



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE CORREIA DOS SANTOS

**ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DOS ESTUDANTES ORIUNDOS
DAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Salvador

2013

JAQUELINE CORREIA DOS SANTOS

**ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DOS ESTUDANTES ORIUNDOS
DAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Jaqueline Correia dos.

Acesso e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia : um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas / Jaqueline Correia dos Santos. – 2013.

138 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Ensino superior – Aspectos sociais. 2. Estudantes universitários – Aspectos sociais. 3. Programas de ação afirmativa na educação. I. Ferreira, Rosilda Arruda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.015– 22. ed.

JAQUELINE CORREIA DOS SANTOS

ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 de Maio de 2013

Banca Examinadora

Dora Leal Rosa _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal da Bahia

Rosilda Arruda Ferreira – Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos
Professora da Universidade Federal da Bahia

Rosineide Pereira Mubarack Garcia _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano

*Para meus avós, Rosa e Humberto, por terem me dado amor e
educação.*

AGRADECIMENTOS

A Professora Rosilda Arruda pela orientação atenta, paciente e disposta, e por ter me permitido recomeçar.

A Bianca Daebbs pela co-orientação e incentivo moral.

Aos Professores Robinson Tenório, José Albertino, Maria Couto, José Wellington, Rose Mubarack e Dora Leal Rosa pelas contribuições fundamentais à minha formação como pesquisadora e apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em especial às funcionárias Kátia, Eliene, Márcia e Gal pelo olhar além do fazer institucional.

A Fabesp, pelo apoio financeiro recebido, que permitiu a minha dedicação exclusiva aos estudos.

Aos meus colegas da Pós-Graduação Samantha, Liliane, Jaqueline Dourado, Janete, Isaac, Ana Décia, Anne Peneluc e Alex que sempre me incentivaram a continuar e acreditar.

A todo o Grupo de Avaliação pelos momentos de formação.

A todas as funcionárias da Biblioteca, em especial, Andréia, que me suportou até o último minuto de expediente e, às vezes, até mais.

Ao amigo Diego Nicolin, por me proporcionar a mudança do olhar e do viver.

A Ana Luz pela amizade e pelo carinho que me concede a cada momento que nos falamos e pela formação no PROGED/ISP.

As amigas e amigos, Erica Bastos, Renata Bastos, Renata Brito e Alane Cylindro, pela companhia e escuta.

A minha linda família, pelo simples fato de ser, verdadeiramente, família.

A Roberto Franzolin, pelo sustento em todos os sentidos, *senza di te nulla sarebbe stato possibile*.

Aos estudantes do curso de Pedagogia, ao Diretor Cleverson e a Coordenadora Nelma, por participarem da pesquisa.

“É pior cometer uma injustiça do que sofrê-la, porque quem a comete transforma-se num injusto e quem a sofre não”

Sócrates

SANTOS, JAQUELINE CORREIA DOS. Acesso e permanência no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas. 140 f.il. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

Esta dissertação investiga as estratégias implementadas pelos alunos oriundos das escolas públicas para acessarem e permanecerem no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, tendo como referência teórica os estudos de Bourdieu. Para tanto, parte da análise do processo sócio histórico que culminou na exclusão dos alunos oriundos das escolas públicas do ensino superior brasileiro durante séculos, o que gerou e gera desigualdades sociais, econômicas e educacionais muito grandes. Em seguida, identifica o perfil social do aluno que ingressa no referido curso, na tentativa de compreender a realidade social deste estudante, através da apresentação das características econômicas e sociais do agente social e da sua família. A pesquisa foi do tipo qualitativa e realizada por meio de um estudo de caso. Na pesquisa de campo foram entrevistados o Diretor da FACED, a Coordenadora do curso de Pedagogia, e dez estudantes, divididos igualmente entre os turnos matutino e noturno, dos quais nove do sexo feminino e um masculino. Ao estudar o perfil do aluno do curso de Pedagogia identificou-se a influência da condição social nas estratégias implementadas para driblar as dificuldades que se apresentam para o estudante. Quanto às estratégias desenvolvidas pelos estudantes para o acesso ao ensino superior destacaram-se: a opção pelo próprio curso de Pedagogia, que é percebido como uma das possibilidades de acesso ao ensino superior; e o conhecimento sobre as cotas. No que se refere às estratégias para a permanência destacaram-se: os estágios como PIBIC e PIBID, os grupos de pesquisa, e os auxílios oferecidos pela PROAE. Neste sentido, o estudo revelou a importância do papel da instituição na garantia das ações necessárias à inclusão de forma plena desse sujeito na Universidade, permitindo não só o acesso, mas a permanência qualificada no curso, de modo a promover a afiliação deste agente social à instituição e possibilitando ao estudante a incorporação de um novo *habitus*, aquele acadêmico.

Palavras-chave: Ensino Superior. Estudantes Universitários. Programas de Ação Afirmativa na Educação.

SANTOS, JAQUELINE DOS. Access and retention in the course of Pedagogy of the Federal University of Bahia: a study on the strategies of students from public schools. 140 f.il. 2013. Thesis (Master) - Federal University of Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

This work investigates the strategies implemented by students from public schools to access and remain in the Course of Pedagogy at the Federal University of Bahia, with reference to theoretical studies of Bourdieu. Therefore, the analysis of the socio historical process which culminated in the exclusion of students from the public schools of higher education in Brazil for centuries, generating and generates social, economic and educational too big. Then identify the social profile of the student who joins in that course in an attempt to understand the social reality of student, through the presentation of social and economic characteristics of the social worker and his family. The research was a qualitative and performed through a case study. In the field research we interviewed the Director of FACED, the Coordinator of the Course, and ten students, divided equally between morning and evening shifts, of which nine females and one male. By studying the profile of the student of pedagogy identified the influence of social status on the strategies implemented to circumvent the difficulties that present themselves to the student. Concerning the strategies developed by students to access stood out: the option by the Course of Pedagogy, which is perceived as one of the possibilities of access to higher education and knowledge about quotas. With regard to strategies for staying stood out: the stages as PIBIC and PIBID, research groups, and the aid offered by PROAE. In this sense, the study revealed the important role of the institution in ensuring the inclusion of the necessary actions so full of this subject at the University allowing not only access, but to remain qualified in the course in order to promote social affiliation of this agent to the institution and enabling the student to the incorporation of a new habitus, one academic.

Keywords: Higher Education. College Students. Affirmative Action Programs in Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAO | Centro de Estudos Afro Orientais |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| FACED | Faculdade de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| PAC | Pavilhão de Aulas do Canela |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações |
| PIBIC AF | Afirmativas |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROAE | Pro-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil |
| PROPLAD | Pró-reitoria de Planejamento e Administração |
| PROPLAN | Pró-reitoria de Planejamento |
| SEPPIR | Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| SUBPAA | Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 EXCLUSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA: DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR | 19 |
| 2.1 DISCUTINDO ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES..... | 20 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO SOCIAL..... | 27 |
| 2.2.1 A Educação no Brasil e a Exclusão Social | 32 |
| 2.3 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | 42 |
| 2.3.1 Acesso e Permanência no Ensino Superior: entre o capital econômico e o capital cultural | 44 |
| 2.4 SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA | 54 |
| 3 O PERFIL SOCIAL DO ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA..... | 59 |
| 3.1 O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA BAHIA..... | 60 |
| 3.2 PEDAGOGIA UM CURSO DE MULHERES..... | 63 |
| 3.3 A ORIGEM E A RENDA..... | 66 |
| 3.3.1 A Renda Familiar | 71 |
| 3.3.2 O Nível de Instrução dos Pais e/ou responsáveis | 75 |
| 3.4 A COR/RAÇA DO CURSO..... | 77 |
| 3.5 A FAIXA ETÁRIA..... | 78 |
| 3.6 AS TENTATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR..... | 80 |
| 3.7 A ESCOLHA POR PEDAGOGIA..... | 81 |
| 4 METODOLOGIA..... | 83 |
| 4.1 OS SUJEITOS DE PESQUISA..... | 85 |
| 4.2 FONTE DE DADOS..... | 86 |
| 4.3 AMOSTRA..... | 87 |
| 4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 87 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 TRATAMENTO DE DADOS..... | 88 |
| 5 AS ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE ORIUNDO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA..... | 90 |
| 5.1 O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS A PARTIR DO OLHAR INSTITUCIONAL..... | 92 |
| 5.2 O <i>HABITUS</i> COMO DEFINIDOR DE ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA..... | 101 |
| 5.3 ESTRATÉGIAS DE ACESSO..... | 109 |
| 5.3.1 Estratégias para romper as Dificuldades de Aprendizagem..... | 109 |
| 5.3.2 As Cotas como aliada para o Ingresso no Curso de Pedagogia..... | 112 |
| 5.3.3 O Curso de Pedagogia como Estratégia de Acesso ao Ensino Superior..... | 114 |
| 5.4 A ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA..... | 116 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 121 |
| REFERÊNCIAS..... | 126 |
| APÊNDICES..... | 132 |

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a desigualdade social do Brasil excluiu grande parte da população do acesso à educação superior. Assim, a parcela mais desfavorecida da sociedade iniciou um longo processo de reivindicações para garantia de seus direitos. E, através da organização coletiva dos cidadãos ao longo dos anos, o Estado passou a sofrer pressão para implementar ações que pudessem compensar as perdas que grande parte da população brasileira sofreu durante séculos.

Desta forma, os movimentos sociais, oriundos da organização coletiva dos sujeitos, em conjunto com o desejo do Estado de atender aos modelos de economia dos países desenvolvidos, associado à necessidade de mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho, fizeram com que, no Brasil, aos poucos, iniciassem as discussões de reparação das desigualdades sociais e se promovessem políticas de acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, nas últimas décadas, principalmente após as eleições de 2002, houve uma intensificação das discussões sobre as desigualdades e se desenvolveram debates voltados à implantação de compensação dos grupos historicamente excluídos em diversos setores sociais, com vistas a promover o que se entende como *equidade*.

A questão da equidade é um tema frequente nos últimos anos em muitas discussões sobre acesso ao ensino superior. Nesta pesquisa, esse tema perpassa também pela questão da permanência na universidade, já que se entende que o estudante não pode sofrer, ou não obter uma educação de qualidade, devido a questões que fogem do seu controle, como é o caso da procedência de escola pública, ou da baixa renda da família.

Assim, abordaremos, ao longo deste estudo, as medidas de apoio desenvolvidas para ajudar esses alunos que tiveram mais dificuldades tanto no acesso como na permanência no ensino superior.

As discussões sobre equidade nos diversos debates promovidos por diferentes setores do campo social culminaram, principalmente, em políticas que visam promover um aumento do acesso ao ensino superior, a exemplo da política de

reserva de cotas em universidades públicas para os alunos oriundos de escolas públicas e/ou que se definam negros, pardos e índios.

A despeito dessa abertura do ensino superior para as camadas historicamente excluídas, o caminho percorrido por um jovem de uma camada social formada, em sua maioria, por indivíduos de baixa renda, não é igual ao de um jovem de classe social com renda média ou alta, uma vez que existem diferenças marcantes tanto no campo cultural quanto econômico, que acabam por influir na escolha dos cursos chamados “prestigiados”, e dos “menos prestigiados”.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia é um dos cursos considerados de menor prestígio social e que atende à uma parcela da sociedade que não consegue ou não conseguiu acessar os cursos mais prestigiados e, normalmente, mais concorridos. Apesar do acesso à educação superior ter aumentado consideravelmente nos últimos vinte anos em nível nacional, este fato não caracteriza igualdade de oportunidades para todos.

Na Universidade Federal da Bahia – UFBA, a proveniência dos alunos segundo onde concluiu o ensino médio, entre escolas públicas e particulares, oscilou durante todo o período após a implantação do sistema de cotas. De forma geral, o percentual de alunos provenientes das escolas públicas diminuiu do ano 2005 para o ano de 2011, apresentando, no entanto, uma grande oscilação para menos em 2006 e 2007. Em 2005 o percentual de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e foram classificados no processo seletivo era de 50,4%, no ano de 2007 o percentual foi de 41,3%, uma diminuição de quase dez pontos percentuais. Já em 2011 esse percentual aumenta para 46,1%. Não obstante, o percentual dos alunos oriundos de escolas particulares diminuiu nos primeiros anos após a implantação das cotas, em 2005 era 48,5%, baixou para 43,3% em 2006 e 43,1% em 2007, para logo em seguida, nos anos de 2008 e 2009 aumentar, alcançando os 50,2% em 2009. O ano de 2011 apresenta uma nova diminuição no número de estudantes, oriundos de escolas particulares e classificados no processo seletivo, desta vez o valor é de 45,3%. Este fato chama especial atenção porque se percebe que há um equilíbrio, quase que constante, no percentual de proveniência escolar dos estudantes, como mostra a tabela número 3 do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012 – 2016 da UFBA (UFBA, 2012, p.17):

Tabela 3 – PERCENTUAL DE CANDIDATOS CLASSIFICADOS NO PROCESSO SELETIVO CONFORME O TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO - 2004-2011

| Instituição onde concluiu o Ensino Médio | Aprovados/Ano | | | | | | |
|--|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2011 |
| Pública | 31,7 | 50,4 | 45,6 | 41,3 | 42,3 | 40,2 | 46,1 |
| Particular | 62,4 | 48,5 | 43,3 | 43,1 | 45,5 | 50,2 | 45,3 |
| Não respondeu | 5,9 | 1,1 | 11,1 | 15,6 | 12,2 | 9,6 | 8,6 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fonte: Proplan

Grande parte dos inscritos no processo seletivo da UFBA está na área de Filosofia e Ciências Humanas, com o expressivo número de 13.603 candidatos em 2011. O curso de Pedagogia respondeu, neste mesmo ano, por 181 inscritos para o curso diurno e 210 inscritos no turno noturno. Assim, esta pesquisa se empenhou na tentativa de compreender o motivo pelo qual o curso de Pedagogia da UFBA recebe esse público, considerando, sobretudo, as características socioeconômicas desses alunos. Para tanto, foram investigadas as estratégias que os estudantes do curso de Pedagogia lançam mão para ter acesso e para permanecer no ensino superior.

O estudo das estratégias de acesso e de permanência dos estudantes do curso de Pedagogia da UFBA se justifica pelo fato de que, devido à exclusão histórica dos estudantes das escolas públicas, para termos uma Universidade inclusiva, com equidade e justiça social, é necessário um olhar mais atento sobre quem a frequênta, ou seja, os estudantes.

Acredita-se que esta pesquisa terá sua importância justamente por visibilizar os caminhos percorridos pelos estudantes oriundos das escolas públicas até a chegada no curso de Pedagogia, e, ao investigar também suas estratégias de permanência, com fins a gerar o conhecimento das reais possibilidades formação desses jovens, contribuirá para uma melhor compreensão do curso de Pedagogia como um todo.

Assim, para alcançar o objetivo de identificar as estratégias que os estudantes oriundos de escolas públicas criaram para adentrar no ensino superior através do curso de Pedagogia e nele permanecer, foi preciso estabelecer os seguintes objetivos para dar conta deste propósito:

1. Identificar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da UFBA.
2. Apontar as principais ações desenvolvidas pela UFBA para promover a permanência dos estudantes.
3. Identificar se existe alguma ação específica desenvolvida pela Faculdade de Educação para a garantia da permanência dos alunos oriundos das escolas públicas no curso de Pedagogia da UFBA.
4. Identificar as estratégias que os alunos oriundos das escolas públicas utilizaram para ter acesso ao curso de Pedagogia da UFBA.
5. Identificar as estratégias de permanência que os alunos oriundos das escolas públicas utilizam para permanecer no curso de Pedagogia da UFBA.

Em 2001, em um estudo realizado pelos professores José Albertino Lordêlo e Robert Verhine¹, foi relatado que os estudantes do Curso de Pedagogia da UFBA possuíam, em seu perfil, características que revelavam a proveniência das classes populares. Segundo o estudo de Lordêlo e Verhine (2001, p. 61), 62,2% dos alunos desse curso estudaram na escola pública, enquanto o percentual da UFBA como um todo era de 37,7%.

Ainda de acordo com o estudo dos autores supracitados, os dados confirmavam também que a renda das famílias desses estudantes era inferior à renda dos outros universitários da UFBA como um todo.

Enquanto as famílias dos estudantes do curso de Pedagogia alcançam a faixa de renda média de salários mínimos era de 6,27, aquela dos estudantes da UFBA como um todo alcançava a renda média de 7,25 salários mínimos.

A diferença, à primeira vista, parece ser pequena, entretanto, por unidade de salário, é como se os estudantes do curso de Pedagogia recebessem 13,5% a menos no valor do salário, o que pode garantir um incremento na renda em muitos sentidos e colaborar, por exemplo, no pagamento das cópias dos textos, utilizadas pelos estudantes como apoio no aprendizado das disciplinas.

Quando se tratava da escolaridade dos pais, também existia uma considerável diferença entre os alunos do curso de Pedagogia e os alunos da UFBA como um todo. Enquanto 29,6% das mães dos estudantes do curso de Pedagogia

¹ “Perfil de aluno e rendimento escolar em Pedagogia: correlacionando variáveis na UFBA”. De acordo com as informações do estudo realizado por Lordêlo e Verhine, as análises estatísticas foram realizadas a partir do banco de dados sobre ingressos da referida universidade nos anos, 1993, 1994, 1995 e 1996.

atingiam o nível médio de ensino completo, as mães dos outros estudantes da UFBA como um todo alcançavam o percentual de 31,8%.

Outra característica importante do curso de Pedagogia da UFBA, ainda segundo Lordêlo e Verhine (2001), se referia ao gênero. Assim como ocorre na maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil, também na UFBA esse curso é composto em sua maioria por mulheres.

É de conhecimento dos investigadores sociais que a sociedade tem delimitado áreas de atuações diferentes para homens e mulheres. A área educacional, precisamente no que se refere ao ensino elementar, tem sido, destacadamente, direcionada para as mulheres, já que para a sociedade “ensinar “combina” com materno”, como critica a professora Elizete Passos (PASSOS, 1999, p.47).

A identidade de homens e mulheres é uma construção social decorrente de múltiplos fatores que vão sendo apresentados aos indivíduos pela sociedade e a escola tem papel significativo neste processo, pois legitima e reforça esses modelos, através de mensagens que consciente ou inconscientemente, promovem as desigualdades de gênero (PASSOS, 1999, p.104-105).

Corroborando com pensamento de Passos, Louro (2004) numa perspectiva histórica da visão da sociedade sobre o papel da mulher na educação, explicita que se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. Para Louro, o argumento parecia perfeito:

a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2004, p.450).

Assim, a sociedade demarcou o espaço escolar como um espaço de extensão da própria casa. A missão de cada educadora torna-se aquela de “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar” (LOURO, 2004, p. 471-472).

Dessa forma, percebemos que o magistério primário passou a ser claramente “demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na

maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender” (LOURO, 2004, p. 471).

Neste contexto, a escolha pelo Curso de Pedagogia da UFBA pelos estudantes também tem relação com a questão de gênero e o motivo desta opção pode ser decorrente de um processo histórico que delimitou os espaços de homens e mulheres.

Diante disso, compreender e identificar as estratégias que os estudantes do curso de Pedagogia da UFBA criaram para acessar o ensino superior passa também pelo terreno das relações de gênero e, ainda que este não seja o tema central deste estudo, se aborda essa questão no decorrer da pesquisa, pois as características que definiram o perfil de origem dos estudantes do curso de Pedagogia atestam que seus percursos de entrada na universidade pública foram diferentes daqueles dos outros alunos da UFBA, já que historicamente também as mulheres, maioria dos estudantes deste curso, foram excluídas de muitos espaços na sociedade.

Ao reservar para a mulher o papel de ensinar às crianças, característica primordial do curso de Pedagogia, a sociedade ajuda a encaminhar para os homens os cursos de maior prestígio, sucesso econômico e projeção social, o que gerou e ainda gera desigualdade e exclusão em diversas áreas.

Assim, ao investigar a problemática das estratégias de acesso e permanência dos alunos oriundos da escola pública no curso de Pedagogia, pode-se subsidiar a avaliação das ações no campo da equidade e assim caminhar na construção e intervenção no contexto, utilizando os instrumentos necessários para combater os principais problemas que afligem os alunos oriundos das escolas públicas tanto na questão do acesso quanto na permanência no ensino superior.

Os capítulos que compõem esta pesquisa têm o objetivo de elencar os principais elementos da problemática das estratégias de acesso e permanência e irão tentar aprofundar a visão sobre os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, principalmente sobre o seu perfil social e econômico.

Antes de dar início à investigação sobre as estratégias desses agentes sociais, foi preciso explicar como ocorreu e ocorre todo o processo de exclusão das classes de renda baixa. Dessa forma, o primeiro capítulo – *Exclusão, acesso e permanência: da escola ao ensino superior*, busca fazer uma abordagem conceitual sobre Educação. Em seguida, tomando como referência alguns marcos históricos e

culturais, se discute a quem foi dado o acesso à educação nos espaços escolares e no que isso implica historicamente, sobretudo na sociedade brasileira.

O segundo capítulo – *O perfil do aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia*, apresenta as principais características socioeconômicas dos estudantes do referido curso, na tentativa de promover a compreensão de que as dificuldades de acesso e permanência dos alunos oriundos das escolas públicas aos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras não é uma questão pontual, mas histórica, social e econômica.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico seguido por esta investigação. Será identificada e definida a abordagem teórico-metodológica, apresentados os sujeitos de pesquisa, indicada a abordagem utilizada e o processo que orientou a coleta e análise dos dados.

É importante salientar, desde já, a escolha pela teoria bourdieusiana para embasar esta investigação, principalmente no que se refere às discussões sobre *habitus* e *capital cultural*, e, por fim, a estratégia do estudo de caso.

O quarto capítulo – *As estratégias de acesso e permanência do estudante oriundo das escolas públicas no curso de Pedagogia*, apresenta as estratégias utilizadas pelo estudante oriundo da escola pública para acessar e permanecer no curso de Pedagogia da UFBA. Antes, no entanto, na tentativa de responder aos objetivos da pesquisa, apresenta o olhar institucional sobre o acesso e a permanência deste agente social.

A investigação é finalizada, no quinto capítulo – *Conclusão*, com a retomada de alguns pontos importantes, a sistematização dos resultados e as contribuições desta pesquisa para a academia e a sociedade em geral.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Paulo Freire

2 CAPÍTULO

EXCLUSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA: DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR

Esta pesquisa trata das estratégias de alunos oriundos de escolas públicas para ingressarem no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Assim, neste capítulo, inicia-se este processo de investigação com uma abordagem conceitual sobre Educação porque se entende que seja necessária a compreensão do sentido e importância que a Educação tem na sociedade. Em seguida, tomando como referência alguns marcos históricos e culturais, se discute quem foi dado o acesso à educação nos espaços escolares e a qual parcela da sociedade foi excluída, e no que este tipo de ação implicou historicamente.

É importante salientar que a busca por essa abordagem inicial se dá por entender que a dificuldade de acesso e permanência dos alunos oriundos das escolas públicas nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras não é uma questão pontual, mas histórica, social e econômica.

A frase de Paulo Freire na epígrafe introduz, neste capítulo, a discussão de como se desenvolveu o processo da educação escolar e de como o que o autor chama de prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero, interferiu, negativamente, na criação e no desenvolvimento de uma escola e de uma Universidade públicas, pautadas nos pressupostos da democracia. Essa discussão se faz importante para compreensão de quais são as origens das dificuldades de acesso e permanência no ensino superior pelos alunos oriundos das escolas públicas, uma vez que, como será discutido neste capítulo, a exclusão social e o preconceito estão imbricados permanentemente no processo educacional.

Nesse sentido, para explicitar como a educação escolar está ligada à exclusão social, foi preciso fazer um esforço para compreender de que forma a prática preconceituosa esteve entrelaçada no processo de escolarização pelo qual

passou a sociedade ocidental, pontuando alguns momentos históricos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, será discutido o processo de surgimento da educação escolar a partir da formação da instituição escola e da universidade, para logo depois refletir para quem este tipo de educação era destinado em suas origens, salientando que, desde o seu início, a escola e a Universidade não eram universais e muito menos democráticas.

Vale ressaltar, que não há a pretensão de esgotar as discussões sobre estes aspectos, já que envolvem questões que ultrapassam o escopo dessa pesquisa e deste capítulo em especial. Todavia, foi feito o possível para trazer ao leitor uma visão fundamentada do processo de exclusão social pelo qual passaram e passam os indivíduos mais desprivilegiados social e economicamente, com especial atenção no Brasil para os negros e os índios.

2.1 DISCUTINDO ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

Faz-se necessário discutir alguns conceitos importantes tais como educação, classe social e exclusão social, pois são fundamentais para que o leitor possa compreender de que tipo de educação se está falando e de que modo a exclusão social condiciona o aluno à educação desde a escola até a universidade.

Tem-se a consciência de que nenhum conceito é capaz de esgotar o objeto que se pretende definir ou enunciar, mas compreende-se que a importância do conceito se traduz na tentativa de representar determinado objeto dentro do contexto no qual ele se apresenta. Por isso, sabe-se que a prática da educação em suas múltiplas perspectivas irá sempre escapar às tentativas de sínteses apresentadas pelas teorias. No entanto, apesar de saber dessa limitação, mas ao entender que o exame de tais conceitos se faz necessário para a sustentação teórica deste trabalho, passa-se a analisar alguns conceitos de educação que se compreende como importante para a construção da argumentação que sustenta esta pesquisa.

O primeiro conceito a ser apresentado do neste capítulo é o de Educação. A educação sempre esteve presente em todas as sociedades humanas através do ato inconsciente de educar de um indivíduo sobre o outro. Como diz Emile Durkheim, para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma

ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda (DURKHEIM,1973, p.38). A educação seria então, uma preparação para a vida. A definição de educação para Durkheim é a seguinte:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (1973, p.41).

Na visão de Durkheim, a educação consistia em uma socialização metódica das novas gerações. Ou seja, cada indivíduo seria também um pouco do outro, o outro adulto. É o adulto o responsável pela preparação da criança, e faria isso a partir do desenvolvimento das crenças, práticas morais e tradições, e do trabalho. Todas essas atitudes criariam hábitos, que seriam formados a partir da convivência com os diversos grupos que cada um fizesse parte, constituindo um ser completo. E “constituir esse ser em cada um de nós – tal é o fim da educação”.

O ser social a que se refere Durkheim, não nasce com o indivíduo, é uma construção feita de acordo com as necessidades da sociedade, é ela que agrega “uma natureza capaz de vida moral e social” (DURKHEIM, 1973, p.42).

Brandão (2007) questiona, amplia e complementa o conceito de Durkheim ao afirmar que a educação está presente em todos os espaços sociais “ninguém escapa da Educação” (BRANDÃO, 2007, p.7). Esta frase de Brandão define bem, na visão desta investigação a educação no sentido mais geral do termo, pois de acordo com o autor, da antiguidade à modernidade a educação se transforma e se torna um dos principais instrumentos para a sobrevivência dos homens. Segundo Brandão:

A educação pode existir livre, e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 2007, p. 10).

As idéias desses autores se aproximam, contudo, ao enfatizarem o papel da sociedade e do grupo na educação de um indivíduo, para Durkheim “é a sociedade que nos lança fora de nós mesmos” (DURKHEIM, 1973, p.45), já para Brandão “a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (BRANDÃO, 2007, p.13).

Corroborando os autores supracitados, segundo Demerval Saviani, a educação é um “fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2008, p.11). A educação serve para a sobrevivência humana, pois tendo o homem que produzir continuamente sua existência através do trabalho, que se instaura a partir do momento em que o agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, e inicia um processo de transformação da natureza. Assim, para o autor:

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 2008, p.12).

A compreensão da natureza da educação para Saviani sugere que a educação não se reduz somente ao ensino, ainda que ensino seja educação. Nesse sentido, a concepção deste autor avança e amplia a concepção que Durkheim tinha sobre a educação no século passado.

Diante da perspectiva a que Saviani se remeteu ao tratar a educação como uma categoria de trabalho não-material em que há a produção de ideias, valores, hábitos, entre outros, entende-se que a família é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, onde de fato acontece a “primeira educação”.

No seio da família, não importa onde o homem nasça, a não ser que ele seja isolado de todo e qualquer contato com humanos, ele será educado de modo a usar

a linguagem, o corpo, e os instrumentos necessários para o seu convívio a priori com a família e posteriormente com a sociedade em geral. Em complementação à interpretação de Saviani sobre a educação, Cambi diz que:

A família, em qualquer sociedade, é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, onde ele aprende a reconhecer a si e aos outros, a comunicar e a falar, onde depois aprende comportamentos, regras, sistemas de valores, concepções do mundo. A família é o primeiro regulador da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica (CAMBI, 1999, p.80).

Os conceitos de educação trazidos pelos autores acima, demonstram que a educação, num contexto mais geral, é uma educação comunitária, de todos. Uma educação universal de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo, que se estabelece, prioritariamente, no seio da família com foco na sobrevivência na natureza. Neste sentido, todo o esforço educacional do indivíduo é para a transformação da natureza de forma a fazê-lo evoluir e torná-lo mais *humano*.

É interessante ressaltar que na educação comunitária, como a que ocorria essencialmente na tribo, por exemplo, não existiam indivíduos excluídos do processo educacional, tornando esse acesso universal e humanizador.

Segundo Saviani (2008), é com o surgimento da propriedade privada e, conseqüentemente, do Estado, quando uma maioria desprivilegiada que não possui terras se ocupa da grande produção, que surge o fenômeno da exclusão do acesso de alguns indivíduos a determinadas manifestações do processo educacional.

A partir do momento em que a apropriação da terra – que era, então, o meio de produção fundamental – assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não-proprietários. Sobre essa base, constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores (SAVIANI, 2008, p.94-95).

Percebe-se, assim o fato de alguns sujeitos sociais possuírem mais bens que outros origina um processo de desigualdade e de exploração daqueles que não possuem terras ou outros bens de valor. Os processos hierárquicos vão se cristalizando cada vez mais, e a maioria empobrecida trabalha para o sustento de todos.

Em decorrência das transformações no modo de produção, o saber também passou a ser algo que se tornava cada vez mais complexo, pois o “saber que diretamente interessa a educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2000, p. 11). Ainda segundo Saviani, este fenômeno:

[...] manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver os quais foram de diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada de processos educativos mais gerais, mas vai se transformando lentamente ao longo da História até erigir-se na forma principal e dominante da educação (2000, p. 12).

Assim, a educação escolar surge como uma invenção humana, é o ensino formal que aparece quando “a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para seu exercício, produz seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 2007, p.26).

O indivíduo singulariza a produção da sua humanidade constituída historicamente a partir da institucionalização do pedagógico, que se dá através da educação escolar. A formação do homem deixou de ser somente do fazer para ser uma formação mais completa, que é antes de tudo cultural, específica e científica, aquilo que Saviani chama de institucionalização do pedagógico. Assim:

[...] a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. (SAVIANI, 2008, p.13)

Compreende-se, então, que o nascimento da escola ocorre a partir do surgimento do modo de produção privado. E é esse modo de produção que fez surgir indivíduos que não precisavam trabalhar, pois o trabalho era realizado por aqueles que não possuíam terras, como nos atesta Saviani:

Esta propriedade privada de terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção

medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisava trabalhar para sobreviver porque o trabalho dos outros garante também a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola. *Escola*, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham de ocupar o tempo livre e essa ocupação era traduzida pela expressão *escola* (SAVIANI, 2008, p.94-95).

Dessa forma, se nas sociedades primitivas os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção e assim se educavam e educavam também as gerações futuras, configurando o modo de produção comunal, onde não havia divisão de classes, na Antiguidade, seja grega ou romana, uma aristocracia passa a deter a propriedade da terra, provocando uma ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. “A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários” (SAVIANI, 2007, p.155).

Percebe-se assim, a partir das análises de Saviani, que o fato da sociedade se dividir em classes tem importante influência na educação. Dessa forma, passa-se a discutir, nesta investigação, o conceito de classe social.

O conceito de classe social é um dos conceitos mais complexos e estudados na literatura mundial. Karl Marx, na obra *O Capital*, não define de forma clara o que é classe social. Todavia, o autor inicia a discussão sobre esse assunto, de forma ilustrativa, quando analisa o modo de produção capitalista. Segundo Marx:

Os proprietários de simples força de trabalho, os proprietários de terras, cujas respectivas fontes de receitas são o salário, o lucro e a renda do solo, ou seja, os operários assalariados, os capitalistas, os latifundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, baseada no regime capitalista de produção (MARX, 1984, p 99).

Nesse sentido, percebemos que para Karl Marx o trabalho tem valor e o valor deste trabalho é determinado por aqueles que possuem poder político e econômico. Para o autor, a sociedade possui uma estrutura e os sujeitos que a formam estão envolvidos no interior da produção capitalista. O conceito de classe social está, dessa forma, remetido à identidade histórica dos sujeitos e à estrutura social na qual interagem.

Corroborando com as ideias marxistas, Lênin diz que aquilo que forma a classe social são as relações dos sujeitos com os meios de produção:

Chamam-se classes, grandes grupos de homens que se distinguem pelo lugar que ocupam num sistema historicamente definido de produção social; por sua relação, na maioria das vezes fixada e consagrada pela lei com os meios de produção; por seu papel na organização social do trabalho; e, conseqüentemente, pelos meios que têm para obter parte da riqueza social que dispõe e o tamanho desta. As classes são grupos de homens dos quais um pode apropriar-se do trabalho de outro em virtude da posição diferente que ocupa num regime determinado da economia social (LÊNIN, 1979, p.30).

A partir da análise dos estudos clássicos realizados por Marx e Lênin, dentre outros, pode-se inferir que, na teoria marxista, o conceito de classe social está em constante ligação com o valor do trabalho e com a propriedade do capital.

Em uma abordagem contemporânea, Pierre Bourdieu enfatiza que é necessário ampliar e superar as abordagens clássicas através da formulação de uma nova teoria que leva em conta não somente o capital econômico, mas também outros tipos e formas de capital.

Segundo Nogueira (1997, p.110) foi com essa finalidade que o sociólogo Bourdieu elaborou os conceitos que distinguem o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico.

Esta diferenciação entre classes sociais de indivíduos se estende necessariamente à educação. A escola surge então para ser destinada a classe que dispõe do ócio, ou seja, às classes dominantes, enquanto que a classe dominada continua a se educar com e no trabalho. Desta forma, de acordo com Saviani:

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *Paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição a *duléia*², que implicava a educação dos escravos (SAVIANI, 2007, p. 156-157).

É devido a essa diferenciação entre classes sociais que os indivíduos com menos recursos materiais tem sua cultura inferiorizada e são excluídos

² O autor se refere às duas palavras gregas que significam respectivamente, educação enquanto inserção da criança na cultura (*Paidéia*) e, significando escravidão, (*Duléia*) remete à educação enquanto conformação do escravo à sua condição.

historicamente do acesso aos processos de escolarização, vendo-se obrigados a criarem mecanismos que lhe permitam a inserção nos meios mais valorizados da sociedade, tal qual é aquele da universidade pública.

Nesta investigação, utiliza-se o termo *estratégia* para analisar os mecanismos que os estudantes de escolas públicas fazem uso para terem acesso e permanecerem na universidade pública. Neste sentido, a estratégia aparece como a seleção dos meios para alcançar um objetivo (MAXIMIANO, 2006, p. 329).

Apesar da maioria das definições do conceito de estratégia estar ligada à área administrativa ou a questões militares, sobretudo àquelas de guerra, compreende-se que este conceito se encaixa muito bem na área educacional. Os estudantes oriundos das escolas públicas e das classes sociais têm mais dificuldades de acesso ao saber socialmente valorizado e foram excluídos de muitos meios que os possibilitariam apreender o capital cultural “legitimado” em função das relações de poder. Dessa forma, tiveram de selecionar meios com o objetivo essencial de acessar e permanecer na universidade.

2.2 A EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO SOCIAL

O surgimento das classes sociais e a separação dos saberes entre proprietários e não proprietários, bem como a consequente expansão desta separação até a emergência e o fortalecimento da instituição escolar, gera a exclusão social da maioria dos indivíduos das classes de baixa renda. Dessa forma, faz-se necessário, a partir deste momento da pesquisa, aprofundar o entendimento sobre como se dá a exclusão social e sua relação com a educação escolar.

O conceito de exclusão social é tratado a partir de diversos olhares, em diferentes áreas. Nesta pesquisa, o conceito de exclusão social está direcionado para questão socioeconômica. Assim, nesse campo, normalmente, este conceito está ligado aos efeitos que mudanças sociais e econômicas têm sobre os atores.

Na atualidade, o conceito de exclusão social apresenta uma nova representação da sociedade e das dinâmicas daqueles que a governam. Assim, discute sobre as sociedades estratificadas ligadas, sobretudo, à classe de origem, mas trata de identificar na sociedade quem está inserido e quem não está, além tentar evidenciar os meandros desse processo na contemporaneidade.

Para Antony Giddens (2005), a exclusão social diz respeito às formas pelas quais os indivíduos podem acabar isolados, sem um envolvimento integral na sociedade mais ampla. Para ele, ao considerar o fenômeno da exclusão, é preciso que tenhamos consciência, por um lado, da interação que há entre a ação e a responsabilidade humanas e, por outro lado, do papel das forças sociais que moldam as circunstâncias para as pessoas. Ainda segundo o autor, a exclusão pode assumir algumas formas:

A exclusão e a inclusão podem ser analisadas em termos econômicos, em termos políticos e em termos sociais [...] Indivíduos podem ser excluídos da economia no que diz respeito à produção e ao consumo. Quanto ao aspecto da produção, o emprego e a participação no mercado são centrais para a inclusão. A exclusão da economia também pode se dar em termos de padrão de consumo, ou seja, com relação ao que as pessoas adquirem, consomem e utilizam na sua vida diária. A exclusão também pode ser sentida no domínio da vida social e comunitária [...] (GIDDENS, 2005, p. 265-267).

É importante enfatizar que a análise feita sobre o papel da escola nos mecanismos de exclusão implica na compreensão dos mecanismos e fatores pelos quais a escola “acrescenta”, aliado a fatores de desigualdade e exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais, como ressalta Dubet (2003, p. 35). Corroborando com as ideias de Dubet (2009), Gentili (2009) diz que:

A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma os [indivíduos] que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola.(GENTILI, 2009, p. 1062).

Por séculos, apenas para uma minoria rica era reservado não só o direito à boa educação, mas também o acesso ao trabalho qualificado e aos melhores salários. Para uma minoria pobre, por sua vez, era “oferecida” a escravidão e a exploração dos trabalhadores, além de uma educação sem qualidade que determinava e ainda determina destinos sociais perversos.

A educação escolar passou a ser um aspecto fundamental na determinação dos papéis dos cidadãos ricos e pobres, e, conseqüentemente, no reforço da exclusão social já a partir da Antiguidade. Em Atenas, por exemplo, a educação elementar se completava quando as crianças chegavam aos 13 anos de idade, aquelas das famílias ricas davam prosseguimento aos estudos e eram encaminhadas ao *ginásio*, enquanto que as crianças pobres saíam em busca de um ofício, ou seja, de um trabalho (ARANHA, 2006, p.66).

Para refletir sobre a exclusão recorreremos a François Dubet, pois o autor explica que o processo de exclusão social está diretamente ligado à exclusão escolar como uma via de mão dupla.

Segundo Dubet (2003), a exclusão consiste nos elos das “relações de produção” que são definidas pelas riquezas e nas “relações de reprodução” nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades diferenciadas para os indivíduos segundo sua classe social. O autor ressalta ainda que essas relações, no entanto, foram modificadas ao longo do tempo vinculando a escola aos mecanismos de exclusão sem fazer dela a “culpada” (DUBET, 2003, p. 31).

Assim, já na Idade Média, nas sociedades medievais ocidentais, principalmente na Europa, quando a educação era caracterizada pela visão teocêntrica em que o ensino religioso era predominante e a Igreja Católica dominava os métodos e também as instituições, o ensino era vetado aos servos, camponeses e escravos.

A prioridade era educar a elite, que recebia uma educação baseada na formação humana e no treinamento de funcionários públicos para servir ao Estado. Os mosteiros assumiam o monopólio da ciência e se tornaram o reduto da cultura medieval através do árduo trabalho dos *monges copistas* que davam conta de transcrever os textos clássicos. Ou seja, era uma educação voltada para alguns poucos privilegiados, normalmente pertencentes ao clero ou a nobreza.

Após mudanças sociais e econômicas determinadas por alguns acontecimentos históricos importantes como as Cruzadas, o mercantilismo, a formação dos burgos (embrião das cidades européias) e a luta contra os senhores feudais, o poder da Igreja se enfraquece e se contrapõe ao burguês, este último se fortalece e dá início a uma nova classe social, a burguesia.

A ascensão da burguesia se dá, de forma determinante, através da economia mercantilista. Esta classe irá promover um despertar tanto em nível

religioso como social e econômico, e irá contestar fortemente a Igreja Católica a partir da Reforma Protestante, que teve como principal “reformador” Lutero. Assim, podemos considerar que a Reforma “está no marco das rachaduras provocadas pela ação histórica dos homens no estruturado mundo medieval” (JARDILINO, 2009, p.27).

O monge agostiniano Martinho Lutero criticava a Igreja Católica em muitos aspectos. No que tange a religião, ele propunha o contato direto com Deus, através da bíblia, sem a intermediação de padres, o que era considerado pela Igreja, na Idade Média, como uma heresia. No que se refere à educação, Lutero tentou implantar uma escola “básica” que pudesse ser acessível por todos. Diante desse quadro sócio político, é possível compreender a ação dos Reformadores no campo educacional:

Lutero compreendeu que a Educação Básica seria a pilastra para sustentar esse novo edifício. Não se omitiu, mas, ao contrário reivindicou das autoridades a criação de um sistema educativo – uma escola universal para todos, em especial para os filhos e filhas de camponeses, sujeitos às mais frágeis das mudanças ocorridas (JARDILINO, 2009, p.27).

A instrução pública e democrática passou a ser um lema dos Reformistas e Lutero produzia textos que reivindicavam poderes políticos para a criação de escolas públicas em cada cidade, além de incentivar os pais a enviarem seus filhos para as escolas existentes. Lutero vai propor na Alemanha o ensino público, gratuito e útil, dividido em três níveis que poderia hoje se definir como básico, médio e superior. Para os reformistas, competia à educação formar o cidadão que servisse à sociedade com base nos ensino Bíblia, mas também era necessária uma educação para o trabalho. Segundo Jardimilino (2009):

As exortações do reformador estão dentro de um quadro maior, de um contexto sociopolítico e econômico que exigia uma nova maneira de formar o sujeito para aquela sociedade. Formar e capacitar pessoas não para viverem o prazer da erudição no palácio, mas para darem conta das grandes exigências que se avizinhavam para a sociedade do acelerado século XVI [...] A escola da reforma é uma outra escola do humanismo, mais pragmática (JARDILINO, 2009, p.47).

O papel do Estado também é criticado na Idade Média. Lutero é um dos homens de sua época a pregar que a reforma da educação deveria estar associada

a uma reforma política. Sendo assim, o Estado deveria arcar com o *ônus da educação de seus cidadãos* (JARDILINO, 2009, p.48). Não obstante à questão da diferenciação no trato entre as classes sociais, no que se refere ao acesso à educação, é preciso salientar um aspecto importante do movimento de Reforma Protestante, pois foi Lutero o primeiro a reivindicar uma educação pública para todos os cidadãos.

Calvino, outro reformista importante, se notabilizou por se preocupar com uma educação posterior à escola básica, fundando em 1559 a Academia de Genebra, que posteriormente daria origem à Universidade de Genebra, que se tornou uma das mais importantes universidades da Europa.

Entretanto, mesmo nesse momento histórico de contestação dos poderes da Igreja e do Estado pelos reformistas protestantes, havia uma distinção importante no trato com a sociedade, pois era fornecida “para as camadas trabalhadoras, uma educação primária elementar, enquanto para as privilegiadas era reservado o ensino médio e superior” (ARANHA, 2006, p.108).

Nesse sentido, percebemos o quanto a educação escolar está intimamente ligada e dependente da estrutura social que promove a exclusão social. Contudo, Saviani (1997) afirma que:

[...] coisa diversa vem a ocorrer na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. Nesse momento a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas a nobreza e ao clero (SAVIANI, 1997, p. 50).

Dessa forma, na modernidade a educação escolar sofrerá transformações em consonância com a sociedade, e se tornará peça central da engrenagem que move o Ocidente. Assim, o papel da educação se amplia e, cada vez mais, dominantes e dominados assumem seus lugares no campo social.

A despeito dessa estrutura social, as desigualdades passam a ser questionadas. Logo, a sociedade, fundada e dividida entre senhores e servos, vai sendo substituída por uma sociedade que almeja ser igualitária. “É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual” (SAVIANI, 1997, p.51).

Não obstante, quando ocorre a ascensão da burguesia, seus interesses não mais coincidem com aqueles da sua formação. Então, de classe revolucionária a burguesia se transforma em classe consolidada no poder. De acordo com Jardimilino (2009):

A economia mercantilista é fator determinante para compreender a ascensão da burguesia comercial e artesanal que, progressivamente, vai se tornando uma classe privilegiada na busca de autonomia política, independência econômica e prosperidade (JARDILINO, 2009, p. 25).

E é por esta busca pela prosperidade que a burguesia vai buscar novos mercados. Em contrapartida, a Igreja, abalada pela investidas de Lutero e Calvino, sai em busca de novos fiéis pelo mundo.

2.2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EXCLUSÃO SOCIAL

Sem dúvidas a modernidade foi um tempo de grandes transformações sociais políticas e culturais. É nesse momento que uma nova classe se solidifica reafirmando os valores burgueses e entre eles a busca por uma educação pública gratuita e também por novos mercados.

Mas, se este foi um tempo “iluminado” para os europeus, o mesmo não se pode dizer dos latino-americanos que ao sabor do novo tempo foram “descobertos” na nudez do “novo mundo”. É assim, em uma aliança entre a burguesia ávida por novos mercados e uma Igreja cambaleante em busca de “novas almas” “crentes” do evangelho colonizador que burgueses e padres europeus, em 1492, descem de suas naus para colonizarem a América Latina. E na rota das grandes navegações Cabral e sua esquadra chegam ao Brasil, em 1500, para fazer deste a principal colônia de Portugal.

Neste cenário que compõe o início da modernidade, enquanto na maioria dos países europeus a burguesia discutia o acesso a uma educação pública, gratuita e útil, além de mudanças na matriz curricular que propunha substituir o *trívio* e o *quadrívio*³ por disciplinas que favorecessem as atividades sociais e econômicas da

³ As matérias ensinadas nas escolas medievais eram representadas pelas chamadas artes liberais, divididas em **trívio**: gramática, retórica, dialética e **quadrívio**: aritmética, geometria, astronomia e música. A *escolástica* surge, historicamente, do especial desenvolvimento da dialética.

nova classe, no Brasil se iniciava um longo processo de colonização em que não havia, por parte da metrópole portuguesa, interesse no processo de formação educacional escolar para além da catequese jesuítica.

No período colonial, existiam no Brasil apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia oferecidos pelos Jesuítas, pois Portugal impedia o desenvolvimento do ensino superior nas suas colônias, temendo que os estudos pudessem contribuir com os movimentos de independência (GOMES, 2009. p 194).

Por conta dessa atuação dos jesuítas no Brasil, normalmente, quando se discute História da Educação Brasileira inicia-se pela chegada dos Jesuítas e sua proposta de catequese indígena, ignora-se, portanto, todo processo educacional desenvolvido pelos povos indígenas que habitavam estas terras há milênios antes da chegada de portugueses e espanhóis.

Neste sentido, entende-se que se não iniciar essa investigação refletindo sobre a educação construída no espaço das tribos, essa abordagem fica não apenas incompleta, mas também empobrecida.

Portanto, no momento que os portugueses desembarcaram no Brasil logo tiveram contato com um povo cuja cultura e valores eram diferentes dos estabelecidos pelo padrão eurocêntrico, mas, é importante ressaltar que eram apenas diferentes e não inferiores, por isso, não careciam de civilização. Ignorar o processo de formação social e educacional dos índios que aqui viviam foi talvez a arma mais estratégica de dominação não apenas no Brasil, mas na América como um todo.

Os indígenas educavam seus filhos e filhas de acordo com os princípios sociais e culturais de suas tribos, o que lhes permitiam a continuidade da existência enquanto comunidade. Segundo Felix:

Os povos indígenas sempre elaboraram suas formas próprias de produzir e reproduzir sua existência, o que os tornam povos como quaisquer outros. Contudo, com a chegada dos europeus construiu-se um rastro de violência física e simbólica que contribuiu sobremaneira para a cristalização de imagens e conceitos distorcidos a respeito desses povos, a começar pela denominação imposta aos mesmos, qual seja, índios (FELIX, 2008, p. 98).

Mas os colonizados não queriam dominar os índios somente de forma coercitiva. Assim, os ibéricos buscaram também afirmar a sua supremacia cultural.

Seguindo um movimento que já ocorria na Europa foram delegados missionários religiosos para o Brasil para que estes pudessem “aumentar o rebanho” da Igreja, é assim que os Jesuítas são enviados ao Brasil. A intenção era provocar nos índios a negação da própria cultura e inculcar aquela europeia através, sobretudo, da catequização.

Quando os portugueses aqui chegaram para catequizarem os índios e colonizar o “novo mundo” trouxeram em suas bagagens não apenas a intenção, mas também o método para “educarem” e “civilizarem” os nativos. Ou seja, os índios passaram a aprender a lógica cotidiana e intelectual de seu colonizador diminuindo sobremaneira suas chances de sobrevivência enquanto povo-nação no Novo Mundo. Com isso, como nos atesta Felix:

A diversidade cultural dos nativos chocou-se com o projeto colonizador europeu de conquista e submissão às suas necessidades e verdades. Os Ibéricos trouxeram uma série de corpos estranhos às culturas indígenas: formas de trabalho, religião, política, doenças, **educação escolar**⁴... que não foram simplesmente impostos e aceitas passivamente pelos índios. Estes por meio de suas lutas – ostensivas ou sutis/simbólicas – tencionaram uma resistência que, não raro, fazia com que as estratégias e táticas dos invasores não atingissem os fins almejados (FELIX, 2008, p. 99).

Os colonizadores substituíram as horas de repetições dos exercícios físicos e dos afazeres cotidiano da tribo pelo ensino cultivado através do medo e da dor como, por exemplo, a introdução das palmadas e palmatórias que até recentemente eram utilizadas como método pedagógico por escolas ou “bancas” a fim de que a criança aprendesse principalmente a tabuada e a soletrar. Ao tornar os índios “civilizados”, os portugueses lhes ensinaram suas orações, sua língua, sua música sua arte, suas ideias, enfim, a violência exercida sobre os índios no Brasil foi talvez a pior da América Latina, pois não sobraram nem os dialetos em que poderiam comunicar, a partir de suas categorias de linguagem, suas ideias.

Não bastasse a violência simbólica a que foi submetido o povo indígena brasileiro, a violência física também foi avassaladora, como atesta o depoimento de Mem de Sá ao rei de Portugal em 1560:

⁴ Grifo do autor

Na noite em que entrei em Ilhéus fui a pé dar em uma aldeia que estava a sete léguas da vila... E aí a destruí, e matei todos os que quiseram resistir. Na vinda fui queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram para trás. Então se juntaram e vieram me seguindo ao longo da praia outros gentios. Lhes fiz algumas ciladas e os forcei a jogarem-se no mar... Mandeí outros reunirem os corpos e colocá-los ao longo da praia, em ordem, de forma que tomaram os corpos (alinhados) perto de uma légua (CNBB, 2002, p. 22 apud FELIX, 2008, p. 100).

Toda essa violência se deu porque os colonizadores portugueses descobriram nas terras recém descobertas, a existência de metais preciosos. Assim percebe-se que a colonização no Brasil, em seus primórdios, está interligada completamente à violência simbólica e física implementadas pelos portugueses e que estes, em momento algum, respeitaram a diversidade cultural dos nativos, dizimando muitas etnias e povos.

Os jesuítas foram trazidos ao Brasil por intermédio do governador-geral Tomé de Sousa, em 1549, e foram eles, através do processo de catequização dos índios, filhos de colonos, formação de novos sacerdotes e da elite, que deram a partida ao que hoje se pode chamar de sistema de ensino brasileiro. Segundo Saviani:

O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isso significa que ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio (SAVIANI, 1996, p.76-77).

Todavia, o sistema de ensino criado pelos jesuítas era um sistema que não abrangia toda a população, pois excluía os colonos pobres e, a partir da chegada dos navios negreiros, também os escravos africanos.

Os jesuítas aprenderam a língua dos índios e elaboraram os primeiros textos para a catequese dos pequenos tupis, que aprendiam a ler e escrever ao lado dos filhos dos colonos. Não obstante, o real interesse dos colonos portugueses que se instalaram no Brasil, na verdade, eram tornar os índios seus escravos.

Assim, os jesuítas, sempre seguindo os interesses da Coroa portuguesa, começaram a separar pouco a pouco os filhos dos índios, que eram somente catequizados, dos filhos dos colonos, que eram instruídos. O interesse sobre os índios, ainda na época do Brasil colônia, se resumiu apenas a cristianizá-los para

que depois pudessem trabalhar na lavoura. Com os filhos dos colonos ricos, no entanto, a educação começava a se estender para além do ensino das primeiras letras (ARANHA, 2006).

Os interesses dos jesuítas voltam-se então, completamente, para a educação escolar dos colonos e, para atender aos interesses dessa nova classe, os jesuítas criaram os primeiros colégios no Brasil. Esses colégios eram estruturados com base no *Ratio Studiorum*⁵, também utilizado pela Companhia de Jesus na Europa.

Com o fortalecimento da burguesia nacional, a Companhia de Jesus sofreu uma forte crítica ao método de ensino que implementava, visto como muito distante da vida por não se importar com as inovações ocorridas no tempo. Assim como nos atesta Nunes:

A pedagogia jesuítica, oficialmente adotada na Contra-reforma católica e muito generalizada, foi então muito criticada por vários pensadores iluministas, por centrar-se no nível secundário, sendo, portanto mais elitista, pela sua ênfase no latim e não nas letras vernáculas, por privilegiar o ensino humanístico desprezando orientações práticas voltadas para as ciências e pelo seu universalismo, que se contrapunha ao sentimento nacional de cada país (NUNES, 2001, p.91).

Havia também um forte temor de que a Companhia de Jesus se tornasse muito rica já que a Coroa portuguesa pagava pelos serviços educacionais prestados pelos jesuítas com concessões de vastas áreas de terra. Assim, somados o temor no aspecto econômico e político à insatisfação com a educação implementada pelos religiosos, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, devido à política adotada pela metrópole portuguesa no governo de Marquês de Pombal.

A expulsão dos jesuítas quase fez desaparecer do território brasileiro as instituições escolares, pois a educação ficou a cargo somente das famílias pertencentes às camadas mais ricas. Todavia, os jesuítas deixaram como “presente” o ensino sistematizado, porém um ensino que não valorizava a cultura do país e ajudou apenas na consagração de uma educação nos moldes europeus. Devido às características da economia brasileira, ainda na Colônia, iniciou-se o processo de escravidão no Brasil com a chegada dos negros africanos e, assim, se cristalizava o

⁵ Organização didática da Companhia de Jesus, elaborado por Inácio de Loyola.

modelo de sociedade brasileira no período colonial, ou seja, baseado na exploração da mão-de-obra escrava.

A escravidão negra é um dos eventos mais importantes na história do Brasil. Expropriados das suas culturas e tratados como animais, os quais se podem vender e matar, também os escravos, assim como os índios, sofreram variadas violências a fim de fazer valer o controle social dos senhores de terras.

A exclusão social e educacional dos negros começa já com o fato de que a população escrava não podia frequentar a escola por decisão do Estado. Assim como nos atesta Menezes e Santos Filho (2007), os escravos eram formalmente “excluídos da escolarização durante a Colônia e o Império. Algo como se o Estado não devesse valorizar a propriedade privada, porque mesmo se o próprio senhor quisesse matriculá-lo nas escolas públicas não o podia fazer” (MENEZES; SANTOS FILHO, 2007, p.19). Ainda segundo os autores:

Trazidos para o Brasil, sua socialização/educação se dá no espaço do colonizador, mas como desigual, como subordinado; o indígena, também subordinado, tinha um espaço próprio de vida e socialização/educação, os aldeamentos e as missões. O aldeamento tinha como suposto a “civilização” do indígena e previa, ao lado da catequese, a instalação de escolas de ler e escrever. O negro estava na fazenda ou na cidade; sua aprendizagem, enquanto escravo, se dava no aprendizado do trabalho, na execução do trabalho; mesmo a sua catequese, de forma simplificada, se dava nas fazendas, nas igrejas, nas irmandades (MENEZES; SANTOS FILHO, 2007, p.18).

Os escravos foram sobrevivendo ao longo da formação do país e, aos poucos, começaram a se organizar para deflagrar resistências, rebeliões e protestos. Ainda no Brasil colônia, as resistências dos negros escravos eram caracterizadas pela desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas.

Dessa forma, foi a partir das rebeliões de escravos que surgiram o que se conhece como “quilombo”, sendo o mais famoso o da comunidade quilombola de Palmares, de onde surgiu o maior líder negro da história do Brasil, o chamado Zumbi dos Palmares. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

As lutas pela liberdade continuaram incessantes, as fugas, as formações de quilombos e as revoltas foram constantes e aos poucos os negros escravos foram conseguindo garantir alguns direitos, como por exemplo, a *carta de alforria* ou *carta de liberdade* que fazia do negro um *liberto*. Contudo, não se pode encarar a garantia

desse direito como apenas um ato de generosidade das camadas que detinham o poder, pois a maioria dos escravos, para garantir a sua liberdade, deveria pagar em forma de trabalho ou dinheiro aos seus senhores por essa liberdade que era limitada. Segundo Menezes e Santos Filho:

Mesmo durante a escravidão, a exclusão da escolarização se fazia tendo como critério a condição civil – a condição de escravo ou livre. Não era vedado formalmente o acesso à escola dos negros livres, embora não existisse, para eles como para o conjunto da população, um direito à educação, apenas estabelecido na década de 1930 do século XX. Os escravos eram formalmente excluídos da escolarização durante a Colônia e o Império. (MENEZES; SANTOS FILHO, 2007. p.18-19).

É muito importante a compreensão de que nem sempre a alforria implicava em melhoria das condições de vida para aqueles que conseguiam deixar de serem escravos, e, sobretudo, é importante salientar que a alforria não significava inclusão social e, por isso, não há que se falar em libertação dos negros.

Não obstante a toda repressão e exploração que sofreram os negros durante o processo de escravidão no Brasil, os brancos não admitiam que os alforriados se igualassem a eles em termos de direitos e bem estar social. Os negros eram cerceados, impossibilitados de gozar de direitos que pudessem garantir a sua cidadania, entre esses direitos estava o acesso à educação.

Apesar do cerceamento e da exclusão, alguns poucos negros conseguiram ascender socialmente no Brasil Império dos anos 1800, pois mesmo não fazendo parte da elite econômica, conseguiam se tornar médicos, advogados, professores, engenheiros, padres, escritores, entre outras profissões.

É importante lembrar, no entanto, que o fato de alguns negros conseguirem se destacar socialmente por meio da educação não significava algo constante, pois a maioria dos negros ainda continuava a ser excluída dos processos formais de educação.

Mesmo após a ascensão em termos sociais e educacionais de alguns negros livres, ainda assim, a discriminação era constante, pois o inconformismo da sociedade dominante era gritante e explícito. A partir de então, os negros alforriados começaram a se envolver em causas sociais de seu povo e muitos estiveram à frente dos movimentos abolicionistas que culminaram no fim legal da escravidão no Brasil, no ano de 1888.

Essa agitação assustava a elite que, após a independência do Brasil, buscava controlar e disciplinar a população negra liberta através de diversas proibições contra a cultura africana, representada através da religiosidade, das danças entre outras manifestações. Com o passar do tempo, a cor da pele consolidava-se, cada vez mais, como elemento de classificação social no Brasil, apesar de não haver discriminação legal.

Depois da abolição, que garantiu a liberdade legal aos escravos, a luta dos negros passa a ser então pela inclusão na sociedade de homens livres. As lutas sociais ganham destaque, a elite queria preservar seus status e os negros queriam justamente o contrário, ou seja, almejavam o fim da manutenção de privilégios. “A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante o Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais” (CRUZ, 2005, p.27)

Apesar de não haver nenhum impedimento explícito para a educação de crianças negras após a escravidão, é sabido que a imensa maioria dessa parte da população não frequentava as escolas oficiais. Conscientes da própria exclusão social, os negros começaram a se organizar para criação de escolas, como nos atesta Araújo:

Sob a concepção de que a educação seria um instrumento de inclusão e ascensão social do negro, as organizações negras da Primeira República (re) inauguram, ainda que precariamente, escolas e cursos de alfabetização, cujas concepções centravam, num primeiro momento, na prática formal e profissionalizante. Era uma reação às barreiras raciais impostas ao acesso ao saber escolarizado e ao mercado de trabalho. (ARAÚJO, 2007, p.39).

A educação escolar pública se consolida no Brasil republicano como fator de extrema importância para a faixa de população mais enriquecida, representada pelas oligarquias. No entanto, para os trabalhadores pobres brancos e para os negros que conseguiam ter acesso a ela, a educação assumia uma diferente dimensão, pois normalmente era associada a algum tipo de transformação na vida, seja materialmente ou socioeconomicamente. Segundo Saviani:

Sabemos que o público se contrapõe ao privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz

respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade (SAVIANI, 2005, p. 2).

No entanto, no Brasil, esse caráter público e universal da escola tardou a se concretizar, as classes mais enriquecidas sempre foram privilegiadas para ter acesso à escola. Apesar de a educação passar a ser considerada como um instrumento de progresso, “em relação ao acesso as escolas públicas, é possível inferirmos que a partir da segunda metade do século XIX há maior evidência da participação dos negros em processos de escolarização” (CRUZ, 2005, p.28).

Percebemos então, que o processo de escolarização no Brasil ocorreu de forma elitista em seu princípio e se prolongou dessa forma mesmo após os processos de independência, abolição legal dos escravos e república.

O processo de universalização escolar propriamente dito ocorre somente a partir do século XX, quando a educação escolar no Brasil começa a acolher também as camadas mais empobrecidas da sociedade.

Não havia, no Brasil, desde o início da colonização uma educação escolar universal ou não discriminatória, pois já na educação implementada pelos jesuítas, a intenção real era a submissão dos índios aos colonos europeus e a instrução da camada mais rica da população. De acordo com Saviani somente:

[...] no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de organização dos sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar (SAVIANI, 2005, p. 3).

A universalização escolar, através da implantação de escolas em todo território brasileiro, que se iniciou nos anos 1930 e se desenvolveu com força no regime militar, em um período chamado “milagre econômico” que durou de 1968 até 1973.

É preciso enfatizar, no entanto, que a expansão das escolas se iniciava para viabilizar o processo de transformação industrial que começava a ganhar força no Brasil. O governo queria estabelecer bases mais fortes para se consolidar como uma sociedade urbano-industrial.

Não obstante a esse processo de expansão em termos quantitativos de escolas por todo o território brasileiro, havia ainda uma grande massa que permanecia excluída dos bancos escolares. O processo de escravidão tinha deixado suas marcas, pois uma grande porcentagem de cidadãos negros permanecia analfabeta. Segundo Silva Filho:

A história demonstra que as raízes da exclusão educacional da maior parte da população do Brasil repousam na exclusão social. Um sistema excludente como a escravatura não permitiu uma colonização de povoamento como aquela da América do Norte, onde o processo hegemônico foi no sentido de construir uma Nação, desenvolver a produção local e não apenas transferir riquezas para a Metrópole. Lá foi possível criar um mercado interno, uma classe média com poder de consumo, um comércio autônomo e, por conseguinte, uma dinâmica social e educacional mais integradora. A estrutura social, escravocrata, na Colônia e no Império, fez com que o país fosse o último a abolir a escravatura no Ocidente, e mesmo assim sem uma política de inclusão social. Os negros, ao deixarem de ser escravos, não tiveram nenhuma política de compensação e condições para se inserir na vida nacional. Não lhes foi dada educação formal, habitação, empregos, terras ou recursos para construir uma condição social diferenciada do período anterior. Esse passado teve papel determinante nas condições de vida dos brasileiros e na educação que a maioria da população não teve acesso (SILVA FILHO, 2008, p. 18).

O principal desafio para a educação brasileira passa a ser então, conquistar a sua universalização de forma mais democrática e menos elitista em todos os níveis, fazendo valer para todos os cidadãos os direitos garantidos na Constituição de 1988, que reza, nos seus artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

2.3 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Quando se volta o olhar para a Educação Superior, percebe-se que existe um grande problema a ser resolvido pelo governo e pela sociedade, a saber, a qualidade da educação básica. Não há como garantir o acesso ao ensino superior se não for oferecida para os alunos das escolas públicas uma educação que lhes permitam desenvolver as competências exigidas para o ingresso na Universidade. .

Para alcançar o objetivo de promover a igualdade de condições de acesso ao ensino superior se torna imprescindível que as escolas públicas de nível fundamental e as universidades acolham a todos os brasileiros com um ensino de qualidade, pautado na inclusão de todos aqueles que historicamente foram excluídos dos processos educacionais formais.

No Brasil, no caso do ensino básico, especialmente do ensino fundamental, a universalização foi praticamente alcançada, mas apenas nos aspectos quantitativos. Quanto à qualidade das escolas muito ainda há por fazer, pois há grande evasão e também um alto índice de repetência. Todos esses fatores somados impossibilitaram o Brasil de alcançar as metas definidas no Plano Nacional da Educação de 2001-2010.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação era a de reduzir em 50% as taxas de evasão e repetência com prazo até 2006, no entanto, a taxa de repetência aumentou de 11 para 12,1% no período de 2001 a 2007, enquanto que a taxa de abandono alcançou a meta caindo de 9,6 para 4,8% (exatos 50%). Em 2008, 2,4% dos brasileiros de 7 a 14 anos estavam fora da escola, uma queda de 1,1% em relação a 2001, a taxa em 2009 atinge os 97,6% (PNAD/IBGE, 2009).

O percentual de alunos do Ensino Fundamental com idade acima da recomendada para a série que cursam caiu de 35% para 25,7% segundo dados do Censo Escolar de 2007.

A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos alcançou 59% das matrículas com o novo sistema de seriação e, até 2010, ainda não tinha sido implantado em todos os municípios brasileiros. Este é um dado muito importante já que se coloca a possibilidade de que com o ingresso na escola aos 6 anos e não mais aos 7, a criança possa chegar pelo menos aos 8 anos sabendo ler e escrever e assim, poder ter um melhor aprendizado e, provavelmente aumentando o sucesso escolar.

Dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios – PNAD (2010) mostram que ainda há um aumento significativo dos jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior e dão o alento de que, pelo menos, na última década, esses índices têm melhorado como mostra o gráfico abaixo:

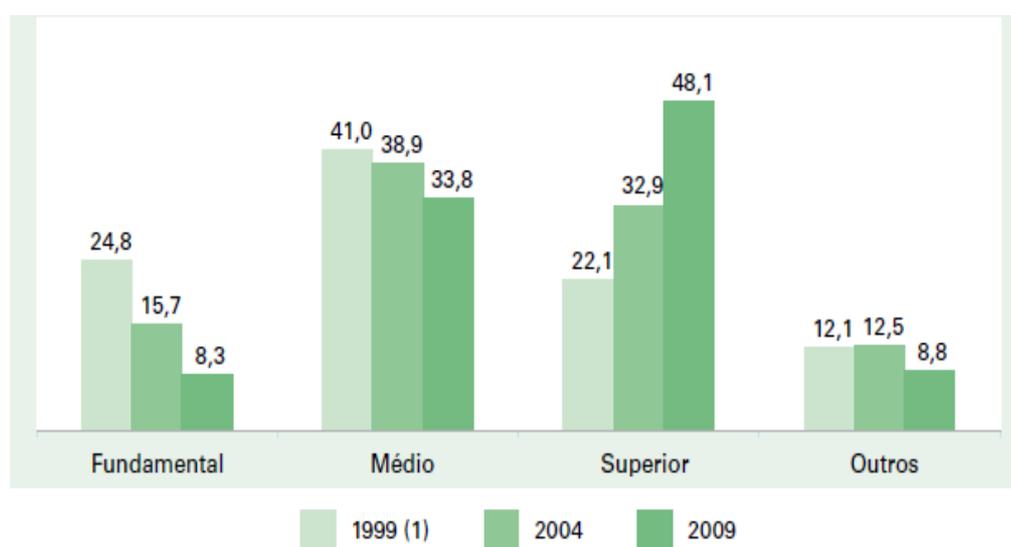


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes de 18 à 24 anos de idade segundo o nível de ensino freqüentado – Brasil – 1999/2009

%

Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010.

Nesta investigação, acredita-se que a elevação dos níveis de escolaridade dos alunos empobrecidos oriundos da escola pública se entrelaça a dois aspectos primordiais no campo educacional para a promoção de uma sociedade mais igualitária: o primeiro diz respeito à oferta de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo e o segundo está ancorado nas políticas públicas direcionadas à educação formal como um todo, visando à adequação dos currículos, de modo que, sobretudo, os jovens sintam-se parte do processo educativo como um todo, e vejam, na promoção educacional, a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho e, com isso, melhorias socioculturais, como diz Freire (1996):

Diminuo a distância entre mim e a dureza da vida dos explorados não só com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda a minha comunicação com os

oprimidos. [...] O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres (FREIRE, 1996, p. 138).

O maior desafio educacional para o Brasil é a garantia da diminuição dessa distância entre aqueles que foram explorados, daqueles que foram privilegiados. Na esperança de driblar essa distância muitos atores excluídos socialmente criam estratégias individuais e grupais que possam lhes permitir o acesso a uma educação historicamente negada. O autor Boaventura de Sousa Santos salienta a falta de democracia no acesso ao ensino superior, segundo ele:

Na área do acesso, a maior frustração da última década foi que o objetivo de democratização do acesso não foi conseguido. Na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuam a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. Em vez de democratização, houve massificação, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico *dumping social* de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida *anti-dumping* eficazes tenham sido tomadas (SANTOS, 2011, p.67).

A possibilidade do acesso ao ensino superior para todos os cidadãos tem a ver com a melhoria da escola pública e as garantias de condições que permitam a universidade pública de atender as demandas sociais, sobretudo, aquelas oriundas das camadas mais empobrecidas da sociedade, que não têm como impô-las, como faz a camada mais privilegiada.

Faz-se necessário então, discutirmos quais são os atores que compõem essa demanda por acesso à educação superior, trazendo a tona suas reivindicações e dando “voz” a esses indivíduos.

2.3.1 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE O CAPITAL ECONÔMICO E O CAPITAL CULTURAL.

Até aqui foi possível observar como os processos de exclusão social advindos da herança colonizadora que praticamente dizimou os indígenas e escravizou os negros por quatro séculos, implicou na exclusão educacional para a maior parte da população brasileira. Todavia, as lutas e resistências políticas e

culturais dos movimentos sociais organizados, aliado aos tratados internacionais na área educacional dos quais o Brasil se tornou signatário fizeram com que o tema da educação fosse paulatinamente inserido no contexto das Constituições Federais Brasileiras como um direito a ser garantido pelo Estado.

Ocorre que, apesar de todos os avanços e conquistas na área da educação escolar nos níveis da educação básica no que se refere à universalização do acesso, os alunos oriundos de escolas públicas, que em sua grande maioria são negros, pardos e empobrecidos, tendo em vista a má qualidade da educação ofertada em grande número de escolas, continuam com dificuldade para acessar e permanecer no ensino superior, principalmente nas universidades públicas.

Portanto, o que está na letra da lei não acontece em sua plenitude quando investigamos o acesso ao ensino superior. No Brasil existe um número reduzido de universidades públicas, conseqüentemente, há uma grande demanda pelas vagas dos cursos oferecidos por essas instituições.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Brasil tem ampliado o número de universidades públicas ao longo do período de 2001 a 2010. Em 2001 o número de universidades públicas era de 183 instituições, já em 2010 esse número salta para 278⁶. Todavia, a ampliação do número de universidades públicas não se refletiu em maior número de estudantes empobrecidos oriundos das escolas públicas nessas universidades.

É importante enfatizar também, ainda de acordo com os estudos do INEP, que a maior ampliação no número de instituições de ensino superior se deu na esfera privada, com uma impressionante ascensão a partir do ano de 2001 quando o número de faculdades e centros universitários quase duplicou, passando de 1.208 neste ano, para 2.100 em 2010.

Entretanto, para os estudantes egressos das escolas públicas, que geralmente buscam ingressar no ensino superior privado, o acesso e a permanência nessa rede de ensino “são dificultados pelo custo das mensalidades que podem gerar altas taxas de evasão” (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p.26).

O Plano Nacional da Educação (PNE, 2001) estabeleceu que o governo federal deveria ampliar a oferta de vagas para o ensino superior. A meta era de que 30% da população na faixa entre 18 e 24 anos deveriam ingressar na educação

⁶ Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2010 – INEP, p. 32.

superior até 2010, mas esse percentual não foi alcançado. Somente 13,7% dessa população foi atendida, segundo estudos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, em 2009.

Sabemos que além do legado histórico, outros fatores contribuíram, e ainda contribuem, para que o acesso à universidade pelos alunos oriundos das escolas públicas não ocorra como previsto legalmente e desejado por grande parte dessa população que anseia pelo ingresso em uma instituição de ensino superior público. Para nos ajudar a compreender outra faceta que compõe a dinâmica desse acesso interceptado é que vamos nos apropriar das considerações do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre a sociedade e a instituição escolar.

Bourdieu (2007) explica que a dinâmica da reprodução social está ligada diretamente ao processo de reprodução cultural. A cultura, para este autor, funciona como uma economia, em que os indivíduos produzem *bens simbólicos* e esses bens possuem um valor, a educação escolar é um desses bens a que se refere o autor. Os bens produzidos e mais valorizados pela sociedade são aqueles oriundos da cultura das camadas mais enriquecidas, chamadas pelo autor de *classe dominante*. É através de sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, que a classe dominante se impõe sobre a *classe dominada*.

As sociedades, na concepção de Bourdieu (2007), seriam divididas em um *espaço social*, em que determinado bem seria então produzido, consumido e classificado. Os indivíduos lutariam pelo controle da produção dos bens produzidos em cada espaço social, pelo direito de classificarem e hierarquizarem o bem produzido. O espaço social é assim definido por Bourdieu (2007):

O espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela *distinção*, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais (definidas, adiante, como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital). Os agentes sociais, bem como *propriedades*, encontram-se situados em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela posição relativa que ocupa em relação a outros [...] (BOURDIEU, 2007, p.164).

Em função da história pregressa sobre como se constitui o espaço social no Brasil, à luz dos argumentos do autor, alguns indivíduos e instituições já ocupam posições dominantes e outros, por sua vez, posições inferiores, estes últimos poderiam adotar a estratégia de aceitar a estrutura hierárquica ou contestá-la,

dependeria do modo como eles poderiam se inserir no espaço social e nas relações de força. O agente social está completamente ligado a este espaço, o do campo.

Bourdieu (2010) concebe e analisa a realidade social de forma a se distanciar das perspectivas subjetivistas ou objetivistas, por meio de uma teoria sobre a prática centrada no conceito de *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos. Para Bourdieu (2010):

O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural –, mas sim o de um agente em acção (BOURDIEU, 2010, p.61).

Na visão de Bourdieu (2010), os sujeitos não são autônomos e autoconscientes, mas seriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Os agentes sociais são dotados de *habitus* que são inscritos em cada corpo pelas experiências vividas por cada um. Dessa forma, o *habitus* é produto de uma aquisição histórica.

Para Bourdieu (2010), os indivíduos e instituições que representariam as forças dominantes buscariam manter sua posição, apresentando os bens culturais produzidos por eles próprios como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Os agentes ao terem contato e se apropriarem dos bens culturais considerados superiores ganhariam poder e prestígio e se distinguiriam dos grupos socialmente inferiorizados. É esse o papel que cumpre a instituição escolar, pois é ela, sobretudo na contemporaneidade, que mais dá a possibilidade ao indivíduo de ganhar este prestígio através do aprendizado, por exemplo, dos saberes específicos escolares.

Assim, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos a atualizariam ao agir em conformidade com o “*habitus* que constrói o mundo por uma certa maneira de se orientar nele, de lhe dirigir uma atenção” (BOURDIEU, 2007, p.175). O *habitus* é ajustado às situações nas quais funciona e das quais é o produto, um exemplo citado por Bourdieu para demonstrar que o *habitus* se ajusta aos interesses dos agentes são as estratégias de reprodução das camadas mais privilegiadas da sociedade. Segundo o autor:

As famílias privilegiadas produzem, sem combinar e sem deliberar a respeito, isto é, separadamente e muitas vezes em meio a concordância subjetiva, e cujo efeito consiste em contribuir (com a colaboração de mecanismos objetivos tais como a lógica do campo jurídico ou do campo escolar) para a reprodução das posições adquiridas e da ordem social (BOURDIEU, 2007, p. 178).

A universidade sempre irá requisitar das famílias que elas possuam conhecimentos suficientes para orientar seus jovens e ajudá-los no desenvolvimento de sua escolaridade. Todavia, nem todas as famílias conseguem atender essa expectativa da instituição acadêmica.

Assim, nas classes dominantes, na maioria das vezes, as famílias atendem e até superam as expectativas acadêmicas, as estratégias de reprodução engendradas pelo *habitus* herdado se constituem como uma das mediações por meio das quais se realiza a tendência da ordem social. Já nas classes formadas em sua maioria por indivíduos empobrecidos a formação desse hábito ou não acontece ou se dá de forma bastante laboriosa.

O Estado contribui de forma determinante para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. É o Estado que impõem para a sociedade princípios fundamentais de classificação mediante imposição de divisões de categorias sociais. Constitui também:

(...) o princípio da eficácia simbólica de todos os ritos de instituição, tanto dos que garantem fundamento à família, por exemplo, como também dos que se exercem por meio do funcionamento do sistema escolar, que instaura, entre os eleitos e os eliminados, diferenças simbólicas duráveis, por vezes definitivas, e universalmente reconhecidas nos limites de seu âmbito (BOURDIEU, 2007, p.212-213).

Assim, a Universidade é aquela a instituição pela qual o indivíduo recebe seus primeiros títulos e é então reconhecido pela sociedade. “O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito” (BOURDIEU, 2010, p.148).

Para Pierre Bourdieu (2010) é errada a ideia de que somente a escola ou a universidade poderão inculcar e transmitir os conhecimentos necessários para a obtenção de títulos. As competências necessárias para a obtenção de títulos, na verdade, é o resultado garantido pelos efeitos acumulados pela transmissão cultural

assegurada pela família e também pela transmissão cultural assegurada pela escola.

Na medida em que a cultura tem um valor ela se constitui então, como uma forma de capital e a este tipo de capital Bourdieu chama de *capital cultural* (BOURDIEU, 2010, p.134). O capital cultural em um indivíduo é caracterizado por saberes e habilidades que podem ser adquiridos em família por formas diversas, como por exemplo, na leitura de um livro para a criança, mas, sobretudo na ligação afetiva dos pais com os filhos no momento do ensino e na disciplina criada para estes momentos.

A eficácia da escola e da universidade depende diretamente do capital cultural herdado diretamente das famílias dos estudantes (BOURDIEU, 2001, p.16-17). O diploma é um produto de investimentos de capital cultural e capital econômico e possui um valor simbólico. São as atitudes tomadas pelos familiares em relação à criança que permitem que a mesma crie uma pré-disposição para aprender os ensinamentos e posteriormente crie um modo de utilização desse saber, pois aprender para a criança de uma família cultivada tornar-se-ia um hábito.

Para Bourdieu, mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 42).

Assim, na concepção bourdieusiana, ao adquirir os saberes através do grupo familiar (um capital não econômico) as crianças estariam aptas a oferecer à escola o que a mesma irá cobrar, um pré-saber construído antes da entrada nesta instituição.

Dessa forma, ao atribuir ao certificado escolar um valor, a sociedade permite a comparação dos indivíduos, podendo definir assim posições sociais diferentes devido ao prestígio que determinado certificado escolar poderá obter e esta comparação gera mais uma vez o processo de exclusão social.

Corroborando com Bourdieu, Jessé Souza (2011) e colaboradores, no livro intitulado “A ralé brasileira: quem é e como pensa”⁷, dão destaque a questão do capital cultural trazendo à tona a realidade de muitos atores “invisíveis” para a maioria da sociedade. Para os autores deste livro, o capital cultural (sob a forma de

⁷ O autor intitula de “ralé” uma classe de indivíduos não só sem capital cultural ou econômico, mas desprovida das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. (SOUZA, 2011, p. 21)

conhecimento técnico e escolar) que falta para as classes mais empobrecidas da sociedade brasileira, é um dos principais fatores para a reprodução do *status quo*, ou seja, para a manutenção das coisas como estão, seja em nível econômico, social, cultural ou educacional. Segundo Souza⁸, a escola tem papel determinante neste processo:

Na realidade, pela falta das condições mínimas, em número significativo das famílias da “ralé”, da incorporação das “disposições emocionais” que possibilitam e são pressupostos da experiência do aprendizado, a escola termina por “fazer” o contrário do que “promete”. Assim, se ela promete ascensão social pelo estudo para todos, o que ela na prática institucional efetiva faz é separar as classes nascidas para vencer das classes nascidas para perder. Se a criança da “ralé” chega à escola não só com fome, mas sem estímulo para o aprendizado, incapaz de se concentrar e instrumento de tendências agressivas que não controla nem compreende, o fracasso escolar está predeterminado muito antes da primeira lição que a criança receba Na escola. (SOUZA, 2011, p.427-428).

A ótica dos estudos de Souza tem o foco na questão de que os indivíduos deveriam ser pensados sistematicamente dentro do seu contexto social e não deveriam ser percebidos como se possuíssem as mesmas capacidades e disposições (como é comum na lógica do pensamento economicista que possuiria uma visão superficial e conservadora do mundo), pois o processo de competição social não começaria na escola, mas já estaria, em grande parte, pré-decidiado na socialização familiar pré-escolar produzida por “culturas de classe” diferentes (SOUZA, 2011). Corroborando com Souza, Lorena Freitas (2011) vai enfatizar que:

Podemos compreender a grande seletividade de nossas escolas públicas a partir da sua constituição que pressupõe esses requisitos, mas que, assim como todas as outras instituições modernas, também não percebe que eles não são “naturais” a todos os seres humanos, mas que exigem um tipo de socialização familiar específica para que sejam construídos (FREITAS, 2011, p.299).

A escola (assim como a universidade) precisaria então mudar significativamente seu olhar e o modo de tratamento das camadas mais empobrecidas da sociedade, pois a obtenção dos certificados escolares pelos

⁸ Apesar do autor se referir à instituição escolar na citação acima, neste trabalho a sua concepção se remete também à universidade, pois que todas as situações de adversidades vividas na escola tende a se reproduzir também na universidade.

indivíduos na sociedade moderna capitalista é quase como uma necessidade para sobrevivência em um mundo cada vez mais exigente.

O acesso à educação na sociedade contemporânea está controlado duplamente pela posse de capital econômico e de capital cultural. Os estudantes pobres, tendencialmente, são carentes dos dois capitais, e têm muito mais dificuldades de adentrar nesta instituição. Segundo Nogueira e Catani:

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo, – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.9)

Podemos compreender então o capital cultural como um elemento importante na sociedade contemporânea. A reprodução das desigualdades se faz em parte também pela carência de capital cultural nas frações mais pobres da sociedade, ainda que não automaticamente.

Neste sentido, as desigualdades sociais são fatores desencadeantes das desigualdades educacionais e/ou de uma falsa inclusão. Seguindo essa concepção, Freitas revela que:

Na escola, por exemplo, a existência em massa da ralé faz com que se nivele por baixo a qualidade do ensino [...] A crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo a sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento (FREITAS, 2011, p. 301).

Compreende-se então que a educação escolar, como não poderia deixar de ser, está profundamente imersa nas questões que dizem respeito à divisão de classes, às desigualdades e a exclusão social. Entretanto, é importante compreender que a identidade de um indivíduo é fruto de sucessivas socializações.

Neste sentido, o indivíduo, apesar de pertencer a uma família de classe social de desfavorecidos econômica e socialmente, tem plenas condições de

incorporar os saberes produzidos pela sociedade e de deles tomar posse, já que essas potencialidades não se desenvolvem naturalmente, mas através das atividades sociais entre as pessoas.

A compreensão da sociedade e de seus mecanismo de diferenciação de classes trazida pelas exposições de Pierre Bourdieu, permite perceber que a questão da educação está situada num contexto histórico-social e que a universidade é um dos espaços sociais em que se renovam e atualizam os mecanismos de reprodução social. Ou seja, Bourdieu ajuda a compreender o jogo social em que o sistema escolar no Brasil está imbricado, já que, em vez de oferecer acesso democrático às competências culturais para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural dos estudantes, o que gera desigualdade social, sobretudo educacional, e, por conseqüência, a exclusão.

O processo de exclusão na área educacional se expressa, por exemplo, na não permanência dos jovens oriundos das escolas públicas no ensino superior. Neste sentido, mais que a criação de instituições de ensino superior e de políticas de acesso ao ensino superior, é necessário assegurar a permanência desses estudantes na universidade pública.

Em estudos recentes sobre a permanência no ensino superior e corroborando com as ideias de Bourdieu, Dyane Santos (2009) nos revela que:

Para as famílias mais abastadas, ou familiarizadas com o meio acadêmico, a universidade pode representar somente mais uma etapa da vida escolar. Nestes casos o curso superior é dado como “certo”, ou pelo menos muito provável. No caso das famílias menos abastadas, e em geral as negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, “pouco provável”. A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula. Sendo assim, a direção da permanência é única para qualquer destas famílias, qual seja, durar até o final do curso, mas para a segunda o sentido é duplo (SANTOS, 2009, p. 69).

Dessa forma, nos interessa tratar da permanência dos discentes oriundos das escolas públicas, pois são estes que mais necessitam de um olhar atento da Universidade. Ainda segundo Santos, para que haja uma permanência qualificada na Universidade, é preciso levar em consideração dimensões que dizem respeito à

duração do estudante no curso e à trajetória desse jovem, pensando em sua transformação e, por fim, há de se considerar a pós-permanência, ou seja, a inserção nos ambientes de pós-graduação seja *lato* ou *stricto sensu* (SANTOS, 2009, p.69).

A preocupação da autora com as dimensões acima citadas se dá justamente porque, muitas vezes, ingressar na Universidade não significa permanecer e se obter o certificado de profissional qualificado. Constantemente, alunos oriundos de escolas públicas têm de trabalhar para poder ter as condições necessárias de permanência no curso. Todavia, alguns discentes não suportam tamanho empenho e esforço, e obtêm maus resultados em avaliações de aprendizagem, o que pode acarretar em evasão.

Neste sentido, é pertinente salientar os estudos realizados por Alain Coulon na França. De acordo com Coulon (2008) o estudante ao ingressar na Universidade necessita aprender um novo ofício, o próprio ofício de ser estudante, e explica que o aprender este ofício é algo que acontece no e com o tempo. Assim, para o autor, o ofício de estudante tem a ver com a incorporação de um novo *habitus* sem o qual o estudante corre o risco de fracassar por não garantir a sua *afiliação*.

Coulon (2008) entende por *afiliação* o método através do qual alguém adquire um status social novo. Segundo o autor, a entrada do estudante na Universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual.

Neste contexto, para a garantia da afiliação a qual se refere Coulon, é necessária a implementação de políticas que criem mecanismos para fazer com que o estudante troque, por exemplo, suas horas de trabalho, por horas de estudo, por pesquisa diária, por trocas de experiências que lhe permitam se desenvolver como profissional de forma ampla.

Foi com este objetivo que a Universidade Federal da Bahia implementou programas de permanência na instituição, entre eles o Programa Permanecer⁹. Este programa, criado pela então chamada Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PROAE, em 2007, na gestão do então Reitor Naomar Almeida-Filho, busca assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. O Programa entende que estes discentes têm maior probabilidade

⁹ https://sisper.ufba.br/sisper/downloadFile.do?f=DIRETRIZES_2013.pdf

de adiar ou mesmo interromper sua trajetória acadêmica devido a condições desfavoráveis que interferem concretamente na sua presença no contexto universitário.

O Programa Permanecer tem como principais requisitos de participação, o fato de que o estudante seja preferencialmente aprovado pelo Programa de Ações Afirmativas, que comprove a sua condição socioeconômica de vulnerabilidade, que não tenha vínculo empregatício e que se dedique integralmente às atividades acadêmicas. Esses requisitos permitem à instituição identificar e acolher uma parte dos alunos que mais necessitam de acolhimento e ações especiais que visem a sua permanência.

Desta forma, segundo dados constantes na página do sistema que gere o programa, o Permanecer oferecerá, no ano de 2013, 720 bolsas no valor de R\$ 400,00 mensais por 12 meses. A maioria destas bolsas será concedida para alunos da Universidade Federal da Bahia em Salvador e as demais para os campi de Barreiras e Vitória da Conquista.

O número de alunos atendidos ainda é baixo, pois é muito grande o número de alunos que se encaixam no perfil instituído para a concessão das bolsas. Não obstante, programas como o Permanecer da UFBA, deveriam se multiplicar e atender ainda mais estudantes, pois são essenciais para a continuidade dos estudos por parte dos discentes mais necessitados, principalmente pela oferta de ajuda de custo que, certamente, ameniza as adversidades encontradas por estes alunos no decorrer do ano acadêmico e permitem que eles possam continuar tendo a esperança de transformarem seus destinos.

Ao realizar projetos como o Permanecer, a UFBA tenta possibilitar aos estudantes de tornar-se profissional nos estudos, tal como prega Coulon, pois se acredita que, com a amenização dos problemas gerados principalmente por fatores econômicos, esses estudantes possam ter a perspectiva de prolongamento da vida acadêmica e, dessa forma, obterem maior sucesso em suas carreiras.

2.4 SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Procurou-se demonstrar, através das discussões sobre o desenvolvimento da educação e da Universidade que, na visão de alguns autores, a mesma educação que segrega e exclui também pode incluir.

Segundo Paulo Freire, a educação deve ter um caráter humanizador. Todavia, esse caráter da educação não tem se expressado na sociedade brasileira, pelo contrário, a educação tem tido um papel discriminatório, desumano e excludente. Essas características da educação brasileira obrigam os estudantes oriundos das escolas públicas a criarem estratégias individuais e coletivas para terem acesso ao ensino superior público.

Os alunos egressos das escolas públicas que almejam ingressar e permanecer na universidade pública são levados a procurar brechas no sistema excludente e discriminador da sociedade, que dá possibilidade somente a poucos brasileiros para acessarem esse nível de ensino.

A procura por essas brechas está na crença de que a educação pode levar a transformação da realidade, como dizia Paulo Freire (1987). Para que esta transformação ocorra, os estudantes acreditam que precisam se colocar como aprendizes nos bancos das universidades, pois esta possibilidade ainda é vista como uma das formas mais eficazes de consagrar esta transformação. No entanto, o caminho para chegar à universidade não é fácil, uma vez que os mesmos têm de criar estratégias que os permitam driblar todo o percurso sócio-histórico de exclusão por qual passaram em suas vidas.

Pode-se observar que os autores citados ao longo deste capítulo, enfatizaram o aspecto da manutenção da dominação presente na sociedade capitalista que a educação escolar ajuda a garantir. Faz-se necessário, a partir desse momento, mostrar outra visão, mais esperançosa, também influente nas correntes pedagógicas.

Assim, para Paulo Freire, a sociedade é dividida em classes, na qual os dominantes impedem a maioria de usufruir dos bens produzidos, um desses bens é a educação. Para o autor, existem dois tipos de pedagogia: uma dos dominantes e a pedagogia do oprimido – tarefa a ser realizada –, na qual a educação surge como prática da liberdade. De acordo com Freire:

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam na dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada por opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si

mesmos e as dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 32).

Não seria fácil, porém, passar da pedagogia do dominante para a pedagogia do oprimido, pois o último tende a “aceitar” o opressor dentro de si. Não obstante, não bastaria o dominado ter consciência de sua opressão, através de um trabalho de conscientização e politização ele deveria se dispor a transformar a realidade. Para Paulo Freire:

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98).

Paulo Freire alertou para a visão mecanicista como a educação foi encarada, para ele a educação não pode ser reprodutora da discriminação e nem da exclusão. A educação também não pode ser vista como a única salvadora, já que essa visão provoca grandes equívocos. Para Paulo Freire, é preciso muito mais que consciência da realidade social injusta para transformá-la. É necessária a união, entre práxis pedagógica, consciência da realidade e ação, dessa forma a prática educativa se torna desmascaradora da realidade. Assim, para Freire:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 68).

Na concepção freiriana de educação, todos sabem alguma coisa, todos possuem suas competências e habilidades específicas. Assim, todos podem aprender e ser fator de aprendizagem de outrem. Todavia, Freire alerta que o oprimido não se liberta e nem liberta os outros se tem como ambição apenas trocar de posição com o opressor.

A educação escolar precisaria realizar uma mudança completa de valores e métodos para oferecer aos alunos uma educação que corresponda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais de um novo cidadão. Não há

espaço para a escola tradicional, para a “educação bancária”, centrada apenas nos seus programas e, assim, reproduzindo a exclusão. No entendimento da pedagogia de Freire, a escola deve ser centrada na comunidade, em função da sociedade, quase num processo de correção pedagógica.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuramente revolucionária, daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifiquem com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1987, p. 73).

A escola e a Universidade são instituições que formam o cidadão, nesse sentido, no entendimento de Paulo Freire, a escola não pode “produzir” indivíduos dóceis, flexíveis, para servir ao mercado e ao Estado. A criança, principalmente a criança empobrecida, deve ter a possibilidade de perceber a escola como uma instituição de continuidade da sua formação, de aprimoramento e também de construção do seu saber.

Para que haja uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior é necessária, então, a criação de políticas que visem atender às camadas empobrecidas e excluídas das universidades. Para que o acesso possa realmente ser concretizado as políticas públicas devem voltar-se não apenas para a criação de novas universidades públicas, mas, sobretudo, deve ser fortalecida a educação de base, a partir do fortalecimento do ensino público.

Como o objetivo desta pesquisa é apontar as estratégias que estudantes oriundos das escolas públicas utilizaram para, através do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, acessarem o ensino superior, entende-se que não se pode “considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de “sucesso escolar” (ZAGO, 2006, p. 228).

Acredita-se que existem fatores muitos mais complexos em jogo, fatores esses que precisam ser investigados e que não podem ser atribuídos apenas à competência ou ao mérito de um sujeito. Será então, através do estudo de um caso

específico e do entendimento dos mecanismos que fazem com que exista uma grande participação desses sujeitos no ensino superior, que identificar-se-á, nesta investigação, o perfil de aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Compreende-se que, ao traçar o perfil deste estudante, se poderá esclarecer, de forma mais cuidadosa, as principais estratégias que permitem a esses alunos acessarem e permanecerem na universidade pública.

*Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho.
(Dona Ivone Lara- Alguém me avisou)*

3 CAPÍTULO

O PERFIL SOCIAL DO ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Inicia-se este capítulo com uma citação de um trecho de uma das canções brasileiras que representa o modo como os agentes oriundos das classes baixas iniciam a trajetória escolar até a formação acadêmica. Afinal, como será demonstrado neste e no próximo capítulo, a maioria dos pedagogos *vieram de lá*, “pequeninhos”, em múltiplos sentidos, e conquista, pouco a pouco, o seu espaço na sociedade.

Neste contexto, este capítulo tem por intuito traçar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Para alcançar esse objetivo, faz-se uma caracterização dos alunos deste curso a partir das suas origens social e econômica, pois se compreende que esses fatores estão ligados implicitamente, tanto ao acesso quanto à permanência dos estudantes no curso de Pedagogia.

No entanto, antes de iniciar a caracterização dos alunos do curso de Pedagogia da UFBA, é importante tocar em alguns aspectos que poderão contribuir para a compreensão sobre o público que acessa esta instituição. Assim, traça-se um breve panorama da história do curso de Pedagogia no Brasil desde a sua fundação até os dias atuais, para, em seguida, focalizar o aluno do curso de Pedagogia da UFBA.

Com essa análise espera-se trazer à tona elementos que auxiliem na compreensão das estratégias que os estudantes oriundos das escolas públicas lançam mão para acessar e permanecer no curso de Pedagogia, que devem ser percebidas com base no percurso histórico tanto no nível macro, a partir da análise do processo de surgimento do curso e de seu histórico, quanto no nível micro, voltado ao perfil do público que compõe este curso.

3.1 O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA BAHIA

No Brasil, o surgimento do curso de Pedagogia está atrelado à urgência na formação de educadores. Assim, o curso tem se destinado a formação de professores e de técnicos em educação desde as suas origens, com as chamadas Escolas Normais, até os dias atuais.

A história do curso de Pedagogia começa diante de um quadro de transformações no país. As transformações a que nos referimos dizem respeito às primeiras décadas do século XX, que foram marcadas por um conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais, especificamente nos anos 1930.

Esta década foi caracterizada como um momento marcante no país por meio da institucionalização do sistema político conhecido como Estado Novo. Segundo os ideais difundidos, a educação não poderia permanecer tal como nos tempos de colônia, já que até o ano de 1930, o Brasil não possuía ainda um sistema educacional “organizado e estruturado por diretrizes políticas claras” (FERREIRA, 1988, p.15).

Dessa forma, da colônia até os anos 1930, apesar de o Brasil passar por diversas reformas na Educação, não havia uma efetiva participação do governo no que se refere à administração da educação e muito menos na formação de professores. Segundo Ferreira, a formação de professores começa a ser discutida de fato a partir da década de 1930, quando a:

questão passa a ser discutida em todo o país no contexto da organização do sistema educacional, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política, sendo cada vez mais frequente a menção à necessidade de formar profissionais para atuarem no setor educacional. É nesse momento que podem ser situadas as origens do curso de Pedagogia. (FERREIRA, 1988, p.30)

O ano de 1931 marca a história através do decreto 19.850, de 11 de abril, que previa a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro. Somente alguns anos depois, em 1935, surgiram, nos estados da região sudeste e Distrito Federal, outras instituições destinadas à formação de professores, como nos diz Ferreira:

De fato, em apenas alguns estados, foram criadas instituições destinadas à formação de professores do curso secundário, tal como

em 1935, na Universidade de São Paulo com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como, na Universidade do Distrito Federal, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras idealizada por Anísio Teixeira (FERREIRA, 1988, p.31).

Em 4 de abril de 1939, através do decreto-lei n. 1.190, foi instituído pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, o primeiro curso de Pedagogia. O decreto visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas (SILVA, 2006, p.11).

Assim, é importante destacar que o momento da sua criação o curso de Pedagogia era marcado pela ambiguidade e imprecisão, pois, uma vez instituído que o curso formaria tanto bacharéis quanto licenciados, surgia a preocupação com relação aos egressos do curso e seus destinos profissionais.

Essa preocupação sobre a formação do pedagogo perdurou por décadas e, mesmo após muitas discussões. Segundo Saviani, o curso de Pedagogia só veio a se firmar com a LDB 4.024/61, quando se configurou como curso que licenciava para o magistério das disciplinas pedagógicas das escolas normais (SAVIANI, 2008, p.649).

Neste contexto, a dificuldade em encontrar a sua identidade também se manifesta no momento da escolha do curso pelos estudantes. Não é raro encontrar estudantes ou profissionais formados que dizem ter escolhido Pedagogia, mas queriam cursar algum dos cursos chamados “de prestígio”, como nos confirma a pesquisa de Ribeiro e Viana:

[...] apenas 36,06% do total de alunos, tiveram o curso de Pedagogia como **primeira escolha** [...] Isso nos indica que esse curso não se constituiu prioridade, para, pelo menos, 54,10% desses sujeitos e que, como hipótese, a escolha por esse curso por uma parte significativa dos alunos investigados deve-se às tentativas frustradas por outras opções mais prestigiosas e/ou desejadas [...] (RIBEIRO, Henrique; VIANA, Maria José, 2006, p.129).

Assim, acabaram por preferir Pedagogia para aumentar as possibilidades de encontrar um trabalho, como uma fonte de renda para estes profissionais. Este fato foi confirmado na pesquisa sobre o perfil sociológico do estudante de Pedagogia realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, que apontou como um dos resultados o grande interesse deste estudante em conciliar estudo e trabalho desde o ensino médio cursado nas escolas públicas (RIBEIRO, Henrique; VIANA, Maria José, 2006, p.111).

Desta forma, o curso de Pedagogia se constitui como um curso de “acolhimento” dessa grande massa que, por diversos motivos, não é absorvida pelos cursos de alto prestígio. Contudo, esse fato contribui para que se configure e se acentue as desigualdades, tanto no que tange ao gênero quanto à classe social, já que o curso de Pedagogia, historicamente, se constituiu como um curso de maioria feminina e de estudantes oriundos das classes mais pobres, não por coincidência são esses os representantes da parcela mais desfavorecida da sociedade.

Diante desta constatação, podemos dizer que a universidade pública brasileira se configura, ainda, como uma instituição de reprodução do *status quo*, ou seja, um espaço de *preservação e atualização de um padrão de relações sociais iníquo, pois hierarquizado, discriminatório, excludente e cravado de disposições socioculturais desumanizantes e naturalizadoras* (JUNQUEIRA, Rogério Diniz p.18, 2007).

É neste contexto que passa-se a analisar o perfil social do estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, através dos dados obtidos sobre a demanda social para o mesmo.

O curso de Pedagogia da UFBA foi criado e autorizado a funcionar através do Decreto 10.664 de 20 de outubro de 1942. No início o curso tinha como função preparar professores para as escolas normais bem como formar quadros técnicos. Posteriormente, em 1968, foi criada a Faculdade de Educação que incorporou o Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, onde o curso de Pedagogia se alocava.

Atualmente, neste curso, são oferecidas 90 vagas para o curso diurno com ingresso de 45 estudantes no primeiro semestre e de mais 45 alunos no segundo semestre através de Concurso Vestibular. Além dessas vagas, desde o segundo semestre do ano de 2010, são ofertadas 50 vagas para o turno noturno, no segundo semestre de cada ano, sendo que o ingresso para esse curso se dá por um processo seletivo especificamente destinado ao referido curso (UFBA, 2012b).

Ao oferecer as vagas no turno noturno, a instituição demonstra que está interessada em incluir, através da formação profissional, aqueles que foram excluídos da academia por algum motivo. Esse caráter social ficará evidente a partir da próxima seção, na qual analisaremos o perfil do aluno de pedagogia.

Ao traçar o perfil do aluno de pedagogia, neste capítulo, pretende-se explicitar a origem social deste estudante e estabelecer conexões com o que nos diz os

estudos de Pierre Bourdieu e a sua teoria do campo, *habitus*, e dos capitais cultural e simbólico, pois de acordo com este sociólogo, as instituições de ensino contribuem para a reprodução da estrutura das relações de classe de forma dissimulada (BOURDIEU, 1999, p.296).

Dessa forma, é de intuito desta pesquisa explicitar características e estabelecer relações entre todos os dados referentes ao aluno do curso de Pedagogia da UFBA. Diante do estudo destes dados é que se revelará ao leitor o perfil social deste estudante em seus vários aspectos, buscando aprofundar o conhecimento sobre estes atores, na intenção de promover a compreensão das suas estratégias tanto de acesso quanto de permanência no curso.

As próximas subseções deste capítulo apresentam os principais resultados do questionário socioeconômico aplicado a todos os estudantes **aprovados** no processo seletivo (vestibular) para o curso de Pedagogia da UFBA, a partir do ano de 2005 (primeiro ano após a implantação das cotas na UFBA) até 2012. Além desses dados, com a pretensão de contextualizar esses resultados foram consideradas informações produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

3.2 PEDAGOGIA: UM CURSO DE MULHERES

O curso de Pedagogia é conhecido por ser um curso de mulheres tanto no Brasil quanto em outros países. Devido a características que liga o fazer pedagógico aos fazeres familiares no que concerne aos cuidados com a criança, são as mulheres que compõem a clientela mais representativa deste curso, situação que muitas vezes é naturalizada, dificultando a compreensão da determinação cultural desse fenômeno. No curso de Pedagogia da UFBA, como esperado, a clientela é em maior parte feminina. Segundo os dados recolhidos na PROPLAN¹⁰, elas representam 93,1% dos ingressantes no curso em 2012. Segundo Del Priore:

¹⁰ Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN) da Universidade Federal da Bahia – Demanda Social/ Questionário Socioeconômico. Todos os dados referentes ao perfil do estudante de Pedagogia da UFBA tiveram como fonte de informações este mesmo setor. Enfatiza-se que foram recolhidos dados que se referem estritamente aos anos de 2005 (primeiro ano após a implantação das cotas) à 2012.

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes de um processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (DEL PRIORE, 2004, p. 478).

Dessa forma, atenta-se para uma análise importante sobre esse dado, que é a questão de como se estrutura o lugar de homens e mulheres na sociedade, com seus papéis pré-estabelecidos, tendendo a valorizar muito mais as atividades desenvolvidas pelos homens, o que gera aquilo que Bourdieu chama de *dominação masculina*.

Segundo o autor, a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção, ou seja, a visão androcêntrica impõe-se como neutra e a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar essa dominação (BOURDIEU, 2002). Assim, por exemplo, ao destinar a tarefa de educar as crianças para as mulheres e não para os homens, a dominação masculina se impõe, pois de acordo com Bourdieu o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada. Logo, se o corpo da mulher é o que gera a criança, nada mais natural que seja ela mesma a cuidar da cria.

É essa realidade sexuada que estabelece que determinadas profissões sejam destinadas para os homens, não por acaso, profissões na maioria das vezes mais valorizadas do que aquelas exercidas pelas mulheres. Segundo Bourdieu:

A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus* moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. Por conseguinte, a representação androcêntrica da reprodução biológica e social se vê

investida da objetividade e do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre os sentidos das práticas. E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que se “faz”, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre (2002, p.45).

Neste contexto, o curso de Pedagogia é um emblemático representante dessa desvalorização do gênero feminino. Não obstante, diferente dos cursos de Psicologia e Enfermagem, por exemplo, ambos também com maior representação feminina do que masculina, mas com maior prestígio social para psicólogas e enfermeiras, os mesmos também com uma demanda que representa muito mais a classe média, Pedagogia não é um curso valorizado socialmente e é estigmatizado na sociedade como um curso que não permite ascensão social e um curso de pobres.

É, mais uma vez, Bourdieu quem nos explica o motivo pelo qual determinado título é mais valorizado que o outro, segundo o autor:

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo a cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os “milagrosos” levados a viver como “milagroso” um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (1998, p. 312).

Assim, é na verdade na estrutura das relações sociais que se entrelaçam capital cultural e capital econômico entre as diversas frações da classe dominante. O sistema de ensino ajusta o êxito ao capital cultural e, é nesta ótica, que o curso de Pedagogia do século XXI, que possui maioria de estudantes de baixa renda, diferente do que ocorria nas turmas das Escolas Normais e do curso de Pedagogia nas primeiras décadas do século passado, em que as origens sociais eram com maior representação das elites, sofre com processo de estigmatização social.

Dessa forma, devido ao fato de que Pedagogia é um curso de mulheres e de mulheres pobres em termos de capital econômico e cultural, podemos subentender, de acordo com as ideias de Bourdieu, que essas mulheres estão condenadas a dar, a todo instante, aparência de fundamento natural à identidade minoritária que lhes é socialmente designada. (BOURDIEU, 2002, p. 41)

Não obstante, apesar da influência da ação direta da estrutura social, a desvalorização do curso de Pedagogia não passa somente pela questão do gênero e de classe, mas passa, também, pela desvalorização dos professores e da Educação como um todo.

3.3 A ORIGEM E A RENDA

A origem escolar como fenômeno diretamente relacionado à origem de classe é um dos fatores que mais determinam o acesso e a permanência no ensino superior. No Brasil, onde as desigualdades sociais são muito acentuadas e o projeto de educação das famílias mais pobres ainda não dá conta da formação básica das suas crianças e adolescentes devido às carências que perpassam questões sociais, culturais e econômicas, a valorização da escola ainda se dá, com maior força, nas camadas mais abastadas da sociedade.

O significado da escola varia entre as classes e frações de classe. Dessa forma, para os agentes sociais que sempre viram a escola como uma aliada para um futuro melhor, pois têm um “espelho” em casa através da figura dos familiares, esse percurso é certamente menos doloroso do que para os sujeitos que não têm nenhuma referência de “sucesso” ao alcance dos olhos.

Dessa forma, a instituição escolar é encarada de forma diferente entre filhos de classes médias e altas e os filhos dos assalariados devido ao conhecimento do mundo social de cada um desses agentes.

Assim, os representantes das classes e frações de classe dominantes sabem que o título universitário, pode garantir bons empregos ou, pelo menos, excelentes oportunidades de enriquecimento profissional, enquanto que os representantes das classes dominadas tendem a reconhecer e aceitar, ainda que de forma revoltada, a identidade de dominado. Segundo Bourdieu:

Se as relações de força objetivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão do mundo radicam nas estruturas objetivas do mundo social e porque as relações de força estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção das relações (2010, p. 142).

A teoria bourdieusina aponta que as possibilidades de um agente alcançar a longevidade no seu percurso escolar são mais escassas se este agente não pertencer às classes e frações de classes dominantes na sociedade. Para os dominados, é como se a universidade e seu funcionamento fossem algo distante, pois, como nos diz Nogueira:

Mesmo quando se trata da instrumentalização da escola com finalidade de conseguir uma situação profissional melhor para os filhos por meio da obtenção de um diploma, as classes populares dão mostra de um certo realismo. Suas ambições e também seus investimentos escolares tendem a ajustar-se às oportunidades objetivas oferecidas pelo mercado de trabalho em cada conjuntura histórica. O que significa dizer que há de parte delas a justa percepção de que a formação escolar é condição necessária mas não suficiente para o acesso aos empregos mais valorizados [...] (NOGUEIRA, 2011, p.94).

Não obstante, algumas distinções se manifestam segundo as frações de classe. E como as classes não são totalmente homogêneas, pequenas diferenças no modo de vida e, sobretudo, no âmbito das condições de vida, podem ser variações importantes que permitam aos agentes pertencentes às classes dominadas, por exemplo, terem acesso às atividades intelectualizadas e, a partir daí, obterem capital cultural que lhes permitam alcançar uma trajetória escolar de sucesso.

Assim, provavelmente, os alunos oriundos das escolas públicas que adentraram no curso de Pedagogia da UFBA, obtiveram, durante suas histórias de vida no campo social do qual são ou foram pertencentes, capital cultural suficiente para acessar o ensino superior.

De acordo com os dados coletados, em 2012, dos alunos que foram aprovados no curso de Pedagogia após prestar concurso vestibular, 52,8% eram originários da escola pública. Desses estudantes, 65,4% concluíram ou concluiriam o Ensino Médio em uma escola pública estadual.

O que surpreende na análise desses dados é o fato de que, em 2005, o percentual de alunos oriundos da escola pública no curso de Pedagogia ter sido bem maior, pois representava 65,3% dos alunos aprovados no curso.

Outro ponto a destacar na análise dos dados é o fato de que os anos de 2006 e 2008 terem sido anos “atípicos”, pois se inverteu a posição da origem dos estudantes aprovados no curso, passando a ser aqueles oriundos das escolas particulares a maioria.

Observe a evolução da origem escolar dos estudantes aprovados no curso de Pedagogia de 2005 até 2012 no gráfico abaixo

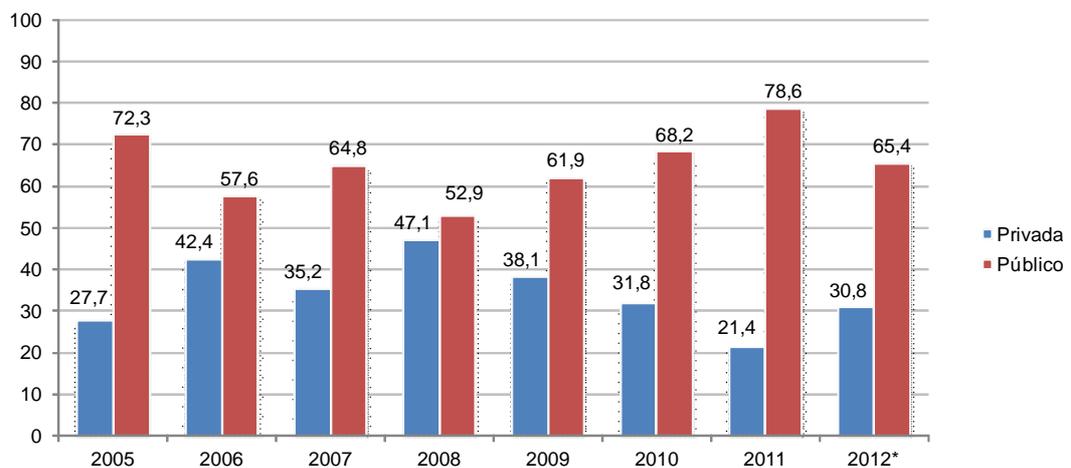


Gráfico 2- Origem Escolar dos Aprovados no curso de Pedagogia segundo onde concluiu o ensino médio

Fonte: Proplan

* A partir do ano de 2012 foram adicionadas na pesquisa as categorias “Escola pública federal” e “Escola comunitária”, ambas com 1 (um) representante cada.

A origem de escola pública, ainda que não revele uma imensa maioria dos alunos aprovados no curso de Pedagogia, conduz à constatação de que:

[...] o sistema educativo funciona de modo que a contradição entre o princípio da igualdade de oportunidades e de mobilidade social através da escola, por um lado, e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem social estruturalmente incoerente <<obrigada>> a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada (SANTOS, 1989, p.16)

Essa generalização se deve ao fato de que, apesar desses alunos oriundos das escolas públicas adentrarem na universidade pública reconhecida por sua excelência, esse fato não se traduz em uma mobilidade social, ao contrário, quando comparamos os salários dos profissionais da educação ao de outros profissionais ligados às áreas de exatas e de saúde, por exemplo, percebemos uma discrepância exagerada na valorização dessas profissões.

Assim, a entrada de um aluno oriundo da escola pública apenas deslocou para dentro da universidade uma separação entre os cursos de elite e os cursos das massas, e, para fora dela, os profissionais valorizados e os desvalorizados. Dessa forma, não há como se pensar em uma real democratização da educação, muito menos em uma real diminuição das desigualdades.

Não obstante, retomando a análise dos dados, percebemos que os aqueles referentes à origem escolar dos alunos aprovados na UFBA como um todo são inversos aos do curso de Pedagogia. Observa-se que em 2005 o percentual de alunos aprovados que haviam concluído o ensino médio em escolas públicas era de 50,4% em 2005, chegou a um nível mais baixo do período analisado em questão, com 40,2% em 2009 e, em 2012 parece ter uma recuperação atingindo 44,2% de alunos oriundos das escolas públicas, como pode ser percebido no gráfico abaixo:

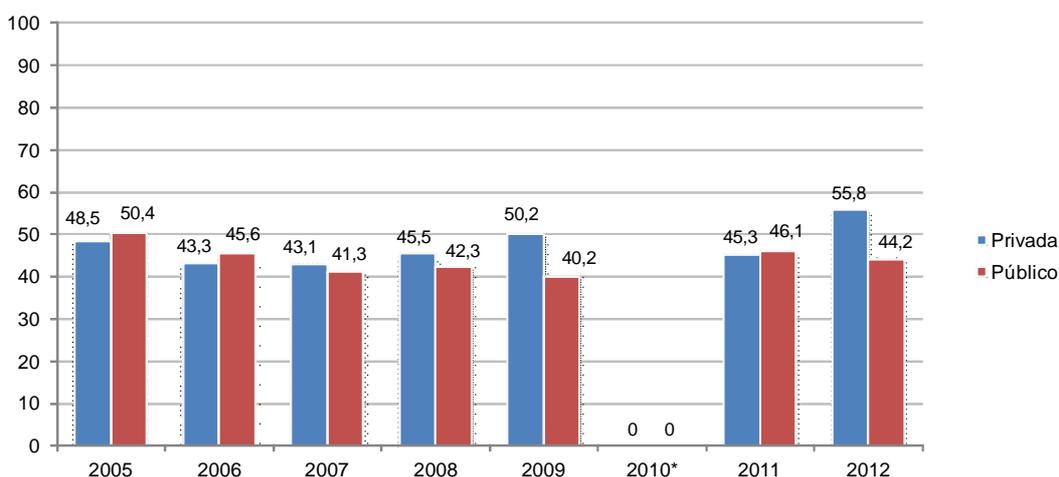


Gráfico 3: Origem Escolar dos Aprovados na UFBA segundo onde concluiu o ensino médio

Fonte: PROPLAN

*Os dados de 2010 não foram disponibilizados

Assim, se percebe, através do gráfico acima, que apesar da inserção da política de cotas em 2004, a UFBA como um todo ainda não consegue fazer com que o aluno oriundo das escolas públicas ocupe o maior percentual daqueles que

acessam a instituição. Ainda são os alunos originários das escolas privadas aqueles que ocupam a maioria das vagas, apesar desses alunos representarem a minoria na sociedade brasileira e baiana, em particular.

Após a constatação demonstrada através da análise dos dados, não há como fugir do tema equidade, tão em voga ultimamente no debate sobre acesso e permanência na universidade pública. Neste sentido, segundo Santos:

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de igualdade e democracia, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: Como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? ; como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma <<sociedade de classes>> os ideais de democracia e de igualdade? ; Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um <<excesso de democracia>> e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? ; Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade?

Posta perante tais questões, a universidade mais uma vez se prestou a soluções de compromisso que lhes permitiram continuar a reclamar a sua legitimidade sem abrir mão, no essencial, do seu elitismo (SANTOS, 1989, p.38-39).

A partir do momento em que a procura pelo acesso e pela permanência na universidade passaram a ser uma constante reivindicação por parte dos segmentos historicamente excluídos, a Universidade e o Estado tiveram, então, devido à pressão popular e também a interesses econômicos, de legitimar essa reivindicação, através da implementação de políticas que visam promover maior equidade no seio das instituições.

Contudo, ao analisar o caso da Universidade Federal da Bahia, percebe-se que mesmo após a implementação das cotas no ano de 2004, ainda não podemos dizer que há uma efetiva democratização no acesso aos cursos dessa instituição, pois não se alterou, de forma contundente, pelo menos a nível estatístico, o panorama de seletividade social. Neste contexto, segundo Catani:

Mesmo numa sociedade marcada pela heterogeneidade cultural e pela diferença de classes prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais, o que, infelizmente, faz aumentar o *gap*¹¹ cultural,

¹¹ Grifo do autor

historicamente em construção entre os atores sociais, reforçando a reprodução social (CATANI et all, 2006, p.10¹²)

Não obstante, resta o desafio para as pesquisas futuras em compreender o motivo pelo qual houve esse decréscimo no percentual dos estudantes oriundos das escolas públicas, quando, na verdade, deveria ocorrer justamente o contrário, após a implantação das cotas na universidade.

3.3.1 A RENDA FAMILIAR

A passagem pela escola pública e a renda das famílias estão intimamente ligadas quando se trata de acesso e permanência no ensino superior.

Dessa forma, ao analisarmos os dados referentes ao curso de Pedagogia verificou-se que a renda total referente às famílias dos alunos deste curso está entre 1 até 3 salários mínimos.

Esse é um dado em uma constante ascensão de 2005 até 2012, pois, em 2005, o percentual de alunos oriundos de famílias que ganhavam de 1 a 3 salários mínimos era de 29,4%, enquanto que em 2012 atinge a marca de 57,7% dos estudantes aprovados no curso.

¹²Texto extraído do site:

http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%20acesso.pdf

Tabela 1: Distribuição percentual do rendimento familiar total em classes de salários mínimos dos candidatos aprovados no curso de Pedagogia da UFBA

| Classe de rendimento | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Até 1 SM | 10,1 | 6,0 | 9,9 | 9,8 | 10,4 | 16,3 | 17,6 | 12,7 |
| Maior que 1 até 3 SM | 29,4 | 36,0 | 36,3 | 30,4 | 46,9 | 55,8 | 54,1 | 57,7 |
| Maior que 3 até 5 SM | 31,1 | 31,0 | 26,4 | 24,5 | 20,8 | 9,3 | 16,5 | 12,7 |
| Maior que 5 até 10 SM | 16,8 | 16,0 | 22,0 | 23,5 | 15,6 | 14,0 | 3,5 | 11,3 |
| Maior que 10 até 20 SM | 8,4 | 7,0 | 4,4 | 7,8 | 2,1 | 4,7 | 8,2 | 4,2 |
| Maior que 20 até 40 SM | 3,4 | 3,0 | 1,1 | 2,9 | 3,1 | 0,0 | 0,0 | 1,4 |
| Maior que 40 SM | 0,8 | 1,0 | 0,0 | 1,0 | 1,0 | 0 | 0 | 0,0 |

Fonte: PROPLAN

Contrariamente ao curso de Pedagogia, os cursos de prestígio da UFBA concentram um maior número de estudantes oriundos das classes médias e altas. Em 2012 os alunos representantes dessas classes, ou seja, oriundos de famílias que ganham mais de 3 salários mínimos, representavam somados, 71,3% dos discentes, contra 28,7% daqueles que ganhavam de 1 até 3 salários mínimos.

Não obstante, observa-se que após a implementação das cotas houve um grande impacto sobre o perfil econômico desses cursos, uma vez que, o percentual de alunos com rendimento familiar maior que 1 até 3 salários mínimos aumentou consideravelmente.

Como poderá ser constatado nas tabelas a seguir, em 2004, apenas 4,4% dos estudantes declararam pertencer às famílias com renda maior que 1 até 3 salários mínimos, já em 2012 esse percentual salta para 22,6%.

Tabela 2: Distribuição percentual do rendimento familiar total em classes de salários mínimos dos candidatos selecionados no vestibular da UFBA para os cursos de prestígio

| Classe de rendimento | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010* | 2011 | 2012 |
|------------------------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| Até 1 SM | 2,1 | 1,5 | 2,5 | 3,2 | 3,9 | -- | 4,6 | 6,1 |
| Maior que 1 até 3 SM | 13,1 | 15,2 | 12,9 | 15,7 | 18,6 | -- | 21,9 | 22,6 |
| Maior que 3 até 5 SM | 18,6 | 21,1 | 17,1 | 19,5 | 20,0 | -- | 18,0 | 17,5 |
| Maior que 5 até 10 SM | 27,8 | 27,1 | 27,7 | 24,5 | 23,7 | -- | 21,3 | 21,5 |
| Maior que 10 até 20 SM | 21,9 | 21,5 | 22,8 | 22,3 | 18,5 | -- | 20,7 | 17,8 |
| Maior que 20 até 40 SM | 13,1 | 9,7 | 13,2 | 10,9 | 11,7 | -- | 9,6 | 9,4 |
| Maior que 40 SM | 3,5 | 3,4 | 3,7 | 4,0 | 3,5,0 | -- | 3,8 | 5,1 |

*Os dados de 2010 não foram disponibilizados

Fonte: www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br / Livro: O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004/2012) Jocélio Teles dos Santos (Org.), 2013, p. 51

No que se refere ao curso de Pedagogia o “pai” é o maior responsável pelo sustento da família do estudante do curso de Pedagogia. Durante o período analisado a presença do pai aparece sempre em grande vantagem sobre os outros, membros das famílias, “mãe”, “cônjuge”, “um parente” e por fim “você próprio”.

A “mãe” aparece na sequência como a principal responsável pelo sustento da família. Em 2005 a categoria “pai” era quem sustentava a família de 45% dos alunos aprovados no curso de Pedagogia, em 2012 esse valor passa a ser de 49,3%.

Quando investigamos a profissão exercida pelo pai ou pela mãe, percebemos que a maioria não possui uma profissão definida ou enquadrada nas variáveis apresentadas no questionário aplicado pelo serviço de seleção da UFBA. A opção que mais aparece, no período de análise em questão, foi aquela que diz “outras ocupações não especificadas anteriormente”. No ano de 2012, essa variável representou 26,1% da ocupação do “pai” do aluno de Pedagogia. Não obstante, para a categoria “mãe”, em 2012, a variável “não exerce atividade remunerada” foi aquela mais representativa, apontada por 28,2% dos alunos aprovados no curso de Pedagogia deste ano.

São muito poucos aqueles que escolheram como opção as profissões “dirigentes intermediários (a partir do 3º escalão)” ou “proprietário de firma de pequeno porte”. De acordo com a teoria bourdieusiana, existe uma aproximação entre variáveis que se referem ao perfil social, econômico e cultural de uma família e o sucesso escolar de seus filhos.

Para Bourdieu, além da formação cultural dos familiares, a profissão dos pais, o local de residência e o tipo de estabelecimento de ensino do estudante também podem influenciar na trajetória escolar de um agente. Contudo, nenhum desses fatores determina, por si só, o sucesso educacional dos estudantes (BOURDIEU, 1998, p.42-45).

Em corroboração com Bourdieu, Setton nos diz que o processo de socialização das formações atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias, e completa:

Ou seja, a contemporaneidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto, híbrido e fragmentado. Embora se saiba que, no contexto atual, cada uma das instancias formadoras desenvolve campos específicos de atuação, lógicas e valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios indivíduos quem tecem as redes de sentidos que os unificam em suas teorias de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhes são propostas ao longo da sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se pode efetivar diferentes sentidos de ações,

ações essas derivadas de suas múltiplas esferas de existência. No sujeito cruzam-se e interagem sentidos particulares diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles (SETTON, 2009, p. 298)

Neste sentido, a relação dialética entre o sujeito e a sociedade se estabelece e, de acordo com Zago (2000), as famílias, ainda que de baixa renda, se revelam como um dos elementos explicativos para essas trajetórias que culminaram no acesso ao curso superior, pois estão relacionadas aquilo que se denomina como *força do ethos*, que consiste no investimento familiar apoiado no valor simbólico da instituição escolar como possibilidade de ultrapassar a condição financeira da família.

Dessa forma, o agente imbuído desse desejo de melhorar, ainda que não completamente, a condição financeira da família, escolhe o curso que mais apresente possibilidade real de concretização desse desejo. Assim, toda a família do estudante de baixa renda se envolve numa rede de estratégias que buscam valorizar tudo aquilo que é escolar através de conselhos e atitudes vigilantes de ordem moral, sobretudo para evitar as influências negativas, de modo que o jovem possa alcançar níveis maiores de escolaridade.

Segundo Zago (2006), a entrada de estudantes pertencentes às classes de baixa renda em instituições de ensino superior é algo recente. No caso do curso de Pedagogia, que se apresenta formado em sua maioria pelos estudantes de baixa renda, esse dado se torna muito importante, uma vez que pode indicar que este curso seja um curso “acolhedor” desses alunos.

Não obstante, apesar de Pedagogia preencher todo o número de vagas destinado aos alunos cotistas desde a adoção dessa medida pela Universidade, ou seja, 45% das vagas, se observa uma significativa redução de 72,3%, em 2005, para o percentual de 65,4% em 2012.

3.3.2 O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Entre a decisão de prestar vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido. Neste sentido, o nível de instrução dos pais ou responsáveis revela-se uma das variáveis importantes na trajetória escolar do

estudante. Segundo Barros (2001), existe uma associação mais estreita do desempenho educacional com a escolaridade dos pais do que com a renda familiar *per capita*.

Em grande medida, a razão dessa associação advém do fato de que a escolaridade de uma criança ou adolescente se acumula ao longo de vários anos e, portanto, é muito mais influenciada por flutuações transitórias, como a escolaridade dos pais está relacionada de forma mais próxima da renda permanente da família do que da renda *per capita* corrente (que tem forte influência de variações transitórias), é natural que aquela esteja mais correlacionada com a escolaridade dos filhos. (2001, p.12)

Ao aprofundar as análises sobre o perfil do estudante do curso de Pedagogia, percebemos que o nível de instrução “colegial completo” é aquele mais representativo no que se refere aos pais e mães dos estudantes aprovados no curso de Pedagogia. Em 2005, 32,8% dos pais, e, 33,6% das mães, dos estudantes que adentraram no curso possuíam o nível de instrução “colegial completo”. Essa característica também se repetiu nos anos posteriores e em 2012 o percentual de pais que possuíam o “colegial completo” era de 28,2%, enquanto o de mães era de 29,6%.

De acordo com Barros (2001) é importante perceber que a escolaridade dos pais não é importante somente porque eleva a renda familiar, mas também pelo fato de que, como consequência, pode ser um fator importante na redução de custos da educação para os filhos e, a partir daí, então, aumentar a demanda por escolaridade.

Neste sentido, ao perceber, em 2012 somente 18,3% dos pais, e, 16,9% das mães dos estudantes aprovados no curso de Pedagogia possuíam o ensino superior, ou seja, a maioria possui apenas uma escolaridade básica, podemos supor que é um fenômeno que certamente caracteriza uma situação de baixo capital cultural. As interpretações de Bourdieu auxiliam a compreender esse cenário quando diz:

Sabemos que o êxito escolar é função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar (tal propensão dependendo das chances objetivas de êxito escolar) e, em consequência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola (BORDIEU, 1999, p. 331)

Todavia, não é somente através da renda, ou seja, capital econômico, e da escolaridade dos pais, capital cultural, que a transmissão do capital cultural ocorre. As relações interpessoais são muito importantes, pois o detentor deste capital cultural precisa estar disponível tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado (PIOTTO, 2008, p.705).

O resultado desse processo de transferência do capital cultural através das relações interpessoais pode ser percebido no desempenho da classe média e alta e das classes baixas principalmente nos exames para o acesso ao ensino superior e na permanência mais ou menos dificultosa na universidade.

3.4 A COR/RAÇA DO CURSO

A questão da cor/raça emergiu com força no seio da sociedade como um todo, sobretudo na universidade brasileira nas últimas décadas. O fato de um estudante ser da cor/raça preta não deveria ser um fator de impedimento para que o mesmo ingresse em um curso superior.

No entanto, devido a consolidação da desigualdade social e do preconceito, por muito tempo, o agente que se definia como da cor/raça preta esteve excluído do ensino superior no Brasil.

O debate atual sobre adoção de políticas de ações afirmativas, consolidada através da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012¹³, a chamada “Lei das Cotas”, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e nas instituições federais, é ainda muito intenso.

A Lei de Cotas rege que 50% (cinquenta por cento) das vagas das instituições federais de ensino sejam reservadas para os alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio nas escolas públicas. O regulamento desta Lei reza, também, no seu artigo 3º, que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no

¹³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

A partir do artigo citado acima, compreende-se que a Lei de Cotas tem a intenção de incluir grupos que foram excluídos dos processos educativos nessas instituições, sobretudo, na Universidade.

Ao analisar os dados do curso de Pedagogia da UFBA, no entanto, percebemos que a maioria dos estudantes aprovados no curso de Pedagogia se autodeclararam da cor/raça “pardo” ou “preto”. Em 2005 o percentual de alunos que tinha se declarado pardo ou preto era de 77,7%, enquanto em 2012 essa categoria representa 88,7% dos alunos aprovados no curso.

Portanto, a proporção de alunos pardos ou pretos aumentou no curso de Pedagogia da UFBA no período de análise em questão. Dessa forma, se pode até afirmar que o curso seria um dos mais democráticos no seu acesso, no entanto, não é possível fazer tal afirmação já que Pedagogia não é um curso de grande concorrência entre os candidatos, com 3,9 candidatos concorrendo por cada vaga. Assim, os estudantes pobres, pretos e pardos têm muito mais chances de acessar este curso do que cursos como Medicina que possuía uma concorrência de 34,3 candidatos por vaga em 2010 e Direito, com 14,1 candidatos por vaga no mesmo ano.

No que se refere à UFBA como um todo a proporção de pretos e pardos caiu de 2005 para 2011. Enquanto em 2005 o percentual de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos representava 73,4% da população, em 2011 aparece com 70,3%, o que representa uma situação inesperada, haja vista a implementação de políticas que visavam o aumento do ingresso do negro na universidade.

3.5 A FAIXA ETÁRIA

A faixa etária é outro dado importante referente ao perfil do aluno do curso de Pedagogia, pois é a idade um dos indicadores que pode dizer se a trajetória escolar do sujeito de pesquisa foi ou não linear. Segundo Nogueira, a idade constitui a variável que melhor consegue indicar o fluxo de uma trajetória no sentido de

evidenciar a sua fluência ou, ao contrário, seu caráter acidentado ou errático (NOGUEIRA, 2002, p. 52).

No caso do curso de Pedagogia da UFBA, podemos perceber que a faixa de idade dos alunos que acessaram o curso é em maior porcentagem daqueles entre 17 e 19 anos. Assim, entre 2005 e 2012 foi essa a idade que mais se repetiu com a média de 34,7%, seguida pela faixa etária de estudantes com a idade entre 20 e 22 anos, esta última com a média de 26% entre os anos de 2005 e 2012. Veja a tabela a seguir:

Tabela 3 – Faixa Etária dos Alunos Aprovados no curso de Pedagogia da UFBA

| Faixa Etária | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 17 a 19 | 24,8 | 39,2 | 39,2 | 40,8 | 33,3 | 38,9 | 38,9 | 22,2 |
| 20 a 22 | 38,0 | 26,7 | 25,0 | 25,0 | 25,8 | 26,7 | 15,6 | 25,0 |

Fonte: PROPLAN

Ao considerar que a idade correta de entrada no ensino superior seria aquela entre 18 a 24 anos¹⁴, percebe-se que no curso de Pedagogia, diferente da média nacional que foi de apenas 14,4% em 2009, segundo os dados do último censo do ensino superior realizado pelo IBGE, possui um público jovem e que ultrapassa a média esperada para ser alcançada pelo Plano de Nacional da Educação PNE – 2010-2020 que é de 33% da população de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior.

Infelizmente os dados sobre a faixa etária dos estudantes da UFBA como um todo não foram disponibilizados, de modo que não foi possível fazer uma comparação com o curso de Pedagogia.

¹⁴ Esta faixa etária foi tomada como adequada para o ensino superior por ser aquela adotada pelo IBGE e pelas estatísticas educacionais internacionais o que pode permitir comparações futuras entre as informações obtidas.

3.6 AS TENTATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Muitos estudantes tentam mais de uma vez ingressar no ensino superior até que consigam a aprovação. Com o estudante de Pedagogia a história é um pouco diferente nos últimos anos. Há uma constante ascensão no percentual dos alunos que nunca prestaram vestibular na UFBA, e uma conseqüente diminuição no percentual daqueles que tentaram ingressar na UFBA prestando vestibular pelo menos uma vez antes da aprovação no curso de Pedagogia.

Assim, em 2005 o percentual de estudantes aprovados no curso de Pedagogia que nunca haviam prestado vestibular na UFBA era de 26,9%, enquanto em 2012, após a consolidação do ingresso pelas cotas, este percentual salta para 40,8%. Para aqueles estudantes aprovados no curso de Pedagogia que prestaram vestibular na UFBA pelo menos uma vez eram 40,3% em 2005 e, em 2012, são 28,2%.

Alguns estudantes fazem utilizam-se da estratégia de fazer um cursinho preparatório para ter maiores possibilidades de ingressar nos cursos oferecidos pelas universidades públicas em todo o país. No caso do aluno aprovado no curso de Pedagogia, neste sentido, há uma pequena mobilidade no sentido de fazer o cursinho ou não.

Dessa forma, enquanto em 2005 o percentual de quem não tinha feito nenhum curso preparatório para a entrada no ensino superior, através do curso de Pedagogia era de 25,8%, em 2012 esse percentual aumenta consideravelmente, chegando a 52,1%.

Neste sentido, é importante ressaltar que a forma de ingresso no curso de Pedagogia continua sendo, em sua maioria, através de exame vestibular, que respondeu por 69 das vagas oferecidas, “outras formas de ingresso” com 19 vagas, transferência interna com 9, vagas residuais também com 9, respondem pelas demais formas de ingresso no ano de 2012.

Esses são dados que surpreendem pelo fato de que pode revelar uma melhoria no ensino público das escolas da educação básica, o que conseqüentemente, estaria permitindo que o estudante do curso de pedagogia, majoritariamente oriundo desse tipo de estabelecimento, não necessitasse complementar o seu aprendizado através de algum tipo de reforço ou pode revelar também que as cotas para estudantes de escolas públicas estejam aproximando,

como era o objetivo das políticas de ações afirmativas implementadas pela UFBA em 2004, esse perfil de estudante da universidade pública.

3.7 A ESCOLHA POR PEDAGOGIA

A Universidade Federal da Bahia analisa a principal influência em relação à escolha do curso. Entre as influências elencadas no questionário para que o aluno escolhesse aquela que mais representava a sua realidade estão desde a opção de “ninguém ou nada”, “pai e/ou mãe”, “professor”, “cônjuge, irmão, amigos, ou parentes”, “serviço de teste vocacional”, “informações dos meios de comunicação”, “leitura de livros, conferências e palestras” até o “ambiente de trabalho”. Se o estudante não se enquadra em nenhuma das opções a qual essa instituição aponta, lhe restava aquela que diz “outras influências”.

Os dados apontam um fato muito interessante, pois indicam que os alunos aprovados no curso de Pedagogia não tiveram a influência significativa por parte da família na escolha pelo curso. Dos alunos aprovados no curso em 2005, 32,5% assinalaram que foram “outras influências” aquelas que fizeram com que optassem pelo curso de Pedagogia, seguido de perto pela categoria “ninguém ou nada” que atingira o percentual de 29,2%.

Ainda analisando o ano de 2005, constatou-se que influência dos pais na escolha do curso só aconteceu para 3,3% dos alunos aprovados no curso, ficando atrás das categorias como as informações dos meios de comunicação e até mesmo da leitura de livros, conferências e palestras com 11,7%, e 10,0%, respectivamente.

Em 2012, a influência dos pais é ainda menor, com o percentual de apenas 1,9%, enquanto que as categorias “outras influências”, com 36,5% e “ninguém ou nada influenciou” com 25%, continuam sendo as mais apontadas pelos estudantes aprovados no processo seletivo para o curso de Pedagogia.

Após analisarmos todos os dados referentes ao perfil do estudante aprovado no curso de pedagogia nos últimos oito anos, identificamos que o curso de Pedagogia é um curso feminino, uma superioridade que não é somente numérica, mas, sobretudo, uma superioridade embutida de diferentes significados simbólicos.

A população do curso de Pedagogia é marcada pela passagem na escola pública e é caracterizada como oriunda de famílias de baixa renda. Dessa forma, se confirma a hipótese desta pesquisa de que os alunos necessitam criar estratégias

tanto de acesso quando de permanência no curso, já que seus pais e/ou responsáveis, devido ao capital econômico e cultural limitados, não conseguiram garantir a estes estudantes todas as condições necessárias para o ingresso no ensino superior.

Pedagogia é, também, um curso, de alunos pardos e pretos, o que indica que estas categorias não estão sub-representadas neste curso, tal como acontece nos cursos de maior prestígio social. Neste contexto, os dados sugerem que a entrada ao curso de Pedagogia é uma das portas de entrada desse segmento da população, que ainda é minoria nas universidades públicas federais brasileiras.

Os dados indicam, também, que Pedagogia é um curso “mal quisto”, pois não foi a primeira escolha daqueles que o frequentam e, desses estudantes que foram aprovados ao longo dos últimos anos, a maioria não teve influência nenhuma da família para a escolha do mesmo.

Neste contexto, passamos a apresentar, no próximo capítulo, as estratégias que os estudantes ingressantes utilizaram e utilizam para acessar e permanecer no curso. Diante de uma representação de agentes sociais que são o retrato das características das camadas mais desprivilegiadas da sociedade, certamente há muito que se compreender dos mecanismos que os fizeram adentrar no ensino superior, rompendo com a invisibilidade dessa classe social e reivindicando uma posição melhor, aquela de profissional da educação, ainda que não valorizada totalmente e estigmatizada pela sociedade, mas que os distinguem dos demais agentes sociais pertencentes a essa mesma classe.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Esta parte da dissertação tem como objetivo apresentar o percurso metodológico utilizado na análise dos dados coletados no processo da investigação que teve como objetivo conhecer as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas para o acesso e a permanência no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia.

Para alcançar o objetivo desenvolvemos o trabalho baseado em alguns pontos importantes. Primeiramente, fizemos um recorte temporal que considerou o período a partir da implementação das políticas de ações afirmativas da Universidade, que se deu em 2004, por entendermos que esta ação é uma das principais aliadas dos estudantes oriundos das escolas públicas para adentrar e permanecer na instituição. Em segundo lugar, definimos a fundamentação teórico-metodológica e os instrumentos de coleta e análise de dados de modo a que pudéssemos ter rigor na organização das informações ora apresentadas.

Em termos conceituais destacamos da obra de Bourdieu o conceito de capital cultural que aborda a importância dos bens culturais produzidos na família e a relação que estes bens produzidos socialmente têm na posição assumida pelos sujeitos na sociedade em geral, principalmente no que tange a relação com a educação, através das transições escolares e obtenção de títulos.

A escolha da teoria bourdieusiana para embasar este trabalho se deu porque se pretende compreender quais foram os bens culturais que os estudantes de Pedagogia, em sua maioria oriunda das classes populares e egressa das escolas públicas, adquiriram para criar as estratégias que os permitiram driblar o determinismo de classe e garantiram a inserção em uma instituição lócus da cultura dominante e, conseqüentemente, das classes que detém esse poder, a universidade pública.

Esta investigação está amparada pela abordagem qualitativa e utiliza como estratégia de pesquisa o estudo de caso. A escolha pelo estudo de caso se deu pelo fato de que esta estratégia possibilita ao pesquisador um contato muito mais intenso e direto com o objeto de estudo. De acordo com Yin:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes [...] o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001, p.27)

Como o nosso objetivo foi o de identificar as estratégias implementadas pelos sujeitos investigados ao longo das suas trajetórias escolares para o acesso e para a permanência no curso de Pedagogia, o trabalho empírico desta pesquisa se apoiou em informações referentes ao perfil do estudante do curso de Pedagogia e em entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa e também aos dirigentes do curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação.

Em relação às entrevistas e aos questionários respondidos pelos estudantes buscamos apreender aspectos importantes da trajetória escolar de cada sujeito, com o intuito de identificar quais foram as estratégias criadas por cada um e a forma como elas foram implementadas ao longo de cada trajetória de acesso e permanência no curso de Pedagogia, de acordo com o seu *habitus*.

Segundo Bourdieu (2004), não se pode pressupor que uma mesma pergunta tenha o mesmo sentido para sujeitos sociais separados pela diferença de cultura que estão associadas às origens de classes, pois ao fazer isso se ignoraria que as diferentes linguagens não diferem apenas pela amplitude do léxico ou grau de abstração, mas também pelas temáticas e problemáticas que veiculam.

Por outro, quando aplicamos a entrevista com o Diretor da Faculdade de Educação e com a Coordenadora do curso de Pedagogia, partimos do entendimento de que esses agentes poderiam nos trazer informações importantes sobre ações e estratégias institucionais voltadas à garantia do acesso e, principalmente, da permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas no referido curso, tanto no âmbito de políticas internas da Faculdade de Educação quanto da Universidade.

Ao utilizarmos as entrevistas e os questionários como técnicas de pesquisa, pretendeu-se dar voz a esses sujeitos, procurando trazer à tona a realidade em cada âmbito, de forma fidedigna. Não obstante, as informações recebidas foram confrontadas com os dados e pesquisas oficiais de forma a garantir maior rigor na pesquisa como nos diz Haguette:

O sociólogo mantém-se orientado para as questões sociológicas nas quais está interessado, interroga sobre fatos que requerem esclarecimentos, tenta confrontar a história contada com outros tipos de material, como relatórios oficiais e outros fornecidos por pessoas familiarizadas com o ator, com os fatos e com os lugares descritos. Assim fazendo, o investigador torna o seu jogo honesto (1997, p. 80).

A técnica das entrevistas e aplicação de questionários é um importante procedimento de coleta de dados na pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa possibilita esse tipo de observação já que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN, 1982 apud ANDRÉ E LÜDKE 1986, p. 13).

A opção por esta metodologia se deu pela sua flexibilidade e por permitir maior entendimento sobre as trajetórias escolares dos alunos do curso de pedagogia, com vistas a perceber quais seriam as principais características que responderiam e gerariam os indicadores que responderiam a pergunta de pesquisa.

Serviram como embasamento teórico também os estudos sobre a escolaridade das camadas mais pobres da sociedade e, por fim, os estudos sobre as estratégias de acesso e permanência que estudantes oriundos das escolas públicas utilizam para driblar algumas barreiras impostas pelas classes que detém mais poder e controle sobre as instituições de ensino superior, sobretudo as universidades públicas brasileiras.

4.1 OS SUJEITOS E O LOCAL DA PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa foram os estudantes do curso de Pedagogia, a Coordenadora do Colegiado deste curso e o Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, onde está alocado o curso de Pedagogia.

O local de pesquisa foi a Faculdade de Educação da UFBA. Escolhemos os estudantes ingressantes no calendário acadêmico a partir do 1º semestre de 2010 por pressupormos que a política de ações afirmativas da UFBA, implementada a partir do ano de 2004 com pretensão de ampliar o acesso à universidade por estudantes oriundos das escolas públicas, já estivesse cristalizada na instituição e conhecida pelos interessados em ingressar no ensino superior público,

configurando-se assim como uma importante estratégia utilizada pelos alunos para adentrar na universidade.

Salientamos, contudo, que o foco desta pesquisa não é o aluno cotista, mas o estudante oriundo da escola pública, que tem a política de cotas como aliada para ingressar no ensino superior.

Com relação à definição desses sujeitos, buscamos apoio em Lordêlo e Verhine (2001) que em seu estudo verificaram que o perfil do estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia tendia a ser de pobres e de egressos majoritariamente da escola pública. Em nossa pesquisa identificamos que esse perfil não se alterou. O estudante do referido curso continua a ser majoritariamente oriundo de famílias de baixa renda e pais e/ou responsáveis com escolaridade básica ou baixa, raramente são encontrados casos que apontem para uma maior escolaridade (ensino superior) e/ou renda.

4.2 FONTE DE DADOS

Seguindo os objetivos desta investigação, as fontes de dados foram os resultados dos discursos produzidos pelos estudantes do curso de Pedagogia sobre suas trajetórias escolares no que concerne tanto ao acesso quanto à permanência no referido curso. Serviram de fontes de dados, também, as informações obtidas através das entrevistas realizadas tanto com a coordenadora do curso, quanto com o Diretor da Faculdade de Educação, conforme já dito anteriormente.

Em complementação e de grande importância para essa investigação, foram os dados estatísticos fornecidos pela Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento – PROPLAN, Órgão da Administração Central da Universidade Federal da Bahia, e dos dados coletados nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Assim, os documentos utilizados foram fontes de dados que favoreceram a aproximação com a realidade do sujeito de pesquisa, e dessa forma, os mesmos se constituíram em um tipo de informação valiosa para ser usada nesta pesquisa investigativa (MINAYO, 1999).

4.3 AMOSTRA

Foi realizada uma amostra não probabilística com voluntários e feito um apelo para reunir os sujeitos que desejassem participar da pesquisa. Do corpo de alunos voluntários foram sorteados dez alunos, cinco alunos do turno diurno e cinco alunos do noturno, dos quais nove eram mulheres e um homem. Os voluntários deveriam atender ao critério de serem estudantes egressos das escolas públicas ou haverem cursado, pelo menos, integralmente, todo o ensino médio em escola pública.

A escolha pela amostragem se deu em função das técnicas de coleta de dados a ser utilizada, as entrevistas e os questionários, que permite um olhar mais extensivo para o conjunto dos sujeitos que compõe a população do estudo, além do curto tempo para a realização de uma pesquisa mais ampla.

4.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Após definirmos o tipo de pesquisa e o tipo de estudo desenvolvido na investigação, imediatamente escolhemos quais seriam os instrumentos para a coleta de dados. Assim, nesta investigação, a coleta de dados foi realizada com base em um roteiro semi-estruturado que conduziu as entrevistas com estudantes do curso de Pedagogia e um questionário, com vistas a colher os testemunhos da maneira mais fidedigna possível, e tentando responder aos objetivos da pesquisa.

A maioria das perguntas foi aberta de forma a proporcionar ao entrevistado maior liberdade para suas respostas, o que também possibilitou fazer novas perguntas de esclarecimento, assim como também inverter a ordem de algumas perguntas de acordo com o direcionamento de cada entrevista.

O objetivo de utilizar um roteiro semi-estruturado para a entrevista foi que o mesmo poderia possibilitar um contato mais íntimo entre o pesquisador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade dos seus saberes, bem como de suas representações (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.189).

Enquanto que o objetivo do questionário foi obter informações mais pontuais sobre a renda, a escolaridade e o bem estar social dos entrevistados. As entrevistas ocorreram em salas de aula da Faculdade de Educação e do Pavilhão de Aulas do Canela, ambas dependências da Universidade Federal da Bahia. Vale salientar que

as entrevistas só foram realizadas com aqueles sujeitos que se sentiram motivados a participar da pesquisa, e, em nenhum momento, houve coação por parte do entrevistador para que os mesmos expusessem fatos de suas trajetórias escolares e de vida em geral

4.5 TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados relativos às estratégias de acesso e permanência dos estudantes originários das escolas públicas no curso de Pedagogia da UFBA foi realizado à medida que foi ocorrendo o processo de coleta. Inicialmente realizamos a transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e a categorização das respostas.

A primeira fase do tratamento consistiu na coleta de dados estatísticos, seguida da categorização em eixos determinantes que tiveram como interesse central identificar o perfil do sujeito de pesquisa, ou seja, do estudante oriundo da escola pública.

A partir das referências construídas com base nos estudos teóricos, com destaque para a obra de Pierre Bourdieu, os aspectos destacados para a elaboração do perfil do estudante do curso de Pedagogia da UFBA foram os seguintes: gênero; origem e renda; faixa etária; tentativas de acesso ao ensino superior; e por fim, o processo de escolha pelo curso de Pedagogia.

A segunda fase do tratamento dos dados consistiu da análise das entrevistas e questionários aplicados aos estudantes, à Coordenadora do Colegiado do curso e, por fim, ao Diretor da FACED. No conjunto das entrevistas realizadas, com relação aos estudantes buscou-se apreender as estratégias fundamentais para o acesso e a permanência no curso de Pedagogia da UFBA, bem como os aspectos institucionais que se configuram no cenário em que os estudantes realizavam suas ações.

Para apresentação dos resultados da análise dos dados, optamos por trabalhar inicialmente com as informações coletadas junto ao Diretor da Faculdade de Educação e a Coordenadora do Colegiado do curso de Pedagogia. Essa opção se justifica na medida em que no discurso desses sujeitos encontramos elementos importantes para a compreensão acerca dos espaços institucionais em que os estudantes vivenciam sua formação.

Na sequência, trabalhamos com os resultados das entrevistas com os estudantes do curso de Pedagogia da UFBA. Esta opção justifica-se pelo fato de ser necessário, primeiramente, um melhor entendimento acerca do que a instituição poderia lhes oferecer como tentativa de lhes garantir tanto o acesso quanto à permanência no referido curso e, em segundo lugar, para identificar quais as estratégias que os alunos utilizaram, de acordo com o seu *habitus* cultural.

Assim, os resultados foram divididos em dois blocos distintos, porém articulados. O primeiro bloco trata do *habitus* cultural e o segundo bloco trata das estratégias de acesso e permanência.

Com relação ao primeiro bloco, o roteiro de entrevista foi composto por 14 questões categorizadas, considerando os seguintes eixos: família, renda e acesso a bens culturais. No que se refere ao segundo bloco, tivemos dois eixos distintos compostos por 12 questões. O primeiro eixo tratou das estratégias de acesso e considerou a trajetória escolar do aluno. O segundo eixo identificou as estratégias de permanência dos estudantes do curso de Pedagogia da UFBA, considerando aspectos como escolha do curso, utilização de políticas ou programas, dificuldades para permanência no ensino superior e a influência do curso na vida do estudante.

De acordo com Yin a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas. Ainda segundo Yin (2001), seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo de caso é a primeira e preferida estratégia dos investigadores quando do momento da análise de dados.

Assim, relacionamos os resultados da análise dos dados à teoria de Pierre Bourdieu, além de outros estudos que se remetem ao perfil do aluno do curso de Pedagogia e estudos empíricos que remetem às trajetórias escolares das classes de baixa renda.

Durante as entrevistas, os estudantes fizeram relatos de suas trajetórias, anseios e dificuldades, para, a partir daí, fornecerem informações sobre outros aspectos de suas trajetórias que foram considerados por estes agentes como estratégias que contribuíram para o seu acesso e para a permanência no curso de Pedagogia. A identidade dos sujeitos foi preservada, de modo que nenhum deles é identificado pelos seus nomes.

As análises das entrevistas com esses agentes serão expostos no próximo capítulo.

E esse caminho que eu mesmo escolhi, é tão fácil seguir, por não ter aonde ir...

Raul Seixas

CAPÍTULO 5

AS ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE ORIUNDO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A epígrafe que inicia este capítulo remete a um entendimento do sujeito sobre si mesmo. Como integrante de uma determinada comunidade, cada ator assume uma identidade e, a partir disso, interpreta e define seus limites e possibilidades.

O estudante oriundo das classes de baixa renda ao determinar para si próprio qual é a sua identidade, reconhece a sua posição na sociedade. Não obstante, de acordo com Habermas (2004, p.330), nossa identidade não é apenas algo que assumimos, mas também um projeto de nós mesmos.

Neste sentido, o sujeito, de acordo com a sua trajetória de vida, influenciado pelo seu *ethos*, não pode modificar aquilo que foi anterior à sua consciência e entendimento de si, todavia, ele pode (e normalmente assim o faz) tentar projetar a própria vida, utilizando-se de estratégias individuais no interior das estruturas em que se definiu o seu *habitus*.

O entendimento daquilo que se é está intimamente associado a uma determinada posição na pirâmide social, mas não de forma estática. Entretanto, no que se refere à obtenção de títulos escolares, essa projeção de si mesmo se dá em parâmetros estabelecidos de forma dissimulada por aqueles que estão em posições mais privilegiadas na pirâmide social e pela lógica perversa institucional, assim como nos revela Bourdieu:

E um dos efeitos menos percebidos dos procedimentos escolares de formação e de seleção, operando como ritos de instituição, consiste em instaurar uma fronteira mágica entre os eleitos e os excluídos, garantido ao mesmo tempo o recalque das diferenças de condição que, como se sabe, constituem a condição da diferença que as primeiras produzem e consagram (2007, p.36).

A universidade pública, através dos seus procedimentos de seleção, instaura essa *fronteira mágica* a que se refere Bourdieu. Ao instaurar essa fronteira ela deixa de garantir ao estudante oriundo de baixa renda a chance de que este agente enxergue a possibilidade real de adentrar em determinados cursos oferecidos pela instituição.

De posse do entendimento da própria realidade, o aluno de baixa renda e oriundo da escola pública percebe que existe um limite, um difícil obstáculo que precisa ser superado, e, muitas vezes, consciente do trabalho que deverá desempenhar, desiste de tentar ingressar no ensino superior, ou quando tenta ingressar na universidade pública é obrigado a se utilizar de variadas estratégias.

Para aqueles que conseguem adentrar na Universidade pública, o caminho não é menos pedregoso. Uma vez ingresso no ensino superior o estudante oriundo da escola pública encara outro desafio, o da permanência, e, a partir daí, implementa novas estratégias para o prosseguimento dos seus estudos.

Neste capítulo, se dará voz a esses atores que, diante dos diversos obstáculos postos por uma sociedade excludente, que não lhes garantiu a bases necessárias para a concorrência de forma equilibrada com aqueles *eleitos*, necessitaram desenvolver estratégias para acessar e permanecer na universidade, rompendo, assim, um ciclo de exclusão que não garantiu a mesma *sorte* para seus pais e/ou responsáveis.

No entanto, antes de iniciar o mergulho nas estratégias implementadas pelos estudantes oriundos das escolas públicas do curso de Pedagogia, é importante conhecer o campo em que esses estudantes desenvolvem suas estratégias, este campo é a instituição, ou seja, a Faculdade de Educação da UFBA, através do curso de Pedagogia. Para tanto, se inicia esta discussão trazendo os depoimentos dos dirigentes dessa instituição.

No primeiro momento da análise dos discursos dos sujeitos de pesquisa, pretende-se que o leitor perceba, de forma clara, as ações da instituição no que se refere à garantia de acesso e permanência do estudante no curso de Pedagogia. Assim, os discursos do Diretor da Faculdade de Educação e da Coordenadora do Curso de Pedagogia são fundamentais para a compreensão do *modus operandi* da instituição no que se refere ao apoio ao estudante oriundo da escola pública.

Os discursos do Diretor da Faculdade de Educação e da Coordenadora do curso de Pedagogia foram analisados antes dos discursos dos estudantes porque se

entende que é preciso ter uma visão geral do contexto para, então, analisarmos os pontos específicos e objetivos desta pesquisa. Dessa forma, garante-se ao leitor uma análise aprofundada de todas as instâncias que influenciam na implementação das estratégias de acesso e permanência pelos alunos oriundos das escolas públicas no curso de Pedagogia.

É importante salientar que o discurso da Coordenadora é de suma importância, pois é esta a dirigente que mais está em contato com os estudantes e, a nosso ver, deveria ser a interlocutora imediata entre aluno e setores responsáveis pela garantia de ações que visem à permanência, com qualidade, dos estudantes no referido curso.

Por fim, os discursos dos estudantes do curso de Pedagogia ilustram o escopo dessa pesquisa. Após identificar, nos discursos dos estudantes, as diversas estratégias utilizadas por esses agentes para o acesso e a permanência no curso de Pedagogia, a pesquisa apresentará os mecanismos que burlam uma das mais severas regras estabelecidas pelas classes mais favorecidas. Na tentativa de ser o mais clara possível e, sobretudo, fidedigna, se interligará os discursos dos agentes à teoria, de maneira que fique evidente o rigor científico dispensado nesta investigação.

Na busca de uma melhor explanação sobre a temática das ações que buscam a garantia do acesso e da permanência na Universidade, iniciam-se as discussões partindo-se de uma visão mais geral sobre as políticas educacionais do governo e da Universidade, para então se afunilar a interpretação dos discursos dos sujeitos pesquisados, expondo para o leitor as características concernentes aos mesmos.

5.1 O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS A PARTIR DO OLHAR INSTITUCIONAL

A grande desigualdade de acesso ao ensino superior entre estudantes de escolas privadas e estudantes oriundos das escolas públicas impulsiona a criação de estratégias institucionais para a melhoria dos dados que se referem ao acesso à Universidade. A adoção de medidas que visam à igualdade de acesso na Universidade pública é uma necessidade nacional, e a implementação da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, sancionada pelo Governo Dilma Rousseff, no ano de 2012, é a maior evidência desta necessidade.

Todavia, antes da Lei de Cotas ter sido sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, muitas foram as discussões e resistências acerca desta temática. Para os representantes das classes sociais mais abastadas a política educacional deve assegurar somente o direito à educação de base “liberando os outros níveis do sistema às leis de mercado” (BIANCHETTI, 2001, p.112).

Ao tornar o processo de seleção mais equilibrado e ao adotar ações que visam o acesso e a permanência de estudantes oriundos das classes de baixa renda, negros e índios na Universidade, demonstra-se que começa a haver um melhor entendimento do que é meritocracia e do que é igualdade de oportunidades, através de um conceito muito em voga nas políticas sociais atuais, o conceito de equidade.

O conceito de equidade tem se destacado no nível nacional justamente por conta das discussões acerca da adoção de cotas no ensino superior. Para Aristóteles equidade e justiça é a mesma coisa, embora a equidade seja melhor (1999, p. 109), pois segundo o filósofo, o princípio da equidade exige um reconhecimento das desigualdades sociais. É no sentido de reconhecimento das desigualdades sociais que tem se implementado políticas educacionais afirmativas.

Segundo Rawls, as desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de modo a serem ao mesmo tempo:

- a) para o maior benefício esperado dos menos favorecidos e;
- b) vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condição de igualdade equitativa de oportunidades (RAWLS, 1997,p.88)

Dessa forma, para Rawls, assim como para Aristóteles, equidade está ligada à justiça e cabe ao Estado a garantia das necessidades fundamentais dos indivíduos. Assim, a formulação de políticas educacionais voltadas à equidade, que tem sido uma constante nas universidades em todo o Brasil, tem buscado dar respostas para esse debate.

A adoção de políticas afirmativas demonstra que as estratégias promovidas pelas instituições, seguindo orientações governamentais, buscam o desenvolvimento de um modelo social que visa, justamente, maior benefício para aqueles menos favorecidos.

Neste sentido, ainda que o liberalismo reconheça como nos diz Bobbio, que a igualdade de direito não garante que haja equidade entre as classes sociais, uma vez que são necessários privilégios jurídicos e benefícios materiais para os economicamente não privilegiados (BOBBIO, 1986, p.604), há ainda muito a ser feito institucionalmente para a garantia da equidade de acesso e permanência na Universidade, pois a implementação de políticas sociais que visam prover as necessidades dos grupos que foram excluídos do processo educacional, expressa um conflito entre classes que é incessante.

Dessa forma, neste conflito de classes, a ação institucional, no nível local, se torna imprescindível para atender as necessidades dos menos favorecidos. Os dirigentes locais são os agentes mais próximos das realidades dos alunos oriundos das escolas públicas, e são, também, esses dirigentes aqueles que têm a possibilidade de identificar quais são as reais necessidades de cada grupo e fazer a interlocução entre os alunos e os responsáveis pelas políticas públicas de acesso e permanência, através, sobretudo, das políticas de assistência estudantil.

É neste sentido que passamos a analisar as entrevistas dos principais dirigentes ligados ao curso de Pedagogia da UFBA, o Diretor da FACED e a Coordenadora do curso de Pedagogia da referida instituição.

A Universidade pública tem o compromisso social de formar cidadãos. Neste sentido, não pode negligenciar a realidade social dos atores para qual presta serviço.

Dessa forma, o papel dos gestores de uma Faculdade pública é de suma importância, pois é na postura desses gestores, através do planejamento de suas ações em conjunto com o corpo docente e técnico, que pode diminuir a distância entre o aluno que necessita de apoio e a instituição.

A Universidade Federal da Bahia dispôs de alguns recursos para a promoção de ações que tinham como objetivo o acesso e a permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas. Neste sentido, fez associações com Instituições Públicas tanto no âmbito estadual, quando municipal, além de Organizações não governamentais ou Fundações (SANTOS, 2009).

À Faculdade de Educação, em particular, cabe auxiliar os alunos na garantia dos seus direitos, uma vez que é da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, através da Coordenação de Programas de Assistência ao Estudante, a

responsabilidade de assistir aos alunos desfavorecidos, oferecendo apoio socioeconômico a estes agentes.

Em entrevista com Diretor da Faculdade de Educação, quando perguntado se conhecia as políticas de permanência implementadas pela UFBA para os alunos oriundos das escolas públicas, o gestor respondeu:

Tenho um conhecimento vago. Daquilo que eu sei tem as bolsas na PROAE. Eu não tenho muita aproximação com as políticas, pois elas são centralizadas nas pró-reitorias.

Percebe-se no discurso do Diretor que não há articulação entre as ações desenvolvidas pela UFBA no geral e as ações desenvolvidas na FACED, especificamente. Essa falta de diálogo mais consistente entre a Faculdade e os Órgãos da Administração Central formuladores e implementadores das políticas de ações afirmativas, provavelmente influencia negativamente na garantia do acesso ao apoio oferecido pela UFBA aos estudantes que mais necessitam.

Entre os serviços prestados pela PROAE estão a Residência Universitária, o Restaurante Universitário, a Creche, o Auxílio ao Estudante, as Bolsas Alimentação (UFBA, 2012)

Quando perguntado se há algum projeto ou ação desenvolvida pela FACED para receber os alunos oriundos das escolas públicas e/ou cotistas, o Diretor da Faculdade respondeu que não havia nenhum projeto específico nesse sentido.

A partir da resposta do Diretor, fica a pergunta: por que a Faculdade de Educação, que possui um curso de Pedagogia, no qual a maioria da população é oriunda das escolas públicas, não desenvolve nenhuma ação no sentido de promover o melhor acolhimento e acompanhamento deste estudante?

Ao ser perguntado sobre qual o entendimento da Direção da FACED sobre como os alunos enfrentam as dificuldades encontradas no decorrer do curso de Pedagogia o Diretor respondeu:

Não tenho feito um acompanhamento das mobilizações dos estudantes. Existe uma grande migração para projetos de Pesquisa e Extensão como o PIBIC, PIBID e também para o Permanecer, além dos estágios fora da Universidade. Essas são as principais estratégias dos estudantes para se manter na Universidade.

Já a Coordenadora do curso de Pedagogia respondeu:

A maioria procura enfrentar com criatividade e resistência, buscando apoio financeiro nos projetos PIBIC, PIBID, Permanecer, e etc. Alguns acabam por desistir ou trancar disciplina e semestre;

Neste sentido, parece haver um olhar mais atencioso por parte do Diretor e da Coordenadora do curso de Pedagogia, já que existe realmente uma grande movimentação de estudantes que participam de projetos de Pesquisa e Extensão, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que visa apoiar a política de iniciação científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) aos estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ¹⁵, o PIBIC tem como objetivos específicos:

- despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação;
- contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores;
- contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;
- estimular uma maior articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- contribuir para de recurso humanos para a pesquisa;
- contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação;
- estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural;
- proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; e
- ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica.

Percebe-se que em nenhum dos objetivos do PIBIC está colocado o apoio socioeconômico ao bolsista deste Programa. Todos os objetivos do programa visam à formação de um pesquisador com qualidade, preparado para adentrar no mundo da pesquisa de forma aprofundada.

¹⁵ As informações mencionadas foram encontradas no site oficial do CNPq : <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>

No entanto, como será demonstrado no tópico destinado à análise dos discursos dos estudantes, o PIBIC aparece como uma das mais importantes estratégias do estudante para a permanência na Faculdade.

Não obstante, no CNPq há outro programa chamado PIBIC nas Ações Afirmativas – PIBIC Af, o qual é dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm programa de ações afirmativas.

Segundo o CNPq, o objetivo deste programa é oferecer aos alunos beneficiários das políticas de ações afirmativas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica.

Contudo, apesar do PIBIC Af ser um programa realizado em parceria com a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – SUBPAA/ SEPPIR, não é objetivo deste programa o apoio socioeconômico ao bolsista, ainda que a maioria dos beneficiários das ações afirmativas seja oriunda das escolas públicas e de baixa renda.

Outro programa citado pelo Diretor e pela Coordenadora como uma das estratégias utilizadas pelos estudantes de Pedagogia oriundos das escolas públicas para permanecer no curso, foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Na UFBA, o PIBID é dirigido aos estudantes dos cursos de licenciatura da UFBA e tem como objetivos:

- a)** incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b)** contribuir para a valorização do magistério;
- c)** elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d)** inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas no processo de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

(<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

Como é possível perceber, o PIBID também não é um programa direcionado para o apoio socioeconômico dos alunos mais desfavorecidos. Mesmo assim, ele também foi citado tanto pelo Diretor da FACED, quanto pela Coordenadora como estratégia de permanência no curso de Pedagogia. O PIBIC e o PIBID são programas que diferem nos seus objetivos específicos, mas se complementam no objeto mais geral que é o de promoção da formação acadêmica dos alunos bolsistas.

Dessa forma, a questão que se coloca é: por que em vez de utilizar os programas PIBID e PIBIC para atender aos objetivos a que são destinados, os estudantes oriundos das escolas públicas os utilizam como estratégia de permanência no curso de Pedagogia? Uma possível resposta para essa questão pode ser percebida no discurso da Coordenadora do curso quando diz que o estudante procura “apoio financeiro” nesses programas, pois tanto o PIBIC quanto o PIBID oferecem bolsas que podem chegar ao valor de R\$ 400,00, valor esse que, ainda que seja pouco, ajuda a enfrentar algumas das principais dificuldades citadas pelos estudantes para se manter na Universidade: a dificuldade no pagamento do transporte até a Faculdade e a alimentação.

O último programa citado pelo Diretor como estratégia dos estudantes para permanecer no curso de Pedagogia é o programa Permanecer. Dos programas citados pelos representantes institucionais da Faculdade de Educação como estratégias de permanência no curso de Pedagogia, esse é o único que tem justamente esse fim.

De acordo com as Diretrizes do Programa Permanecer - 2013, o Programa foi criado com recursos da política de descentralização orçamentária da Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC, com aplicação

destinada a bolsas de permanência e atualmente é mantido com recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Ainda de acordo com as Diretrizes, o Programa constitui-se em uma rede de ações nos campos de ensino, pesquisa e extensão, voltada, principalmente, à formação e ao apoio social aos estudantes, bem como a consolidação de novas estruturas universitárias que possibilitem a sustentabilidade da política de acesso e permanência no ensino superior.

Esse Programa, que teve sua discussão iniciada no primeiro capítulo, é retomado nesta parte, em função de sua relevância para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Segundo Dyane Santos, que estudou o Permanecer de forma aprofundada na sua tese de doutorado, o nome do Programa está muito mais ligado à permanência do que os demais, além disso, ele atende a muitos estudantes em suas necessidades materiais e de formação acadêmica (SANTOS, 2009).

Ainda segundo a autora, a permanência deve ser considerada tanto em seu aspecto econômico, quanto didático pedagógico, ou seja, a permanência deve ser algo que possibilite a transformação do indivíduo (SANTOS, 2009).

Em consonância com o pensamento da autora, foi feita a seguinte pergunta ao Diretor da FACED: como avalia as políticas de acesso e permanência praticadas pela UFBA? São eficazes? A resposta do Diretor demonstra um “modesto” contentamento com os resultados das políticas empregadas pela Universidade

Não tenho dados sobre isso e não tenho muito que dizer. As políticas têm melhorado aos poucos e a UFBA é pioneira neste sentido. Há um movimento de melhoria das Residências Universitárias e do Restaurante Universitário. Pensando no que se tinha, o saldo é positivo, mas muita coisa tem de ser feita ainda.

A pergunta feita ao Diretor da FACED tinha como pretensão, justamente, colher as impressões de um olhar mais amplo e aprofundado, pois os fatores envolvidos para a aferição do “sucesso” ou do “fracasso” de uma política exigem grande esforço de análise (Höfling, 2001). Neste sentido, sabendo que as ações empreendidas pela Universidade não se desenvolvem sem a colaboração e o empenho de todos os envolvidos, esperava-se na resposta do Diretor, elementos que remetessem, também, ao papel desempenhado por sua gestão para a garantia do “sucesso” das políticas implementadas pela Universidade, principalmente pelo Programa Permanecer, que é um programa essencial para os estudantes de baixa renda.

Assim, percebe-se, mais uma vez, que falta uma maior aproximação entre as ações implementadas no âmbito da Faculdade e as políticas de acesso e permanência definidas no nível mais amplo da Administração Central da Universidade.

Quando perguntado sobre a importância do tema acesso e permanência no projeto de gestão da FACED, o Diretor, que está à frente do cargo há apenas um ano, respondeu que a Direção tem se preocupado em dar visibilidade aos estudantes, criando grupos de extensão que teriam como uma das finalidades manter os estudantes na instituição.

Já a Coordenadora do curso de Pedagogia, que está à frente do cargo há dois anos, disse que o tema acesso e permanência são de fundamental importância para a Coordenação, porque, segundo ela, atravessa todas as questões que envolvem o funcionamento do curso, e completou:

A aprendizagem do aluno precisa ser encarada como a principal razão para a existência de qualquer curso e se a garantia da permanência é separada da garantia do acesso, ou não são garantidas na mesma proporção, o aluno terá a sua aprendizagem prejudicada. Ou seja, não basta entrar na Universidade, é fundamental permanecer de forma digna e plena.

Percebe-se que há um olhar da Coordenadora para questão da aprendizagem e, como esperado, é justamente essa a preocupação da gestora que mais está próxima aos estudantes, em contato direto com os seus anseios e dificuldades.

O Diretor também ressaltou que foi solicitada à Reitoria, a criação de pontos de alimentação na FACED. Segundo o gestor, houve uma grande articulação para que esse ponto de alimentação fosse construído nas dependências da FACED, mas houve uma reavaliação da proposta considerando-se que a possível construção do ponto de alimentação deverá ser feito no Pavilhão de Aulas do Canela (PAC), prédio que se localiza atualmente ao lado da FACED, o que, com certeza, não comprometerá o acesso dos estudantes da FACED.

A criação desse ponto de alimentação certamente poderá vir a ser um importante benefício para os estudantes oriundos das escolas públicas, uma vez que esses agentes possuem baixa renda e não poderiam arcar com as despesas referentes à alimentação nos restaurantes que obtiveram a concessão para funcionamento no Campus do Canela. Assim, se a instalação desse ponto de

alimentação realmente acontecer, será uma das ações mais valiosas implementadas pela instituição no que se refere ao apoio ao estudante de baixa renda e oriundo de escola pública, não somente para o curso de Pedagogia, mas para a UFBA como um todo, pois o auxílio à alimentação é um dos apoios que os estudantes de baixa renda mais necessitam para permanecer no ensino superior.

Após identificar e analisar as ações da Direção da Faculdade de Educação e da Coordenação do curso de Pedagogia percebe-se que há um esforço para a garantia da permanência do estudante oriundo de escola pública e de baixa renda, no curso de Pedagogia. Não obstante, é necessário que haja uma maior interlocução entre esses agentes e os setores da Administração Central da Universidade responsáveis pelas políticas de ações que têm esse fim, para que os alunos possam enfrentar com sucesso as condições que contribuem de forma negativa para o seu aprendizado e a sua formação acadêmica.

Para que se tenha um melhor entendimento sobre as estratégias implementadas pelos estudantes oriundos das escolas públicas no curso de Pedagogia, foi necessário identificar o *habitus* desses agentes. À luz da teoria bourdieusiana que embasou toda essa investigação, será demonstrado ao leitor, a partir do próximo item, como o *habitus* desses agentes influencia nas estratégias utilizadas pelos mesmos para o acesso e para a sua manutenção no curso de Pedagogia.

5.2 O *HABITUS* COMO DEFINIDOR DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

É comum, quando são analisados aspectos referentes à biografia de alguns profissionais, perceber que os mesmos tiveram grande influência da família em suas escolhas profissionais. Não é raro encontrar famílias inteiras de médicos, dentistas, advogados, empresários, artesãos, entre outras profissões. Segundo a teoria bourdieusiana, o principal determinante nas escolhas profissionais é aquilo que ele denominou de *habitus*.

O conceito de *habitus* está presente na obra do sociólogo Pierre Bourdieu e pode ser compreendido, de uma forma mais simplificada, como um sistema de esquemas perceptíveis, de pensamentos e de ações adquiridas de maneira duradoura, geradas por condições objetivas, mas que tendem a persistir apesar das

mudanças de algumas condições. O *habitus* enquanto sistema de esquemas gera ações coerentes relativas ao grupo ou classe de origem, dessa forma, o *habitus* não é universal e nem mesmo específico a um indivíduo.

Segundo a teoria bourdieusiana, o *habitus* é o elemento central da reprodução social e cultural porque é capaz de gerar comportamentos regulares que condicionam a vida social dos indivíduos em relação à sua classe de origem. Corroborando com Bourdieu, Norbert Elias faz uma importante consideração:

A ordem invisível dessa forma de vida em comum que não pode ser diretamente percebida oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções ou modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele, e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais, e, em consonância com isso, da escolarização que recebe (ELIAS, 1997, p. 21)

Sendo assim, no processo de socialização de cada agente, em relação à educação, há um conjunto de processos que são voltados para assegurar ao indivíduo a formação de competências requeridas pela sociedade. Esse processo de formação acontece de forma mais enfática durante os primeiros anos de vida do indivíduo, quando se inicia o desenvolvimento da capacidade de estabelecer ligações sociais.

A família é um dos agentes de socialização mais importantes, é ainda um dos responsáveis pelo desenvolvimento da identidade dos atores, pois a família transmite os sistemas de valores implícitos e explícitos que são definidos por Bourdieu como *ethos*.

No primeiro capítulo desta investigação, quando foram discutidos alguns dos conceitos utilizados nesta parte da pesquisa, foi explicitado que os alunos que são provenientes de famílias privilegiadas tendem a obter maior sucesso educacional e de forma menos dificultosa. Isso ocorre porque, diferente das famílias de baixa renda, estes alunos são dotados de um patrimônio de conhecimento, habilidades e valores que favorecem o seu percurso formativo; são dotados de um *capital cultural* reconhecido como legítimo.

Nas famílias de baixa renda, o processo acontece na proporção inversa porque o capital cultural e o *ethos* de classe definem a hereditariedade cultural que cada estudante porta consigo.

As famílias dos estudantes oriundos das escolas públicas do curso de Pedagogia, como já demonstrado no segundo capítulo dessa investigação, tendem a ser de baixa renda e a possuírem, também, básica ou pouca escolaridade.

Além disso, esta pesquisa identificou, após a análise das entrevistas, que todos os alunos participantes da investigação moram em bairros periféricos, nos quais não vivenciaram atividades culturais de lazer que complementasse de forma determinante a formação de capital cultural dentre aqueles reconhecidos como legítimos.

Segundo o relato dos estudantes entrevistados, quando ocorria algum evento cultural em seus bairros, geralmente era ligado à religião e à prática de esportes como futebol e algumas gincanas.

De modo geral, nessas condições, o acúmulo de capital cultural se torna muito mais dificultoso para o estudante, e os discursos desses atores demonstram, justamente, essa dificuldade.

Entre as dificuldades mais influentes na vida escolar desses atores, aquela que mais se destacou foi a dificuldade financeira. O mais interessante neste aspecto é que os agentes têm consciência da sua condição, como é possível perceber no discurso de uma aluna do curso Noturno de Pedagogia:

Eu conheço as dificuldades que eu tive... ir pra escola com fome, pais alcoólatras, pai que batia na minha mãe. Então é assim, toda uma realidade diferente, e isso dificulta a nossa aprendizagem realmente, na leitura, na escrita, isso refletiu na minha vida até hoje (Aluna A – Noturno).

Percebe-se nas condições vividas por esta aluna, ainda que não se tenha feito uma análise da sua história de vida de forma exaustiva, que, dificilmente, ela contou com o apoio material e moral dos pais, em particular do interesse deles no processo de instrução a que foi submetida ao longo da sua trajetória escolar. O apoio da família é condição indispensável para que o estudante possa dispor de adequadas fontes de recursos, tanto financeiros quanto morais, para adquirir os *bens* necessários à sua formação.

Provavelmente, a condição de violência psicológica pela qual a aluna foi sujeita ao presenciar situações como brigas entre os pais e o freqüente alcoolismo dos mesmos, não é uma regra para todos os estudantes de baixa renda e oriundos de escola pública no curso de Pedagogia. Todavia, essa situação também não pode deixar de ser considerada como fator que está presente em muitos ambientes das famílias de baixa renda e que são presenciadas e vivenciadas pelos alunos de forma direta ou indireta, influenciando, assim, negativamente na formação de capital cultural do agente, a partir do momento em que suas condições emocionais estarão abaladas.

Dando prosseguimento à análise do *habitus* dos estudantes entrevistados, quando perguntados se os pais ou responsáveis incentivaram a busca pelo ingresso no ensino superior, houve um equilíbrio entre as respostas, pois dos dez entrevistados nesta pesquisa, seis responderam “sim” e três responderam não, e um não respondeu.

Entre aqueles que responderam “sim”, o incentivo comum era no âmbito financeiro, principalmente no pagamento de cursinhos pré-vestibulares. Entre aqueles que responderam “não”, o motivo, mais uma vez, estava atrelado à renda, pois os pais não tinham condições de pagar cursinho pré-vestibular e eram os próprios agentes que tinham de custear os estudos e, além disso, ainda deviam ajudar nas despesas da casa, como se pode observar nos discursos abaixo:

Não, [incentivaram] porque eu tive que trabalhar para ajudar no sustento da casa. Só depois do meu ingresso na faculdade eles me “deu” apoio. (Aluna A – Noturno)

Só minha mãe. Ela incentivava contribuindo com questões financeiras. (Aluna B – Matutino)

Sim! Após a conclusão do ensino médio eles me matricularam no curso pré-vestibular. (Aluna C – Matutino)

Entre os elementos essenciais da cultura familiar transmitida aos estudantes existe mais ou menos um capital que se exprime na consciência dos custos referentes à instrução. Os valores que dizem respeito à escolha da carreira são determinantes da futura condição desses agentes, e aqui está um dos aspectos mais perversos do *habitus*.

Ainda que os pais ou responsáveis das famílias de baixa renda incentivem os alunos a prosseguirem seus estudos, a escolha da carreira esteve condicionada à sua condição de classe. Esse fator ficou evidente em praticamente todos os discursos dos estudantes entrevistados, aqui representados pelo discurso abaixo:

Eu queria entrar na UFBA de qualquer forma, eu sabia que meu pai e minha mãe não tinham condições de pagar uma faculdade particular pra mim e de início era Jornalismo. Então, eu achei mais favorável que eles pagassem um cursinho pré-vestibular, fazer aquele investimento todo para que eu tivesse o ingresso na faculdade pública e eu ficaria muitos anos sem pagar nada, entendeu? [...]
Era uma utopia [cursar Jornalismo} porque era um curso grande, era um curso “bonito”, só que eu não tinha noção nem de como funciona a política aqui pra cursar uma Faculdade de Comunicação aqui na UFBA. A concorrência era grande, eu fiz, mas na segunda fase acabei não passando pela redação porque eu não fiz um bom desenvolvimento do tema. (Aluna C – Matutino)

O discurso acima demonstra, claramente, que existe uma desigualdade nas condições de acesso ao ensino superior. O *habitus* é determinante neste aspecto porque não permite as condições necessárias para que o estudante consiga romper com as diferenças existentes entre os diferentes grupos sociais, diferença essa que ainda é confirmada pela Universidade.

É importante salientar que, mesmo após a implementação das cotas, o processo de vestibular ainda é assentado no princípio da meritocracia e, dessa forma, distancia, os agentes oriundos das escolas públicas dos cursos mais concorridos ou até mesmo do ensino superior.

O discurso de uma aluna do curso Noturno de Pedagogia também chama atenção justamente para o papel da Universidade nesse processo de seleção:

Na verdade aqui é uma faculdade pública, mas que é “visada” para os alunos elitizados, que vêm da burguesia, alunos que vem do Sartre, do Anchieta, e outros colégios particulares que têm realmente uma base educacional maior da que eu tive [...]. (Aluna A – Noturno)

Percebe-se a partir do relato da aluna que, mesmo em um contexto de melhoria nas taxas de acesso à Universidade pelas camadas mais pobres da sociedade, a possibilidade de acesso aos cursos superiores de alto prestígio ainda é privilégio de poucos. Devemos salientar que quando há o interesse das classes de baixa renda pelos cursos de alto prestígio, então as chances de ingresso se tornam

mais difíceis, pois a Universidade ainda é vista como um espaço distante destes agentes, já que possuem menor quantidade de bens econômicos e um universo cultural mais restrito dentre os bens culturais legitimados. Os estudantes são conscientes da condição de concorrência que precisam estabelecer com os alunos das classes mais abastadas.

É preciso chamar a atenção para o momento da entrada do estudante de baixa renda na Universidade. Não é raro perceber que devido ao fato de não estarem acostumados ao *habitus* acadêmico, o agente enfrente dificuldades em diversos sentidos, sobretudo, em relação à aprendizagem. Assim, após a batalha para ingressar na Universidade o desafio passa a ser aquele da permanência, pois o aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas (COULON, 2008, p.32).

Neste sentido, o estudante se depara com um mundo onde quase tudo se torna complexo, as cobranças e as expectativas recaem sobre eles com um peso muito grande, como relatou uma aluna:

No início eu tive dificuldade principalmente na produção de texto, porque o que a UFBA exige aqui na verdade nós não temos na escola pública. Nós não tivemos essa disposição de ficar escrevendo, de saber as concordâncias, até mesmo coisas simples, de concordância, tudo foi aprendido assim superficialmente. E também a realidade na hora de apresentar o seminário, eu tive a dificuldade de me adequar e de interagir com o grupo. Então eu fiquei trabalhando um tempo, assim... e tive que sair do trabalho porque não estava dando conta da UFBA sendo à noite. Porém, a exigência do estudo... tive dificuldade de fazer artigos que eu não sabia e aí eu tive que sair [do trabalho]. (Aluna A – Noturno)

Ainda de acordo com Coulon, o processo de afiliação é longo e ocorre por etapas que vai do **estranhamento**, que é aquela mais complicada porque diz respeito aos primeiros dias na universidade; logo depois vem a etapa chamada de **tempo de aprendizagem**, na qual paulatinamente o estudante começa a compreender as rotinas institucionais e a incorporar as competências necessárias para o desenvolvimento da sua autonomia e começam a desenvolver as estratégias necessária à “sobrevivência” na instituição; e, por fim, **o tempo de afiliação**, no qual o agente, finalmente se sente incorporado à instituição tanto intelectual quanto mesmo institucionalmente, com competência suficiente para interpretar, criticar e incorporar os códigos referentes à sua formação (COULON, 2008).

Para aqueles que lograram êxito em uma das instituições acadêmicas mais privilegiadas da sociedade, o processo proporcionou mudanças significativas. Entre as transformações na vida desses agentes, foram citadas as seguintes: amadurecimento pessoal e profissional; melhoria no conhecimento (vocabulário apareceu de forma inusitada no discurso de uma estudante); melhor visão do mundo; respeito da família; e maior expectativa em relação ao futuro profissional. Um dos discursos que representa de forma emblemática essa transformação, diz:

Sim, houve um amadurecimento pessoal. A isso relaciono as pessoas da área que conheço (professores) e o estágio que vem reforçando a minha prática como professora. (Aluna C – Matutino)

As transformações a que os agentes se referem fazem parte de um conjunto de modificações (necessárias) na vida do futuro profissional. Na verdade, é um processo de interação com o espaço social (Universidade), do qual passaram a fazer parte. O espaço social tende a se retraduzir, de maneira mais ou menos deformada, no espaço físico sob a forma de certo arranjo de agentes e propriedades (BOURDIEU, 2007, p.164).

Segundo Bourdieu o agente está ligado a um espaço, o do campo, no interior do qual não se confunde com a proximidade somente física, ou seja, a simples inclusão material. O estar na Universidade é um estar inscrito no mundo, mas incluído no mundo, naquilo que Bourdieu chama de *ilusão*:

A *ilusão* constitui o campo como espaço de jogo e faz com que os pensamentos e as ações possam ser afetados e modificados a despeito de qualquer contato físico ou na falta de qualquer *interação* simbólica, em particular na e pela compreensão (BOURDIEU, 2007, p.165).

Assim, o estudante compreende o mundo da universidade porque esse mundo passou a ser dotado de sentido. E essa compreensão só se tornou possível porque o agente passou a estar presente neste mundo de forma durável, ou seja, porque permaneceu na Universidade de forma durável, permitindo assim ser modificado por ela.

Sendo assim, a Universidade deve possibilitar ao maior número de estudantes a oportunidade de sofrerem essas transformações, uma vez que o

sujeito é capaz de construir uma realidade social, diferente daquela de origem, no curso da experiência social promovida pelo estar na Universidade.

É neste sentido que se passará a expor nos itens finais deste capítulo, as estratégias implementadas pelos estudantes para romper com as dificuldades tanto no acesso quanto na permanência no curso de Pedagogia, e como o estudante utiliza do apoio institucional como importante estratégia para assegurar o seu lugar no ensino superior.

Abordaremos neste momento da investigação as estratégias que os estudantes oriundos das escolas públicas utilizaram para acessar e permanecer no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Para alcançar este objetivo foi necessário compreender as nuances que fizeram com que estes agentes devessem implementar tais estratégias.

Assim, desde o primeiro capítulo foi realizado um estudo aprofundado do campo social que acomoda este agente. Neste sentido, foi traçado um panorama das condições de desigualdade no qual se deu o processo educacional tanto no nível macro, através do estudo da evolução da educação superior no Brasil, quanto no nível micro e pontual, através do estudo mais aprofundado sobre o acesso do estudante oriundo da escola pública na UFBA, especificamente no curso de Pedagogia. A análise foi complementada com a identificação do perfil social atual do estudante do curso de Pedagogia e a apresentação dos fatores que compõe o *habitus* do sujeito pesquisado, representado pelos estudantes que participaram desta pesquisa.

Finalizada toda essa parte de investigação, as estratégias que passarão a ser apresentadas neste capítulo são o retrato de um pequeno recorte da realidade social destes agentes. Seguindo a teoria bourdieusiana, é preciso ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus* inscritos nos corpos por experiências passadas. No entanto, os sistemas de esquemas de percepção, de apreciação e ação permitem ao agente reagir ou engendrar estratégias.

De acordo com Bourdieu, estratégias são sequências de ações objetivamente orientadas para uma finalidade e observáveis em todos os campos (2007, p. 169). Para esta investigação justifica-se a abordagem deste conceito de estratégia utilizado por Bourdieu, na medida em que os sujeitos de pesquisa implementaram diferentes ações orientadas para o fim tanto de acessar quanto de permanecer no

curso de Pedagogia. Não obstante, é preciso salientar que o agente nunca é por inteiro sujeitos de suas práticas (2007, p.169).

Para uma melhor compreensão das estratégias implementadas pelos estudantes, foi realizada uma divisão entre os dois eixos principais. Primeiramente serão apresentadas as estratégias de acesso ao curso de Pedagogia e, em seguida, as estratégias de permanência. É importante salientar, no entanto, que algumas das estratégias envolveram também familiares e amigos dos sujeitos de pesquisa, se configurando então como uma estratégia grupal.

5.3 ESTRATÉGIAS DE ACESSO

O que faz com que estudantes oriundos das escolas públicas, com pais que possuem pouca escolaridade e baixa renda tenham motivação para continuar os estudos? Entre os entrevistados, a maioria das respostas se traduz numa vontade de mudar de vida e, principalmente, melhorar as condições financeiras, como pode se perceber nos discursos abaixo:

A vontade de mudar de vida, atingir melhores empregos e colaborar mais com o sustento da casa. (Aluna A – Noturno)

A busca por melhores condições salariais. (Aluna D – Noturno)

Devido a esta motivação, os estudantes implementaram diferentes estratégias de acesso ao curso de Pedagogia que ora serão apresentadas.

5.3.1 ESTRATÉGIAS PARA ROMPER AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

É comum encontrarmos discursos de pessoas que expõem a sua insatisfação com o ensino nas escolas públicas. Ao analisar os discursos dos entrevistados foi confirmada essa insatisfação, mas não somente isso. As dificuldades de aprendizagem têm origem no ensino fundamental e se estendem até o ensino

médio, obrigando os agentes a se cercarem de estratégias para uma melhor compreensão dos conteúdos.

No ensino fundamental levava as atividades para o professor ajudar a responder. No ensino médio participava de pré-vestibular para reforçar o conteúdo. (Aluna C – Matutino)

Na verdade tinha muita dificuldade e ficava perguntando aos colegas de classe. (Aluna D – Noturno)

Ao analisar os discursos acima, inferimos que os agentes não estavam imersos em universos escolares constituídos de um processo que lhes permitissem autonomia suficiente para a compreensão dos conteúdos cobrados pela instituição escolar, nos diferentes níveis.

Neste sentido, a estratégia de levar as atividades para que o professor ajudasse a responder e pedir a ajuda de colegas remete a duas suposições: a primeira que estes agentes não possuíam no seu núcleo familiar pessoas capazes de ajudá-los no cumprimento das tarefas escolares; e a segunda demonstra que o próprio agente não tinha condição de fazê-las. Essas características se confirmam pelo fato de que os pais e/ou responsáveis possuíam baixa escolaridade não tendo condições de ajuda-los no domínio das competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento escolar.

As questões acima remetem ainda ao entendimento de que a instituição escolar preserva procedimentos que dificultam o aprendizado dos conteúdos de forma autônoma por estes agentes. Possivelmente estes sujeitos poderiam se colocar como fracassados diante da instituição escolar por não serem dotados do conhecimento necessário para a obtenção de um desempenho considerado adequado às exigências escolares. No entanto, perceber-se que desta posição poderá advir uma vantagem, pois segundo Bourdieu:

(...) têm mais chances de tomarem consciência do que para os outros lhes parece evidente, pelo fato de se verem obrigados a se vigiar e a corrigir conscientemente os “primeiros movimentos” de um *habitus* gerador de condutas pouco adaptadas ou deslocadas (2007, p.198)

Os discursos dos agentes confirmam essa *consciência* a que refere Bourdieu. A análise que empreendemos nesta pesquisa identificou que a maioria dos

entrevistados tiveram problemas para ingressar no ensino superior. Devido a este fato, muitos deles recorreriam a uma estratégia comum, a matrícula em um cursinho pré-vestibular.

Sempre estudei em escola pública, no meu ensino fundamental e o médio também. E na verdade assim eu não sonhava, assim, pensava que eu não tinha condições de entrar, mas eu fiz um ano de cursinho pré-vestibular, e fiz grupo de estudos para tentar o que a UFBA exigia de um aluno de escola pública porque eu acho que eu não tinha condições adequadas dentro da própria escola. (Aluna A – Noturno)

Tentava ao máximo internalizar o que era transmitido pelo professor. (Aluna E – Matutino)

Estudava em casa no turno oposto. (Aluna F – Noturno)

Banca para melhorar no aprendizado, pois a escola pública tem seu ensino precário e são muitas greves. (Aluna G – Noturno)

Sim. Primeiro fiz um cursinho comunitário para os moradores do bairro que não tinham condições de pagar. O mesmo acontecia em um espaço cedido pela igreja e os professores eram voluntários. O fato dos professores serem voluntários dificultava o andamento do curso, pois estava sempre faltando professor. Por conta disso, como já estava trabalhando, resolvi pagar um cursinho acessível, indicado por colegas. (Aluna B – Matutino)

Essa consciência de si, consciência do lugar que ocupa no espaço social, será debatida de forma aprofundada mais à frente, pois interfere nas decisões dos agentes de forma emblemática. Neste momento, cabe esclarecer que um dos seus possíveis efeitos é, justamente, a tentativa de fuga do determinismo de classe através do prolongamento da trajetória escolar complementando os estudos com recursos extras.

Como já discutido no primeiro capítulo desta investigação, o sistema brasileiro de ensino é ainda perverso, pois não permite que a maioria da população, que é de baixa renda, seja, também, maioria no ensino superior brasileiro. Assim, entre os estudantes de baixa renda é comum recorrer a outros meios, diferente da escola pública, que lhes permitam um maior acúmulo de conhecimento, como os meios citados acima pelos sujeitos entrevistados.

No entanto, essa situação se configura como mais uma forma de exclusão desses agentes, pois, não é justo que esses estudantes que já possuem uma situação econômica defasada, sejam obrigados a complementar seus estudos

pagando cursos pré-vestibulares, em vez de utilizarem desse recurso para a complementação de seu capital cultural com formas de lazer, por exemplo.

É importante salientar que nem todos os estudantes possuíam (e não possuem) condições financeiras suficientes para se utilizar da estratégia do cursinho pré-vestibular e recorreram a outros caminhos para ingressar no ensino superior.

As cotas, política recém-implementada pelo governo federal, adotada pela UFBA desde 2004, é um desses caminhos utilizados pelos estudantes oriundos das escolas públicas para ingressarem no ensino superior, como exemplificado pelo curso de Pedagogia

5.3.2 AS COTAS COMO ALIADA PARA O INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA

A dificuldade de ingresso na Universidade pelas camadas populares foi um dos motivos que propiciou a implementação da política de cotas na Universidade Federal da Bahia. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFBA 2012-2016, a adoção de um Programa de Ações Afirmativas é o resultado de uma reflexão da Universidade sobre si mesma, na busca de acolher um corpo discente tradicionalmente excluído do ensino superior público.

De acordo com Bourdieu (2007, p. 264) os agentes têm poderes (definidos pelo volume e pela estrutura de seu capital) bastante desiguais. Dessa forma, as aspirações e esperanças dos agentes tendem a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas. Assim, a propensão das famílias para investir na educação dos filhos, que se constitui como um importante fator para o êxito escolar, pressupõe que o sistema de ensino atue no sentido de amenizar ou mesmo eliminar (numa perspectiva utópica) a reprodução social, permitindo que mais estudantes oriundos das escolas públicas ingressem no ensino superior.

Prefaciando o livro de Penildon Silva Filho, o professor Edvaldo Boaventura fez uma importante consideração sobre essa temática ao escrever que:

É um denso problema da saída do aluno do curso secundário para a entrada nas universidades. Considere-se que o vestibular brasileiro, que ainda não completou um século, segue o critério diretivo linear do sistema do mérito, critério racional, porém injusto por não atender à equidade da igualdade de oportunidades. Com as cotas a injustiça

acadêmica fica um pouco mitigada (BOAVENTURA In SILVA FILHO, 2008, p.11).

Segundo informações do Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA) da UFBA, todo o percentual destinado para as cotas no curso de Pedagogia é preenchido desde a sua implementação. Essa informação foi confirmada nos discursos dos entrevistados, que responderam dessa forma a seguinte questão “Você conhecia o sistema de cotas da Universidade Federal da Bahia para egressos das escolas públicas? Se sim, você se utilizou desse benefício? Por que?”

Sim, sim. É direito meu. (Aluna C – Matutino)

Sim, me utilizei desse benefício por ser um direito meu. (Aluna B – Matutino)

Sim, me utilizei desse benefício para ter mais oportunidade de ingressar. (Aluna H – Matutino)

Dessa forma, os discursos dos entrevistados estão em consonância com o pensamento de Boaventura, quando o mesmo diz que com as cotas a injustiça fica menos mitigada, já que neste processo de suavização de uma injustiça que era gritante, se garante a esses estudantes reconhecerem o direito ao ingresso na Universidade e se utilizarem deste benefício.

A garantia de melhores condições de acesso no ensino superior por parte do governo através da Universidade é condição *sine qua non* para a diminuição das desigualdades na sociedade brasileira de uma forma geral. No entanto, ainda é preciso uma melhor orientação para os alunos no sentido de que todos possam ter conhecimento desse benefício e possam utilizar-se desta estratégia de forma consciente, pois de acordo com alguns dos entrevistados, as cotas aparecem como algo que precisa ainda ser decifrado:

Confundi com as cotas raciais, mas sabia que alguns me beneficiariam a entrada na universidade. (Aluna B – Matutino)

O sistema de cotas eu conheci no terceiro ano do ensino médio como eu já havia falado, lá no Thales de Azevedo, e uma amiga minha disse que era mais fácil pra eu passar porque eu era negra. E ela disse que ela iria colocar na opção de cor dela que ela era negra só para ela entrar nas cotas. Só que quando eu fiz o vestibular tinha a opção de escola pública, quando eu fiz o vestibular eu podia “cota de escola pública” e “cota por raça/cor”, então eu não entendi muito esse negócio de cota. Eu botei que eu era negra e estudava em

escola pública, agora... de que parte eu tinha cota eu não sei se por ser negra ou se por ser de escola pública.

Quando eu fiz a UNEB, a cota dela é por cor, se você é negro você entra na parte de cotista negro, mas não por rede pública ou privada e na UFBA mistura esses dois e eu me confundo muito com isso.

Pesquisadora: No manual não tinha nenhuma explicação sobre esse processo?

Não, não tinha, e olhe que eu li o edital pela internet e eu não vi. Tanto que foi uma dúvida que eu tenho até hoje, eu sei que eu participei de cotas, agora que cotas? Eu não sei. Acredito que por ser de escola pública, só sei disso. (Aluna C – Matutino)

Retomando a questão da afiliação a qual se refere Alain Coulon, é necessário que a Universidade passe a fazer parte do cotidiano do estudante desde o ensino médio, conferindo a esses agentes a possibilidade de fazer parte dela antes do ingresso formal, e continuando após o acesso em si.

O ideal seria que nenhum estudante necessitasse implementar a estratégia das cotas ou até mesmo que as cotas não existissem. Todavia, no modelo de sociedade atual, seletiva e excludente, esse ideal se torna utópico. Assim, já que não existe a possibilidade de inclusão dos estudantes oriundos das escolas públicas no ensino superior de forma “natural” e plena, é correto e justo que haja essa integração, pelo menos, como forma de reparação de injustiças passadas (e presentes).

Neste sentido, a implementação das cotas não garante (e nem tinha essa pretensão) o fim de todo o processo de exclusão e seleção social praticado no jogo entre as classes. Uma das constatações mais importantes da pesquisa se refere justamente a esse fato e será discutido a seguir.

5.3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O fato de pertencer a uma classe de baixa renda por si só não define o futuro escolar de um sujeito. Todavia, como já foi discutida em todos os capítulos anteriores, essa condição influencia muito nas escolhas e no futuro profissional dos agentes.

Entre os sujeitos pesquisados não foi diferente. Segundo Bourdieu:

Cada agente possui um conhecimento prático, corporal, de sua posição no espaço social, um “*sense of one’s place*”, como diz Goffman, um *sentido de seu lugar* (atual e potencial), convertido num *sentido de localização* que comanda sua experiência do lugar ocupado, definido absolutamente e, sobretudo, em termos relativos como nível hierárquico, bem como as condutas a serem mantidas a fim de mantê-lo (“manter seu lugar”) e de nele se manter (“ficar em seu lugar” etc.) (BOURDIEU, 2007, p.224)

Apesar da implementação das cotas para o acesso à universidade pelos alunos oriundos das escolas públicas, este acesso ainda está longe de atender toda a demanda de estudantes para os cursos mais concorridos que o de Pedagogia, principalmente os cursos de grande prestígio social.

Esta investigação identificou que entre os entrevistados a maioria escolheu Pedagogia após ter tentado ingressar em cursos mais concorridos da instituição pelo menos uma vez. Assim, por não lograrem êxito na escolha inicial e reconhecendo o fato de não possuírem o conhecimento requerido pela instituição para fazer parte daquele curso, decidiram optar pelo curso de Pedagogia como forma de ingresso no ensino superior, como se pode confirmar no discurso abaixo:

Ah sim! Ah! Tem outra questão, por Pedagogia ser um curso desvalorizado, eu falei assim, ah não! Vou fazer Enfermagem. Eu tenho o curso técnico em Enfermagem, entendeu? Me formei Técnica de Enfermagem, mas não exerço. Então, a primeira categoria era Enfermagem, e eu fui matriculada no B.I (Bacharelado Interdisciplinares) no início, quando eu fiz o vestibular pra Saúde... fiz pra Saúde e depois podia ir pra Enfermagem, não pensei em fazer Pedagogia. (Aluna A – Noturno)

Não ser aprovado nos cursos desejados ou simplesmente não enxergar a escolha como uma possibilidade real, mas sim como uma configuração utópica das próprias possibilidades, como relatou um dos agentes, pode gerar no indivíduo um grande mal-estar, ou um sentimento de não pertença. “Que fazer? A realidade é assim mesmo”. Numa história assim determinada, as posições rebeldes não têm como se tornar revolucionárias (FREIRE, 1996, p.75).

Esse sentimento de deslocamento conduz o sujeito a um ajustamento inconsciente das suas práticas e o orienta nas intervenções de luta simbólica da existência cotidiana. Assim, diante de um conhecimento proporcionado pela incorporação da necessidade do mundo social, o agente então incorpora os limites

instituídos e reconhece a sua submissão, em constatações imperativas da resignação (BOURDIEU, 2007).

Este fato nos remete à epígrafe utilizada ao iniciar este capítulo. Quando Raul Seixas escreveu o verso “E esse caminho que eu mesmo escolhi, é tão fácil seguir, por não ter aonde ir”, obviamente não estava pensando nos estudantes oriundos das escolas públicas que adentram no ensino superior utilizando o curso de Pedagogia como estratégia de acesso. No entanto, isso não impede inferências e usos de compreensões das mais diversas sobre esse verso. No ponto de vista desta investigação, o curso de Pedagogia se apresentou para o estudante oriundo das escolas públicas como o caminho mais fácil de seguir, já que se encontravam perdidos na estrada que os conduziria ao sucesso. Provavelmente esses estudantes se perguntaram “aonde ir” após as tentativas frustradas de ingresso nos cursos mais desejados. Assim, o curso de Pedagogia apareceu em suas vidas como algo ligado à “salvação”, já que ele não estaria incluído da forma desejada, mas nem tampouco excluído do jogo.

Dito isto, passa-se agora a analisar como se dá o processo de permanência desses agentes no curso encarado por eles como “abrigo”, o “porto seguro” depois de passarem pelas tempestades da exclusão e da seletividade.

5.4 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA

Segundo Alain Coulon (2008), a primeira coisa que o aluno deve aprender ao ingressar na Universidade é o ofício de estudante. Como já foi explicitado, para este autor, o estudante passa por etapas importantes na vida acadêmica até alcançar o estágio chamado de afiliação. De acordo com Coulon (2008), é preciso aprender o ofício de estudante para não ser eliminado ou mesmo auto eliminar-se. Entretanto, para que o estudante oriundo da escola pública possa permanecer no ensino superior de forma qualificada até alcançar este estágio, precisa empreender diferentes estratégias.

Ao ingressar na Universidade o aluno oriundo da escola pública e de baixa renda deveria receber apoio em todos os sentidos. Primeiramente apoio em nível financeiro, para que tivesse as condições necessárias para o custeio do material didático, transporte, alimentação, ou seja, todos os elementos necessários a uma boa formação acadêmica. Em segundo lugar, este agente deveria receber apoio

pedagógico especializado, uma vez que, devido às deficiências de um sistema público de ensino ineficiente, não recebeu, de forma plena, a formação exigida pela academia, tal como recebe, normalmente, o aluno egresso de escolas privadas.

As ações citadas acima deveriam fazer parte de um processo de acolhimento deste agente pela instituição. Para isso, no entanto, seria necessária uma redefinição do papel de alguns representantes e representações universitárias, além obviamente e de mais recursos, tanto financeiros quanto pedagógicos.

Uma das principais insatisfações dos estudantes entrevistados se referia, justamente, à atuação desses representantes e/ou representações. A principal delas é relacionada ao processo de acolhimento nos primeiros dias de ingresso na Universidade. Segundo alguns depoimentos, não houve um bom processo de acolhida, principalmente no que tange às informações referentes aos benefícios a que o estudante de baixa renda tem direito. Observem-se os depoimentos dos alunos a seguir:

Pesquisadora: E a direção da Faculdade de Educação te orientou na questão dessas bolsas? Você procurou a direção, procurou o colegiado para ter informações referentes a algum projeto, a alguma coisa que você pudesse estar se inserindo para ter uma menor dificuldade em permanecer no curso?

Assim, eu perguntei para alguns professores e eles me diziam “tem de ir na PROAE”, “você tem que procurar o pessoal da PROAE”, jogam assim.. jogam muito pra PROAE, e assim... não tem alguém pra dizer, vamos ver, vamos analisar a sua situação, o seu “sociohistórico”, o que você tá passando, não. É assim “você vai resolver isso na PROAE, porque isso é questão da PROAE”, mas não tem assim... Eu fiquei sabendo do Projeto Permanecer pelo professor, mas não detalhadamente o que significa... (Aluna A – Noturno)

Percebe-se que é preciso um olhar especial sobre esses sujeitos, um olhar que vai além daquilo que já é realizado atualmente pelos representantes institucionais, de modo que possam fazer com que o estudante de baixa renda obtenha todas as informações necessárias naquilo que se refere aos direitos adquiridos por eles.

Todavia, a dificuldade de acesso à informação não se configura como a principal entre os entrevistados desta investigação. A principal dificuldade dos estudantes para permanecer na Universidade está ligada às questões financeiras,

seguida pelas dificuldades de aprendizagem, como se poderá comprovar nos próximos trechos extraídos das entrevistas realizadas.

É preciso salientar que tanto o acesso quanto à permanência dos alunos oriundos das escolas públicas no curso de Pedagogia da UFBA não pode se tornar apenas uma *democratização segregadora*, tal como se refere Merle (2000 *apud* SEABRA, 2009, p. 84), mas um processo democrático real, que possibilite avanços e não a estagnação na formação desses atores.

Neste sentido, a participação nos estágios, grupos de pesquisa e programas do governo e/ou de organizações não governamentais deve estar comprometida, sobretudo, com a formação acadêmica dos agentes, ficando a necessidade financeira em outro plano.

Durante o percurso da pesquisa, foi identificado que alguns entrevistados se utilizaram dos estágios como estratégia de permanência no curso de Pedagogia. Seja aquele estágio oferecido pela instituição, como aquele oferecido por empresas privadas, têm a mesma finalidade para os entrevistados. Isso confirma o discurso do Diretor da Faculdade de Educação e da Coordenadora do Curso de Pedagogia, que colocaram, em seus discursos, o estágio como uma das estratégias mais conhecidas e implementadas pelos estudantes para a sua permanência no curso de Pedagogia.

Assim, o estágio outrora apenas uma mera obrigação curricular, se configura nesse processo de democratização da Universidade como uma maior possibilidade para os estudantes de baixa renda melhorarem sua renda, bem como o seu aprendizado através da qualificação da formação acadêmica.

Segundo Paulo Freire (1996), a adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Assim o sujeito aceitaria “hoje” a condição de silenciado, para quando “mais tarde” poder lutar contra a negação de si mesmo.

Neste sentido, é que os estudantes oriundos das escolas públicas que ingressaram no curso de Pedagogia desenvolvem lutas diárias para efetivarem a permanência na Universidade. Observem o drama e a luta dessa estudante ao utilizar como estratégias de permanência alguns dos benefícios oferecidos pela Universidade:

Vendo eu desempregada, eu tentei um estágio na creche da UFBA, consegui estagiar na creche da UFBA, porém fiquei três meses sem receber na creche da UFBA, aí tive de recorrer lá na PROAE uma assistência, uma bolsa. Como eu consegui essa bolsa? Chegando lá, simplesmente como é que vai conseguir, assim é, era como se estivesse gritando no deserto, não tinha ninguém para me auxiliar. Eu falei poxa! Fiquei desesperada, comecei a chorar... falei... como é que em uma Assistência para o estudante e o estudante não tem acesso? Eu vou desistir do curso... (Aluna A – Noturno)

Apesar do sacrifício, e do sentimento de humilhação por necessitarem de apoio para as coisas mais essenciais no cotidiano da Universidade, esses agentes não se abatem e persistem enfrentando suas dificuldades.

Os estudantes citaram como estratégias a utilização do benefício de auxílio transporte, auxílio material didático, o uso da biblioteca para o empréstimo de livros, além de variadas estratégias que vão desde a simples diminuição do uso de fotocópias, até o pedido de ajuda financeira para familiares e amigos, e até mesmo, em um nível extremo, a ajuda dos representantes institucionais diretamente, como se pode perceber nos discursos abaixo:

[...] a própria assistente social viu o meu desespero... que pensei em desistir do curso, elas abriram a carteira delas, uma me deu vinte reais, a outra me deu dez reais, eu sei que eu saí de lá com trinta reais, porque eu não tinha nem o dinheiro de transporte. E eu fiquei desesperada, pensei em desistir do curso, como é que pode? Como é que eu posso conseguir um auxílio transporte, um auxílio alimentação. Assim, comecei a conversar com os meus colegas da faculdade e tudo e eu ia todos os dias, e assim o pessoal já me conhecia, eu ia lá e tinha até um rapaz lá da PROAE que pagava o meu almoço, pegava um biscoito lá... eu só vou sair depois que eu conseguir a minha bolsa. (Aluna A – Noturno)

É isso, é... tinha dias que eu faltava, eu chorava, pensava assim, não dá pra mim, eu não vou conseguir... é... meu irmão me dava o dinheiro... eu ficava assim pegando dez reais emprestado de um, dez de outro... vinte de outro... a minha colega da sala me emprestava, tanto que as meninas da sala me diziam “tem que escrever um livro sobre a sua vida e sua história aqui na UFBA. (Aluna A – Noturno)

Uma interessante constatação identificada pela pesquisa é o fato de que apesar do Programa Permanecer ser o programa destinado para a permanência na Universidade, nenhum dos entrevistados o citou como estratégia, apesar de pertencerem a famílias de baixa renda.

Ao analisar os discursos acima e todas as entrevistas com os outros estudantes, percebe-se claramente que esses agentes necessitam de um apoio que vai além do apoio material. É necessário um apoio pedagógico e em alguns casos específicos, um acolhimento também no nível psicológico.

Cada estudante, ao seu modo, construiu o seu percurso, alguns de maneira mais branda, outros de maneira árdua e marcante. Entretanto, todos fazem parte de um só núcleo, aquele da escola pública e da Universidade pública, e, apesar das pequenas e sutis diferenças entre eles, todos almejam o mesmo objetivo, tornar-se um profissional da educação.

“É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar.
Paulo Freire

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e a permanência de estudantes oriundos das escolas públicas no ensino superior brasileiro é uma preocupação atual, tanto dos movimentos sociais, quanto do governo em si. O primeiro grupo visa à reparação de injustiças históricas e o segundo deseja implementar um novo modelo social, sem perder o foco dos interesses econômicos do país.

Todavia, nem sempre houve preocupação e atenção para com aquela parcela da sociedade. A sociedade brasileira, na verdade, sempre foi uma sociedade desigual, principalmente, no que se refere às questões educacionais e os efeitos dessa desigualdade são sentidos na pele dos estudantes oriundos das escolas públicas pertencentes às classes de baixa renda.

Neste sentido, na busca de um olhar mais aprofundado sobre esses atores esta investigação procurou entender e identificar as nuances do acesso e da permanência desses agentes no ensino superior, através do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Ao fazer isso, importantes constatações sobre o *campo social* desses agentes tiveram de ser levadas em consideração.

Dessa forma, foi preciso considerar o fator histórico que interferiu e interfere na vida desses atores, uma vez que o processo que levou às desigualdades educacionais não é algo pontual, mas uma consequência de séculos de exclusão dos agentes oriundos das classes de baixa renda do acesso à instituição educacional.

Assim, o primeiro capítulo desta investigação intitulado **Exclusão, acesso e permanência: da escola ao ensino superior**, fez importantes considerações sobre o *campo social* desses agentes. Neste sentido, a contribuição teórica de Pierre Bourdieu foi de fundamental importância na explicação dos motivos pelos quais a exclusão desses agentes ocorreu (e ocorre) ao longo da história.

Assim, o primeiro capítulo procurou identificar que o processo de exclusão dos agentes advindos das classes baixas se deu desde o surgimento da instituição

escolar (que em nenhum momento promoveu o acesso a ela de forma democrática), pois as camadas médias da sociedade, que são conservadoras, como dizem Marx e Engels em Manifesto do Partido Comunista, busca manter o *status quo*. Neste sentido, essa parcela da sociedade sempre procurou manter-se em sua posição, não permitindo que os agentes oriundos das classes baixas tivessem acesso à universidade, em um jogo perverso, que exclui a maior parte da população brasileira dos bancos universitários.

Nesse processo de desigualdade que ainda não foi cessado, mas, pelo contrário, a exclusão das classes sociais de baixa renda ainda persiste na sociedade brasileira gerando iniquidade na educação e em diversos outros setores da sociedade, é que se constitui um cenário totalmente desfavorável para o desenvolvimento de uma trajetória escolar prolongada desses agentes.

Este cenário a que se refere à pesquisa, é o que compõe o perfil social do agente. O perfil social de um agente é definido, de acordo com a teoria bourdieusiana, pelo *ethos* ao qual é pertencente. Assim, após haver traçado o panorama histórico da exclusão educacional aos quais os agentes das classes de baixa renda foram submetidos, a preocupação dessa investigação se afinou e passou a voltar-se especificamente para os atores que compõem o corpo discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia.

Assim, o segundo capítulo desta investigação intitulou-se, justamente, **O perfil social do aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia**, e nele procurou-se caracterizar a população que compõe o curso, respondendo assim a um dos objetivos da pesquisa.

Identificou-se que o corpo discente do referido curso é majoritariamente feminino, de baixa renda, de cor parda e/ou preta, que os pais e/ou responsáveis desses agentes possuem baixa escolaridade e que esse perfil se contrapõe ao perfil econômico dos estudantes que inicialmente procuravam as chamadas Escolas Normais, que posteriormente deu origem ao curso de Pedagogia atual.

Alcançado este objetivo, inferiu-se que devido ao seu perfil social o aluno do curso de Pedagogia é obrigado a desenvolver estratégias para acessar e permanecer no referido curso, já que todas essas características reunidas apontam um cenário de adversidades para o prolongamento de sua trajetória escolar.

Assim, o corpo discente que forma o curso de Pedagogia representa a maioria da população brasileira que reivindica seu espaço na Universidade pública

brasileira e que, com muita dificuldade, consegue adentrar no ensino superior para, logo em seguida, enfrentar novas dificuldades, dessa vez, referentes à sua permanência na instituição.

Diante deste entendimento, o terceiro capítulo desta investigação intitulado de **Metodologia**, estabeleceu, justamente, o caminho metodológico que levou a alcançar os objetivos que procuravam identificar as estratégias implementadas pelos alunos oriundos das escolas públicas do curso de Pedagogia para vencer as dificuldades colocadas na sua trajetória acadêmica. A partir daí, apontou-se a abordagem empreendida nesta pesquisa que foi a pesquisa qualitativa e a estratégia do estudo de caso.

Os dados quantitativos que complementaram a investigação foram adquiridos através de informações fornecidas pelo setor de documentação da Universidade Federal da Bahia e foram essenciais para identificar o perfil social do aluno do curso de Pedagogia e responder aos objetivos da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, e na tentativa de implementar o maior rigor possível, a pesquisa articulou os dados coletados na pesquisa de campo à teoria e aos estudos dos institutos de pesquisa oficiais. Com isso, o contexto social do agente foi levado em consideração, pois é esse contexto que influencia nas estratégias utilizadas pelos sujeitos de pesquisa.

Exposto o percurso metodológico da investigação, o quarto e penúltimo capítulo desta investigação, intitulado **As estratégias de acesso e permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas do curso de Pedagogia**, identificou as principais ações implementadas pelos agentes para a superação das adversidades colocadas em seus percursos acadêmicos.

Para alcançar este objetivo foi necessário primeiramente identificar o olhar da instituição acadêmica sobre esses atores. Assim, as entrevistas com o Diretor da Faculdade de Educação e com a Coordenadora do curso de Pedagogia foram essenciais para conhecer as ações da Universidade no cumprimento de um dos seus compromissos sociais, que é o da garantia da permanência do estudante em seu seio, permitindo, assim, o desenvolvimento da sua formação acadêmica.

A escolha por entrevistar o Diretor da FACED e a Coordenadora do curso de Pedagogia, se deu por se compreender que são esses agentes aqueles que estariam mais próximos das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Dessa forma, foram levantadas as principais ações que influenciam nas estratégias utilizadas pelos alunos tanto para o acesso quanto para a permanência no curso de Pedagogia da UFBA. Entre as ações implementadas pela Universidade que beneficiaram os alunos oriundos das escolas públicas do curso de Pedagogia estão: as cotas para estudantes das escolas públicas, os estágios como PIBIC e PIBID, os grupos de pesquisa, e os auxílios oferecidos pela PROAE.

É interessante destacar que nenhum dos estudantes citou o Programa Permanecer como estratégia para a permanência no curso de Pedagogia, provavelmente porque as informações para a participação neste programa ainda necessita ser mais bem difundida, principalmente nos primeiros dias de ingresso dos alunos, essa, aliás, uma das insatisfações apontadas pelos estudantes, no que tange ao conhecimento das políticas que beneficiariam a permanência no curso.

Entre as estratégias implementadas pelos próprios estudantes para acessar o curso, uma chamou a atenção em especial. Constatou-se que a escolha pelo curso de Pedagogia é influenciada justamente pelo cenário adverso, ou seja, pelo *ethos*, ao qual o estudante pertence. E é justamente o *ethos* que influencia o *habitus* desse agente, uma vez que este curso não foi a primeira escolha nos processos seletivos dos quais os agentes participaram, e que as famílias desses agentes não influenciaram nessa escolha, provavelmente pelo baixo prestígio social do curso.

A escolha por Pedagogia se dá, provavelmente, porque o *habitus* incorporado nesse agente não permite que ele se sinta capaz de ingressar nos cursos mais concorridos e de maior prestígio social. Assim, a escolha pelo curso, se configura como estratégia para passar a pertencer a outro espaço social, um espaço de prestígio, valorizado, uma vez que estar no curso de Pedagogia é um estar na Universidade, ainda que não seja no curso almejado, é um fazer parte, um pertencer. Entretanto, ao mesmo tempo em que passam a pertencer a uma instituição de prestígio, há também um sentimento de ajustamento ao *status quo*, de aceitação da situação tal como ela se apresenta, de resignação.

Vale destacar, no entanto, que para realmente pertencer a este espaço o agente precisa estar *incluído no mundo* (Universidade) e este mundo deve fazer sentido para ele, num processo denominado por Bourdieu como *ilusão*. E este processo só se dá com o tempo, com uma permanência de forma duradoura, possibilitando a incorporação de um novo *habitus*: o acadêmico, tão necessário para a permanência na Universidade.

Alcançados os objetivos e apresentados os resultados dessa investigação, acredita-se que a pesquisa deu uma importante contribuição para a comunidade acadêmica em geral, sobretudo, para os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia.

Ao identificar o perfil social atual do estudante do curso de Pedagogia também se contribuiu de forma significativa para novos estudos sobre esses agentes.

Além disso, o foco nas estratégias utilizadas pelos agentes para superação das suas dificuldades, também poderá auxiliar a Universidade na definição de novas políticas, programas e projetos, quiçá específicos para o curso de Pedagogia, com fins de promover a *afiliação*, tal como prega Coulon, dos estudantes à instituição.

Finalmente, numa referência à epígrafe utilizada no início deste capítulo, considera-se, assim como Freire, que a realidade tal como ela se apresenta na atualidade para os alunos oriundos das escolas públicas pode ser modificada. Neste sentido, há que implementar ações em todos os níveis da educação, na tentativa de, pelo menos, amenizar os efeitos de uma sociedade desigual como é a sociedade brasileira, sobre esses agentes. Assim, quiçá, mais estudantes possam identificar o curso de Pedagogia não como uma estratégia para o acesso ao ensino superior em uma instituição pública de prestígio, mas sim, como uma escolha consciente do papel importante que este profissional tem na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma. **O ProUni e a conclusão do ensino superior**: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 21-42, jan./marc. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: **Negro e educação: linguagens, resistências e políticas públicas**/ Iolanda de Oliveira; Márcia Ângela da Silva Aguiar; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Rachel de Oliveira (orgs). São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

BARROS, R. P. et. al. **Determinantes do desempenho educacional**. Pesquisa, Planejamento e Economia, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Documento Final**. Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE). Brasília, 2010.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília, 8 de setembro de 2010.

_____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília, 2012.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, 2010.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Seção 1**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id=231634>. Acesso em 27 de abril de 2012.

_____. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. – 2^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Meditações Pascalianas**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDOM, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7^a ed. Campinas: Papyrus, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da educação do negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.

COUTO CUNHA, M.. O ensino superior no Brasil: algumas tendências e alguns problemas. **Revista FAGED**, América do Norte, 4, mai. 2007. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2922>. Acesso em: 19 Mai. 2012. Não paginado.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n.119, p. 29-45, julho/2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos 1973.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **Formação do Educador e concepção crítica de Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 1988.

FELIX, Claudio. Entre Conflitos e convívios: Aspectos das políticas de educação escolar indígena no Brasil. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n.30, p. 98-118, jun. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 5ª ed, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v.21).

FREITAS, Lorena. A má-fé institucional: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOMES, Laurentino. **1808**. 3ª Ed. – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HONORATO, Gabriela de Souza. **Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, 2005.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, Campinas, São Paulo, v.1, n. 55, Nov.2001.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Lutero & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Pensadores & Educação)

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (prefácio) **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**/Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lucia de Santana Braga, org. Brasília: MEC, Sec. De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007 (Coleção Educação Para Todos, v. 30).

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber : manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. Una gran iniciativa. Cf, STAVENHAGEN, R. **Classes rurais sociedade agrícola**. São Paulo: Loyola, 1979.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. – vol I – livro primeiro – tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos. Av.** São Paulo, v. 12, n. 34, 1998, dez, 1998.

MAXIMIANO, Antonio. C. A. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. 6ª Edição. São Paulo : Atlas, 2006.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz; SANTOS FILHO, Juvino Alves dos. O pós-abolição na Bahia: memória à construção da vida livre. In: NASCIMENTO DIAS, Antônio; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MERLE, P. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve . Population, 55 (1), pp.15-50, 2000 apud SEABRA, Teresa. **Desigualdades escolares e desigualdades sociais**. Sociologia, problemas e práticas, n. 59, pp. 75-106, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial e profissão docente**: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n.78, abril, 2002.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. IN: ALMEIDA, A. M. F; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. IN: **Conhecimento e inclusão social: 40 anos de pesquisa em Educação**. LOPES, Eliana Marta Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Editora UFMG, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de educação**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2.ed.- BELO HORIZONTE: AUTENTICA, 2006.

NUNES, Antonietta D'Aguiar. A tentativa de universalização do ensino básico na Bahia com a Proclamação da República. **Revista da FACED**, n. 5, 2001.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135 p. 701-727, set./dez. 2008.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Henrique Melo Franco; VIANA, Maria José Braga. **Um perfil sociológico do aluno atual do curso de Pedagogia da FAE/UFMG**. *Educação em Revista*, v.43, p.111-135, Belo Horizonte, jun. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Da ideia de Universidade à Universidade de idéias**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27-28, junho, 1989.

SANTOS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M.I. M (Org). **A escola pública no**

Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005. (Coleção Memória da Educação).

_____. **O curso de Pedagogia e a formação de educadores.** Perspectiva, v.26, n.2, p. 641-660, jul./dez, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. – (Coleção polêmicas do nosso tempo: v.40).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007

SILVA FILHO, Penildon. **Ações Afirmativas em educação: a experiência dos cursos pré-vestibulares.** Salvador: Arcádia, 2008.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TELES, Jocélio. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004/2012).** Salvador: CEAO, 2013.

UFBA. **Plano de desenvolvimento institucional 2012-2016,** 2012.

UFBA, Faculdade de Educação. **Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA,** 2012.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SITES ACESSADOS

www.histedbr.fae.unicamp.br – 04/2012
https://sisper.ufba.br/sisper/downloadFile.do?f=DIRETRIZES_2013.pdf
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>
<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>
<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-nas-acoes-afirmativas>
http://www.proplad.ufba.br/docs/evolucao_num_ufba2001_2012.pdf

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Acesso e Permanência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre estratégias dos estudantes das escolas públicas

ORIENTADORA: Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira

PESQUISADORA: Jaqueline Correia dos Santos

IDENTIFICAÇÃO:

Entrevistado: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Email: _____ Telefone: _____

1 - Sexo: () M () F

2 - Cor da pele: () branca () parda () preta () amarela

I ACESSO

3. Você participou de atividades de reforço escolar?

3.1 Se sim, de que forma esta atividade era realizada?

3.2 Se não, comente como fazia para aprender os conteúdos passados na escola.

4. Seus pais e/ou responsáveis exerciam alguma atividade remunerada no período em que você cursou o ensino fundamental e médio?

Sim Não

4.1 Se sim, qual era o salário de seus pais ou responsáveis?

- () 1 a 4 salários mínimos
- () 5 a 9 salários mínimos
- () 10 a 15 salários mínimos
- () mais de 15 salários mínimos

4.2 Se sim, qual era a profissão deles?

5. Se seus pais ou responsáveis **não** exerciam atividade remunerada, como eles faziam para lhe sustentar?

6. Qual a escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

7. Seus pais e/ou responsáveis incentivaram a busca pelo ingresso no Ensino Superior? Se sim, de que forma?

8. Você exerceu alguma atividade remunerada durante o Ensino Fundamental e/ou Médio? Se sim, qual era o tipo de trabalho?

8.1 Se sim, qual era o seu salário?

- () 1 a 4 salários mínimos
- () 5 a 9 salários mínimos
- () 10 a 15 salários mínimos
- () mais de 15 salários mínimos

9. O que motivou você a continuar os estudos após a conclusão do ensino médio?

10. Você fez curso pré-vestibular? Se sim, responda se era público ou privado e como você teve acesso a ele.

11. Você teve dificuldades para ingressar no Ensino Superior? Se sim, quais foram suas principais dificuldades?

12. Você conhecia o sistema de cotas da Universidade Federal da Bahia para estudantes egressos das escolas públicas? Se sim, você se utilizou desse benefício? Por quê?

13. Qual é o bairro em que você mora?

14. Aconteciam eventos culturais no seu bairro? Se sim, relate quais eventos eram realizados e se você participava desses eventos ou não.

15. Quais eram as formas de lazer que você fazia uso antes da sua entrada no curso de Pedagogia?

16. E depois da entrada no curso, quais são as formas de lazer em sua vida?

II PERMANÊNCIA

17. Houve alguma política ou programa de acolhimento por parte da diretoria da Faculdade de Educação para recebê-lo (a) no curso de Pedagogia?

18. Você conhece alguma política ou programa da **Universidade Federal da Bahia** que visa promover a permanência do estudante em seu curso?

19. Você conhece alguma política ou programa específico da **Faculdade de Educação** que visa promover a permanência do estudante de Pedagogia no seu curso? Se sim, você participa ou participou de alguma ou algum? Comente.

20. Você teve alguma dificuldade para permanecer no curso de Pedagogia? Se sim, relate suas dificuldades.

21. Se você teve alguma dificuldade para permanecer no curso de Pedagogia quais foram as estratégias que você utilizou para vencer as dificuldades?

22. Você sempre quis cursar Pedagogia ou esta escolha foi a que estava dentro de suas possibilidades devido a educação recebida durante a sua trajetória escolar?

23. Como você se sentiu ao ser aprovado no Curso de Pedagogia?

24. Você se sente realizado (a) no Curso de Pedagogia ou preferiria estar em outro curso? Por quê?

25. Houve transformações em sua vida após o ingresso no Curso de Pedagogia? Se sim, relate quais e qual a importância delas.

26. Você incentivaria outros familiares a cursarem Pedagogia? Por que?

27. Na sua opinião, quais são os fatores essenciais que te fazem permanecer no curso de Pedagogia?

28. Na sua opinião, a universidade tem realizado políticas de acesso e permanência eficazes? Comente.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Acesso e Permanência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre estratégias dos estudantes das escolas públicas

ORIENTADORA: Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira

PESQUISADORA: Jaqueline Correia dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Local da entrevista: _____

Data: _____ Início: _____h Término: _____h

Nº da entrevista: _____

Entrevistado: _____

Email: _____ Telefone: _____

1. Há quanto tempo é coordenadora do curso de Pedagogia?
2. Na sua percepção, como os alunos enfrentam as dificuldades encontradas no curso?
3. Conhece as políticas de permanência implementadas pela UFBA para os alunos cotistas? Quais?
4. A coordenação do curso de Pedagogia desenvolveu ou colaborou com essas políticas de permanência para alunos oriundos das escolas públicas? Se sim, pode dizer qual ou quais política(s) e seu(s) objetivo(s)?
5. Quais das políticas citadas contam com a participação de estudantes do curso de Pedagogia?
6. Houve alguma adaptação do curso para receber os alunos oriundos das escolas públicas e/ou cotistas?

7. Qual a importância do tema acesso e permanência dos alunos oriundos das escolas públicas na coordenação do curso de Pedagogia

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Acesso e permanência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre estratégias dos estudantes das escolas públicas

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Rosilda Arruda Ferreira

PESQUISADORA: Jaqueline Correia dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Local da entrevista: _____

Data: _____ Início: _____h Término: _____h

Nº da entrevista: _____

Entrevistado: _____

Email: _____ Telefone: _____

1. Há quanto tempo é diretor da Faculdade de Educação?
2. Na sua percepção, como os alunos enfrentam as dificuldades encontradas no curso?
3. Conhece as políticas de permanência implementadas pela UFBA para os alunos cotistas? Quais políticas?
4. Há algum projeto ou ação desenvolvida pela Faculdade de Educação para receber os alunos oriundos das escolas públicas e/ou cotistas?
5. Como avalia as políticas de acesso e permanência praticadas pela UFBA? São eficazes?
6. Há projetos institucionais entre a UFBA e a FACED articulados às políticas de assistência e apoio aos estudantes oriundos das escolas públicas?

7. Qual a importância do tema acesso e permanência no seu projeto de gestão da FACED