11)**.

Poderia ter sido melhor. Particularmente, tive motivação e incentivo através de poucos professores. Boas aulas e bons professores **(A19)**.

No ensino médio quando se expõe a faculdade em si. Acho que isso devia acontecer desde o ensino fundamental e ser mais aberto para as crianças para poderem decidir qual caminho querem seguir **(A20)**.

A escola devia expor mais este universo, porque é muito diferente do que a gente imagina, eu vejo por mim, pois parecia universo um paralelo **(A21)**.

Fonte: a própria autora.

De modo geral, os alunos mencionaram que a formação do ensino médio poderia ter sido melhor. Assim, é possível perceber que a escola não oferece um projeto ou atividade complementar em contraturno voltado à preparação para o vestibular ou o ENEM, condições estas que carecem no contexto dos meios populares, principalmente nas escolas do Campo. Os alunos não têm condições para arcar com os custos das mensalidades dos cursinhos preparatórios, do transporte escolar e alimentação visto a não oferta do município. As cidades vizinhas que ofertam cursinhos ficam a aproximadamente 40 km e o deslocamento via transporte escolar demanda duas conduções, sendo uma até a sede do município e outra até o local da oferta do referido curso, o que dificulta o acesso.

Quanto à fala do aluno identificado por A21, percebe-se a influência das falas ideológicas que se constroem em relação ao ensino superior, para que este permaneça sendo privilégio das classes sociais privilegiadas. Somente com o ingresso à universidade, podem-se desconstruir estas falácias. Dai a importância que este discurso seja de conhecimento dos sujeitos dos meios populares; de discussões sobre o universo do ensino superior; e as atividades de visitas às universidades como parte da ação pedagógica das escolas para que possam almejar o acesso a tais instituições como algo possível. No PME de Santa Mariana, está prevista a mobilidade social de estudantes do ensino médio as instituições de ensino superior da região, isto a fim de elevar as taxas de matrículas de moradores do município. Outra ação prevista é a oferta de estágio remunerado, tendo em vista o enriquecimento da formação em nível superior (SANTA MARIANA, 2017).

Mesmo a oferta do estágio abrangendo uma pequena parcela de estudantes, esta contribui de forma significativa. A questão da mobilidade social

constitui uma das ações que o colégio desenvolve em parceria com a prefeitura para a realização de visitas às feiras de profissão em universidades com os alunos, estes principalmente do ensino médio.

Quanto a esta questão das visitas às universidades não podemos deixar de mencionar a Recomendação Administrativa nº 01/2019 de 23 de abril de 2019 do Ministério Público do Paraná⁹, qual disciplina as hipóteses de viagens nacionais realizadas por crianças e adolescentes menores de 16 anos e determina a obrigatoriedade da autorização de viagem fornecida pelos pais e/ou responsáveis, esta por documento particular com firma reconhecida em cartório.

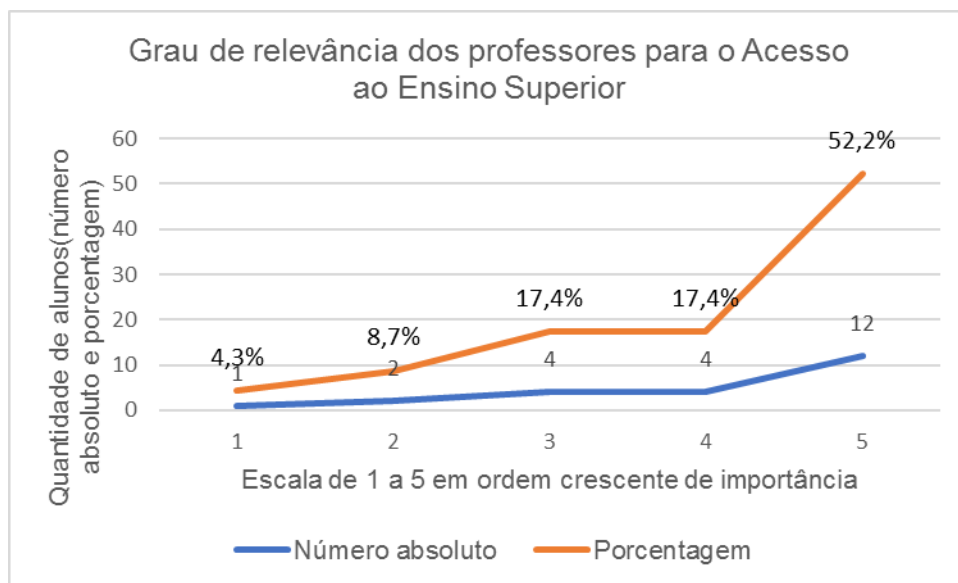
No caso desta comunidade, composta por famílias carentes, estas moram distantes de instituições com este fim. Somada a ausência de conhecimento sobre os trâmites legais que tais documentos exigem dificulta a realização de visitas às universidades, museus e participações em eventos culturais, ações estas que antes eram realizadas pela instituição.

Entendemos que tais medidas de segurança previstas no Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) e demais documentos são necessárias. Porém, para a maioria destes alunos, a única possibilidade de ter acesso a estes locais é por meio da escola, cujas atividades foram suspensas.

Essa discussão é pertinente neste trabalho pelo fato de que os próprios alunos, quais atualmente estão inseridos em universidades, mencionaram que as visitas a estas instituições foram fundamentais para despertar, encorajar e motivá-los para a vida acadêmica. Assim, teria que ser elaborado alguma alternativa a fim de que os sujeitos dos meios populares tenham acesso à mobilidade social, entre outros direitos.

A partir das considerações em relação à escola, apresentamos as influências relativas aos professores. Partimos da hipótese de que os professores tem relevância no acesso ao ensino superior, desde as ações relacionadas aos conteúdos programáticos, motivação e incentivo e com orientações quanto ao funcionamento dos testes de seleção e da universidade de modo geral, as quais são essenciais, principalmente aos alunos que não possuem pessoas da família inseridas neste universo.

Assim, apresentamos as representações dos alunos quanto à importância destes profissionais para o acesso ao ensino superior de Conforme segue (Gráfico 28):

Gráfico 28- Grau de relevância dos professores para o acesso ao ensino superior.

Fonte: a própria autora.

Os dados do gráfico revelam que os alunos atribuem grande importância aos seus professores no que diz respeito ao acesso ao ensino superior.

Enquanto professora e professora pedagoga nesta instituição, percebo que na medida em que os professores conhecem a realidade social dos alunos, se desperta a sensibilidade de que é preciso ter um olhar diferente para com os mesmos e da importância de motivá-los e sensibilizá-los acerca da importância da educação. Assim, como na relação professores e alunos, percebe-se que os educadores que não têm conhecimento da realidade social da própria escola e dos alunos, num primeiro momento, produzem certo estranhamento, gerando dificuldades nesta relação, quais são superadas ao estabelecerem uma relação dialógica.

Inclusive esta reação de estranhamento é discutida na sala dos professores a fim de entender como alunos oriundos dos meios populares, de distritos de um município de pequeno porte, distante dos capitais culturais valorizados pela escola, níveis de escolaridade e renda baixos e cercados pela ausência de perspectivas de vida conseguem ingressar no ensino superior público.

Outra questão que a escola e os professores enfrentam atualmente e que afeta a qualidade do ensino da instituição diz respeito à redução do número de funcionários e o fechamento de turmas (temos apenas uma turma de cada

série/ano). Isto gera salas de aula superlotadas em alguns casos, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem e a realização de atividades extracurriculares.

Charlot (2005) defende que a interação entre professor e aluno não é neutra, ela revela um momento privilegiado de concretização do pensamento pedagógico e da transmissão, intencional ou não, das crenças que o educador tem sobre o aluno e sobre o processo educacional. As atribuições de causalidade, enquanto crenças pessoais acerca de um determinado aspecto podem afetar as características das interações entre professor e aluno e, por essa via, o desempenho escolar dos estudantes. A atividade docente não deve ser apenas o ato de ensinar, mas também de mobilizar, o que implica uma ação pedagógica além de conteúdos e que promova questionamentos.

4.4 Quanto às influências da relação com o saber e à motivação e mobilização pessoal

Ao analisarmos as influências da relação com o saber, partimos da afirmativa de que “a função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida” (CHARLOT, 2000, p. 67). Assim, esta questão objetiva identificar quais são as lembranças dos estudantes em relação à escola, amigos e professores e quais as suas relações com o saber durante a educação básica.

Dessa forma, reiteramos que a relação com a escola não se trata somente de transmissão de conteúdos escolares, mas essencialmente de uma relação humana. Charlot (2000, p.72) afirma que “toda relação com o saber é também uma relação com o outro”. Assim sendo, o ambiente escolar é importante para o desenvolvimento de competências socioemocionais, quais envolvem aprender a se relacionar com outros, conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, expor ideias e argumentos e ter resiliência para encarar problemas.

No quadro a seguir (Quadro 8), são apresentadas as lembranças dos alunos enquanto estudantes da educação básica, quais podem revelar um ambiente de harmonia, como também de conflitos. No entanto, entendemos que os conflitos são necessários para desenvolver as competências socioemocionais, isto desde que haja respeito e tolerância, ou melhor, dizendo, respeito aos Direitos Humanos.

Quadro 8 - Lembranças do período que estudavam no ensino fundamental e médio

Tenho lembranças maravilhosas desde os amigos até os professores, como da escola, foram anos muitos legais e de bastante aprendizagem ao qual sinto saudades **(A1)**.

Viagem **(A2)**.

Os amigos e as conversas **(A3)**.

Ensino fundamental eu tinha mais liberdade, era mais tranquilo, a gente se divertia mais, em aulas, tinham várias apresentações e desfiles. No ensino médio, eram mais aulas mais elaboradas, como devem ser, com ensinamentos e estudos especializados, conhecendo mais as matérias e o restante, gostava das aulas e não faltava nelas **(A4)**.

Apesar de sempre ter poucos amigos, me lembro do tempo em que ficávamos conversando durante o intervalo das aulas, era muito bom. Eu também gostava quando havia apresentações culturais na escola, sempre muito criativas. Já vi alguns de meus colegas colando no dia da prova, nunca concordei com tal atitude, pois além de ser uma atitude desonesta, acredito que os mais prejudicados são eles mesmos **(A5)**.

Gostava muito dos eventos artísticos. O laboratório de ciências e biblioteca eram meus lugares preferidos na escola. Até o segundo ano do ensino médio adorava ir à escola, faltava poucas vezes, mas no terceiro isso mudou, perdi um pouco de interesse por ver algumas coisas com as quais eu não concordava e não poderia mudar (conduta de alunos, professores, funcionários etc. Fui candidata ao grêmio, ganhamos, dei aula de vôlei durante 4 meses para os alunos do quinto ano, treinei algumas danças com eles, nós do grêmio reformamos todas as carteiras da escola, fui líder da ocupação, o que gerou muitas inimizades e até um processo, mas não me arrependo, faria tudo novamente e muito mais. O que mais me marcou na escola foi meu misto de sentimento que eu sentia ao chorar e limpar o quadro manchado de corretivo, na madrugada de terça pra quarta-feira era uma mistura de sentimentos de revolta, tristeza, mas ao mesmo tempo muita força **(A6)**.

São boas em sua grande maioria **(A7)**.

O que mais me marcou foi à cobrança dos professores, o que mais me faz falta atualmente **(A8)**.

Escola era rigorosa, fiz muitos amigos na época havia sempre um contato entre professores com meus pais durante reuniões **(A9)**.

As amizades com toda a comunidade escolar, todo acolhimento e dedicação aos alunos **(A10)**.

Gostava das apresentações em datas comemorativas como festa juninas. Sempre gostei muito de matemática e química e dos trabalhos em grupos nessas disciplinas. Sempre gostei de todas as matérias em geral, achava todas interessantes, embora tivesse uma inclinação maior para a área de exatas. Na hora do lanche estava sempre com meus amigos e amigas conversando. No início do ensino fundamental sofri *bullying* pelo meu peso e cabelo enrolado **(A11)**.

Os amigos eram os melhores, professores bons, conhecia quase todo mundo, era gostoso **(A12)**.

Brincadeiras **(A13)**.

Lembranças de amizades, de ajudar alguns amigos com dificuldades, das apresentações e eventos culturais etc. **(A14)**.

Não relatou **(A15)**.

Havia diferentes práticas sobre datas comemorativas, dia da consciência negra, festa junina eram datas marcantes **(A16)**.

Lembranças dos amigos **(A17)**.

Tinha um grupinho de amigas, tanto no fundamental quanto no médio, apesar de que no fundamental as coisas eram mais legais. Gostava das aulas de biologia, física, português e matemática. Amava minhas professoras da escola do ensino fundamental séries iniciais **(A18)**.

Conversar com meus amigos todos os dias, com alguns professores era o que mais motivava ir para a escola **(A19)**.

Lembranças boas dos estudos **(A20)**;

Boas lembranças dos amigos, dos professores, das aulas e atividades diversificadas desenvolvidas na escola **(A21)**.

Belas lembranças. Ótimos professores, colegas de classe que tenho como amigos até hoje e muitas outras boas lembranças **(A22)**.

Fonte: a própria autora.

De modo geral, os dados demonstram relações positivas, sendo a questão da relação com os amigos, dos professores, das apresentações e ventos culturais, das aulas, atividades diversificadas e das viagens as mais lembradas.

A aluna, identificada por A6, relata diferentes questões desde a experiência de presidente do grêmio estudantil da escola, onde desenvolveu várias atividades, como a reforma das carteiras e a liderança da ocupação do colégio. O movimento de ocupação das escolas ocorreu no estado no ano de 2016.

Verifica-se que, mesmo diante de toda a problemática apresentada, isso não comprometeu a relação com a escola e com os saberes escolares. É uma aluna que tem consciência do poder do conhecimento e entende que, a partir dele, é possível mudar a vida das pessoas. Isto se comprova com a participação do grêmio, o desenvolvimento de atividades culturais com os demais alunos e a reforma das carteiras da escola.

Ainda sobre a relação com a escola e com o saber, este movimento se mostrou muito positivo, sendo que, dos nove estudantes que lideraram as ocupações nesta escola, seis estão atualmente inseridos na universidade e um terminou o curso técnico subsequente e atua profissionalmente na área de formação. Isto revela que não se tratam de alunos “baderneiros”, conforme discurso corrente naquele período.

A fala do estudante identificado como A8 demonstra consciência de que a cobrança por parte dos professores é algo necessário ao processo educativo e contribui com a formação e a aprendizagem dos alunos. Segundo Charlot (2000) a

função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida.

A fala do aluno A16 também revela esta especificidade da escola ao afirmar que *“havia diferentes práticas sobre datas comemorativas, dia da consciência negra, festa junina eram datas marcantes”*, o que revela que as atividades culturais desenvolvidas no interior da escola são importantes.

Os alunos citaram as apresentações referentes ao dia da Consciência Negra, a mesma faz parte do projeto das Equipes Multidisciplinares¹⁰ nas escolas assim como as festas juninas. As atividades culturais desenvolvidas nestas datas constituem tradição da escola, além de ter seu caráter cultural, contribuem para a socialização, cooperação e integração dos estudantes.

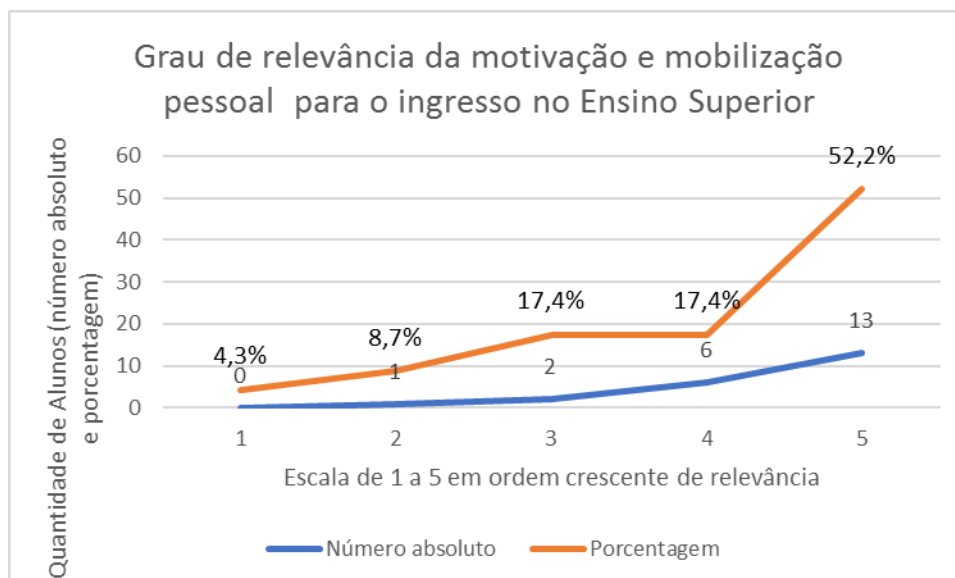
A partir das questões levantadas pelos alunos, observamos que tinham uma relação positiva com a escola, com os saberes escolares, com os professores e amigos. Estas mesmas podem ter condicionado o Sucesso Escolar destes alunos, o que denota a importância da escola ser um ambiente acolhedor e motivador para os alunos que mais precisam dela.

Vale lembrar que as desigualdades de motivação em relação aos estudos são relacionadas às desigualdades sociais, visto que enquanto os grupos privilegiados possuem o ethos de ascensão social pelos estudos, as classes desfavorecidas há um imaginário corrente que os condena ao Fracasso Escolar, fazendo com que não acreditem na possibilidade de transformação social através da educação, reproduzindo assim sua situação de desvantagem.

A mobilização implica mobilizar-se, o que ocorre de dentro e relaciona com o sentido e o significado que a escola e os conteúdos escolares representam em suas vidas, o que não se caracteriza por autodeterminação. Esses “conceitos se convergem: poder-se ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivada por algo que pode mobilizar-me” (CHARLOT, 2000, p.54).

Considerando a influências da motivação e da mobilização pessoal dos estudantes, numa escala de 1 a 5 em ordem crescente de importância, os mesmos deveriam assinalar uma alternativa que representasse o grau de relevância para o ingresso no ensino superior. Conforme segue (Gráfico 29):

Gráfico 29 - Em relação à sua motivação e mobilização de acesso ao Ensino Superior



Fonte: a própria autora.

O gráfico revela que os alunos atribuem importância à motivação e mobilização para o ingresso no ensino superior. No quadro a seguir são apresentados os fatores motivadores e mobilizadores (Quadro 9).

Quadro 9 – Fatores que motivaram e mobilizaram o interesse e ingresso do aluno no ensino superior

Meus pais e a escola foram incentivadores para que eu me interessasse pelo ensino superior **(A01)**.

Minha mãe meu pai meus amigos **(A02)**.

A sociedade em si me motivou ao ingresso pelo fato de me preparar profissionalmente e por enriquecer meus conhecimentos já desenvolvidos **(A03)**.

Eu sempre quis estudar, ter algum futuro melhor, ser bem sucedido, gosto de trabalhar, mas de ter recompensas por isso, e acho que o estudo traz isso, você ter uma profissão se especializar, evoluir, muitas coisas virão, isso sempre me ajudou, no mundo tem muitas oportunidades, e o conhecimento e experiência ajuda nisso, um diploma também é de grande importância **(A04)**.

Sempre sonhei em dar uma vida melhor para meus pais, e eu sempre soube que isso só seria possível se eu cursasse um ensino superior. Minha mãe sempre foi meu maior incentivo, apesar de ela não ter concluído o ensino fundamental ela sempre quis que seus filhos tivessem a oportunidade de ter bons estudos. Meu pai também sempre me incentivou a nunca parar de estudar e meu irmão sempre ajudou na minha casa para que eu pudesse cursar um ensino superior. Outra pessoa que me incentivou muito foi a professora Sandra. Eu não achava que era capaz de passar no vestibular, mas ela me incentivou e me fez acreditar na minha capacidade **(A05)**.

Romper o ciclo da pobreza, adquirir conhecimento que antes era pra poucos, dar aulas e mudar a vida das pessoas de alguma forma, assim como a minha foi mudada **(A06)**.

Buscar conhecer os funcionamentos do mundo **(A07)**.

Satisfação profissional e pessoal **(A08)**.

Foi por eu ter interesse na área de tecnologia dès de criança e poder ter um futuro melhor por ser uma área que está sempre em crescimento optei pelo curso por ser algo que eu gosto e acredito que ao terminar poderei ter uma ampla área de profissões que poderei exercer **(A09)**.

Com certeza a ambição de ter um futuro melhor, mais confortável, pois com estudo as coisas já são difíceis, imagine sem **(A10)**.

Aprender uma profissão, construção de uma carreira, independência financeira. Aquisição de conhecimento. De todas as pessoas a quem mais me incentivou foi minha mãe **(A11)**.

Eu sempre tive esse desejo, em nenhum momento pensei em não fazer faculdade, porque quero ser alguém de sucesso. Meus pais sempre me incentivaram, eu tenho primos que já concluíram a faculdade que me serviram de exemplos **(A12)**.

Ambição por novos conhecimentos, possível situação financeira estável futuramente, contribuir de alguma forma para o desenvolvimento tecnológico do nosso país **(A13)**.

Uma das motivações maiores, foi um engenheiro eletrônico brasileiro que participou de um projeto de satélite para NASA, serviu de inspiração para eu buscar meus objetivos. Além é claro de minha família sempre me incentivando a buscar um futuro melhor **(A14)**.

Não mencionou **(A15)**.

Minha mãe e minha ex-professora me trouxeram a paixão pela biologia **(A16)**.

Sempre tive vontade de fazer uma faculdade pra ser uma pessoa melhor para o futuro **(A17)**.

Queria ter um diploma de ensino superior. Queria poder ter um bom emprego com um bom salário, algo que o estudo pudesse me oferecer. Minha mãe sempre me incentivou a entrar numa faculdade, não importasse qual, ela só queria que eu continuasse estudando para que eu pudesse ter uma condição de vida melhor. E estar dentro de uma universidade abriu algumas "portas" para mim, como meu primeiro trabalho **(A18)**.

Minha família que deu/dá todo o suporte necessário, e eu também sempre tive como objetivo pessoal ter uma formação, até mesmo uma pós, futuramente **(A 19)**.

Meus pais **(A20)**.

Ter novas oportunidades, ser profissionalmente bem-sucedida. Não ter o mesmo destino das pessoas que cresci e convivi, sabendo que só pelos estudos me trariam bons resultados. **(A 21)**.

Um curso relativamente mais acessível, uma profissão bastante reconhecida em empresas, é claro, um curso que no futuro com dedicação, trabalho e seriedade, possa me dar uma vida mais estabilizada, tanto financeiramente, quanto profissionalmente **(A 22)**.

Fonte: a própria autora.

Os dados do quadro demonstram diferentes questões que motivaram e mobilizaram estes alunos, entre as quais se destacam: as famílias que não tiveram oportunidade de estudar e que desejavam que seus filhos tivessem um futuro diferente. Também foram mencionados a família, pais e os amigos; a escola e os professores; a sociedade; as mães; os primos que concluíram a faculdade e serviram de exemplos e a ex-professora.

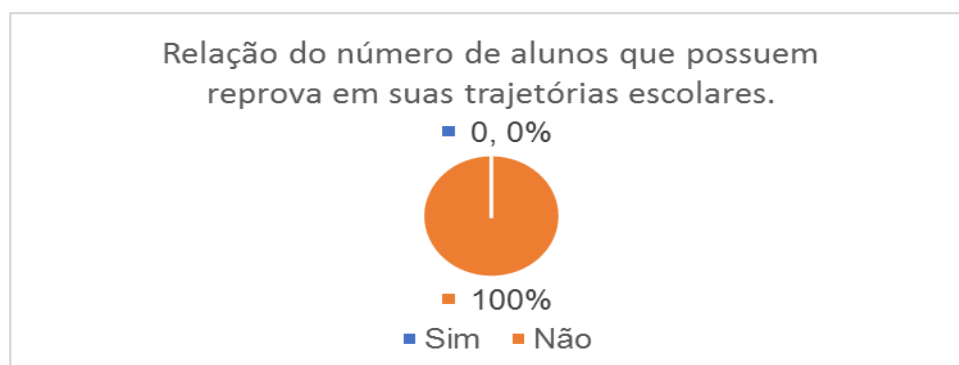
No que diz respeito às condições motivadoras e mobilizadoras encontramos respostas variadas, sendo perfis que sempre quiseram estudar para ter um futuro melhor; o desejo de dar um futuro melhor à família; romper o ciclo da pobreza e adquirir conhecimentos de forma que possa ajudar outras pessoas; satisfação pessoal e profissional, ambição de ter um futuro melhor; aquisição de conhecimento e independência financeira; estudar para melhorar de vida; vida financeira estabilizada; e não ter o mesmo destino das pessoas que conviveu, sabendo que só pelos estudos teria bons resultados.

Ao analisarmos estas questões temos que ter a ciência de que estes alunos possuíam certo ethos de ascensão pela escola, pois a grande maioria acredita que pelos estudos podem ter um futuro diferente e bem sucedido. Desta forma, devemos nos questionar sobre as condições que favorecem a superação das predisposições de classes desses sujeitos, na construção do imaginário de que a educação é um instrumento de transformação social, para que outros alunos também esta convicção. Estas foram algumas condições que favoreceram o Sucesso Escolar dos alunos, as quais devem ser analisadas a fim de entender como são construídas as trajetórias dos estudantes que ingressam no ensino superior.

4.5 Trajetória escolar e acesso ao ensino superior

Considerando que o ingresso no ensino superior público está condicionado a toda a educação básica, e que vai além da aprovação e reprovação. Assim, os dados referentes à aprovação e reprovação destes estudantes na educação básica (Gráfico 30),

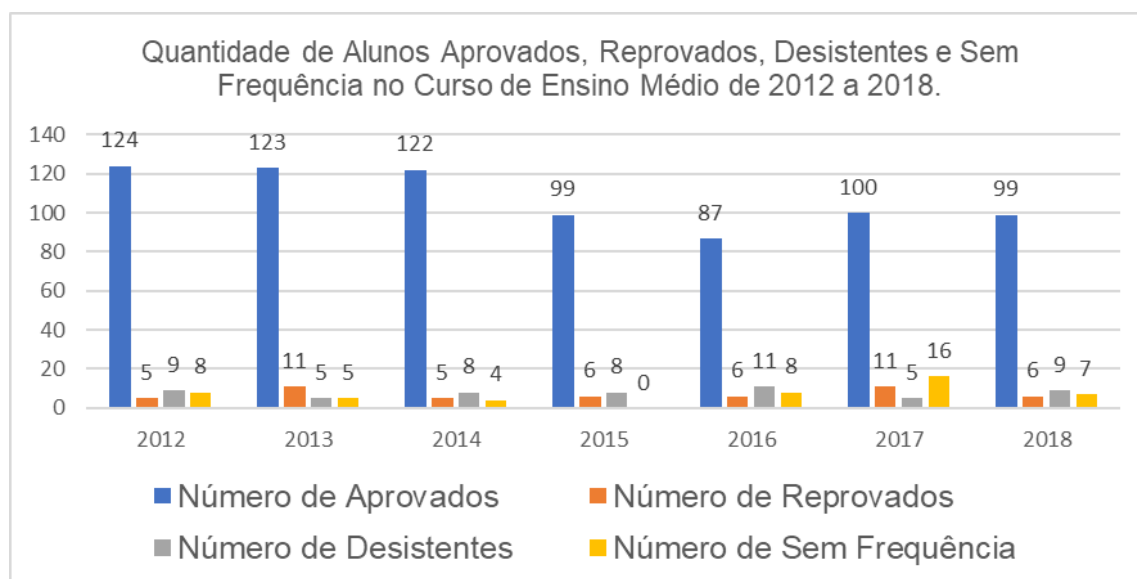
Gráfico 30- Durante a educação básica os alunos tiveram alguma reprovação



Fonte: Arquivo de Relatório Final 2012-2018 com tabulação da própria autora.

Os dados deste gráfico mostram que estes alunos não apresentam histórico de reprovação. Ao compararmos estes dados com os índices de aprovados, reprovados e desistentes no ensino médio do mesmo período, ou seja, 2012 a 2018, observam-se realidades distintas (Gráfico 31).

Gráfico 31 - Quantidade de alunos aprovados, reprovados e desistentes no ensino médio de 2012 a 2018



Fonte: Arquivo de Relatório Final 2012-2018 com tabulação da própria autora.

No intervalo de 2012 a 2018, são cinquenta reprovados, cinquenta e cinco desistentes e quarenta e oito sem frequência. Ao analisarmos estes dados com os dos alunos que tiveram acesso ao ensino superior, refletimos sobre as influências das variáveis sociais que condicionam as diferentes trajetórias escolares. Assim, o que explica o caso de alunos que, mesmo tendo uma probabilidade grande de repetir o ano, conseguem contornar essa realidade e alcançar êxito em suas trajetórias escolares?

Diante das influências das famílias, do contexto socioeconômico, cultural e educacional, da escola e dos professores, da relação com o saber e da motivação e mobilização pessoal, apresentamos os sentimentos dos alunos dos meios populares ao realizarem o vestibular e o ENEM. Em decorrência destes aspectos os alunos podem ter diferentes sentimentos e expectativas diante de tais exames, que comparadas com estudantes com estudantes de outras realidades sociais são ainda mais desafiadoras, visto que podem auxiliar no sentimento de negatividade. Vejamos o quadro seguinte (Quadro 10).

Quadro 10 – Sentimentos dos alunos dos meios populares ao realizar o vestibular e o ENEM

Medo, expectativa, dúvidas. Porque quando você se dedica a um vestibular você pretende conseguir a vaga naquilo que tanto quer, e muitas vezes bate o medo, a insegurança de conseguir ou não, e se consegue vem à dúvida se é isso mesmo que queremos seguir **(A01)**.

Ansiedade. Porque eu tinha que passar **(A02)**.

Fui já sabendo que ia passar. Senti-me muito preparado por ter estudado em casa e visto provas anteriores e trabalhado com as questões em casa. Sai muito realizado da prova. - Porque me preparei bem, recebi apoio de amigos, professores que citei em uma questão anterior a este questionário além de apoio do meu cursinho. Fiz a prova tranquilamente assim como faço as demais provas de vestibulares **(A03)**.

Fiz com calma, estava relaxado e sem pressão, mas era um pouco cansativo. Porque sabia que era importante, não ficar nervoso e usar o meu tempo bem, e pela leitura a quantidade tempo isso nos deixa um pouco exausto **(A04)**.

Fiquei muito ansiosa quando prestei o vestibular. Acabei esquecendo-se de colocar o título na redação de tão nervosa que estava. Achei que não iria passar porque foram mais de 300 inscritos, mesmo assim minha mãe pediu para eu acreditar na minha capacidade e ter fé porque eu iria passar. Eu fiquei em décimo segundo lugar, fiquei muito feliz com o resultado. Eram muitas pessoas prestando o vestibular, algumas delas tinham participado de cursinho pré-vestibular, e isso me deixou ainda mais nervosa, pois acreditava que essas pessoas teriam mais chances de passar do que eu que não havia participado de cursinho **(A05)**.

Eu estava bem tranquila, não sofri muito não. Acredito que eu já sabia como seria a prova, já tinham me passado várias dicas e nos últimos tempos tinha passado por muitos stress que o do vestibular nem chegava perto **(A06)**.

Nenhum, busco ficar vazio para fazer uma boa prova. Pois é o modo que melhor uso minhas capacidades cognitivas **(A07)**.

Desgosto. Por não conseguir entender e interpretar a prova **(A08)**.

Ansiedade ao saber o resultado é pressão para passar na prova. Por ser meu primeiro vestibular e por ter gastado um bom dinheiro para fazer o vestibular **(A09)**.

Senti dificuldade, pois eram momentos de pressão, onde eu sabia que meu futuro dependeria daquilo. Nervosismo **(A10)**.

Um pouco de ansiedade e medo pelo fato do ingresso ao ensino superior depender do meu desempenho neste teste. Medo de não ter um bom desempenho e não conseguir aprovação **(A11)**.

Uma tensão muito grande, medo de não ir bem, mas ao mesmo tempo feliz era minha chance para entrar na faculdade. Porque pra mim era um momento decisivo **(A12)**.

Ansiedade, medo, nervosismo. Por conta da pressão psicológica que sobrecarrega o aluno durante um exame de seleção que pode definir seu futuro **(A13)**.

Sinceramente, eu achava que ia ser muito difícil, que estava longe do meu alcance, porém percebi que toda minha dedicação de estudo, auxiliou com minha calma na hora de prestar. Sempre havia uma pressão por parte da comunidade, até mesmo na televisão ou internet **(A14)**.

Não mencionou **(A15)**.

Achei de grande experiência, quando prestei o primeiro achei que não passaria, e foi o que realmente ocorreu. No próximo ano, prestei novamente e me senti mais confiante. Pois eu estava estudando em outra escola, fazendo administração, quesito matemática o curso me ajudou muito **(A16)**.

De dúvida. Porque não é fácil um vestibular onde tem muitas questões onde te deixa na dúvida se você é capaz ou não **(A17)**.

Quando fiz o vestibular pela primeira vez, eu fiquei muito nervosa e ansiosa, e não via logo a hora disso acabar. A nota do ENEM não foi suficiente para ingressar na faculdade, o que me deixou chateada e sem esperança, praticamente desisti. No ano seguinte, eu fiz o vestibular da UENP e passei em administração, apesar de não saber se era isso que eu queria mesmo, mas pelo menos estaria fazendo algo rentável da minha vida **(A18)**.

Ansiedade. Pressão de crescer e virar adulta ou por ser algo da qual sua vida depende **(A 19)**.

Fiquei muito ansioso. Para saber logo o resultado se eu tinha passado ou não **(A 20)**.

Medo e insegurança. Por considerar a universidade como um universo paralelo **(A 21)**.

Uma mistura de nervosismo com autoestima. Mas sabia também da minha capacidade, e no final, deu tudo certo. Pois era meu primeiro vestibular, não sabia muito bem como funcionava, nunca tinha competido com tanta gente na vida. Mas acreditei e fui feliz **(A 22)**.

Fonte: a própria autora.

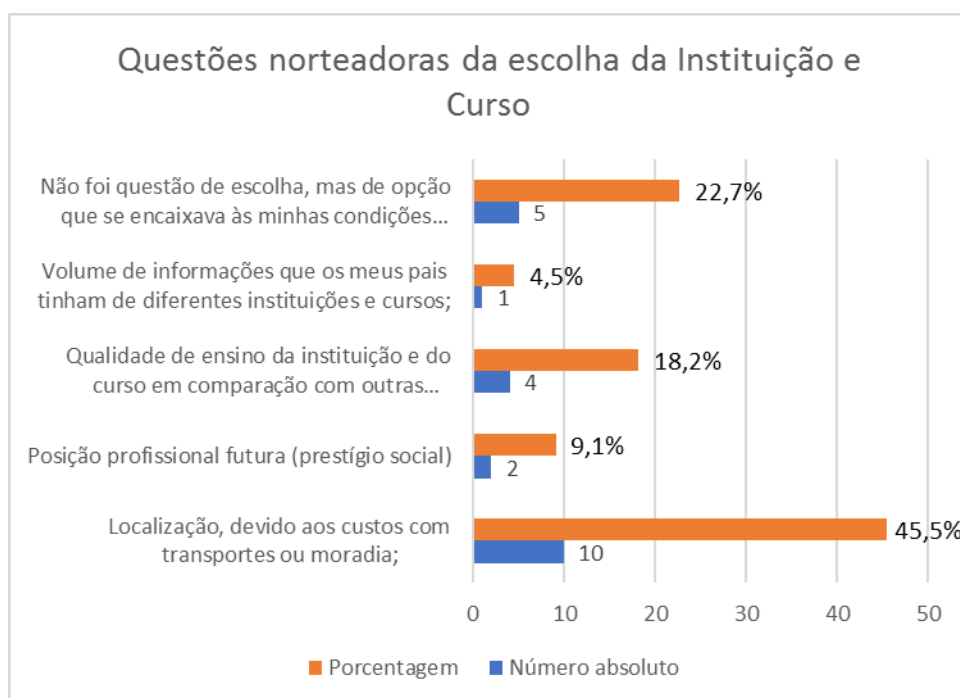
É fundamental entendermos os sentimentos dos estudantes ao realizarem tais testes, quais, na sua maioria, dizem respeito ao medo, insegurança, ansiedade, dúvidas, nervosismo, expectativa e tensão.

Ao analisar as afirmações dos alunos identificados por A3 e A5, observa-se que estes realizaram cursinhos preparatórios para o vestibular e ENEM e apresentaram maior segurança ao realizarem tais testes. Os demais, aqueles que não tiveram esta oportunidade, relataram atitudes de medo, insegurança e de antecipação ao Fracasso Escolar, o que corresponde à manutenção do *habitus* internalizado de suas condições sociais concretas.

Portanto, os alunos que frequentam o cursinho se sentem mais preparados que os demais, enquanto o aluno que não tem esta oportunidade se sente incapacitado e nervoso. Assim, as oportunidades sociais e educacionais se refletem nas expectativas de prestígio cultural dos educandos das classes populares.

Considerando as especificidades dos meios populares nas questões seguintes, abordamos algumas estratégias usadas pelos alunos para se inserirem na universidade. Nesta questão, os alunos podiam assinalar mais de uma alternativa. O gráfico abaixo retrata as alternativas escolhidas em número absoluto e porcentagem correspondente (Gráfico 32).

Gráfico 32 - Questões norteadoras da escolha da instituição e curso de acesso ao ensino superior



Fonte: a própria autora.

A partir dos dados, verificamos que as escolhas da instituição de ensino superior e dos cursos de graduação estavam condicionadas às condições socioeconômicas das suas respectivas famílias, sendo necessário o uso de estratégias como escolher universidade e cursos conforme os critérios de localização, devido aos custos de transporte e moradia, não sendo, portanto, questão de escolha, mas das possibilidades. Esta estratégia foi utilizada inclusive pela pesquisadora.

Diante da não oferta dos cursos de história em universidades próximas a minha casa, a minha primeira graduação foi em pedagogia na UENP. Com a oferta do curso de licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em parceria com a UAB na modalidade de Educação à distância (EaD), pude então fazer a segunda licenciatura em uma universidade pública. A oferta do ensino superior público no interior significa dar acesso para quem não tem condições de deslocar de sua localidade

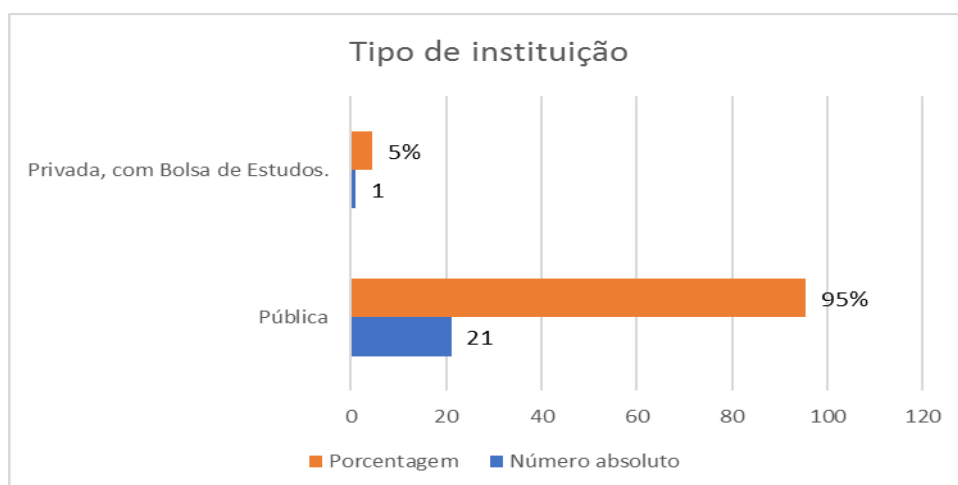
Portanto, os estudantes desta comunidade, na maioria dos casos, devem ajustar as suas condições socioeconômicas aos cursos oferecidos em universidades próximas. Isto visto que a maioria das famílias não têm recursos

financeiros para arcar com as despesas de transporte, moradia e alimentação em outras cidades, o que constitui um elemento decisivo dentro as possibilidades que dispõem.

Para Resende; Nogueira e Nogueira (2011) existem quatro condições que explicam o peso das desigualdades socioeconômicas e educacionais sobre o processo de escolha do estabelecimento de ensino: 1) a questão da possibilidade da escolha varia de acordo com o meio social, sendo apenas as classes favorecidas economicamente com condições de custear escolas particulares de prestígio ou instituições públicas de excelência justamente pela questão econômica; 2) importância atribuída ao ato da escolha em decorrência do peso da escolarização para determinação da posição social e profissional futura dos filhos, cuja estratégia é característica da classe média; 3) variedade dos critérios de escolha entre os grupos sociais, tendo em vista que pais socialmente melhor posicionados tenderiam a utilizar “critérios internos ao processo educativo”, enquanto pais de nível socioeconômico inferior adotariam “critérios práticos ou funcionais”; e 4) o volume e a qualidade da informação a que os pais têm acesso no processo de escolha, bem como sua capacidade de decodificação e de utilização de estratégica dessa informação variam enormemente segundo os grupos sociais.

Estas questões são muito discutidas em sala de aula, a fim de sensibilizar os alunos de que uma estratégia a ser pensada seria adaptar suas condições socioeconômicas aos cursos oferecidos em universidades próximas, bem como da existência de moradia estudantil em universidades públicas, onde a seleção tem como critério a situação socioeconômica do aluno, conforme regimento de cada instituição. Esta possibilidade é algo que não faz parte da realidade de nossos alunos, as famílias por sua própria cultura tem resistência que seus filhos morem em cidades grandes e com pessoas desconhecidas. É algo que precisa ser discutido por constituir uma das possibilidades dos indivíduos desta comunidade estudar em outras universidades, podendo assim escolher o curso que realmente deseja.

A próxima questão tem o intuito de caracterizar o acesso dos alunos ao ensino superior em instituições públicas e privadas (Gráfico 33), demonstrando, assim, que os curso e instituição desejados pelos alunos têm influência direta das suas condições socioeconômicas e culturais.

Gráfico 33 - Tipo de instituição

Fonte: a própria autora.

A grande maioria dos alunos estuda em instituições públicas. Somente um aluno estuda em instituição privada através de bolsas de estudos, o que demonstra que a estratégia utilizada pela maioria dos alunos de acesso ao ensino superior, seja através do vestibular ou do ENEM e de políticas públicas de democratização deste tipo de ensino, tem grande importância no acesso à universidade. No quadro a seguir (Quadro 11) são apresentados os cursos, instituições e forma de ingresso dos alunos desta comunidade.

Quadro 11 – Nome do curso e instituição que os alunos ingressaram no ensino superior

Aluno	Gênero	Curso	Instituição	Forma de ingresso
A1	Feminino	Pedagogia	UENP Cornélio Procópio	Vestibular
A2	Masculino	Sistemas de Informação	UENP- Bandeirantes	SiSU- Cota social
*A3 ¹¹	Masculino	Pedagogia	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular- categoria universal
A4	Masculino	Educação Física	UNINOVE- São Paulo	ProUni- Bolsa integral
A5	Feminino	Administração	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular
*A6	Feminino	Ciências Biológicas	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular- Ampla concorrência

Aluno	Gênero	Curso	Instituição	Forma de ingresso
A7	Masculino	Licenciatura em Geografia	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular
A8	Feminino	Ciências Econômicas	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular
A9	Masculino	Sistemas de Informação	UENP- Bandeirantes	Vestibular
A10	Feminino	Licenciatura em Matemática	UTFPR- Cornélio Procópio	SiSU - Categoria L1–Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
A11	Feminino	Licenciatura em Matemática	UTFPR- Cornélio Procópio	SiSU- Categoria L6- Autodeclarado pardo, independente da renda, cursou Ensino Médio em escolas públicas.
A12	Feminino	Engenharia Química	UTFPR- Londrina	SiSU- Não cotista.
A13	Masculino	Engenharia Mecânica	UTFPR- Cornélio Procópio	SiSU- Não cotista
A14	Masculino	Engenharia Eletrônica	UTFPR- Cornélio Procópio	SiSU- Categoria L6- Autodeclarado pardo, independente da renda, cursou Ensino Médio em escolas públicas.
*A15	Masculino	Direito	UENP- Jacarezinho	Vestibular- Cota escola pública
A16	Feminino	Ciências Biológicas	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular
A17	Masculino	Sistemas de Informação	UENP- Bandeirantes	SiSU- Cota social
A18	Feminino	Administração	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular
A19	Feminino	Licenciatura em Letras Português/Inglês	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular
*A20	Masculino	Agronomia	UENP- Bandeirantes	Vestibular – cota sociorracial
A21	Feminino	Ciências Contábeis	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular
A22	Masculino	Ciências Contábeis	UENP- Cornélio Procópio	Vestibular

Fonte: a própria autora.

Entre os vinte e dois (22) alunos pesquisados há igualdade de gênero quanto ao acesso ao ensino superior, sendo onze (11) homens e onze (11) mulheres, o que não condiz com a realidade da educação brasileira onde prevalece desigualdades entre os gêneros. Entre os vinte e oito (28) alunos das comunidades

dos distritos Panema e Quinzópolis que ingressaram no ensino superior, conforme recorte temporal definido nesta pesquisa temos treze (13) mulheres e quinze (15) homens, o que demonstra a manutenção das disparidades de gênero no acesso a este nível de ensino. Ainda em relação a esta questão, observam-se as fronteiras de gênero demarcadas quanto à escolha das profissões, são seis (06) mulheres nos cursos de licenciatura enquanto entre os homens são três (03) apenas.

Historicamente a preferência feminina é pelas Ciências Humanas, enquanto entre os homens observa-se interesse pelas ciências exatas, área da tecnologia, mecânica e eletrônica. Assim, as escolhas profissionais femininas tendem a limitá-las a ocupações e empregos mal remunerados, isso porque são considerados menos qualificado e, conseqüentemente menos valorizado que o trabalho desempenhado por homens.

De modo geral, observa-se a predominância de alunos matriculados em cursos de licenciatura e de menor prestígio social o que retrata a realidade desigual de acesso aos diferentes cursos de ensino superior no país. Os cursos de maior prestígio social estão concentrados nos grandes centros urbanos e os estudantes oriundos de classes sociais privilegiadas constituem a sua grande maioria, evidenciando as facetas oligárquica e estamental na nossa sociedade.

Nos cursos com maior prestígio social há a concentração de candidatos que dispõe de capitais sociais, ethos de ascensão social pelos estudos, altos investimentos na educação, oriundos de escolas particulares, que frequentam cursos de idiomas, entre outras condições que facilitam o acesso às universidades públicas e aos cursos mais concorridos nos exames de seleção; enquanto nos cursos de menor prestígio social, concentram-se concorrentes de classe média baixa, alunos que são os primeiro sujeitos da família a ingressarem no ensino superior, pais com níveis de escolaridade e de renda baixos, estudantes de escolas públicas, que necessitam conciliar os estudos e o trabalho desde a educação básica, o que demonstra a apartação social e a reprodução das desigualdades sociais.

A partir destas considerações entendemos que há distinções internas traduzidas pela hierarquia das carreiras. Os cursos de maior prestígio social como Medicina, Engenharias e Direito permanecem reservados à elite e os cursos de licenciaturas e de menor prestígio social às classes desfavorecidas, o que representa uma das mais persistentes e inflexíveis marcas da desigualdade no ensino superior.

Desta forma, as condições concretas de existência dos alunos embasam o fenômeno de autosseleção de instituição e do curso de nível superior, o que demonstra que estas escolhas tem pouca relação com as preferências pessoais, e muitíssimo com as condições pessoais e sociais que condicionam este processo. Estas características não podem ser ignoradas ao formular políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior no país.

Portanto, os alunos “delimitam o seu lugar”, optam por instituições e cursos que condizem com as suas condições socioeconômicas, culturais e educacionais havendo assim um mecanismo operacional de estratificação que ocorre desde a pré-seleção, realizada pelo próprio candidato ao analisarem as chances de ingresso e de permanência nos cursos; e a outra pela seletividade dos exames vestibulares, sendo ambas fortemente condicionadas pelas diferentes variáveis sociais, aqui estudadas.

Ainda em relação ao *gráfico 11* verificamos que há maior número de alunos na UENP, distribuídos nos três campus, sendo respectivamente: onze em Cornélio Procópio, quatro em Bandeirantes e um em Jacarezinho, destacando a importância desta universidade para os jovens destas comunidades. Na cidade de Cornélio Procópio temos ainda a UTFPR, onde estudam quatro estudantes desta pesquisa e um no campus de Londrina. Temos ainda um estudante com bolsa de estudos do ProUni na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sendo uma instituição privada.

A maioria dos alunos estuda na UENP, campus de Cornélio Procópio e Bandeirantes, municípios vizinhos, devido à facilidade de locomoção até à universidade. Somente dois (02) alunos estudam em outras cidades, Jacarezinho e em Londrina, a uma distância de aproximadamente 100 km. Portanto, os estudantes oriundos dos meios populares não escolhem a instituição de ensino superior e o curso em função de suas preferências ou interesses de natureza idiossincrática. Eles adaptam as suas preferências a partir da oferta dos cursos nas universidades próximas ao seu local de moradia, o que retrata o fenômeno de autosseleção.

Esta situação é presente na realidade estudada, onde a maioria dos alunos faz curso de licenciatura, sendo um total de (09) estudantes, Sistemas de Informação (03); Administração de Empresas (02); Ciências Contábeis (02) e Ciências Econômicas (01). Já nos cursos de Direito, Agronomia, Engenharia

Química, Engenharia Eletrônica e Engenharia Mecânica têm cinco (05) alunos matriculados, sendo um em cada curso.

Estes dados retratam a realidade das políticas públicas de democratização e interiorização dos cursos de ensino superior de licenciatura e de menor prestígio social, enquanto os cursos historicamente frequentados pela elite, apesar dos avanços nestas políticas, permanecem concentrados nos grandes centros urbanos e a concorrência nos exames de seleção altíssima. Somente com a ampliação do número de vagas e a oferta destes cursos no interior do país, sujeitos historicamente excluídos serão incluídos.

Em relação à forma de ingresso à universidade, verifica-se que a maioria se deu pelo processo seletivo do vestibular, sendo quatorze (14) estudantes. Pelo ProUni temos um (01) estudante com bolsa integral e pelo SiSU sete (07) alunos.

Na UENP, onde estuda a maioria dos alunos, a oferta de vagas de ingresso na universidade pelo SiSU foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) - (Portaria 024/2014 CEPE/UENP), com a disponibilização de 74 vagas nos cursos de graduação dos campus de Cornélio Procopio e Jacarezinho, a partir de 2015. Nesta instituição, temos os alunos identificados por A2 e A17 que tiveram acesso ao ensino superior por meio do SiSU.

Em relação à implantação de políticas de ações afirmativas na forma de cotas sociais e raciais no vestibular aos cursos de graduação da instituição aconteceu a partir de reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) no dia 13 de junho de 2016. Assim, os processos seletivos de ingresso a partir desta data destinam 40% das vagas para alunos cotistas, sendo 20% delas para candidatos de escolas públicas e outros 20% para autodeclarados negros e também oriundos de escolas públicas.

Essa política contemplou três estudantes que prestaram o vestibular na instituição a partir da implantação das ações afirmativas. O aluno identificado por A20 ingressou por meio de cota sociorracial; o aluno A3 optou por vaga de ampla concorrência e o aluno A15 por meio de cotas para escolas públicas. Os demais alunos da UENP, num total de treze (13), o acesso foi por meio do vestibular em períodos anteriores a implantação das políticas afirmativas.

Já na UTFPR, cinco estudantes desta pesquisa tiveram acesso aos cursos da universidade pelo SiSU. Os alunos identificados por A12 e A13 categoria

não cotista; A10 pela Categoria L1—candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e os alunos A11 e A14 pela categoria L6- autodeclarado pardo, independente da renda, cursou ensino médio em escolas públicas, o que constituem políticas públicas de democratização do ensino superior.

Estes dados revelam ainda a importância do enfrentamento das desigualdades sociais historicamente constituídas. As cotas, mais do que permitir o acesso à universidade, propiciam a todas as pessoas a oportunidade de sonhar com um futuro que passa a se desenhar de maneira mais concreta.

Cabe ressaltar ainda que o ingresso de estudantes destas comunidades em cursos com maior prestígio social é pequeno, sendo que de prestígio universal e perene como medicina é nulo, assim como em instituições de outras localidades é algo praticamente inexistente em decorrência das diferentes variáveis sociais discutidas neste trabalho, demonstrando a estreita correlação entre a origem social dos estudantes instituição e cursos no quais estão matriculados.

Entendemos que a interiorização de universidades públicas constitui um elemento primordial ao acesso de jovens dos meios populares ao ensino superior. A maioria das famílias não possui condições econômicas para custear despesas com moradia, alimentação e transporte para seus filhos estudarem em outras cidades, além da ausência de ethos de ascensão social pelos estudos e de um habitus internalizado quanto ao investimento na educação dos seus filhos e filhas, o que retrata a realidade de uma minoria dos jovens destas comunidades.

A discussão sobre o acesso ao Ensino Superior no Brasil é antiga e permeada por temas, problemas e propostas de alterações no processo de seleção de candidatos. Nas últimas décadas tivemos avanços no processo de democratização, cujo processo não é isento de críticas e lacunas, principalmente no que diz respeito aos cursos de maior prestígio social, as profissões imperiais ou majestosas como Medicina, Direito e da área de Engenharias que permanecem restritas às classes privilegiadas.

A democratização do ensino superior, como o próprio termo evoca, há uma forte conotação política, marcada por posicionamentos antagônicos diante das tensões entre projetos distintos de sociedade e de educação, não constitui um processo isento de relações de poder e interesses, principalmente com o avanço de perspectivas neoliberais e conservadoras na política educacional. No entanto, o

ingresso e a permanência de indivíduos de classes sociais desfavorecidas dependem da manutenção de políticas públicas inclusiva, daí a importância da luta cotidiana e de ações de resistência, caso contrário, terão enormes retrocessos.

Estas políticas incluem a garantia de financiamento da educação pública, a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, flexibilização dos mecanismos de seleção, a explicitação das desigualdades sociais, econômicas, culturais, raciais, de gênero, de região, de estudantes de escolas públicas, das escolas do campo, bem como da ampliação do número de vagas, do sistema de ensino e de ações voltadas à permanência dos estudantes nas universidades.

Neste trabalho, verificamos ainda a importância da oferta de estágio remunerado na prefeitura municipal e nas próprias universidades, dos programas de formação inicial de professores como PIBID e do programa de Residência Pedagógica, conforme dados do quadro 1, item referente ao trabalho. Através dos subsídios e bolsas concedidos nestes programas, os alunos têm a possibilidade de permanecer na universidade. Conforme dados do referido quadro, são quatro alunos estagiários, um pibidiano e dois de Residência Pedagógica, sendo, portanto, sete estudantes beneficiários destes programas do total de vinte e dois alunos desta pesquisa.

Considerando ainda que o PIBID é destinado aos alunos que estão na primeira metade do curso de licenciatura e na Residência Pedagógica o aluno precisa ter cursado o mínimo de 50% do curso ou que esteja cursando a partir do 5º período, os mesmos têm grande importância entre os universitários, sujeitos desta pesquisa em termos quantitativos.

Portanto, os dados da pesquisa demonstram que o acesso à universidade foi favorecido pelas políticas públicas de democratização do ensino superior, dos programas de permanência com bolsas e subsídios aos alunos dos meios populares e da oferta de estágios remunerados que constituem elementos agregadores de renda a estes sujeitos.

5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O SUCESSO E O FRACASSO ESCOLAR DOS ALUNOS DOS MEIOS POPULARES

A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber. (FREIRE, 1996, pág.59)

Os questionários dos professores abordaram os dados de identificação e as representações destes profissionais em relação às diferentes variáveis que condicionam o Sucesso Escolar dos sujeitos do campo, como: as condições socioeconômicas, culturais e educacionais; a participação das famílias na vida escolar dos filhos; e características apresentadas pelos educandos em situação de Sucesso e Fracasso Escolar. Finalizamos este capítulo com as contribuições da escola para o Sucesso Escolar dos alunos dos meios populares.

A análise das representações dos professores em relação à realidade social dos alunos de duas comunidades rurais, estas nas quais as condições socioeconômicas, culturais e educacionais condicionam as expectativas e o rendimento escolar dos mesmos, se faz necessária a fim de demonstrar que o ingresso destes alunos no ensino superior faz parte de uma trajetória de Sucesso Escolar, conforme denominamos.

5.1 Identificação do professores

Em decorrência da área de formação e atuação e do tempo de exercício profissional na instituição podem ter opiniões e percepções distintas em relação à realidade das famílias dos alunos e dos próprios educandos no que diz respeito às condições socioeconômicas, culturais e educacionais presentes nas comunidades.

A identificação dos professores (Quadro 12) priorizou dados relativos à área de formação e o tempo de exercício profissional na instituição de ensino. Esta análise é necessária a fim de caracterizarmos os sujeitos desta pesquisa.

Quadro 12 - Identificação dos professores

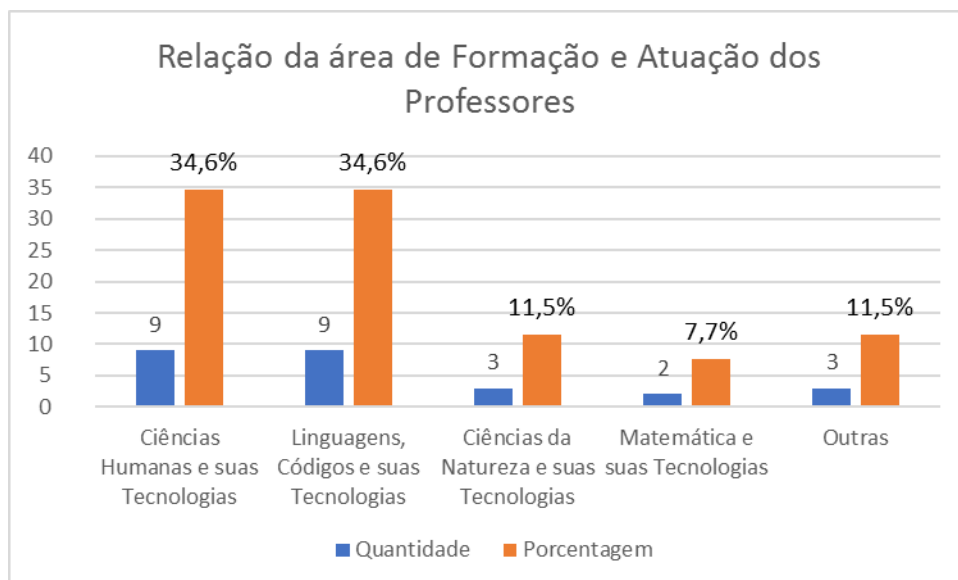
Professores	Área de Formação /atuação	Tempo de exercício profissional na Instituição
P 01	Ciências Humanas e suas Tecnologias	02 anos
P 02	Matemática e suas Tecnologias	06 anos
P 03	Ciências Humanas e suas Tecnologias	02 anos
P 04	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	17 anos
P 05	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	02 anos
P 06	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	05 anos
P 07	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	13 anos
P 08	Matemática e suas Tecnologias	03 anos
P 09	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	02 anos
P 10	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	14 anos
P 11	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	16 anos
P 12	Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.	16 anos
P 13	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	15 anos
P 14	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	10 anos
P 15	Ciências Humanas e suas Tecnologias	15 anos
P 16	Ciências Humanas e suas Tecnologias	03 anos
P 17	Ciências Humanas e suas Tecnologias	02 anos
P 18	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	10 anos
P 19	Ciências Humanas e suas Tecnologias	2 anos
P 20	Ciências Humanas e suas Tecnologias	01 ano
P 21	Outra	24 anos
P 22	Ciências Humanas e suas Tecnologias	15 anos
P 23	Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	08 anos
P 24	Ciências Humanas e suas Tecnologias	04 anos
P 25	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	03 anos
P 26	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	18 anos

Fonte: a própria autora.

Envolver os profissionais de diferentes áreas de formação e atuação se faz necessário devido apresentarem olhares diferentes desta realidade. Observa-se que os profissionais das áreas de ciências humanas e de linguagens, tem um olhar diferenciado e atento às questões sociais. Essa característica se faz presente nesta realidade, pois observa-se que estes demonstram um desejo de compreender, os comportamentos e as expectativas dos alunos em relação à escola e aos saberes escolares numa perspectiva crítica, enquanto estes comportamentos são interpretados como falta de interesse e de vontade, por parte dos que ignoram as desigualdades sociais inerentes aos meios populares.

A investigação referente à área de formação e atuação dos professores (Gráfico 34) objetiva mensurar o público alvo deste estudo, os quais podem ter opiniões diferenciadas, mas não homogêneas.

Gráfico 34 - Relação da área de formação/atuação dos professores em números absolutos e porcentagem correspondentes



Fonte: a própria autora.

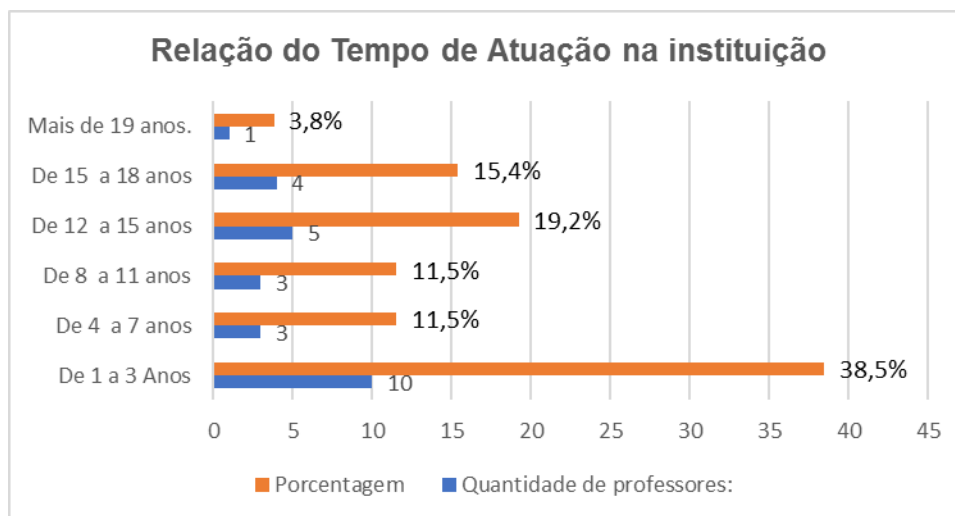
Quanto à área de formação e atuação dos vinte e seis professores, são nove da área de linguagens, códigos e suas tecnologias; nove de ciências humanas e suas tecnologias; três de ciências da natureza e suas tecnologias; e dois de matemática e suas tecnologias. A denominação “outras” no gráfico refere-se à formação combinada nas áreas de ciências humanas e suas tecnologias e de matemática e suas tecnologias.

A fim de caracterizarmos os professores desta instituição, mencionamos também os seus locais de moradia, sendo que a grande maioria reside na sede do município e os demais em municípios vizinhos, como Bandeirantes e Cornélio Procópio. Os que completam o padrão na escola assumem aulas extraordinárias ou são professores do PSS.

O deslocamento da sede do município, qual fica a uma distância de aproximada de 25 km, é realizado por condução própria, sendo que os professores fazem revezamento, ou através de um van particular, qual, associada às péssimas condições da rodovia, como buracos e o fato de não ter acostamento, compromete e encarece o deslocamento.

No que se trata do tempo de exercício profissional na instituição, seja consecutivo ou alternado, (Gráfico 35) demonstra que os mesmos possuem um vínculo significativo com a comunidade, isto se consideramos o tempo que trabalham no local.

Gráfico 35 – Relação do tempo de atuação na instituição em números absolutos e porcentagem correspondentes



Fonte: a própria autora.

Os dados revelam um número expressivo de professores que trabalham na instituição há mais de 8 anos, o que equivale a 50% do total. Estes possuem, assim, conhecimento sobre a realidade estudada, se considerarmos o tempo de atuação junto a esta comunidade, o que favorece a execução da referida pesquisa. Priorizamos os educadores que possuem um vínculo duradouro com a instituição ou que são lotados na escola, visto que há uma rotatividade, mesmo que pequena, dos professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Neste estudo, priorizamos tanto os alunos como os professores a fim de identificar e analisar dados junto aos dois grupos que expliquem como são construídas as trajetórias de Sucesso Escolar. Estes alunos romperam as predisposições de classe desses meios, incorporando às suas práticas interiorizadas a possibilidade de ascensão social pela escola a partir da constituição de um novo *habitus*.

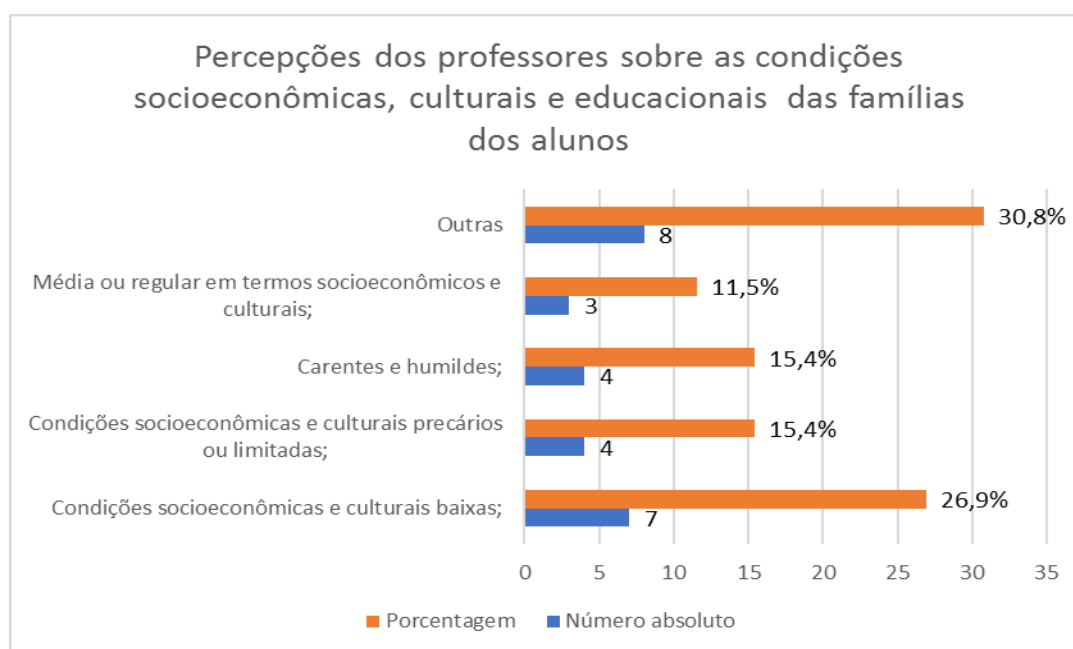
Diante destas considerações, ponderamos a importância de darmos voz tanto aos alunos como também aos professores. Isto visando a seguinte questão: como estes estudantes “[...] que têm probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, conseguem escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os primeiros lugares nas classificações escolares?” (LAHIRE 1997, p. 12), ou seja, rompem barreiras presentes nos meios populares e as dificuldades do acesso ao ensino superior, o qual, historicamente, tem sido um privilégio das classes

dominantes do país? Diante disto, a seguir serão apresentados dados sobre as influências das condições socioeconômicas, culturais e educacionais dos meios populares.

5.2 Quanto às influências das condições socioeconômicas, culturais e educacionais dos meios populares

Entre as variáveis que condicionam o êxito escolar nas comunidades dos meios populares, priorizamos, neste primeiro grupo, as percepções dos professores em relação às condições socioeconômicas, culturais e educacionais, o nível de escolaridade e a composição familiar com o propósito de verificar as suas impressões em relação a realidade onde trabalham e dos mecanismos nela existentes que condicionam o Sucesso Escolar. Cabe ressaltar que não apresentamos uma leitura economicista, consideramos estas condições na perspectiva dos capitais sociais, culturais e simbólicos. (BOURDIEU, 1998c). A partir dos dados coletados, elaboramos gráficos com as respostas que tiveram maior frequência entre os professores. Conforme segue (Gráfico 36):

Gráfico 36 - Percepção dos professores a respeito das condições socioeconômicas, culturais e educacionais das famílias dos alunos



Fonte: a própria autora.

As respostas denominadas de *outras* no gráfico foram as seguintes:

Em sua grande maioria pobre, com pais, avós e familiares analfabetos, sem oportunidades de crescimento devido à escassez da oferta de trabalho. Vivem do pouco que o campo oferece. Apenas 10% têm melhores condições (P06).

Em sua maioria são pessoas de poucas posses, assalariados (P07).

São famílias que na sua maioria dependem de alguma forma da agricultura (P09).

A grande maioria são filhos de trabalhadores rurais e pequenos agricultores (P16).

São famílias que na sua maioria trabalham na zona rural (P21).

Em sua maioria são de classe pobre e a cultura local sem muita expansão e expressão (P23).

Muitos têm dificuldades econômicas e culturais, pois tiveram pouco ou nenhum acesso à escola (P25).

Em sua maioria são alunos que enfrentam dificuldades econômicas, sem acesso à cultura. Em decorrência da falta de trabalho, salários baixos e pouco acesso à cultura na comunidade dificultam os alunos ampliar os seus horizontes (P26).

Na percepção da maioria dos professores, as famílias dos alunos apresentam condições socioeconômicas baixas. Isto corrobora com os dados apresentados no item referente ao lócus da pesquisa e sobre os alunos desta comunidade, os quais, quando inseridos nas universidades, constituem sujeitos de classes populares. No entanto, numa análise micro, constituem as classes privilegiadas, pelo fato de uma parte destas famílias terem acesso ao ensino superior e empregos que nesta realidade constituem certo status social.

Diante das percepções dos professores em relação a esta realidade social, pode se cristalizar entre eles a ideia de que a origem social dos meios populares é determinante para o Fracasso Escolar. No entanto, entendemos que estes profissionais consideram estas variáveis sociais como condicionantes, relativizando a teoria das “deficiências culturais”. Quando os profissionais da educação consideram estas variáveis como determinantes, eliminam todas as possibilidades de transformação social através da educação.

O conhecimento, associado às políticas públicas que garantem o acesso e permanência de sujeitos historicamente excluídos do ensino superior, deve ser entendido como chave de mudança social, pois através deste os homens e mulheres se convencem de sua condição enquanto sujeitos de direitos.

Ao entenderem que os alunos se encontram em situações de desigualdades sociais, os professores passam a compreender a ausência de expectativas escolares e de futuro de vida como resultados da ação do capital

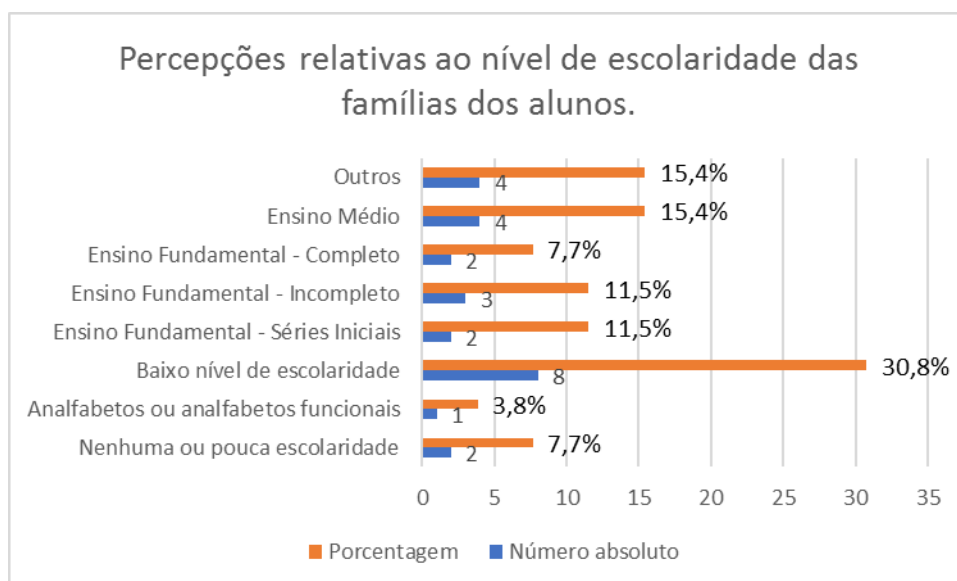
cultural de cada família e do *ethos* (sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados), quais contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes face à instituição escolar e aos saberes.

Ainda sobre esta temática, Freire (1996) fala que para que estes estudantes alcancem resultados escolares satisfatórios, é necessário a extorção da culpa indevida. Essa condição é denominada pelo autor de “[...] ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto sombra invasora” (FREIRE, 1996, p. 84). Entendemos que isto se dá a partir da desconstrução do *habitus* internalizado de suas condições de existência, qual corrobora com as atitudes de antecipação do Fracasso Escolar e a manutenção das desigualdades sociais.

Como moradora dos meios populares, afirmo que esta responsabilidade não é somente do aluno, mas cabe à escola e, principalmente, às políticas públicas contribuírem para com a redução das desigualdades sociais e educacionais, visto que os sujeitos não se fazem no isolamento, mas a partir das influências das forças sociais (FREIRE, 1996).

A partir dessa consideração, investigamos junto aos professores os níveis de escolaridade ou instrução dos pais e das mães dos alunos visto que há no senso comum a ideia de relacionar o nível de escolarização e de capital cultural dos pais ao desempenho escolar dos filhos.

Gráfico 37 - Percepção dos professores sobre o nível de instrução ou escolaridade das famílias dos alunos



Fonte: a própria autora.

As representações dos professores em relação aos níveis de escolaridade das famílias dos alunos revelam que a maioria é de baixo nível de escolaridade (31%); ensino médio (15%); ensino fundamental incompleto (11%); analfabetos ou analbetos funcionais (8%); com nenhuma ou pouca escolaridade (8%); ensino fundamental/séries iniciais (8%); e outras (15%).

Sobre as percepções denominadas no gráfico de outras, estas são:

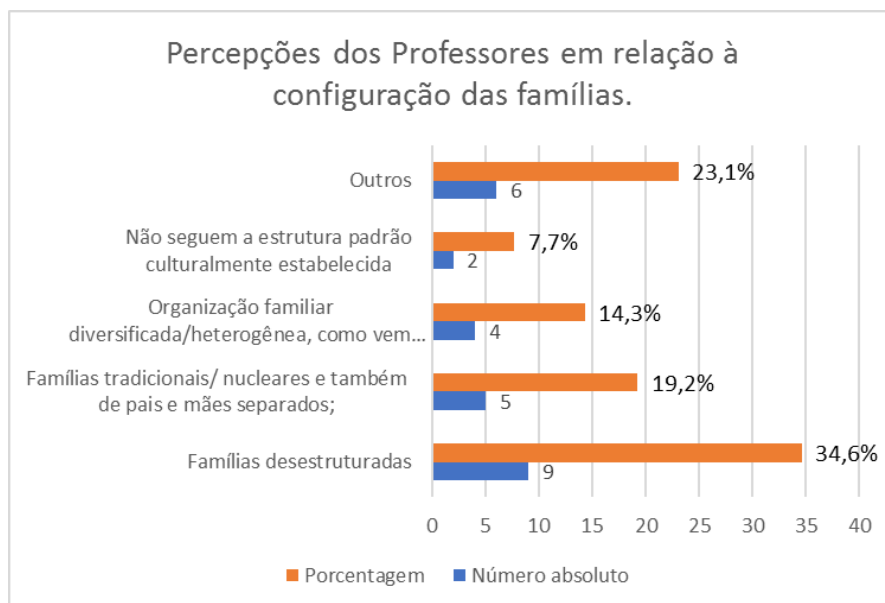
Maioria ensino fundamental; boa parte ensino médio e poucos com ensino superior (P15).
 Não tiveram acesso à escola ou não concluíram os seus estudos (P21).
 Algumas famílias demonstram não ter um nível de escolaridade suficiente para acompanhar seus filhos no processo de ensino e aprendizagem (P10).
 Na sua grande maioria tiveram seus estudos interrompidos pela necessidade de trabalhar (P09).

As percepções dos professores a respeito dos níveis de escolaridade dos pais revelam o quanto de conhecimento valorizado pela escola estas famílias possuem.

Considerando que as famílias demonstraram a valorização do “bom comportamento”, a “obediência”, e o respeito à autoridade do professor como condições para o Sucesso Escolar dos filhos, entendemos que as famílias do campo, não dispendo do capital cultural valorizado pela escola, desenvolvem estratégias para compensar estas carências, e, assim, para que os filhos alcancem o êxito escolar. A atitude das famílias a respeito da escola exerce influência tanto quanto as influências do capital cultural (BOURDIEU, 1998c).

A questão subsequente tem o intuito de verificar as representações dos educadores sobre o conceito de família¹² e de suas percepções em relação às configurações desta instituição quanto aos alunos. Isto se faz pertinente considerando que há no senso comum a ideia de que a “desestruturação” familiar constitui uma das causas do Fracasso Escolar, o que, por sua vez, ignora a especificidade histórica das dinâmicas familiares nas sociedades complexas, as mudanças na vida familiar, os novos arranjos familiares e as próprias condições do que se denomina de famílias estruturadas (Gráfico 38).

Gráfico 38 - Percepções dos professores a respeito da configuração das famílias dos alunos



Fonte: a própria autora.

Os dados revelam que para 35% dos professores, as famílias dos alunos são desestruturadas; 19% são famílias tradicionais/nucleares e também de pais e mães separados; 15% são de organização familiar diversificada/heterogênea, como vem ocorrendo na sociedade; 8% não seguem a estrutura padrão culturalmente estabelecida. Sobre as outras percepções, quais correspondem a 23% dos professores, encontramos os seguintes respostas:

Nem sempre temos a composição da família tradicional, pois muitas vezes ficam aos cuidados de avós ou tios (P21).

A organização familiar mudou muito e podemos observar isso quando vemos que antigamente o pai era o provedor, o que tudo decidia hoje isso mudou e temos as mulheres que mantêm a casa e cuida dos filhos. Filhos que moram sós com o pai, ou vice-versa (P24).

As constituições das famílias são variadas. Muitos moram com avós, tios, padrastos e madrastas, ou seja, não seguem o padrão tradicional (P26).

Muitos sem pai e mãe responsáveis (P06).

Organização precária (P07).

Maioria desprovida valores culturais (P08).

Estas percepções revelam um discurso preconceituoso em relação às constituições das famílias, o qual advém do patriarcado e do machismo na sociedade brasileira e perpetuado nos discursos sociais estereotipados, bem como visões ampliadas do conceito de família, cujas formas de constituições sofreram influências dos processos de urbanização e industrialização. Os estereótipos das

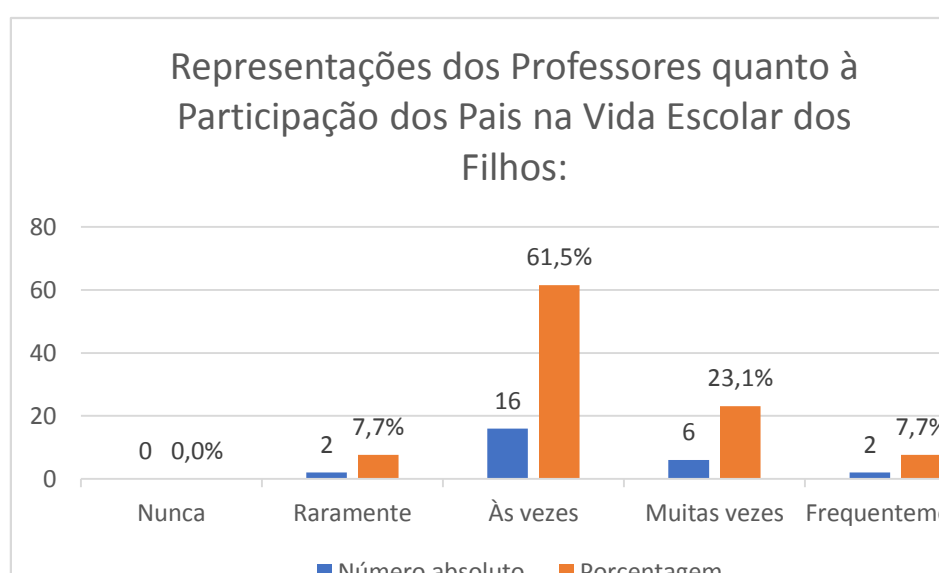
famílias giram em torno da ideia de inadequação familiar, que se caracteriza pela ausência principalmente da figura paterna no lar (CAMPOS, 1995).

A partir das representações dos professores, as quais englobam tanto um olhar crítico e condizente com a realidade das famílias brasileiras como também um discurso de desestruturação familiar por não atender ao modelo tradicional de família, é possível entender que a configuração das famílias constitui uma das variáveis que condicionam o Sucesso Escolar na percepção de alguns educadores. Percebe-se ainda o discurso quanto à ausência de valores culturais.

5.3 Quanto às influências das famílias

A próxima questão tem o propósito de analisar a suposta omissão dos pais residentes nos meios populares em relação à participação na vida escolar dos seus filhos, tema é discutido incansavelmente nas escolas, entre professores e diferentes estudiosos da área da educação. Vejamos o gráfico a seguir (Gráfico 39):

Gráfico 39 - Representações dos professores quanto à participação direta ou indireta dos pais e/ou responsáveis desta comunidade na vida escolar de seus filhos



Fonte: a própria autora.

A partir dos dados podemos concluir que na opinião da maioria dos professores os pais e/ou responsáveis não participam da vida escolar dos seus(as) filhos(as).

Ao compararmos estes dados com os dos alunos casos de Sucesso Escolar, quais mencionaram que a participação das famílias foi fundamental, podemos concluir que as famílias participam da vida escolar dos seus filhos de acordo com as suas expectativas em relação ao futuro que os estudos podem proporcionar; e o nível de escolaridade dos membros das famílias. O nível de instrução das mães constitui elemento fundamental para compreendermos como são construídas as trajetórias de Sucesso Escolar.

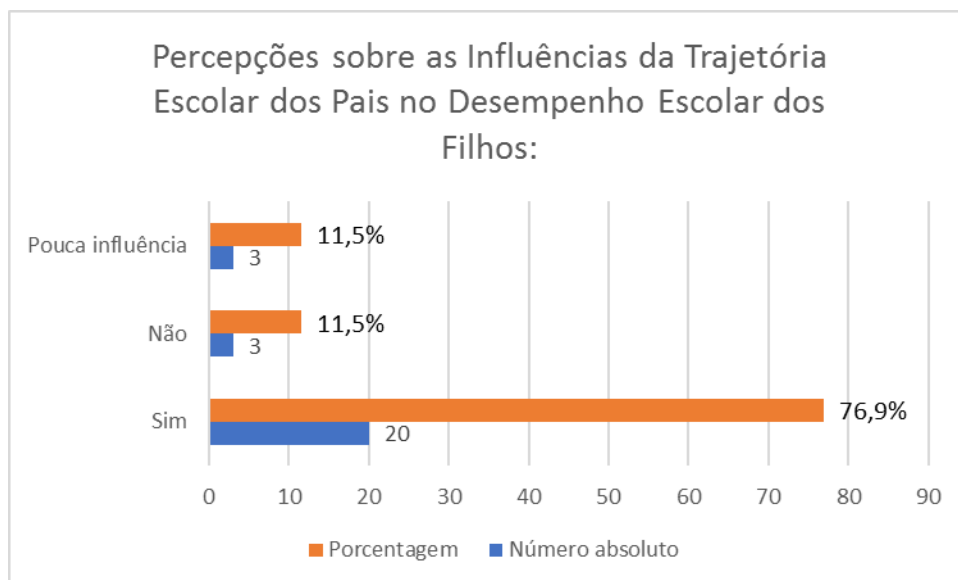
Ao mencionamos que a participação das famílias na vida escolar dos filhos está atrelada às suas expectativas em relação ao futuro que os estudos podem proporcionar aos seus filhos, estamos nos referindo às famílias nas quais os pais são analfabetos e de origem carente, pois estes desejam que seus filhos tenham um futuro melhor, sendo isto possível através da educação. Neste sentido, Lahire (1997) coloca que o tema da omissão parental é um mito, pois a ausência física dos pais nos espaços escolares é muitas vezes interpretada como indiferença em relação à vida escolar dos filhos, cujo discurso é veiculado, principalmente, quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem.

Para o autor, a participação dos pais dos meios populares na vida escolar dos filhos não se resume a presença física no contexto escolar. Esta pode ocorrer através da inculcação ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor; aceitando fazer o que lhes é pedido; escutando e prestando atenção; sancionar notas baixas e os “maus comportamentos” escolares; assegurar que as tarefas tenham sido feitas; restringir o tempo na televisão; saídas noturnas; exercendo assim um controle exterior (LAHIRE, 1997). Estas questões ajudam na compreensão de como são construídas as trajetórias de Sucesso Escolar dos alunos

Assim, os pais dos meios populares, mesmo não dispondo de capitais culturais, econômicos e educacionais, desejam que os filhos tenham melhores condições de vida, inclusive através da organização de ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica das famílias.

Considerando que a reprodução das desigualdades sociais é algo presente na realidade dos meios populares, analisamos as percepções dos professores quanto às influências das trajetórias escolares dos pais na vida escolar dos filhos (Gráfico 40):

Gráfico 40 - Percepções dos professores quanto à influência da trajetória escolar dos pais e/ou responsáveis no desempenho escolar dos filhos



Fonte: a própria autora.

Quanto à influência das trajetórias escolares das famílias, os dados revelam que para vinte professores, a trajetória escolar dos pais e/ou responsáveis tem influência na vida escolar dos(as) filhos(as), pouca influência entre três professores e não há influência somente entre três professores, conforme demonstra o gráfico.

Cerca de 20 professores (77%) mencionaram que há influência da trajetória escolar dos pais e/ou responsáveis no desempenho escolar dos (as) filhos (as). Sendo que 13 destes não mencionaram justificativas, os demais relataram as seguintes:

Os pais que frequentaram mais a escola sempre estão dispostos a orientar e a cobrar mais de seus filhos (P26).

Porque os filhos seguem a falta de expectativas e conhecimentos de seus pais (P05).

Os pais com instrução cobram dos filhos melhores resultados quanto à aprendizagem e conhecimento (P20).

Os pais que não estudaram desmotivam os seus filhos (P17).

Os pais com estrutura intelectual acentuada são capazes de orientar e direcionar seus filhos na educação escolar (P10).

Tem total influência, de modo que possa auxiliar ser exemplo, incentivar o filho a buscar um futuro melhor (P07).

Os filhos reproduzem a trajetória escolar dos pais (P25).

Estas justificativas partem do princípio que a posse dos capitais culturais e escolares é fundamental para o acompanhamento da vida escolar dos filhos e esta serve como motivo de inspiração aos alunos.

Tais constatações confirmam que existe entre os professores desta comunidade a ideia de que a trajetória escolar dos pais e/ou responsáveis influencia o Sucesso ou Fracasso Escolar dos alunos. Para Bourdieu (2011), o capital cultural herdado da família no processo de formação do indivíduo tem um papel central, pois o capital escolar é um produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola.

Além disso, ao analisarmos as influências das trajetórias escolares dos pais para a vida escolar dos filhos a partir do conceito de *habitus*, verificamos que elas contribuem para a predisposição da não superação da realidade encontrada, o que tem íntima relação com o Sucesso ou Fracasso Escolar para os jovens cujas famílias não dispõem deste capital.

Estas considerações são amplamente discutidas no ambiente escolar. Uma parte dos professores lecionou para os pais e familiares dos alunos, o que os faz afirmar que há uma tendência dos alunos reproduzirem as mesmas atitudes que os seus familiares. Daí a importância de deslocar o olhar para os casos particulares a fim de mostrar “aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de ‘fracasso’ ou de ‘sucesso’” (LAHIRE, 1997, p. 32).

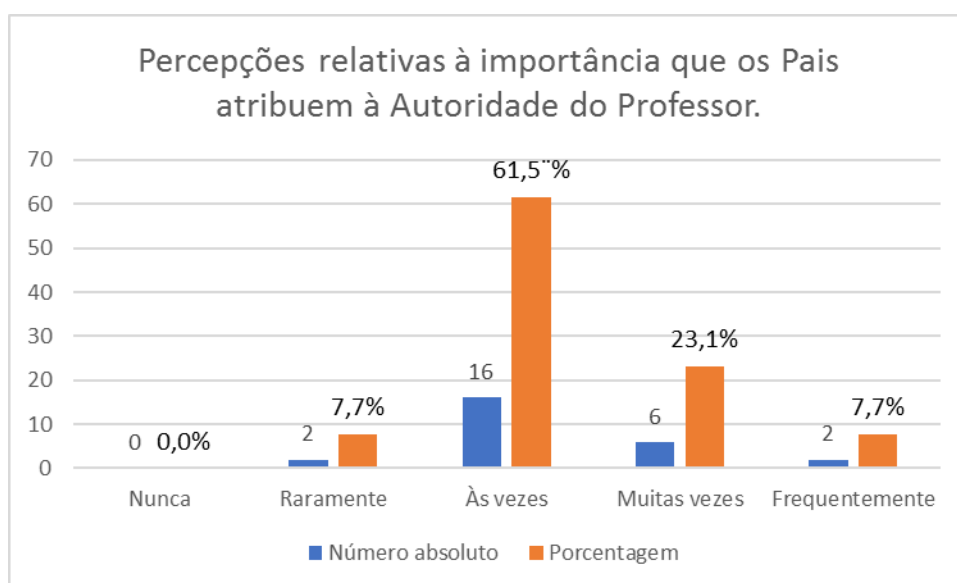
Assim, os casos particulares de Sucesso Escolar nesta realidade social podem ser explicados pelo fato de que as famílias, estas não tendo o capital cultural privilegiado pela escola, inculcaram nos seus filhos o dever da “obediência” a seus professores, o que contribui com a escolarização dos mesmos. Esta característica dos meios populares, especialmente das escolas do Campo, observa que vem sendo alterado nestas comunidades, a partir dos processos de transição da agricultura familiar ao agronegócio, o que demonstra que a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que ocorrem ao longo da história.

A “obediência” e o “bom comportamento” não se relacionam ao medo, a punições, nem tão pouco a passividade e à censura, mas de um elemento cultural entre estas famílias, onde prevalecem o respeito e a compreensão. Estes

elementos culturais fizeram parte da minha formação e constituem elementos que favoreceram à minha vida pessoal, educacional e profissional, ao desenvolver a responsabilidade e o compromisso perante as minhas obrigações.

Esta hipótese se confirmará ou não a partir dos dados levantados junto aos docentes da instituição (Gráfico 41).

Gráfico 41 - Percepções dos professores quanto à importância que os pais e/ou responsáveis atribuem ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor em sala de aula



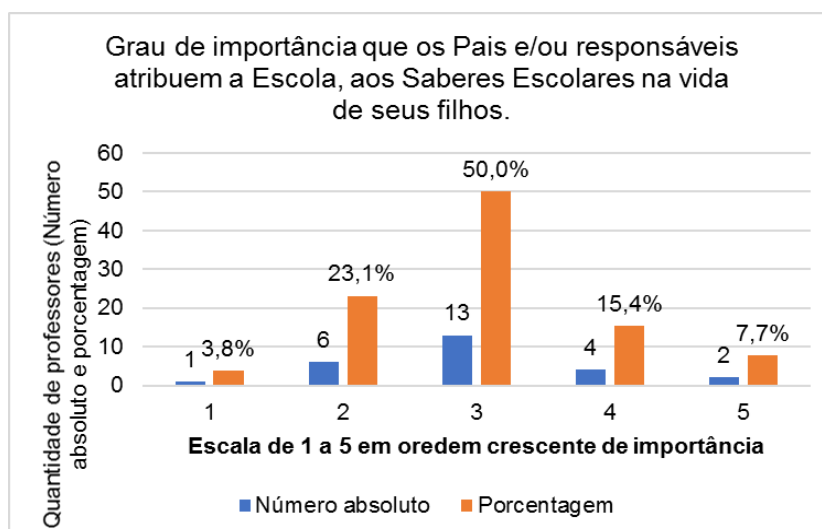
Fonte: a própria autora.

Para Lahire (1997), estas famílias, não possuindo o capital cultural privilegiado pela escola, inculcam nos seus filhos o dever da obediência a seus professores, o que pode contribuir com a escolarização dos mesmos. Assim, a valorização do “bom comportamento” e da autoridade do professor são estratégias usadas pelas classes populares, quais, não possuindo o capital considerado legítimo, priorizam estas atitudes como maneiras de compensar a carência deste capital. Sobre isso, Lahire (1997) argumenta que no contexto escolar há uma correlação entre os julgamentos sobre os desempenhos e as qualidades “intelectuais” de um lado, e sobre os comportamentos e as qualidades “morais” de outro.

Nas teorias educacionais de explicação das desigualdades educacionais tipicamente culturalistas, as desigualdades de Sucesso Escolar são

atribuídas às “desigualdades culturais” entre as classes sociais, como as disparidades de informações quanto ao funcionamento do sistema escolar; dos saberes adquiridos no contexto familiar; e as desigualdades de motivação em relação aos estudos, estas explicadas a partir das condições objetivas que condicionam os alunos à tendência de antecipação ao Fracasso Escolar e colaboram, assim, com a reprodução das desigualdades sociais. O gráfico a seguir (Gráfico 42) demonstra a percepção dos professores quanto à importância que os pais e/ou responsáveis pelos alunos atribuem à escola e aos estudos na vida dos seus filhos.

Gráfico 42 - Grau de importância que os pais e/ou responsáveis pelos alunos atribuem à escola e aos estudos na vida dos seus filhos



Fonte: a própria autora.

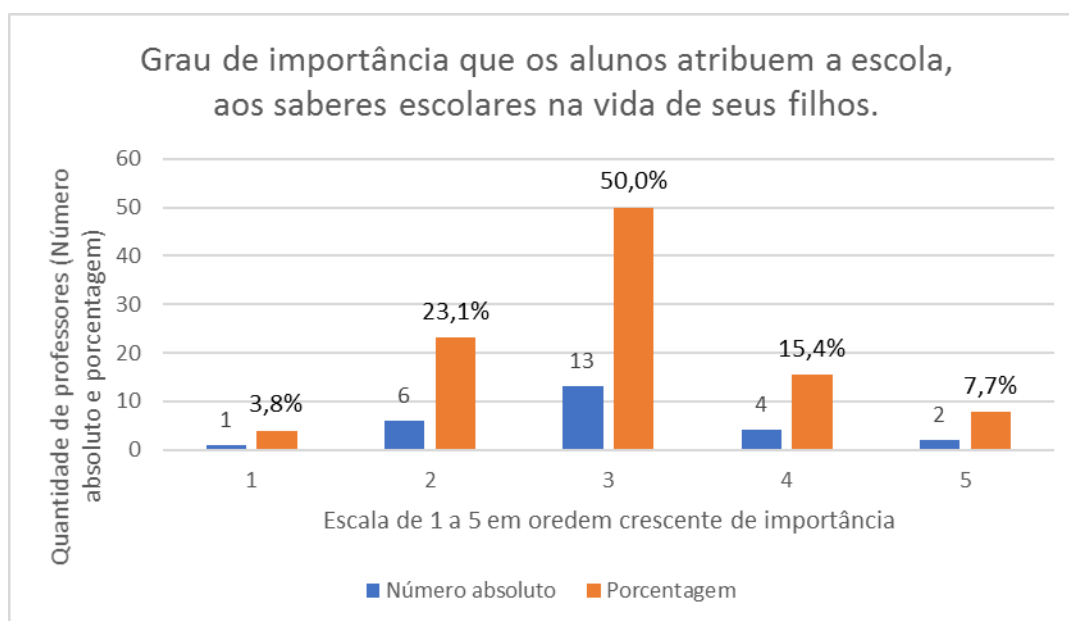
Numa escala de 1 a 5 em ordem crescente de importância, os professores deviam assinalar a alternativa que representasse o grau de relevância que os pais e/ou responsáveis atribuem à escola, aos conteúdos e saberes escolares na vida dos seus filhos. A partir dos dados, observa-se que atribuem, na sua maioria (50%), o grau 3 de importância, seguido do grau 2 (23,%) e os graus 4, 5 e 1 com respectivamente 15,%, 8% e 4%. O que revela uma diversidade de impressões, nas quais os graus 4 e 5 de importância não alcançaram índices altos.

Nesta pesquisa identificamos um número considerável de alunos egressos e inseridos nas universidades. Para Bourdieu (1998a), é necessário florescer entre estes sujeitos um sentimento de positividade, ou seja, de que é

possível para eles a entrada na universidade e um projeto de ascensão social por meio da educação, para que compreendam que novos planos de vida não estão atrelados unicamente à posição de origem social, apesar da relevância do capital cultural herdado das famílias.

No contexto pesquisado, no qual as famílias convivem com o desemprego provocado pela mecanização no campo, há por parte das destas famílias o desejo de que seus filhos estudem, sendo vista como uma condição de sobrevivência, pois desejam um futuro diferente para os mesmos.

Gráfico 43 - Grau de relevância que os Alunos atribuem à escola, aos conteúdos e saberes escolares em suas vidas



Fonte: a própria autora.

Os dados revelam (Gráfico 43) que, na percepção dos professores, os alunos atribuem na sua maioria (50%) o grau 3 de importância; seguido do grau 2 com 23%; grau 4 com (15%); e o grau 5 de importância para 8% dos professores entrevistados.

A análise dos dados relativos à percepção dos professores em relação a relevância que os alunos atribuem à escola e aos saberes escolares tem relação íntima com as condições de aprendizagem em sala de aula. Os relatos destes professores retratam as suas angústias e decepções no ambiente escolar. Desta forma, a percepção destes representa o termômetro da qualidade do ensino em uma instituição escolar.

A percepção entre os professores de que os alunos atribuem importância a escola e aos saberes escolares contribui substancialmente para a qualidade de ensino, gerando uma relação de cumplicidade entre professores e alunos. Desta forma, por meio da educação é possível que os alunos construam as histórias enquanto sujeitos e alterem as suas condições de vida, o que constitui o objetivo de uma educação emancipadora.

A partir do momento que existe entre as famílias uma valorização da escola e dos saberes escolares, conforme identificado nas percepções dos professores, os alunos são motivados no ambiente familiar, o que contribui com o Sucesso Escolar dos projetos de futuro ancorados em uma perspectiva positiva, minimizando, assim, as influências das aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas, da antecipação ao Fracasso e a reprodução das desigualdades sociais.

Há entre as famílias da comunidade o discurso de que é necessário estudar para ter um emprego, o que contribui para a noção de que os estudos colaboram de alguma forma para a sua ascensão social.

5.4 Quanto às percepções dos Professores em relação ao Sucesso/Fracasso Escolar

A análise das representações dos professores quanto às características dos alunos em condições de Sucesso e Fracasso Escolar se justificam por constataremos explicações que fixam as condições culturais, econômicas e sociais como disposições destes processos, bem como os comportamentos dos alunos perante a escola e aos professores. Os dados foram tabulados no quadro seguinte conforme segue (Quadro 13). As representações dos professores sobre as condições apresentadas pelos alunos em situação de Sucesso e Fracasso escolar são identificadas pela letra P e por números de 1 a 26 em três grupos, sendo respectivamente (Quadro 13):

Quadro 13 – Atitudes dos alunos frente ao capital cultural transmitido pela escola

Casos de Sucesso Escolar	Casos de Fracasso Escolar
Buscam auxílio com professores e colegas	Indisciplina, dificuldade na aprendizagem (P03).

(P03). Interessados e comprometidos com a escola (P04). Demonstra autonomia na resolução de problemas do dia-dia, mais críticos (P05). Aluno participativo, criativo e crítico (P09). Participativo e interessado (P24). São alunos esforçados que buscam o Sucesso ou a transformação do meio onde vive através dos estudos (P23).	Indisciplinado (P24). Indisciplinado, apresentam TDHA ou outros transtornos, falta de pré-requisitos (P07). Indisciplinados, sem limites, baixos valores sociais (P12). Indisciplinados, apáticos, desprovidos de valores da convivência social (P13). Indisciplinado, sem apoio/acompanhamento familiar (P16). Falta de comprometimento (P20).
--	--

Fonte: a própria autora.

Entre os vinte e seis professores pesquisados, seis relacionam o Sucesso Escolar às atitudes de participação, interesse e comprometimento com a escola, autonomia e esforço pessoal, os quais acreditam na transformação do meio onde vivem através dos estudos. Também os casos de Fracasso Escolar estão associados ao comportamento de “indisciplina” no ambiente escolar.

Ao considerarmos o comportamento de “indisciplina” como determinante para o Fracasso Escolar, deve-se estar ciente de que este pode ser resultado de diferentes questões, como dificuldades de aprendizagem, no qual este comportamento é, muitas vezes, uma válvula de escape para não demonstrar tais dificuldades; ausência de motivação para os estudos; e a atitude questionadora do aluno também pode ser interpretada pelo professor como indisciplina. Desta forma, não é tão simples denominarmos o que é um comportamento concebido como indisciplinar.

Considerando que a instituição escolar não é isenta das influências do meio social e que ela também influencia este meio em uma relação de reciprocidade, não podemos desconsiderar os indicadores sociais de cada comunidade, visto que estes condicionam as expectativas escolares. Esta questão, inclusive, é muito discutida em reuniões de professores, os quais apontam a falta de expectativas escolares dos alunos devida à ausência de oportunidades concretas neste meio.

A ausência de oportunidades concretas na comunidade, conforme mencionados pelos professores, contribui para que os alunos tenham uma tendência de estipular os seus projetos de vida em conformidade com a realidade, refletindo,

assim, as disposições internalizadas de suas origens sociais. Estas variáveis foram discutidas com os próprios estudantes neste estudo a fim de analisar quais condições favoreceram para que estes rompessem a tendência de antecipação ao fracasso, tão característica dos meios populares, conforme (Quadro 14).

Quadro 14 – Comportamento de acordo com o padrão esperado pela escola

Casos de Sucesso Escolar	Casos de Fracasso Escolar
Disciplinado, pais presentes na vida escolar, respeitadores das regras (P07). Comprometidos e disciplinados (P12). Aluno atencioso, disciplinado e determinado (P13). Comprometimento e interesse nos estudos, dedicação na realização das tarefas escolares (P15). Participativo, respeitoso e esforçado (P18). Aluno participativo, questionador e interessado sempre no conhecimento, no saber (P14). Aluno que tem interesse em aprender, sabe da importância dos estudos em relação ao seu futuro (P21). O aluno motivado entende o conhecimento como mecanismo de superação de suas dificuldades cotidianas e é capaz de proporcionar melhores condições de vidas às suas famílias (P26). Possui organização com as tarefas escolares, preocupação com a absorção dos conteúdos para realização das avaliações apresentando discernimento (P17). Participativo e comprometido (P01).	Comportamento inadequado, desorganizado, falta de respeito com os colegas e professores, falta de comprometimento com as tarefas escolares (P17). Alunos desinteressados, com pouca expectativa em relação ao futuro, além das precárias condições socioeconômicas que vivem (P21). Total dependência na resolução de problemas do dia-a-dia, mais passivo (P05). Aluno que se encontra sempre isolado, que não quer participar de nada (P09). Dificuldades de concentração nas aulas, apresentam desinteresse quanto ao saber, ao conhecimento e nem procuram se esforçar durante as aulas (P14). Alunos desmotivados para os estudos, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos em situação social de risco, alunos faltosos (P15). Aluno sem perspectiva, que não vê a escola como algo que consiga transformar sua realidade (P26). Sem grandes ambições (P04). Nota baixa (P01). Baixa autoestima (P19). Baixa autoestima, condições econômicas precárias (P10).

Fonte: a própria autora.

Em relação ao que denominamos de “comportamento de acordo com o padrão esperado pela escola”, verificamos que para dez professores a disciplina, o “bom comportamento”, o interesse, a motivação e a organização com as tarefas escolares são apontadas como questões relevantes para o Sucesso Escolar.

No que diz respeito aos alunos “disciplinados” e “indisciplinados”, deve-se atentar-se o fato de que a condição de aluno disciplinado pode estar relacionada ao não questionamento e a passividade. No entanto, o papel de cada indivíduo no mundo, conforme afirma Freire (1996), não é de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Assim, “não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente e no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 77)

Ainda em relação às variáveis relacionadas ao Sucesso Escolar, como o comprometimento, o interesse e a motivação, demonstram características de alunos que superaram as predisposições destes agentes, quais se traduzem também pela organização com as tarefas. Como indivíduos oriundos das classes privilegiadas dessa comunidade, as quais aderem mais fortemente aos valores escolares, a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores de êxito social com os do prestígio cultural. (BOURDIEU, 1998a)

Outra questão apresentada pelos professores como favorável ao Sucesso Escolar é a participação das famílias na vida escolar dos alunos. Conforme segue quadro (Quadro 15).

Quadro 15 – Influências da participação das famílias na vida escolar dos filhos.

Casos de Sucesso Escolar	Casos de Fracasso Escolar
Família presente na vida escolar do aluno (P02). Geralmente são oriundos de familiares responsáveis e comprometidos com a escola e comunidade (P06). Participação da família, as quais tem boa situação econômica e escolaridade (P08). Alunos dotados de valores educacionais e culturais (P10). Oriundos de famílias presentes no processo ensino e aprendizagem dos filhos, direcionando-os para um aprendizado sistematizado e acompanhando a sua trajetória neste processo (P11). Interessado, conta com família participativa que	Família ausente na escola (P02). Familiares descompromissados, com dificuldades de aprendizagem e/ ou ausência de limites (P06). Famílias que não participam da vida escolar dos seus filhos, em situação de pobreza, pais alcoólicos (P08). Percebo que esta situação está presente nas famílias em que os pais não tiveram a oportunidade de ter uma educação sistematizada durante a sua trajetória, isso acaba refletindo no processo escolar dos filhos, uma vez que a família não vê ou não entende a necessidade de uma educação sistematizada (P11).

busca acompanhar o desenvolvimento do filho (P16). Conta com o apoio familiar na vida escolar (P20). Os alunos que apresentam um rendimento escolar bom têm famílias mais estruturadas e comprometidas (P22). Famílias bem estruturadas, às vezes com condição sócio econômica melhor (P25). Conta com apoio e incentivo da família em relação ao aprendizado deste aluno (P19).	Ausência de participação dos pais na da vida escolar dos filhos, além de não exigir compromisso para com a escola e estudos (P18). Falta de comprometimento com as tarefas escolares; Famílias desestruturadas causa baixo rendimento escolar. A família é um tanto ausente na vida escolar e na mesma não apresenta estímulo quanto a importância dos estudos (P23). Sem apoio familiar e sem perspectiva de futuro (P25).
--	---

Fonte: a própria autora.

Entre os dados coletados, foram identificados dez professores que relacionam as influências das famílias, das condições socioeconômicas, culturais e educacionais como elementos que contribuem tanto para o Sucesso Escolar como também para o Fracasso Escolar. Estes dados revelam que os meios populares não são homogêneos, e, na percepção dos professores pesquisados, a participação dos pais na vida escolar dos filhos e a posse de capital cultural, socioeconômico e simbólico influencia os casos de Sucesso Escolar nesta comunidade, o que corrobora com as pesquisas dos autores estudados.

Para Bourdieu (1998a) as vantagens e desvantagens sociais são convertidas progressivamente em escolares pelo jogo das orientações precoces, quais são diretamente ligadas à origem social e substituem e redobram a influência desta última. Estas condições podem, inclusive, refletir nas disposições internalizadas pelas famílias e pelos alunos acerca da escola.

5.5 Quanto às contribuições da escola

Neste item analisamos como a escola pode contribuir para o Sucesso Escolar dos alunos de classes populares. As ações citadas pelos vinte e seis professores foram organizadas em três grupos distintos. No primeiro grupo elencamos as ações que apresentam uma perspectiva que denominamos de educação inclusiva e humana (Quadro 16). As respostas foram identificadas pela letra P.

Quadro 16 – Percepções sobre uma escola inclusiva e humana

Incitando a autoestima do aluno (P01).

Com um olhar mais humanizado a estes alunos (P04).

Com a oferta de projetos diversificados aos alunos em contra turno, visto a importância dos mesmos para a formação e desenvolvimento do ser humano (P06).

Através de projetos extracurriculares em contra turno (P07).

Atuando como conselheiro e até mesmo psicólogo a fim de minimizar as condições de conflitos emocionais e familiares que estes alunos enfrentam; (P.19).

Dar carinho, atenção, pois passam por problemas que muitas vezes não imaginamos (P18).

Incentivando, conhecendo e respeitando a individualidade de cada aluno (P09).

Propor atividades diversificadas que possam atrair a atenção dos alunos dos meios populares, e assim melhorar a sua aprendizagem (P17).

Trabalhando de maneira que os alunos se sintam valorizados e aprendam de forma significativa, considerando a realidade onde estão inseridos (P16).

Os alunos de classes populares precisam de mais atenção, amor, carinho não só o conteúdo (P22).

Entender e respeitar o aluno como ser humano e agente transformador da comunidade em que vive. Às vezes alheio à família e sociedade, que no contexto escolar possa ser envolvido e acolhido no mundo do conhecimento (P13).

Desenvolvendo ações que valorizem esses alunos, sanando ou minimizando suas dificuldades para que os mesmos se tornem agentes transformadores do meio no qual onde estão inseridos (P05).

Fonte: a própria autora.

Neste grupo é possível observar que são priorizadas ações relacionadas a autoestima do aluno; um olhar humanizado; a atuação do professor como conselheiro e, até mesmo, psicólogo a fim de minimizar as condições de conflitos emocionais e familiares; e a importância do carinho, da atenção e do respeito à individualidade de cada aluno.

A partir destas considerações, observamos que os professores compreendem que a escola precisa ser um espaço de acolhimento, o qual deve considerar as diferentes necessidades, expectativas, crenças, valores e saberes, e, assim, acolher toda essa diversidade.

Freire (1996) afirma que a relação professor aluno deve ser mediada pelo diálogo, o que implica o reconhecimento do outro através do respeito a sua dignidade. Isto só é possível em uma relação fundamentada na democracia.

Para que a escola contribua com o Sucesso Escolar dos alunos. é necessário que os professores tenham conhecimento de que a função docente não se resume somente à transmissão de conteúdos Essa questão é abordada pelo professor identificado por P.22, o qual menciona as realidades dos alunos, os quais precisam de mais atenção, amor e carinho, não somente do conteúdo. Esta fala retrata o papel social e político da educação, este, embora muitos fatores não contribuam para o entendimento, precisa assumir uma postura crítica e preservar a essência da função docente.

Diante das considerações apresentadas pelos professores, não podemos nos esquecer de que estas condições estão atreladas à relação professor-aluno, qual é permeada por animosidades e conflitos. Isto revela a importância de estabelecermos uma relação de confiança entre alunos e professores a fim de superarmos os desafios de convivência, e que, partir deste sentimento, os alunos tenham mais disposição para aprender e os professores se sintam motivados, envolvidos e comprometidos.

Neste contexto, percebe-se que os professores que trabalham há mais tempo na instituição, bem como os que são abertos ao diálogo e à compreensão da realidade social deste meio, conseguem melhores resultados na prática pedagógica, o que pode ajudar a explicar a construção das trajetórias de Sucesso Escolar dos sujeitos dessa pesquisa.

No grupo seguinte elencamos as percepções dos professores que revelam a importância de uma educação que atenda as especificidades das classes populares (Quadro 17).

Quadro 17 – Percepções que revelam a importância de uma educação que atenda as especificidades das classes populares

Promover a aprendizagem, o desenvolvimento integral dos alunos e a valorização da cultura local por meio de instrumentos diversificados (P10).

Acredito que a escola é capaz de orientar o educando para inseri-lo em uma sociedade desigual e fazer com que o mesmo possa refletir sobre sua capacidade intelectual e ser capaz de modificar o meio em que ele está inserido (P11).

Proporcionando acesso ao conhecimento através de aprendizagem efetiva (P15).

Considerando a realidade em que estão inseridos deve-se desenvolver um trabalho pedagógico que sensibilize o aluno, fazendo-o acreditar que é possível transformar tal realidade (P08).

Importância de desenvolver um trabalho coletivo que priorize a aprendizagem de todos os alunos,

que os mesmos permaneçam no sistema escolar com sucesso (P21).

Com um plano de ação voltado para essa clientela. Deve-se atrair para a escola e despertar o interesse dos alunos das classes populares (P25).

Com o planejamento de aulas dinâmicas, oportunizando ao aluno a ampliação da sua cultura (P02).

Fonte: a própria autora.

Neste grupo são mencionadas condições que dizem respeito ao desenvolvimento integral dos alunos; a valorização da cultura local; e a orientação quanto a existência de desigualdades sociais e do conhecimento necessário para o seu enfrentamento de modo que possam acreditar que a mudança social é possível através da educação.

A professora identificada por P08 menciona o papel da escola em despertar nos alunos a crença de que é possível transformar a realidade através da educação. Esta condição constitui um dos elementos que contribuem para o Sucesso Escolar dos alunos desta comunidade.

Os relatos dos professores revelam que os mesmos tem conhecimento da existência de conflitos decorrentes de uma cultura privilegiada pela escola e a cultura das camadas populares. O professor P10 menciona a importância de a escola promova a aprendizagem, o desenvolvimento integral dos alunos e a valorização da cultura local por meio de instrumentos diversificados. Esta sensibilidade e conhecimento da realidade são entendidos como essenciais para o Sucesso Escolar dos alunos dos Distritos Panema e Quinzópolis.

No entanto, observa-se que pelas dificuldades e custos de deslocamento aos Distritos, os professores deixam as aulas nesta escola para assumir na sede do município e em suas cidades. Assim, a instituição mantenedora, SEED deveria promover ações de incentivo para estes professores permanecerem nas escolas do campo, visto que o conhecimento e envolvimento com as necessidades e especificidades da comunidade contribuem para o Sucesso Escolar dos alunos.

Neste contexto, não podemos deixar de mencionar a questão da violência simbólica. Bourdieu (1992) entende a violência simbólica como a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica. O autor alerta que esta violência ocorre de forma dissimulada, sendo ocultas as relações de força que estão na base de seu poder. A ação

pedagógica é uma violência simbólica porque impõe, por um poder arbitrário, um determinado arbitrário cultural.

Bourdieu (1998a) explica que o arbitrário cultural é a concepção cultural dos grupos e classes dominantes, qual é imposta a toda a sociedade por meio do sistema de ensino. Esta imposição não aparece em sua verdade inteira, pois se limita à inculcação de valores e normas. Atender as especificidades dos alunos das classes populares como condição para o Sucesso Escolar não é algo fácil, visto que o professor, na sua trajetória escolar, também interioriza os princípios culturais que lhes são impostos. Assim, este arbitrário cultural é incorporado ao *habitus* do professor. Este, no trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais que deram origem àqueles valores dominantes.

Assim, a compreensão por parte dos professores de que o sistema de ensino institucionalizado visa, em alguma medida, realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e a reproduzir as condições de dominação social, pode ter contribuído para o Sucesso Escolar dos alunos desta comunidade.

O professor identificado por P25 menciona a importância de um plano de ação voltado para essa especificidade. Essa consideração é importante porque cada escola e aluno devem ser considerados por si mesmo e não em comparação com os outros. Da mesma forma, a relevância de se considerar o contexto social e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, e, a partir deles, dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, o papel dos professores neste contexto é essencial para a valorização da cultura dos sujeitos do campo e para que, a partir dela, sejam ampliados os horizontes dos alunos. Assim, não promovendo a violência simbólica e a perpetuação de estereótipos relacionados ao meio rural diante das contradições deste com o urbano.

É preciso considerar ainda que a escola e o currículo escolar não são elementos neutros, imunes às relações de poder, o que tem influência, inclusive, sobre a qualidade da educação destinada aos sujeitos do campo. Compreende-se que a educação historicamente privilegiou os interesses da população urbana, desconsiderando os interesses e necessidades dos povos que vivem no campo.

A dicotomia entre o rural e o urbano contribui para reforçar estereótipos negativos sobre o homem do campo, os quais também acarretam

influências nas expectativas escolares e na perpetuação de um *habitus* internalizado de suas condições de existência. Assim, cabe à escola, despertar nos sujeitos do campo um sentimento positivo de pertencimento ao campo. Esta condição exige uma educação que valorize a cultura destes povos e as suas identidades como qualidades emancipatórias.

Diante do exposto, o conhecimento é a única munição da escola para que seus professores saibam lidar com o currículo escolar e as influências de um sistema que por natureza é excludente numa sociedade neoliberal. Como demonstrado no quadro a seguir (Quadro 18).

Quadro 18 – Percepções que demonstram o papel da escola, da família e do Estado para o Sucesso Escolar dos alunos das classes populares

Família e Estado cumprindo as suas funções, a fim de promover uma educação de qualidade e maior equidade social (P03).

Maior empenho e comprometimento de todos os envolvidos, família, Estado e escola a fim de promover a efetiva aprendizagem e Sucesso Escolar dos alunos (P20).

Favorecendo a participação ativa dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos (P12).

Envolver a família, incentivar os alunos a ter um bom rendimento escolar através dos bons resultados alcançados por outros estudantes desta comunidade (P24).

A escola cumprindo com seu papel de fato, que é transmitir os conteúdos acumulados historicamente e atribuindo aos pais as suas obrigações, principalmente de educar (P23).

Sendo persistente, mostrando aos alunos a importância da escola como transformadora da realidade, utilizando metodologias diferenciadas, buscando apoio das famílias, estes são mecanismo já utilizados em sua maioria (P26).

O Estado ao promover melhorias nas áreas de saúde, economia, política, violência e outros, minimizando os problemas sociais poderá despertar no aluno, perspectivas dignas de um futuro promissor como acadêmico ou no mercado de trabalho (P14).

Fonte: a própria autora.

De todas as considerações apresentadas pelos educadores referentes à forma com que a escola pode contribuir para o Sucesso Escolar dos alunos, acredito que as que foram reunidas neste grupo apresentam discussões que melhor retratam o momento atual e que são amplamente discutidas tanto na sociedade, como também nas famílias e nas escolas.

Estas percepções dizem respeito ao papel da família na educação dos filhos; das atribuições do Estado e da escola; do comprometimento de todos os

envolvidos para que cada uma destas instâncias sociais cumpram as suas respectivas responsabilidades; do papel da escola em favorecer o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos; da responsabilidade da escola cumprir o seu papel de fato e da responsabilidade do Estado em promover melhorias nas comunidades que os alunos estão inseridos, visto que estas poderão despertar nos estudantes perspectivas dignas de um futuro promissor, seja este acadêmico e/ou no mercado de trabalho.

A partir destas considerações, encontramos algumas questões que suscitam discussões. A primeira delas é o conceito de família que tem sido objeto de diferentes abordagens sociológicas; a segunda é a ideia de que ensinar é transmitir os conteúdos acumulados historicamente. Para Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. No entanto, o objetivo do nosso trabalho é buscar junto a estes profissionais ações que possam contribuir para o Sucesso Escolar dos alunos dos meios populares e entender quais são as suas angústias.

Diferentes documentos normativos estabelecem a educação como um direito de todos, ou seja, educação pública e gratuita. Também são abordadas as responsabilidades das diferentes instâncias sociais, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os quais determinam a educação como dever comum da família e do Estado e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O professor, identificado por P23, menciona que a escola tem a função de transmitir os conteúdos acumulados historicamente; e as famílias, a incumbência de educar, como condição para o Sucesso Escolar dos alunos. Esta fala reflete a tensão na dinâmica da interação entre a família e a escola, bem como o desejo de quem quer fazer mais pela educação e almeja para isso o apoio das famílias.

No tocante às responsabilidades dos professores, a LDBEN 9394/96, em seu artigo 13, estabelece que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Percebe-se que o papel do professor, segundo a LDBEN, é mais do que transmitir informações. Numa gestão democrática, ele deve participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, como também elaborar e cumprir o plano de trabalho docente segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O artigo também fala da atribuição de zelar pela aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário, por parte dos educadores, o domínio da didática e das teorias de aprendizagem que ajudem a entender como o aluno aprende, quais as capacidades e habilidades precisam ser mobilizadas para que a aprendizagem se efetive, dos processos de ensino e aprendizagem, do currículo e da avaliação, visto que:

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 1984, p. 04)

Desta forma, para ensinar é preciso compreender como se dá a aprendizagem. Neste contexto, observa-se que grande parte dos professores possui estes conhecimentos, oriundos estes de estudos e/ou da experiência da prática docente. Sendo que entre os professores que já trabalharam com as séries iniciais do ensino fundamental, este domínio é ainda maior, o que contribui efetivamente com a aprendizagem dos alunos. Em relação aos professores que iniciaram a carreira do magistério há pouco tempo, é visível que aqueles que optam pela relação de diálogo, são abertos a este. Ouvi os colegas com maior experiência e os próprios alunos sobre como conseguem contornar as dificuldades de quem está iniciando a carreira.

O professor, identificado por P26, mencionou a importância da educação como um ato de resistência, pois “*sendo persistente, mostrando aos alunos a importância da escola como transformadora da realidade*”. Assim, estas percepções são importantes por demonstrarem que a educação é um ato de

resistência que exige paciência, determinação, capacidade de gerir conflitos em diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, compreensão da realidade do aluno, o exercício da autoridade sem autoritarismo, essencialmente do desejo por parte dos professores que os alunos assimilem a mensagem de que a mudança social é possível, ou seja, a incorporação de um novo *habitus*.

Ainda em relação a esta questão, não podemos desconsiderar as disparidades sociais, culturais e econômicas que condicionam a esperança e o sonho de muitos alunos, fazendo com que não acreditem na possibilidade de mudança social através da educação. O professor neste cenário é o elemento principal, mas para que consiga tamanha artimanha, é preciso que seja respeitado, valorizado e reconhecido pelo Estado e perante a sociedade.

A partir da afirmação do professor, identificado por P14 acerca do papel do Estado em promover melhorias nas diferentes áreas sociais, minimizando os problemas e desigualdades sociais como alternativa para que os alunos tenham perspectivas quanto ao seu futuro, verifica-se que há por parte dos professores uma sensibilidade e conhecimento de que esta instância social poderia estar mais presente na vida social e escolar dos alunos.

A escola, enquanto instituição social, é um dos espaços privilegiados de formação e informação, no qual a aprendizagem dos conteúdos deve estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico e ao cotidiano dos alunos, uma vez que a sociedade está em constante transformação e permeada por relações de poder.

Diante da realidade apresentada, verifica-se que há entre os professores o entendimento de que o Sucesso Escolar dos alunos depende não exclusivamente dos docentes, mas que estes almejam uma maior participação e parceria com as famílias e investimentos públicos, a fim de que a qualidade de ensino alcance os resultados esperados pelos próprios docentes.

A LDBEN 9394/96 vem reforçar o dever da família e do Estado perante a educação. Nas representações dos professores, é visível a preocupação quanto às responsabilidades das diferentes instituições sociais em oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade. O professor P20 argumenta que é necessário: maior empenho e comprometimento de todos os envolvidos, sendo a família, o Estado e escola, na promoção de uma educação de qualidade.

Em relação às famílias, espera-se que estas acompanhem a vida escolar dos filhos; ajudem nas tarefas de casa e na organização dos materiais escolares; se responsabilizem pela frequência escola; estimulem o hábito do estudo, e acompanhem o rendimento escolar dos filhos. No que diz respeito ao Estado, a instituição mantenedora da escola, compete manter as condições adequadas de trabalho e prover recursos humanos e materiais condizentes às necessidades das escolas. A partir do momento que a escola e as famílias se unem para reivindicar tais condições, a qualidade do ensino melhora. Deve-se considerar também que a educação é um direito e, como tal, a população pode e deve reivindicá-lo junto ao poder público.

Dai a importância da ação dos movimentos sociais na disputa por frações do Estado, por políticas públicas que garanta o direito à educação. Ainda que o Estado na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, esteja ligado à reprodução do capital, é preciso disputar frações desse Estado, para tentar impedir a transformação da educação em mercadoria, evitando que ela deixe de ser tratada como direito, obrigação do Estado, portanto, universal, e se transforme num bem a que só tem acesso quem pode pagar por ele, o que implicaria na exclusão dos sujeitos que mais dependem da educação. (MOLINA, 2010).

Entendemos que as adversidades dos alunos das escolas do Campo e das desigualdades relativas ao ensino superior devem ser discutidas, a fim de politizar esse debate no imaginário social, e assim no confronto e debate político a defesa das políticas públicas voltadas a estes sujeitos ganhe visibilidade e legitimidade política.

Sobre esse aspecto, Demerval Saviani (2007) nos alerta sobre o perigo do discurso de ingerência do Estado na sociedade, no nosso caso, na educação, visto que:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente a incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2007, p. 428).

Com relação a esta questão, é preciso ter clareza das influências das políticas neoliberais sobre Estado mínimo e as propostas do Banco Mundial na

formulação das políticas educacionais, observados através de critérios como eficiência, eficácia, produtividade (GALVANIN, 2005).

Ao abordar a fala de Saviani (2007) e Galvanin (2005), devemos estar atentos ao perigo do discurso do fracasso da escola pública, qual, conforme afirma um dos autores, interfere na primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Este estudo contesta tal discurso ao demonstrar dados de alunos dos meios populares que obtiveram Sucesso Escolar e conseguiram, inclusive, ter acesso ao ensino superior.

Diante das discussões sobre a relação entre família e escola, Parolin (2003) pondera:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003, p. 99).

A afirmação de Parolin (2003) é muito importante para o nosso trabalho por afirmar que as famílias e as escolas têm o mesmo objetivo: o Sucesso Escolar dos alunos. Assim, uma relação de parceria entre estas esferas sociais é fundamental.

As argumentações e estratégias expostas pelos professores são comparadas com as que os alunos expuseram nos questionários. Tais comparações não tem objetivo de confrontar as contribuições dos dois grupos (professores e alunos), mas de demonstrar o olhar de ambos na compreensão de como são construídas as trajetórias de Sucesso Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um sábio chinês disse que, quando olhava um gato, na verdade havia três entes envolvidos: eu, o gato e o gato em mim. Na educação, há pelo menos quatro entes em uma relação entre duas pessoas: eu, você, você em mim e eu em você. Como a educação se baseia numa relação social, estabelece-se um complexo jogo de espelhos, em que desfilam imagens muitas vezes distorcidas. Por isso, para compreender o sucesso e o fracasso, é importante saber como alunos, professores [...] se vêem uns aos outros.
(UNESCO; MEC/INEP, 2007, p.155)

O Sucesso Escolar dos alunos dos meios populares está condicionado às realidades dos locais de moradia dos mesmos. Neste sentido, esta pesquisa objetivou compreender como estes alunos romperam e alcançaram êxito escolar. Consideramos os dois distritos rurais que analisados, estes atualmente enfrentam situações de ruptura devido à transição da agricultura familiar para o agronegócio, gerando desemprego e instabilidade econômica. Estes fatores afetam as famílias das comunidades, quais possuem níveis de renda e de escolaridade baixos; carência dos capitais culturais valorizados pela escola; e *habitus* internalizado de suas condições sociais de existência, os quais corroboram com a manutenção das predisposições de classe.

Para compreender esta realidade, aplicamos questionários aos alunos e aos seus professores do ensino médio pontuando a importância de darmos voz aos dois sujeitos envolvidos diretamente com a trajetória escolar destes alunos. As indagações quanto ao Sucesso Escolar se justificam pela necessidade de analisarmos as suas percepções a respeito de como superaram os condicionantes socioeconômicos, culturais e educacionais inerentes aos meios populares, quais dificultam estas classes sociais até mesmo de almejarem o ingresso ao ensino superior.

Prevalece o maior número de homens entre os casos de Sucesso Escolar, o que tem relação com o patriarcado. Suas famílias possuem renda familiar mensal de um a três salários mínimos e os pais, em sua maioria, têm suas

atividades laborais ligadas ao campo. Sobre nível de instrução destes, prevalece o ensino fundamental. Já as mães, estas exercem diferentes profissões e possuem níveis de instrução diversificados, como desde mães analfabetas até aquelas com cursos pós-graduação *latu sensu*.

Sobre a influência das famílias quanto ao Sucesso Escolar dos seus filhos, verificamos que as mães com maior grau de escolaridade tiveram um papel preponderante. Famílias que mesmo não possuindo o capital cultural valorizado pela escola desenvolveram estratégias para o êxito dos filhos. Estas estratégias consistem no fato de que valorizam o respeito à autoridade dos professores; o respeito às regras e às normas da escola.

Estas famílias consideram que o “bom comportamento” e a “obediência” são condições para o bom rendimento escolar e acreditam que, pelos estudos, seus filhos terão melhores condições de vida. A escola é vista como a instituição que promove a ascensão social. Por sua vez, ao compararmos os dados socioeconômicos, culturais e educacionais apresentados pelos estudantes que ingressaram no ensino superior, a realidade social desta comunidade e as percepções dos professores, verifica-se que estes alunos são oriundos de famílias que tem em comum afinidade de *habitus*, bem como trajetórias escolares que romperam as barreiras de sua classe social, os quais não configuram nesta pesquisa como casos raros.

Sobre a escola e os professores, os alunos mencionaram diferentes situações que demonstram, inclusive, o currículo oculto existente nas escolas. Entre as ações citadas que contribuíram para o Sucesso Escolar, estão aquelas ligadas ao conhecimento desta realidade; o estranhamento e desnaturalização das desigualdades e injustiças sociais; e o engajamento ao propósito de transformação e emancipação social. Assim, as atitudes que contribuíram de alguma forma para que os alunos acreditassem em seu potencial e na possibilidade de mudança social foram essenciais para que pudessem incorporar às suas práticas interiorizadas a possibilidade de ascensão social pela educação escolar e a constituição de um novo *habitus*.

A manutenção do *habitus* internalizado se dá em função da ideia naturalizada de que a origem sociocultural dos meios populares os condena ao Fracasso Escolar, contribuindo, assim, com a reprodução daquilo que já estava socialmente “predestinado” e, portanto, exclui a possibilidade de almejar aquilo que

consideram impossível. No contexto estudado, este é o ingresso à universidade, mesmo que seja em um contexto social de ampliação e democratização do ensino superior.

Para Bourdieu (1998a), as classes sociais em ascensão podem se identificar mais fortemente com os valores escolares, confundindo os valores de ascensão social com os de prestígio cultural, bem como os alunos que não dispõem de tais capitais podem incorporar o ideal de superação de um *habitus* internalizado sobre as condições de existência, tendo impactos nas suas expectativas de ascensão social pelos estudos. No entanto, os casos de Sucesso Escolar improváveis não podem ser analisados pela lógica da meritocracia, ignorando as desigualdades sociais históricas, cuja lógica deslegitima as políticas públicas que contribuem com a redução das desigualdades educacionais e sociais.

Diante das inúmeras contribuições da escola para o êxito escolar dos educandos e da necessidade que esta instituição se aperfeiçoe e se reinvente constantemente, foram mencionadas, segundo a lógica dos alunos, algumas lacunas e ações que necessitam serem preenchidas e repensadas pela escola e pelo Estado. Assim, consideram que a preparação que tiveram para ingressarem no ensino superior poderia ter ocorrido desde os anos finais do ensino fundamental e de forma intensiva no ensino médio. Também mencionaram que as atividades envolvendo visitas às universidades poderiam ocorrer com maior frequência a fim dos alunos terem conhecimento de um universo que parece ser inalcançável para as classes populares.

.Além das influências das famílias, da escola e dos professores foram identificadas as interferências da relação com o saber e a motivação e mobilização pessoal, quais estavam voltadas, na maioria dos casos, ao desejo de melhorar de vida; ter um futuro melhor que as suas famílias; e romper o ciclo da pobreza, sobre o qual uma das alunas relata “*para ter um destino diferente das pessoas que cresci e convivi*” e acrescenta “*por saber que só os estudos me trariam bons resultados*”.

Estas considerações são essenciais a fim de demonstrar que, mesmo diante das teorias da violência simbólica; da escola enquanto instrumento de manutenção e reprodução das desigualdades sociais; da falta de interesse por parte das classes privilegiadas por uma educação de qualidade, crítica e emancipatória, qual colocaria em risco os seus interesses de dominação e exclusão social, a escola

pública tem contribuído substancialmente para a sua função de provedora da transformação e emancipação social, isto sem negar a suas dificuldades e falhas.

Quanto ao ingresso destes estudantes às universidades, verificamos que o vestibular constituiu a sua principal porta de entrada. Este está associado às sensações de medo, ansiedade e nervosismo, sentimentos oriundos, dentre outros fatores, da origem de escola pública, de um distrito rural e de uma escola do campo. Estas questões podem ter relação com as políticas neoliberais relacionadas a uma micropolítica de “Estado Mínimo”, baseada em discursos que afirmam que a escola pública não funciona, o que, por sua vez, contribui para o seu esvaziamento e estagnação. Estas, somadas às representações sociais dos sujeitos do campo, retratados como atrasados e “caipiras”, contribuem com tais sentimentos relatados pelos sujeitos que passaram pelo processo do vestibular.

A partir dos dados analisados, descobrimos ainda a importância das políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil, dos programas de assistência estudantil com bolsas, subsídios e a oferta de estágios remunerados que contribuem para a permanência dos sujeitos dos meios populares nas universidades.

Nos últimos anos, verifica-se que o processo de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil, iniciado no ano 2000, e a implantação de programas voltados para a permanência de estudantes nas universidades têm contribuído substancialmente para o acesso e a permanência dos estudantes desta comunidade nas universidades. Há casos de Sucesso Escolar relatados neste trabalho que, analisados à luz das teorias das “deficiências” e “carências culturais” das décadas de 1960 e 1970, estariam condenados ao Fracasso Escolar. No entanto tiveram o acesso à universidade decorrente de diferentes questões, mas as políticas públicas de democratização do acesso e permanência nas universidades tiveram um papel preponderante.

Os questionários dos professores visaram contrastar as percepções dos professores em relação à realidade social, econômica, cultural e educacional dos alunos do ensino médio com as percepções dos estudantes casos de Sucesso Escolar. O objetivo era demonstrar que estes alunos enfrentaram diferentes obstáculos e dificuldades inerentes a este meio social, mesmo sendo um grupo heterogêneo, o que justifica a denominação de trajetórias de Sucesso Escolar.

Considerando a relevância das percepções dos professores em relação a esta realidade social, nos questionários verificamos as seguintes impressões em relação às famílias: em sua grande maioria são carentes, com condições socioeconômicas e níveis de escolaridade baixos; e consideradas “desestruturadas”, quais não se enquadram nos padrões culturalmente estabelecidos pela ausência do “patriarca”, então famílias recompostas e/ou multiparentais. Estas representações sociais associadas às explicações que fixam as “deficiências culturais” dos meios populares como determinantes do Fracasso Escolar e contribuem para o imaginário social corrente de que estes alunos estariam condenados a este resultado.

Na análise das características apresentadas pelos alunos em situação de Sucesso e Fracasso Escolar, é visível que os comportamentos escolares refletem as expectativas sociais e escolares destes alunos, as quais são interpretadas como indisciplina, desinteresse, ausência de valores culturais das famílias e expectativas de futuro. Portanto, desconsiderando as influências das variáveis que condicionam as expectativas escolares.

Quanto às contribuições da escola na percepção dos professores, foram identificadas as seguintes percepções: uma perspectiva de escola inclusiva e humana; a importância de uma educação que atenda as especificidades das classes populares e, por fim do papel da escola, da família e do Estado para o Sucesso Escolar dos alunos das classes populares.

A escola inclusiva e humana está relacionada ao acolhimento da diversidade, qual contribua para a inclusão social das pessoas que historicamente são esquecidas enquanto sujeitos de direitos. Sobre a escola, esta atenta para as especificidades das classes populares, foi mencionada a valorização da cultura dos sujeitos do campo. A partir dela, ampliam-se os horizontes dos alunos e não se promove a violência simbólica e a perpetuação de estereótipos relacionados ao meio rural, diante das contradições com o urbano. Por fim, as percepções que demonstraram a importância da união das instituições escolar, familiar e o Estado para o Sucesso Escolar dos alunos das classes populares, bem como a importância do educador ser respeitado, valorizado e reconhecido pelo Estado perante a sociedade.

Diante destas especificidades dos meios populares, as histórias de Sucesso Escolar reunidas neste trabalho são atribuídas a diferentes instâncias ou

fatores sociais, sejam isolados ou concomitantes. São eles: a influência das famílias, da escola e dos professores; a relação com o saber e a motivação e mobilização pessoal; e as políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior, e por fim as ações voltadas à permanência dos alunos dos meios populares nas universidades públicas.

As trajetórias de Sucesso Escolar retratadas aqui a partir do olhar dos próprios alunos e de seus professores do ensino médio demonstram a importância das famílias, quais, mesmo não dispondo dos capitais culturais valorizados pela escola, desenvolveram estratégias para o êxito escolar dos filhos. Igualmente a relevância da escola e dos professores, os quais consideram que uma escola inclusiva e humana, atenta às necessidades e especificidades das classes populares e da ação conjunta da escola, da família e do Estado, são essenciais para o Sucesso Escolar dos alunos dos meios populares.

Associadas a estas condições, foram mencionadas também a interferência do processo de socialização; da relação com o saber; da motivação e mobilização pessoal; das políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil após 2000; além da oferta de estágios remunerados e de programas com bolsas e subsídios que contribuem para a permanência dos estudantes dos meios populares nas universidades públicas.

A ausência de dados oficiais relativos às condições socioeconômicas, culturais e educacionais dos Distritos de Panema e Quinzópolis, que constituiu uma das maiores dificuldades na realização deste trabalho, torna esta pesquisa ainda mais relevante, pois, a partir deste levantamento e do estudo das trajetórias de Sucesso Escolar, as escolas, os professores, os próprios alunos e suas respectivas famílias podem compreender e refletir sobre as questões que favoreceram o ingresso dos estudantes no ensino superior, de modo a fortalecer as ações que obtiveram êxito e, assim, contribuir para que outros alunos também possam almejar e atingir este objetivo.

Considerando que o Sucesso Escolar nos meios populares é permeado por diferentes questões, apresentamos considerações que dizem respeito a esta realidade específica, o que amplia e fortalece a pertinência deste estudo a partir de novos olhares e perspectivas, o que me motivou a realizar esta pesquisa. A partir da mesma, constata-se ainda que o discurso baseado na premissa de que determinação e esforço são condições suficientes para todos obter Sucesso Escolar

constitui uma falácia, principalmente quando nos referimos aos sujeitos dos meios populares, pois estas condições não bastam, sendo necessárias políticas públicas voltadas para as necessidades e especificidade deste contexto social, a fim de minimizar as inquestionáveis desigualdades sociais existentes no país.

NOTAS

¹[...] O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA, 2005, p. 7-8).

² A MPV nº 746 foi transformada no PL nº 34/2016 com base no Relatório da Comissão Mista. Esse PL foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Foi, desse modo, incorporada à LDBEN nº 9.394/1996.

³ A Rota do Café nasceu em 2009 a partir da iniciativa da sociedade civil (empreendedores locais) com o apoio do Sebrae Paraná, com objetivo de fomentar o turismo no norte do estado e o resgate histórico-cultural da identidade do café na região norte do Paraná (ROTA DO CAFÉ, 2018).

⁴ A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência.

⁵ O machismo, enquanto sistema ideológico, oferece modelos de identidade tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino: Desde criança, o menino e a menina entram em determinadas relações que independem de suas vontades e que formam suas consciências: por exemplo, o sentimento de superioridade do garoto pelo simples fato de ser macho e, em contraposição, o de inferioridade da menina (DRUMMONTT, 1980). Ao apropriar-se da realidade sexual, o machismo tem efeito de mistificação, supercodifica a representação de uma relação de poder (papeis sexuais, símbolos, imagens, etc) (DRUMMONT, 1980). Assim, o machismo passa a representar e colocar em prática a dominação do homem sobre a mulher na sociedade.

⁶ O papel de gênero é o comportamento adotado de acordo com as expectativas socialmente compartilhadas acerca de como homens e mulheres devem agir (PIMENTA, 2010).

⁷ Uma raça é uma categoria de pessoas cujas marcas físicas são consideradas socialmente significativas. Um grupo étnico é composto de pessoas cujas marcas culturais percebidas são consideradas significativas socialmente. Os grupos étnicos diferem entre si em termos de língua, religião, costumes, valores e ancestralidade (BRYM et al., 2008, p. 220).

⁸ Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, seja por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (BRASIL, 1996).

⁹ Que observem o seguinte em relação à nova redação do artigo 83 da Lei 8.069 de 1990, alterado pela Lei 13.812 de 2019, que disciplina as hipóteses de viagens nacionais realizadas por crianças e adolescentes menores de dezesseis anos de idade:

3- Em relação a clubes, associações, federações e agremiações esportivas, escolas de futebol, dança, academias de lutas e congêneres, que realizem viagens com crianças e adolescentes

menores de dezesseis anos para competições esportivas, apresentações culturais ou outros eventos relacionados às suas atividades, com acompanhamento de técnicos, professores, treinadores ou outro responsável, não é necessário a autorização judicial, bastando a autorização fornecida pelos pais, por documentos particular, com firma reconhecida em cartório, com dados de identificação da criança/adolescentes e do acompanhante, com previsão de datas de ida e volta, destino, meio de transporte e objetivo da viagem (PARANÁ, 2019, p. 04-05).

¹⁰ As Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar coordenadas pela equipe pedagógica e instituídas por Instrução da SUED/SEED, de acordo com o disposto no art. 8º da Deliberação no 04/06 – CEE/PR. Possuem a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à educação das relações ético-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ao longo do período letivo para que o aluno negro valorize a história de seu povo, sua cultura e a contribuição dada para o país e para a humanidade.

¹¹ Estudantes que participaram do vestibular na UENP após a implantação da política de Ações Afirmativas, na forma de cotas sociais e raciais no ano de 2017.

¹² Na Constituição Federal de 1988, o conceito de família é entendido como “a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988). A partir das mudanças ocorridas em 2010, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), família constitui o “grupo de pessoas ligadas por laços de parentesco que vivem numa unidade doméstica” (IBGE, 2010). O termo família sugere uma variedade de entendimentos. Assim, para Segalen (1999) a família é uma instituição que estabelece relações psicoafetivas e sociais entre os seus membros. Estes entendimentos aliados às relações de interdependência econômica e de hierarquia delimitam a constituição de cada célula familiar, as quais designam tanto os indivíduos ligados pelo sangue como pela aliança, como a que rege os laços estabelecidos entre eles.

REFERÊNCIAS:

- ARENHARDT, Rafael. Estudantes de origem popular na Universidade: Vidas entrelaçadas no Programa Conexões de Saberes da UFRGS. 35º Reunião anual da **ANPEd**, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Base de dados: Educação. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santa%20mariana_pr#educacao. Acesso em 07 de set. de 2019.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOGDAN, R. O; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994. p. 75-78.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 39-64.
- _____. O capital social – notas provisórias. Trad. Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p. 65-69.
- _____. Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p. 71-79.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. Trad. Albert Stuckenbruck. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 d. p. 81-126.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **O senso prático**. 3 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

_____. **A distinção: a crítica social do julgamento**. 2ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra**. Brasília, 1996.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE/CEB, n. 1. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 38, de 25 de outubro de 2003**. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM, no seu Projeto Piloto (2005 -2007).

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**, que institui o Programa Universidade para Todos-PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências, 2005.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência–PIBID. **Diário Oficial da União** Nº 39. Brasília, D. F. 2007a.

BRASIL. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F. 2007b.

BRASIL. Portaria normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, D. F. 2007c.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010a.

BRASIL. Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de out. de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F. 2012a.

BRASIL. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 21**, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada–SiSU. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012c.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria Crítica da Família. In: AZEVEDO, M.A, GUERRA, V. N. A. (Orgs). **Infância e Violência doméstica**: fronteiras do Conhecimento. São Paulo: Cortez, 1993.

BRYM, R. et al. **Sociologia**: sua bússola para o novo mundo. London: Cengage Learning, 2008.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; COMTE, Soraya F; PEIXER, Zilma I. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

CAMPOS, N. A. S. A. **O insucesso escolar**: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola. 1995 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores. **Relatório de Gestão Pibid 2009-2013**. Relatório, CAPES, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/auditoria/30042019-relatorio-de-gestao-CAPES-2018.pdf. Acesso em: 03 maio de 2020.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, p. 47-63, maio, 1996.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CNM – Confederação Nacional de Municípios. **Planos Diretores para Municípios de Pequeno Porte**: limites e perspectivas para a aplicação dos instrumentos do Estatuto da Cidade. Brasília: CNM, 2015.

COHEN, A.P. **The symbolic construction of community**. London: Tavistock, 1985.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A. contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020.

DRUMONT, M.P. Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo Fernandes1 **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017 .

FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. In: **Hórus**, n. 03. Ourinhos- SP, 2005

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012

HAWERROTH, Jolmar Luis. **A expansão do Ensino Superior nas Universidades do Sistema Fundacional Catarinense**. Florianópolis: Insular, 1999.

HELDER, R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006

HONÓRIO, Marcia Aparecida. A contribuição da escola na construção da cidadania dos alunos do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, v. 2. Curitiba: SEED/PR, 2012.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Formação em Ação**, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**, 1998.

INEP. **Censos Escolares da Educação Superior 2001-2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2010. Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05 mar. 2011.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, 2018. DOI 10.1590/0102-4698177494

LEITE, D.; PANIZZI, W. M. L' esprit du temps e o surgimento da Universidade no Brasil, **Educação & Realidade**, n. 30, vol. 2, p. 273-291, julho/dezembro, 2005.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação das cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Rev. Bras. de Educação**, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (Orgs.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil**: sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 131-202.

MARTINS, José de Souza. **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, n. 15, 2000.

MENDONÇA, M. R. **A urdidura do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 2004. 457f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In:

MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** Brasília: MDA/MEC, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3. Ed. Unijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto por uma formação humana integral**. Não ao retrocesso no ensino médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> . Acesso em: 28 nov. 2018.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. **Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL–SP. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta et al., Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, 9 (17): 124-157. 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 78, p.15-36, abr.2002.

PARANÀ, Secretaria da Educação do Estado do. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Mariana. 2004

_____. CEE. Deliberação Nº 04/06- **Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares da educação do Campo** (2006).

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Mariana. 2018.

_____. **Recomendação Administrativa 001/2019 de 23 de abril de 2019**. Ministério Público do Estado do Paraná. Curitiba, 2019.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Pulso, 2003.

PACHECO, Luci Mary Duso. Educação do campo: valorização da cultura e promoção da cidadania? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 425-440, nov. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.281-296.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; MAY, Fernanda; GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**. v.16, N.32, jan./jul. 2014

PIMENTA, Melissa de Mattos. Diferença e alteridade. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p.139- 162.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do ocaso quase por acaso. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 21(2):139-147, maio/ago, 2016

RESENDE, Tania de Freitas, NOGUEIRA, Cláudio Marques M. NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do Estabelecimento de Ensino e Perfis Familiares: uma a mais das desigualdades sociais. **Educ. Sociedade**, vol.32, n.137, p. 953-970, dez. 2011

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2010.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do Ensino Superior no Brasil**: do domínio público à privatização. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROSSATO, Ermelio. **Modelos da universidade brasileira (1920/1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

ROTA DO CAFÉ. Rota do Café Londrina, 2018. Disponível em: <https://www.rotadocafe.tur.br/quem-somos/>. Acesso em 25 de maio de 2020.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo soc.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018.

SANTA MARIANA. **Relatório Anual de Monitoramento Plano Municipal de Educação de Santa Mariana Lei Municipal nº 1.120/2015**. Prefeitura Municipal de Santa Mariana - Secretaria Municipal de Educação, 2006.

SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÃO PAULO. **Lei n.º 11.241, de 19 de setembro de 2002**, que dispõe sobre a eliminação gradativa da queima da palha da cana-de-açúcar e dá outras providências. São Paulo, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SEGALEN, Martin. **Sociologia da Família**. Lisboa: Terramar, 1999.

SILVA JUNIOR, A. F; BORGES NETTO, M. Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando**, Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 3, p. 45- 60.2011.

SCOTT, Sue; MORGAN, David. Bodies in a social landscape. In: SCOTT, Sue; MORGAN, David. (Ed.). **Body Matters: essays on the Sociology of the Body**. London: Falmer Press, 1995.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro; COLONTONIO, Eloise Médice. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 611-628, set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Maria Suzana Arrosa. **A educação superior no brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAMONTIN, Raulino. **Modelo proclamado e funcionamento real das universidades emergentes reconhecidas no Brasil na década de oitenta**. Canoas: Ulbra, 1998.

UNESCO; MEC/INEP. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares - As Contradições da Obrigatoriedade Escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p.17-4.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Resultados por ano/série do curso de ensino médio no período de 1992 a 2018

Resultados por Ano/Série do curso de Ensino Médio no período de 1992 a 1998

Ano/ série	APROVADOS							REPROVADOS							DESISTENTES							SEM FREQUÊNCIA						
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
1º A	21	16	27	21	34	38	25	01	00	00	00	00	01	00	21	27	19	17	14	01	05	- ^a	-	-	-	-	-	-
1º B	19	- ^b	-	-	-	24	28	00	-	-	-	-	01	00	24	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-
1º A e B.	40	16	27	21	34	62	53	01	00	00	00	-	02	00	45	27	19	17	14	18	11	-	-	-	-	-	-	-
2º A	-	28	13	20	21	27	30	-	01	00	01	00	00	00	-	10	08	09	08	13	02	-	-	-	-	-	-	-
2º B	-	-	-	-	-	-	27	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	-	-
2º A e B	-	28	13	20	21	27	57	-	01	00	01	00	00	01	-	10	08	09	08	13	05	-	-	-	-	-	-	-
3º A	-	-	24	12	18	20	24	-	-	00	00	00	00	00	-	-	01	00	02	04	01	-	-	-	-	-	-	-
3º B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3º A e B	-	-	24	12	18	20	24	-	-	00	00	00	00	00	-	-	01	00	02	04	01	-	-	-	-	-	-	-
Total do Curso	40	44	64	53	73	109	134	01	01	00	01	00	02	01	45	37	28	26	24	35	17	-	-	-	-	-	-	-

^a Neste período não foram encontrados dados referentes a alunos sem frequência..^b Não houve a oferta do ensino médio nas respectivas turmas e turno.

Resultados por Ano/Série do curso de Ensino Médio no período de 1999 a 2005

Ano/ série	APROVADOS							REPROVADOS							DESISTENTES							SEM FREQUÊNCIA						
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1ª A	23	31	25	26	32	39	24	00	01	00	02	00	02	05	03	11	04	03	06	07	05	-	-	-	-	-	-	-
1ª B	23	24	26	30	28	23	15	01	00	01	03	00	05	03	11	11	19	18	20	19	25	-	-	-	-	-	-	-
1ª C	26	-	-	-	-	-	-	00	-	-	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1ª A, B e C	72	55	51	56	60	62	39	01	01	01	05	00	07	08	17	22	23	21	26	26	30	-	-	-	-	-	-	-
2ª A	22	14	47	18	23	25	27	01	00	00	00	00	02	05	02	01	10	01	00	03	05	-	-	-	-	-	-	-
2ª B	18	23	-	31	28	28	17	00	00	-	02	00	02	02	06	05	-	09	08	09	10	-	-	-	-	-	-	-
2ª C	-	17	-	-	-	-	-	-	00	-	-	-	-	-	-	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2ª A, B e C	40	54	47	49	51	53	44	01	00	00	02	00	04	07	08	13	10	10	08	12	15	-	-	-	-	-	-	-
3ª A	25	33	09	39	13	20	22	00	00	00	00	00	01	00	00	04	02	10	00	00	03	-	-	-	-	-	-	-
3ª B	26	-	41	-	29	28	22	00	-	00	-	00	02	00	01	-	04	-	10	04	07	-	-	-	-	-	-	-
3ª A e B	51	33	50	39	42	48	44	00	00	00	00	00	03	00	01	04	06	10	10	04	10	-	-	-	-	-	-	-
Total Do Curso	163	142	148	144	153	163	127	02	00	00	07	00	12	15	26	39	39	41	44	42	55	-	-	-	-	-	-	-

Resultados por Ano/Série do curso de Ensino Médio no período de 2006 a 2011

Ano/ série	REPROVADOS						REPROVADOS						DESISTENTES						SEM FREQUÊNCIA					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1º A	29	12	28	24	28	19	08	05	05	00	04	05	05	00	16	00	01	03	-	04	00	00	00	00
1º B	23	14	06	20	18	11	01	02	02	01	06	00	21	01	08	03	01	02	-	17	00	04	00	01
1º A e B	52	26	34	34	46	30	09	07	07	01	10	05	26	01	24	03	02	05	-	21	00	04	00	01
2º A	23	23	29	23	22	26	03	01	02	00	01	00	00	00	05	00	01	01	-	02	00	00	00	01
2º B	21	28	14	08	19	16	03	01	05	00	04	00	09	04	10	02	01	03	-	08	00	02	00	00
2º A e B	44	51	43	31	41	42	06	02	07	00	05	00	09	04	15	02	02	04	-	10	00	02	00	01
3º A	21	18	17	28	19	18	00	00	01	00	00	01	02	01	02	00	00	00	-	00	00	01	00	00
3º B	17	25	29	18	08	20	02	01	02	00	01	00	05	01	03	02	01	00	-	01	00	00	01	00
3º A e B	38	43	46	46	27	38	02	01	03	00	01	01	07	02	05	02	01	00	-	01	00	01	01	00
Total	134	120	123	111	114	110	17	10	17	01	16	06	42	07	44	07	05	09	-	32	00	07	01	02

° A partir de 2007 com a Implantação do SERE (Sistema Escolar de Registro Escolar) foram encontrados dados referentes a alunos sem frequência.

Resultados por Ano/Série do curso de Ensino Médio no período de 2012 a 2018

Ano/ série	APROVADOS							REPROVADOS							DESISTENTES							SEM FREQUÊNCIA						
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1º A	27	24	26	30	22	31	18	03	05	04	05	04	04	03	01	01	00	05	05	00	02	00	00	00	00	03	02	00
1º B	17	16	10	-	-	10	14	00	02	00	-	-	03	01	05	02	02	-	-	03	03	03	02	02	-	-	08	03
1º A e B	44	40	36	30	22	41	32	03	07	04	05	04	07	04	06	03	02	05	05	03	05	03	02	02	00	03	10	03
2º A	16	21	20	16	25	17	27	00	01	00	00	01	03	00	01	00	01	00	02	01	00	00	00	00	00	05	00	00
2º B	12	22	13	09	-	-	09	02	01	01	01	-	-	02	01	01	03	03	-	-	02	05	00	01	00	-	-	04
2º A e B	28	43	33	25	25	17	36	02	02	01	01	01	03	02	02	01	04	03	02	01	02	05	00	01	00	05	00	04
3º A	23	14	20	18	13	18	16	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	02	00	00	00	00	00	01	00
3º B	15	10	20	12	10	08	-	00	02	00	00	01	01	-	01	01	01	00	03	01	-	00	03	01	00	00	05	-
3º A e B	38	24	40	30	23	26	16	00	02	00	00	01	01	00	01	01	02	00	04	01	02	00	03	01	00	00	06	00
Total	110	107	109	85	70	84	84	05	11	05	06	06	11	06	09	05	08	08	11	05	09	08	05	04	00	08	16	07

APÊNDICE B - Modelo de questionários encaminhados aos alunos

Pesquisa de Mestrado

Prezados (as) estudantes, você está sendo convidado (a) para responder este questionário¹, o qual contribuirá com a pesquisa de Mestrado "Do campo à Universidade: Estudo sobre a Trajetória dos Estudantes do Colégio Estadual do Campo de Panema, Santa Mariana-PR (2012-2018)". Ao participar fornecerá dados que serão analisados com o propósito de entender como são constituídas as trajetórias de Sucesso Escolar nos Meios Populares.

Professora e Mestranda Sandra Aparecida Batista-
sandraaparecidabatista@hotmail.com

Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional –
PROFSOCIO- Instituição Associada - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Orientadora: Profa. Dra. Márcia R. Lemos de Souza - msouza@uel.br

1- IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

a) Sexo/Gênero:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outro

b) Idade:

- ☐ 18 anos
- ☐ 19 anos
- ☐ 20 anos
- ☐ 21 anos
- ☐ 22 anos
- ☐ 23 anos
- ☐ 24 anos
- ☐ 25 anos ou mais

¹ Este questionário foi aplicado através de formulário do google drive. Segue o link do referido questionário:
<https://forms.gle/4k4GjqQSbaTJQ5h89>

c) Qual é o seu Trabalho:

R_

d) Cor/raça/etnia:

() Branca

() Negra

() Parda

e) Morador do Distrito:

() Panema

() Quinzópolis

f) Quantidade de anos que moro (ei) nesta comunidade:

() Nasci e moro na comunidade

() 15 a 20 anos

() 10 a 15 anos

() 5 a 10 anos

() 1 a 5 anos

2- CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA DO ALUNO

a) Profissão do Pai e/ou Responsável:

b) Profissão da Mãe e/ou Responsável:

c) Nível de escolaridade do Pai e/ou Responsável:

() Analfabeto

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior

() Pós-graduação

d) Nível de escolaridade da Mãe e/ou Responsável:

() Analfabeto

- () Ensino Fundamental Incompleto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior
- () Pós-graduação

f) Renda familiar mensal:

- () 1 salário mínimo
- () 1,5 salários mínimos
- () 2 salários mínimos
- () 3 salários mínimos
- () 4 salários mínimos
- () 5 ou mais salários mínimos

d) Configuração familiar: (membros da sua família)

R-

3- INFLUÊNCIAS DOS CONTEXTOS FAMILIAR, SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E EDUCACIONAL.

a) Quantidade de pessoas da sua família que tiveram Acesso ao Ensino Superior:

- () 1 pessoa
- () 2 pessoas
- () 3 pessoas
- () 4 pessoas
- () 5 ou mais pessoas

b) Quanto às suas expectativas ao realizar o Vestibular e o ENEM, teve influência o fato de ser oriundo de:

	SIM	NÃO
Distrito	☐	☐
Colégio do Campo	☐	☐
Escola Pública	☐	☐

Postura dos Pais e/ou Responsáveis frente à autoridade dos seus professores da Educação Básica:

- () Questionavam as ações pedagógicas dos meus professores
- () Valorizavam o respeito às regras e normas estabelecidas pela escola e professores, porque acreditam que os estudos pode me oportunizar um futuro melhor.
- () Nenhuma das opções

d) Numa escala de 1 a 5 qual o grau de Apoio e Contribuição da sua família para o Acesso ao Ensino Superior: *

1 2 3 4 5

e) Como a sua Família contribuiu para o seu ingresso no Ensino Superior?

R-

f) Numa escala de 1 a 5 qual o grau de Contribuição da Escola para o Acesso ao Ensino Superior:

1 2 3 4 5

g) Relate ações da Escola e dos Professores que contribuíram para o Ingresso no Ensino Superior:

R-

h) Numa escala de 1 a 5 qual o grau de contribuição dos Professores para o Ingresso no Ensino Superior:

1 2 3 4 5

4-DA RELAÇÃO COM O SABER E A MOTIVAÇÃO E MOBILIZAÇÃO PESSOAL PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

a) Relate suas lembranças do período em que estudava no Ensino Fundamental e Médio:

R-

b) O que o motivou e mobilizou para ingressar no Ensino Superior?

R-

C) Numa escala de 1 a 5 qual o grau de relevância da sua motivação e mobilização para o Acesso ao Ensino Superior:

1 2 3 4 5

5-TRAJETÓRIA ESCOLAR E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

a) Na sua trajetória escolar tem histórico de reprova, abandono ou evasão escolar?

() Sim

() Não

b) Quais os seus sentimentos ao realizar o Vestibular e o ENEM?

R-

c) Questões norteadoras da escolha da Instituição e Curso do Ensino Superior:

() Não foi questão de escolha, mas de opção que se encaixava às minhas possibilidades socioeconômicas.

() Volume de informações que os meus pais tinham sobre diferentes instituições e cursos.

() Qualidade de ensino da instituição e do curso em comparação com outras instituições.

() Posição profissional futura (prestígio social)

() Localização, devido aos custos com transporte e moradia.

d) Você ou estudou o Ensino Superior em instituição:

() Pública

() Privada, com Bolsas de Estudos.

d) Nome do curso de Ensino Superior:

R-

e) Qual instituição você estuda?

R-

Relate sobre sua forma de Ingresso ao Ensino Superior (vestibular/ SiSU / ProUni e tipo de cota).

R-

APÊNDICE C - Modelo de questionário encaminhado aos professores

Do campo à Universidade: Estudo sobre a Trajetória dos Estudantes do Colégio Estadual do Campo de Panema, Santa Mariana-PR (2012-2018)

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado(a) a responder este questionário², o qual contribuirá com a Pesquisa de Mestrado sobre as trajetórias dos estudantes de Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Dr. Antonio Pereira Lima que atualmente estão inseridos em universidades públicas. Ao participar fornecerá dados que serão analisados com o propósito de compreender como alunos que a despeito do seu local de moradia lograram o acesso ao Ensino Superior Público.

Professora e Mestranda Sandra Aparecida Batista-
sandraaparecidabatista@hotmail.com

Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Orientadora: Profa. Dra. Márcia R. Lemos de Souza - msouza@uel.br

***Obrigatório**

1- Identificação dos Professores:

a) Área de formação e atuação:

- () Área de formação e atuação:
- () Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- () Ciências Humanas e suas Tecnologias
- () Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- () Matemática e suas Tecnologias
- () Outras

b) Tempo de exercício profissional na instituição: *

- () De 01 a 03 anos

^{2 2} Este questionário foi aplicado através de formulário do google drive. Segue o link do referido questionário:
<https://forms.gle/qzfS5GKUKCVPxdw39>

() De 04 a 07 anos

() De 08 a 11 anos

() De 12 a 15 anos

() Mais de 19 anos

2- Percepção dos Professores a respeito das condições socioeconômicas, culturais e educacionais das famílias dos alunos.

- a) Comente sobre as condições socioeconômicas, culturais e educacionais das famílias dos alunos. *
- b) Comente a respeito do nível de instrução ou escolaridade das famílias dos alunos. *.
- c) Fale sobre a configuração/organização das famílias dos alunos. *

3- Quanto às influências das Famílias:

- a) Quanto à participação direta ou indireta dos pais e/ou responsáveis desta comunidade na vida escolar de seus filhos. *
- () Nunca
- () Raramente
- () Às vezes
- () Muitas vezes
- () Frequentemente
- b) Quanto à influência da trajetória escolar dos Pais e/ou Responsáveis no desempenho escolar dos filhos, especialmente nesta comunidade. *
- () Sim
- () Não
- () Pouca influência
- c) Quanto à importância que os pais e/ou responsáveis atribuem ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor em sala de aula: *
- () Nunca
- () Raramente

() Às vezes

() Muitas vezes

() Frequentemente

- d) Numa escala de 1 a 5 qual a importância que os Pais e/ou Responsáveis pelos alunos atribuem à escola, aos estudos na vida dos seus filhos: *

1

2

3

4

5

4-Quanto às características dos Alunos.

- a) Numa escala de 1 a 5 qual o grau de relevância que os Alunos atribuem à escola, aos conteúdos e saberes escolares em suas vidas. *

1

2

3

4

5

- b) Comente sobre as condições apresentadas pelos alunos casos de Sucesso Escolar: *

- c) Comente sobre as condições apresentadas pelos alunos casos de Fracasso Escolar: *

5- Quanto às contribuições da Escola

Comente sobre as ações/contribuições da Escola para o Sucesso Escolar de nossos alunos: *