

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

Larissa Corrêa Lima

**ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO SUPERIOR - A LONGA JORNADA
DOS JOVENS PERIFÉRICOS DE ARAÇOIABA DA SERRA - SP**

Sorocaba
2021

Larissa Corrêa Lima

**ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO SUPERIOR- A LONGA JORNADA
DOS JOVENS PERIFÉRICOS DE ARAÇOIABA DA SERRA - SP**

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da Universidade Federal de São Carlos como requisito para conclusão do curso de graduação na modalidade de Licenciatura Plena em Geografia.

Orientação: Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano.

Sorocaba

Lima, Larissa Corrêa

Entre a escola pública e o ensino superior- a longa jornada dos jovens periféricos de Araçoiaba da Serra- SP / Larissa Corrêa Lima -- 2021.
113f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Neusa de Fátima Mariano

Banca Examinadora: Ana Carolina Paula Basílio, Marcos de Oliveira Soares

Bibliografia

1. Políticas públicas educacionais. 2. Escolas públicas. 3. Gestão territorial. I. Lima, Larissa Corrêa. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

LARISSA CORRÊA LIMA

**ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO SUPERIOR - A LONGA JORNADA
DOS JOVENS PERIFÉRICOS DE ARAÇOIABA DA SERRA- SP**

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da Universidade Federal de São Carlos como requisito para conclusão do curso de graduação na modalidade de Licenciatura Plena em Geografia. Sorocaba, 30 de novembro de 2021.

Orientadora

Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano
Universidade Federal de São Carlos

Examinador (a)

Profa. Ms. Ana Carolina Paula Basílio

Examinador (a)

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho à minha querida avó Teresa e meus amados pais, Luciane e Donizete, obrigada por acreditarem nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças durante esse processo. Agradeço, de modo muito especial, aos meus, Donizete e Luciane, vocês sabem o quão difícil foi chegar até aqui, obrigada por toda ajuda e compreensão, obrigada por me fazerem persistir mesmo em meio ao caos e obrigada por não terem medido esforços para que eu chegasse até este momento. Amo vocês!

Agradeço a minha amada avó Teresa, a senhora nunca compreendeu bem o que eu tanto estudava, mas ainda assim sempre frisou sobre o orgulho que tens de mim. E fez o possível para que eu tivesse as ferramentas necessárias para ter êxito em meus estudos e na vida, obrigada por tanto, a senhora é meu exemplo!

Agradeço aos meus familiares que hoje entendem a importância da educação, ainda que me vejam como um exemplo, queria dizer que na verdade vocês que me inspiram, isso é por nós! Espero que as crianças possam ir mais longe do que fui, usem sonhar!

Agradeço imensamente a professora Neusa por toda paciência e incentivo nesse árduo processo de finalização de curso, por todas as conversas e trocas de experiências. Me senti acolhida pela sua forma de ensinar e orientar.

Aos examinadores da minha banca, Marcos Soares e Ana Basílio, obrigada por aceitarem esse convite e por terem contribuído com inúmeras reflexões sobre a Educação, ao longo da graduação.

Aos meus amigos e amigas, que estiveram ao meu lado, cada um à sua maneira tornou essa trajetória mais leve e alegre, vocês também foram fundamentais para essa conquista. São muitos nomes e não queria ter o desprazer de esquecer alguém, no entanto alguns nomes precisam ser destacados, será breve, mas friso sobre a admiração que tenho para cada um.

Agradeço as minhas irmãs Ana, Isabelle, Luiza e Natália por terem me acompanhado em mais um ciclo da minha vida, dando sempre muito amor e apoio.

A minha querida irmã Milena (*in memoriam*) queria que você estivesse aqui para me ver concluir esse sonho, obrigada por ter me encorajado na escolha do meu curso, de fato a Geografia é incrível.

Agradeço aos amigos que a Geografia me deu, ao grupo Curva de Rio, foram muitas risadas, comidas, frustrações e perspectivas compartilhadas ao longo dessa graduação. Em especial, aos meus amigos Cláudio, Caroline e Gustavo que me ajudaram inúmeras vezes seja com questões geográficas ou cotidianas, pelo incentivo mútuo; é prazer dividir esse ciclo e essa paixão com vocês.

Aos amigos que conheci na e pela UFSCar, a lista é extensa e todos me impactaram de alguma forma, em especial ao Andrei, Beatriz, Caroline e Thamires, obrigada por todo amor e histórias compartilhadas. Aos meus amigos que conheci em diferentes lugares e fases da vida: Caio, Enrico, Isabelle, João, Gil, Gabriel, Gustavo, Marcelo e Stefanie, obrigada pelo suporte e pelos risos vivenciados.

Agradeço imensamente também à direção, coordenação pedagógica, professores e professoras e demais funcionários da Escola Estadual Bairro Jundiaquara, por me receberem tão bem, dando-me a liberdade de indagar, registrar e vivenciar o cotidiano nesta escola.

Aos queridos alunos do 3º ano, obrigada por terem contribuindo com as suas perspectivas, espero que conquistem os seus espaços na sociedade. Sei que é um caminho repleto de obstáculos, mas vocês conseguem! Lembrem-se que a Universidade também é para vocês, não desistam.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a Universidade Federal de São Carlos e aos professores da instituição por proporcionarem um ensino de qualidade. Agradeço a instituição por ter sido palco de momentos marcantes da minha formação, encerro esse ciclo com a esperança e anseio de que mais jovens da camada popular tenham a oportunidade de vivenciarem isto.

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(FREIRE, 2000, p.67)

RESUMO

LIMA, Larissa Corrêa. **Entre a escola pública e o ensino superior- a longa jornada dos jovens periféricos de Araçoiaba da Serra- SP.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2021

O presente trabalho faz uma revisão sobre a história da educação formal no Brasil evidenciando as principais políticas públicas educacionais, sobretudo aquelas que viabilizam o acesso ao ensino superior pela camada popular. Em decorrência da globalização e das constantes exigências do mercado, a qualificação em nível superior tornou-se essencial para uma ascensão social e/ou econômica, logo, no decurso da pesquisa foram analisados alguns programas que se constituem como principais responsáveis pelo crescente número de ingressantes no ensino superior brasileiro, a saber, o PROUNI, FIES e ENEM. E por fim, os possíveis obstáculos que jovens oriundos de escolas periféricas enfrentam para ingressarem nas IES, seja ela pública ou privada. Para isto buscou-se conhecer a Escola Estadual Bairro Jundiaquara, localizada no município de Araçoiaba da Serra - SP, a fim de verificar como esses fenômenos reverberam na escola periférica.

Palavras-chave: Educação. Escola Pública. Políticas Públicas. Ensino Superior.

RESUMEN

En el trabajo presente revisa la historia de la educación formal em el Brasil, destacando las principales políticas públicas educativas, especialmente aquellas que permiten el acceso a la educación superior por parte de los estratos populares. Como resultado de la globalización y las constantes demandas del mercado, la calificación a un nivel superior se ha vuelto esencial para un ascenso social y / o económico, por lo tanto, durante la investigación, algunos programas que son los principales responsables del creciente número de nuevos participantes fueron analizados en la educación superior brasileña, a saber, PROUNI, FIES y ENEM. Y finalmente, los posibles obstáculos que enfrentan los jóvenes de escuelas periféricas para ingresar a las IES, sean públicas o privadas. Para esto, se buscó conocer la Escuela Pública Barrio Jundiaquara, ubicada en el municipio de Araçoiaba da Serra - SP, con el fin de verificar cómo estos fenómenos reverberan en la escuela periférica.

Palavras Clave: Educación. Escuela Pública. Políticas Públicas. Enseñanza Superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cartografia das balbúrdias.....	48
Figura 2. Notícias de alunos da rede pública aprovados no ENEM.....	60
Figura 3. Notícia do programa "Domingo Espetacular"	60
Figura 4. Desempenho no ENEM distribuído por Estados no ano de 2011 e 2014	61
Figura 5. Mapa de Localização do Município de Araçoiaba da Serra na Região Metropolitana de Sorocaba	63
Figura 6. Fachada da Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" em Araçoiaba da Serra - SP...65	
Figura 7. Portão de acesso da Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" em Araçoiaba da Serra - SP	66
Figura 8. Localização da Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" em Araçoiaba da Serra - SP	67
Figura 9. Bairro Jundiaquara em Araçoiaba da Serra - SP	68
Figura 10. Rua adjacente à Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" (Vizinhança) em Araçoiaba da Serra - SP	69
Figura 11. Quadra esportiva da Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" em Araçoiaba da Serra - SP	75
Figura 12. "O pátio é nosso, a ágora dos jovens"	76
Figura 13. "Hoje é aula livre, dona."	77
Figura 14. "É preciso cuidar do que conseguimos"	78
Figura 15. "Cantos" em desuso.	79
Figura 16. "O outro lado da ágora"	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais - Brasil (1900 a 2010)	16
Tabela 2. Situação do Ensino Superior no Brasil (1935 a 1955)	20
Tabela 3. Situação do Ensino Médio no Brasil (1935 a 1945)	23

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. PROUNI - Bolsas ofertadas por ano. (2005-2009).....	40
Gráfico 2. Quantidade de bolsistas do PROUNI (2005-2009).....	41
Gráfico 3. Criação de novas Universidades Federais.	42
Gráfico 4. Bolsistas PROUNI por região	53
Gráfico 5. Contratos do FIES	55
Gráfico 6. Número de inscritos confirmados por edição do ENEM - 1998 a 2019.	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

AI - Atos Institucionais

ANL - Aliança Nacional Libertadora

B.J. - Escola Estadual “Bairro Jundiaquara”

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

IFS - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano

IRPJ - Imposto de Renda de Pessoa Jurídica

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ISSQN - Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza

JK - Juscelino Kubitschek de Oliveira

LDB - Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional

LULA - Luiz Inácio Lula da Silva

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PDE - Plano Decenal de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Programa Mais Educação

PRN - Partido de Reconstrução Nacional

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

1. INTRODUÇÃO	
2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL DURANTE A COLÔNIA E O IMPÉRIO	1
3. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA REPÚBLICA A REDEMOCRATIZAÇÃO	10
3.1 Belle époque à brasileira: sua influência na Educação.	10
3.2 Novo modelo econômico e o impacto na Educação Básica	13
3.3 A Educação como instrumento cívico	26
3.4 Ares de democracia voltam a soprar na Ilha de Vera Cruz	29
4. POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	50
5. E AGORA, JOSÉ? OS PERCALÇOS ENFRENTADOS ATÉ O ENSINO SUPERIOR	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado *Entre a Escola Pública e o Ensino Superior- A longa jornada dos jovens periféricos de Araçoiaba da Serra- SP*, tem como objetivo analisar e compreender se de fato existem fenômenos que podem complexificar a trajetória do estudante da escola pública à Universidade e como estes processos funcionam.

O interesse nessa temática é em razão da minha própria trajetória até a Universidade, sobretudo quando comparada com a dos meus familiares e amigos do ensino fundamental 02. Estudei por 10 anos em Araçoiaba da Serra, nos bairros: Campo do Meio no qual frequentei a pré escola, Cercado, onde completei o ensino fundamental 01 e no Jundiacanga, onde finalizei o ensino fundamental 02. Esses são bairros periféricos de Araçoiaba, visto que a) distante do centro da cidade; b) não possuem infraestrutura; c) população mais carente.

A distância e a falta de estrutura (ruas asfaltadas, saneamento básico, postos de saúde, escolas bem equipadas, entre outros.) eram/são grandes empecilhos para a população local.

Acompanhei ao longo dessa jornada inúmeros amigos e parentes desistindo dos estudos, os motivos eram infinitos, tais como, necessidade em complementar a renda da casa, a falta de incentivo, casamento, entre outros.

Mantive contato com alguns colegas, e por residir em uma cidade pequena os encontros ao acaso em ônibus ou mercados eram/são comuns, na curiosidade, e talvez, anseio, por saber do outro sempre surgia a famigerada pergunta “e você o que anda fazendo?” e no meio de desabafos e nostalgias sobre o passado pude perceber que de uma sala de mais ou menos 24 alunos apenas 4 ingressaram no Ensino Superior, sendo que apenas 1 cursou o ensino médio na escola estadual de Araçoiaba. Tal situação me levou a questionar o porquê de isso ocorrer, e sobretudo, por que esse fenômeno parece ser tão recorrente nesses bairros de Araçoiaba da Serra. As reflexões advindas da minha vivência pessoal fomentaram hipóteses sobre uma possível territorialização da Educação, em virtude da concentração de recursos que privilegia territorialidades específicas. É sabido que o processo de industrialização e urbanização intensificaram a segregação de uma parcela da população, estas

pessoas foram obrigadas a ocupar áreas distantes da cidade, contribuindo para a sua marginalização.

No que pese sobre a escola pública, historicamente, ela tem sido alvo de teorias perversas para justificar o seu fracasso. Os motivos deste revés perpassam todos os sujeitos da instituição, desde professores a familiares, intensificando -se na figura do aluno, que passa a ser o depositário de todo o mal (PATTO, 1987). Nota-se a reprodução desses discursos nas instituições escolares que tendem a isentar o Estado de sua responsabilidade, além disso, a própria desigualdade social é esquecida nesse processo de culpabilização.

Algumas teorias do século XX, de cunho racista, tiveram como aparato a psicologia para validar a crença de que, tanto o ambiente quanto a raça constituem-se como fatores que prejudicam a ascensão do indivíduo na sociedade de classes. Logo, suas aptidões são comparadas com aqueles mais favorecidos, demonstrando que os mais capazes tendem a ser oriundos das classes mais privilegiadas. Não obstante, apesar da clara relação entre classe e “sucesso”, isto ainda era tratado como uma mera coincidência, como fruto do acaso, pois vigorava a ideia da sociedade democrática, ou seja, devido à influência de Durkheim e da teoria da sociedade anômica, pressupunha-se que aptidão e contexto socio econômico não estavam interligados, reforçando ainda mais, mesmo que involuntariamente, a concepção de oportunidades iguais.

No entanto, o conceito de raças inferiores passa a ser substituído pelo conceito de cultura, devido às diferenças nos testes de aptidão de trabalhadores pobres em relação à burguesia. Dessa forma, a cultura torna-se em um fator substancial para elucidar acerca da desigualdade social. Chauí (1981) discorre que tal concepção teria como intuito justificar os problemas educacionais dessas crianças, alegando que famílias desajustadas e ambientes atrasados produzem crianças problemáticas.

Crenças que, segundo Patto (1987, p. 50) “geram, desta forma, uma nova versão da **ideia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres**, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social.”

É notório que recentemente o grau de escolarização passou a ser de suma importância para o ingresso no mercado e trabalho, logo, para muitos jovens esta é a

oportunidade de conquistarem maior conforto e estabilidade financeira, contudo, para boa parte desses sujeitos, a universidade ainda é um sonho distante.

Na América, as primeiras universidades surgem no século XVI, no entanto, somente no século XX que no Brasil é instituída a primeira universidade; segundo Pinto (2004) este atraso somado ao extenso período da escravidão influenciou na desigualdade do país frente aos demais da América Latina.

A questão da concentração da educação formal em bairros mais nobres e/ou centrais pode ser um fator para os distintos resultados entre escolas públicas, nesse sentido, o estudo sobre efeito-escola torna-se necessário para abarcar as hipóteses levantadas acerca do tema. Tal teoria alega que a escola poderia modificar as influências dos fatores sociais. Esta hipótese é dividida em duas vertentes: a primeira qualifica o efeito global de um conjunto de escolas, analisando as porcentagens de cada uma em relação ao êxito e habilidades de seus alunos. Nessa concepção, um aluno que muda de uma escola com uma porcentagem alta para uma de porcentagem baixa, teria seu desempenho comprometido. Enquanto a segunda, conforme apontado por Soares, Rigotti e Souza (2008, p. 123), discute a importância de discernir o efeito de uma unidade escolar, de “quantos pontos seus alunos ganham por suas políticas e práticas internas”. Esta última versão é de suma importância para análises pedagógicas e gestão administrativa escolar, pois assim conseguem aferir os seus resultados. Segundo os autores já mencionados, é importante entender se o sucesso da unidade escolar é um fato isolado de uma política de seleção de alunos, tendo em vista que o Brasil além de ser um país economicamente desigual é também segregado por características sociais.

É necessário antes entender a cidade de Araçoiaba da Serra e caracterizar a localização da escola em questão. Araçoiaba da Serra é uma das 27 cidades que compõe a Região Metropolitana de Sorocaba, sua área territorial é de 255,327 km² (IBGE, 2019) com uma população estimada em 34.776 pessoas (IBGE, 2020). Segundo o IBGE, o salário médio mensal em 2018, era de 2.3 salários mínimos, a proporção de pessoas ocupadas era de 19.0% em relação à população total. “As principais atividades econômicas do município seriam a agricultura, pecuária, comércio, turismo rural e ecológico.” (RODRIGUES, 2009 apud DIAS e SANTOS 2017, p. 82)

Por que pesquisar o acesso ao Ensino Superior pela camada jovem? sobretudo aquela oriunda de territórios periféricos. Ainda que o foco dessa pesquisa seja a reflexão tanto do ensino médio na escola Bairro Jundiaquara quanto dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que a perpassam, é preciso antes ressaltar que, a jornada dos alunos não se inicia nesse momento embora sua importância para o ingresso na universidade seja notória e por vezes decisivas. Sua gênese se configura em toda sua trajetória socioeducacional, ou seja, os espaços que frequentou, as comunidades nas quais foram inseridos, as séries escolares antecedentes entre outros.

Segundo Souza (2018) o território é um dispositivo de exercício de poder, logo, nesta pesquisa me apoiei em determinados momentos na vertente da Geografia Política, que compreende o território como um espaço apropriado, regido por um poder, um campo de forças operando sobre um substrato a serviço de fins políticos.

É importante se atentar nas reflexões aqui sintetizadas, a fim de não reproduzir um discurso onde as trajetórias escolares desses jovens sejam definidas segundo a sua situação social e familiar, mas sim, de analisar criticamente esse discurso do destino de classes, entender a sua função para a sociedade neoliberal e por fim, compreender os entraves para a ingresso no ensino superior, visto que para muitos deles isso implica na chance de mobilidade socioeconômica.

A fim de incitar a reflexão sobre o tema, a autora Sampaio (2011) traz dados referentes ao ano de 2005, a partir disso é possível entender as desigualdades acerca da educação.

Dados do INEP relacionados ao Censo Escolar 2005 registram a situação do aluno brasileiro egresso da escola pública em relação ao ingresso no ensino superior. Apesar das estatísticas oficiais registrarem, para o ano de 2005, que 87,9% dos jovens matriculados no Ensino Médio brasileiro estavam em escolas públicas, somente 46,8% dentre eles ingressaram no ensino superior. Por outro lado, dos 12,1% de alunos matriculados em escolas particulares de Ensino Médio, 51,7% destes ingressaram no ensino superior público. (SAMPAIO, 2011, p. 32).

O estudo desse tema torna-se necessário, a fim de questionar esse paradigma da meritocracia e para analisar quais os fenômenos que podem ser um empecilho ao sucesso do ingresso do aluno de escola pública no ensino superior, visto que a educação não deve e nem pode ser analisada em fragmentos, como se as séries antecedentes não estivessem interligadas, apenas uma perspectiva que verifique o todo consegue compreender os percalços enfrentados até a Universidade.

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado inicialmente a partir de uma revisão bibliográfica de autores que abordam as políticas públicas educacionais do Brasil. Buscou-se também trabalhos que tratassem sobre o histórico da educação formal em nosso território, bem como pesquisas que trouxessem as questões relativas as dificuldades que os estudantes da rede pública podem enfrentar para ingressarem no ensino superior.

Em uma segunda etapa, foi efetuado uma pesquisa de campo na escola Bairro Jundiaquara na cidade de Araçoiaba da Serra-SP. A escola localiza-se na zona periférica da cidade, o bairro é caracterizado por extensas áreas verdes, com poucos comércios e com nenhum outro equipamento público, além das escolas E.M.E.F Dr. Celso Charuri e E.E Bairro Jundiaquara evidenciando a precariedade de recursos que assola a população.

Pude conhecer a escola mediante as disciplinas de práticas de ensino em geografia I e II, na qual me proporcionou o primeiro contato a escola, o corpo docente, gestão e os alunos. Para a realização do trabalho de campo conversei com a Diretora Lucinéia Silva e o vice-diretor Alexandre Cássio que foram muito solícitos e receptivos, dando-me a liberdade de frequentar algumas aulas, conversar com alunos e professores. O intuito da pesquisa era compreender ou pelo menos tentar, as percepções dos estudantes nesse processo final do ensino médio, permeado de dúvidas e anseios, logo, a fim de ilustrar fielmente esse cenário, transcrevi as falas tal como a pronúncia dos sujeitos.

O trabalho de campo ocorreu no dia 07 de outubro de 2021 e 19 de outubro de 2021, no primeiro dia a sala contava apenas com 50% dos estudantes em virtude das orientações sanitárias contra o covid-19, contudo, no segundo dia a escola já estava funcionando com a sua capacidade máxima, conforme solicitado pelo Governo do Estado de São Paulo.

Os alunos, em sua maioria, estavam dispostos a participar da roda de conversa, a classe escolhida foi o 3º ano, do período noturno. As questões que fiz foram referentes a escola, as suas percepções sobre o ensino superior e algumas políticas públicas. É importante ressaltar, que para garantir o sigilo das fontes de informações, os nomes de todas as pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

No primeiro capítulo foi abordado o início educação no Brasil Colonial, que em geral ocorreu de forma tardia devido aos entraves impostos pela Coroa, sendo esta área

desenvolvida apenas com a chegada da Ordem dos Jesuítas. Com isso, os jesuítas foram os responsáveis por estabelecerem os métodos pedagógicos, utilizando-os, sobretudo, para dominar os indígenas através da catequização. Durante esse período, não havia nenhuma instituição de ensino superior no território, pois a Coroa temia que isto causasse uma possível rebelião.

Esse cenário é modificado com a chegada da família real, porquanto houve uma necessidade de alterar o ensino, tornando-o pelo e para o Estado. Logo após, foram instituídos também cursos superiores, caracterizado por um viés profissional prático.

No segundo capítulo são abordados a organização escolar básica e superior no período da primeira República até a redemocratização do país, relacionando o cenário político econômico com as modificações empreendidas no setor educacional.

No terceiro capítulo são discutidos e analisados os Programas e políticas públicas que viabilizam o acesso dos jovens oriundos de escolas públicas ao ensino superior, a saber, o Prouni, Fies e Enem.

Por fim, no último capítulo temos a parte empírica, na qual relacionamos como esse histórico da educação no Brasil reverbera nas escolas públicas atuais. Para isto, analisamos as dificuldades que os estudantes da escola Bairro Jundiaquara enfrentam para ingressarem no ensino superior, segundo as suas perspectivas e vivências.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL DURANTE A COLÔNIA E O IMPÉRIO

A escola pública é uma construção histórica que abarca as contradições e produções da sociedade. Entender a sua origem é fundamental, pois mediante a compreensão de sua gênese é possível refletir criticamente para quem a escola se destina, os motivos de sua heterogeneidade e a importância que ela tem atualmente.

Sabemos que entre 1500 e 1822 o Brasil foi uma das colônias de Portugal e, por isso, não tinha autonomia, ficando à mercê das ordens de Portugal. Os principais objetivos da Coroa Portuguesa eram o de fiscalizar, defender e explorar suas colônias, a educação, portanto, não era uma prioridade. Ademais com o receio de uma possível rebelião ou um movimento de independência, foi proibido o Ensino Superior nas colônias. (MOURA, 2016). Segundo Oliven (2002, apud MOURA, 2016) para os estudantes da elite colonial portuguesa nascidos no Brasil era dada a possibilidade de estudar na metrópole, sendo a escolha mais comum dessa elite a Universidade de Coimbra, por seu alto prestígio. Além disso, era ofertado um pequeno número de bolsas para os custos das despesas, porém poucos eram contemplados, restando a uma maioria arcar com os dispêndios dos estudos e moradia.

Com o crescente enriquecimento dos senhores de engenho no Brasil, o envio da elite brasileira a Portugal passou a ser cada vez mais comum, logo isto também passou a ser uma forma da Coroa portuguesa lucrar sobre as colônias, tornando mais distantes a possibilidade do estabelecimento de Universidades nesses territórios. (MOURA, 2016). Ratificando o pensamento de Moura (2016) torna-se claro que o processo de privatização e mercantilização do ensino, sobretudo o superior, tem o seu início neste período.

A sociedade do período colonial brasileiro foi estruturada a partir dos grandes latifúndios e a mão de obra escrava. Esses dois fatores contribuíram para o surgimento de uma sociedade aristocrática, caracterizada segundo Ribeiro (1993) por uma autoridade sem limites devido à posse de terras.

Segundo Moura (2016, p. 23) “o período do Brasil colônia, compreendeu três fases relacionadas à educação escolar: a primeira marcada pelos jesuítas, a segunda pelas Reformas Pombalinas, e a terceira pela vinda da família real para o Brasil.”

A fase inicial liderada pelos Jesuítas tinha como objetivo suscitar a religião cristã no Brasil, contudo, Moura (2016) enfatiza a importância destes para o ensino

básico, visto que foram os responsáveis pela abertura de 17 colégios no país; os professores destas instituições eram religiosos com qualificação superior.

A educação ensinada por esses religiosos poderia auxiliar aqueles provenientes das camadas mais desfavorecidas? Seria incumbido aos jesuítas educar toda população ou apenas a população indígena? E quanto aos filhos dos colonos, quem os instruiria?

Devido os recursos recebidos do Estado português ficaria a cargo dos jesuítas a responsabilidade de ensinar os filhos dos colonos, visto que naquele momento eles eram os únicos educadores com aprovação da colônia. Dessa forma foi elaborado um plano de estudos diversificado, com o objetivo de atender as distintas necessidades, a exemplo de ilustração, o português aprendia a doutrina cristã e era alfabetizado. As demais disciplinas eram opcionais e se dividiam em ensino profissional e agrícola, de um lado, realizada, majoritariamente, pela população indígena, e do outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa para os colonos.

Segundo Ribeiro (1992) mesmo que não tenha sido intencional, essa divisão, explicitou o tipo de educação destinada a cada grupo social. De um lado a população indígena com seu ensino profissional e do outro a população branca e o ensino intelectual.

Graças aos colégios jesuítas a elite colonial poderia ser instruída, além disso, a educação ofertada pelos jesuítas era neutra, ou seja, apropriada para manter a harmonia e a organização social, pois “uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar” (RIBEIRO, 1993, p. 15). Os principais propósitos da Companhia de Jesus eram o de recrutar novos discípulos para o catolicismo, deveras enfraquecido com o movimento da Reforma, e catequizar os índios para torná-los dóceis, sendo assim mais eficientes como mão de obra, ou seja, a importância econômica da catequese nesse período ocorre mediante a possibilidade de manter os índios passivos diante dos senhores brancos. (RIBEIRO, 1993).

A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na

classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, p. 15, 1993)

Como dito anteriormente era preciso tornar os índios submissos para que estes pudessem ser utilizados como mão de obra, no entanto esse objetivo foi aos poucos sendo deixado em segundo plano, porque educar os filhos da elite também proporcionava lucros, além de garantir a formação de novos sacerdotes, com isso a educação por muito tempo esteve voltada para o desenvolvimento da elite dirigente. (RIBEIRO, 1992)

A Companhia visava formar católicos sem vinculações com nenhum governo, isso somado ao fato, de que os melhores alunos eram escolhidos para cursarem Teologia, fez que esta fosse, na verdade, a maior beneficiada, levando posteriormente a um choque entre o governo português e os jesuítas, resultando na expulsão deste último.

Com a passagem do regime mercantil para o capitalista, pela Inglaterra no século XVI e XIX, Portugal entra em decadência. Com o intuito de recuperar a economia e desenvolver a cultura da metrópole, Sebastião José de Carvalho e Melo, propôs reformas que incluíam a área escolar tanto da metrópole quanto da colônia. Com a crescente dominação espanhola no comércio asiático restava a Portugal o antigo Império ultramarino, o Brasil e algumas posses da África. Diante disso tornou-se mais necessário a intensa fiscalização das atividades desenvolvidas na colônia, logo, houve um aumento do aparato material e humano que culminou em uma ampliação do aparelho administrativo e dos demais âmbitos.

Esta ampliação do trabalho administrativo e o conseqüente aumento de funções de categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família. (RIBEIRO, 1992, p. 31)

Em 1759, o então Secretário de Estados dos Negócios Interiores do Reino de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal, publicou um decreto exigindo a expulsão dos Jesuítas, a razão pela qual isto sucedeu é esta ser tida como um empecilho para conservação da unidade cristã e da sociedade civil. Inicia-se, dessa forma, um ensino público financiado pelo Estado e para o Estado, não mais para Igreja.

Durante a terceira quadra do século XVIII, profundas transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram em Portugal, repercutindo, como

não podia deixar de acontecer, no Brasil. Foi nesse período que a Companhia de Jesus – principal responsável pelo ensino secundário e superior na Metrópole e na Colônia – foi expulsa do Império português, acarretando grandes transformações no panorama escolar. (CUNHA, 2007, p. 38 apud MOURA, 2016, p. 25).

Após este ocorrido, tem-se o início da segunda fase instaurada pelas Reformas Pombalinas, as reformas aplicadas em Portugal repercutiram na colônia, em que um dos principais objetivos educacionais consistia em retirar o poder educacional da Igreja e transferir para o Estado, instaurando dessa forma, segundo Ribeiro (1992) um ensino pelo e para o Estado. Contudo, apesar da expulsão dos jesuítas não houve mudanças notórias no cenário, porque o ensino continuou sendo ministrado pelos professores que lecionavam nos colégios jesuítas, além de que, o ensino permaneceu sendo enciclopédico, “com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos”. (RIBEIRO, 1993, p. 16)

Havia também um interesse em iniciar um processo de industrialização em Portugal, no entanto era necessário antes que sua maior colônia, o Brasil, passasse por algumas mudanças, por conta disso foi fundamental intensificar a sua exploração. (MOURA, 2016)

A última fase do Brasil colônia teve como marco a vinda da família real que devido a invasão das tropas francesas na Metrópole se veem obrigados a virem para a colônia brasileira sob a proteção da guarda inglesa.

Nessa mudança, além da família real, vieram de Portugal 18 mil pessoas, tesouros da coroa e os livros da Biblioteca Nacional, os quais foram fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, principalmente nas áreas de exatas e de biologia. (MOURA, 2016, p. 25).

Uma das providências tomadas pelo então príncipe regente, João VI, sob a pressão dos grupos coloniais e ingleses foi a abertura dos portos para nações amigas. Com isso houve um aumento do acesso de inúmeros livros corroborando no desenvolvimento intelectual da Colônia.

Com essa vinda não planejada e deveras imediata houve a necessidade de uma reorganização administrativa e o estabelecimento de órgãos de administração pública e justiça, na capital, Rio de Janeiro, e nas demais capitânicas, este fenômeno resultou em um desenvolvimento da vida urbana de outras cidades.

Esta nova realidade da colônia possibilitou um maior respaldo ao campo educacional, visto que era pertinente o desenvolvimento do campo intelectual geral da nova sede

da Coroa portuguesa. Logo, foram criados cursos profissionalizantes para atender as novas necessidades, estes representam o início do nível superior de ensino no Brasil. (RIBEIRO, 1992)

Seria bom ressaltar, em primeiro lugar, que a expressão “curso” não dá idéia precisa, uma vez que, em verdade, muitos correspondiam a aulas, como as de economia, anatomia, etc. Em segundo lugar que, pelas condições imediatistas a que teve de se subordinar, quase que exclusivamente se condicionou o prosseguimento de tais estudos conforme duas tendências que, de determinado ponto de vista, foram prejudiciais ao seu pleno desenvolvimento. Tais tendências são: organização isolada (não universitária) e preocupação basicamente profissionalizante. (RIBEIRO, 1992, p. 41)

É organizado então o ensino imperial, constituído por três níveis, do primário ao superior. O ensino primário de instrumentalização técnica, ou seja, escola de ler e escrever (alfabetização básica). O secundário permanecia com aulas régias de gramática latina e matemática avançada, sendo incluídos posteriormente, desenho, história, filosofia e retórica em algumas instituições.

No ano de 1808 existiam poucos centros de ensino superior no Brasil, sendo a sua maioria deveras elitista, pois o intuito era atender somente as necessidades da aristocracia, visto que estes não podiam mais enviar os seus filhos para estudar na metrópole, por conta dos bloqueios de Napoleão. (MOURA, 2016)

O crescente descontentamento da população lusitana, a Revolução do Porto em 1820 somada a outras questões políticas e econômicas possibilitou que em 1822 o Brasil conseguisse a sua autonomia política, sendo, portanto, emancipada de sua Metrópole. Diante disso, o campo educacional passa a cogitar a ideia de um sistema nacional de educação, no qual visava prover escolas de diferentes graus em todo território, estando presente, ainda que de forma implícita, o dever do Estado para o seguimento de tal processo. “É assim que em seu art. 250 declara: Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais” (SILVA, 1969, p. 192 APUD RIBEIRO, 1992, p. 44).

Contudo, deste projeto, vigorou apenas a distribuição racional por todo território das escolas de ensino primário, limitando os indivíduos quanto a sua aprendizagem.

Segundo Ribeiro (1992) a autonomia política, ou melhor, a falta desta, no âmbito interno, constituíam um sério entrave para um eficiente atendimento escolar.

Tal eficiência deveria traduzir-se num planejamento que, no mais curto prazo possível, reorganizasse os objetivos, os métodos e o conteúdo, a fim de que passasse a atender aos interesses e necessidades dos futuros cidadãos da recente nação- o Brasil- e implantasse uma rede escolar capaz de receber

todos em idade escolar, distribuídos nos seus diferentes graus. (RIBEIRO, 1992, p. 45)

Não obstante, em 1834 foi outorgado um Ato Institucional que atribuía às províncias a responsabilidade em legislar e controlar o ensino primário e médio, enquanto o poder central ficou a cargo de desenvolver e regular o ensino superior, ou seja, dissociou a responsabilidade educacional. Devido às falhas no sistema de arrecadação de impostos, para fins educacionais, somado à falta de recursos, as províncias não conseguiram desempenhar seus objetivos, a negligência com o ensino primário e médio possibilitou que estes fossem assumidos pelos particulares, colaborando para um aumento na seletividade e elitismo desses níveis educacionais. (RIBEIRO, 1993).

Faz-se necessário lembrar que a sociedade deste período mantinha sua base escravocrata, ou seja, os estudantes eram os filhos dos “homens livres”, majoritariamente brancos, percebe-se como o racismo permeia as estruturas da vida social dos indivíduos, as problemáticas advindas deste período reverberam na sociedade atual.

No setor econômico a situação agravava após a abertura dos portos, levando a um desequilíbrio da balança comercial em razão da baixa capacidade produtiva do país. Como consequência os recursos para uma reorganização escolar não foram ofertados, diante de tamanha crise a educação não era vista como um setor prioritário. Para Ribeiro (1992) não é coincidência, portanto, que nesse período, a organização escolar brasileira apresente graves déficits quantitativos e qualitativos.

O declínio das atividades mineralógicas em razão da concorrência internacional provocou uma intensificação dos problemas no centro político, somando a isto, as rebeliões regionais, que se sucederam após a autonomia política. Essa fragmentação interna entre as províncias somente poderia ser resolvida com a criação de um poder central habilitado a governar em todo território nacional.

A solução para essa questão, ainda que temporária, foi o sucesso das lavouras de café a partir de 1840. Dessa forma, iniciou-se o processo da passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para uma urbano-agrícola-comercial, esta transição era necessária para que o Brasil entrasse no mercado mundial para competir com os demais países periféricos, atendendo assim as exigências do capitalismo internacional. (RIBEIRO, 1992)

Devido essa nova fase de expansão da economia foi observada a importância da abolição da escravidão e aplicação do trabalho livre. A fim de atender as novas necessidades impostas pelo capitalismo, as elites e classes médias pressionaram D. Pedro II para expandir o acesso às faculdades, o principal motivo era a busca por uma ascensão social, uma vez que os cargos mais requisitados eram para funcionário público, que exigiam a formação de nível superior. (MOURA, 2016).

Com isso, as cidades passam a ser os centros do crescimento capitalista interno, segundo Ribeiro (1992) elas promovem: a) uma reorganização no sistema de trabalho, propiciando o surgimento de novas categorias econômicas; b) uma atração sobre significativo contingente populacional de rendas e origens distintas. Diante deste cenário, o Império pôde consolidar-se, em meados de 1850.

A década de 1850 é apontada como uma época favorável as realizações no âmbito da educação, basta indagar, para quem? Após o crescimento econômico e a conciliação dos partidos em 1853, são criadas variadas instituições de ensino, mas todas limitadas ao município da Corte. Ribeiro (1992) é enfático ao argumentar que o interesse econômico-político-social dos grupos dominantes se limitava ao ensino superior em âmbito nacional, enquanto os demais níveis restringiam-se a capital, Rio de Janeiro. Não obstante, no Brasil Império, as questões relacionadas à escola dependiam majoritariamente da boa vontade das pessoas. “Pessoas estas que atuam dentro e nos limites da estrutura educacional existente” (RIBEIRO, 1992, p. 53) as modificações portanto não eram profundas, pois não visavam a transformação da estrutura social.

As queixas quanto a falta de preparo dos estudantes era recorrente, remetendo aos problemas estruturais das séries anteriores. Evidenciando o revés do governo central em privilegiar o ensino superior em detrimento dos demais níveis, apenas com a intenção de formar a elite dominante.

Percebe-se, que nesse período, como os demais que o sucedem, a educação não teve verbas suficientes que possibilitasse um atendimento básico da população em idade escolar. Neste contexto, é a pequena camada média, cada vez mais crescente, que pressiona pela abertura de escolas.

Como o preparo intelectual representava oportunidade de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios, nos liceus, não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior, qualquer que fosse sua origem social- média ou alta. (RIBEIRO, 1992, p. 57)

Com o fim do tráfico de escravos em 1850 e com os crescentes lucros advindos das lavouras cafeeiras a economia interna passou a desenvolver-se. Ora, o primeiro acontecimento foi notório para a resolução das desavenças entre a burguesia, incluindo a inglesa, e a camada dos grandes latifundiários, permitindo que os recursos que outrora eram aplicados na compra de escravos fossem destinados para outros setores econômicos, além disso, ocorreu um aumento exponencial de capital de origem exterior em forma de empréstimos e investimentos. (RIBEIRO, 1992)

A sociedade brasileira passou por mais um período de intensas modificações, neste sentido, a educação foi apresentada como a solução para os problemas fundamentais do país. Esta concepção será recorrente em alguns períodos e governos, nos levando a questionar o porquê de o campo educacional ainda não ter sido priorizado por nenhuma gestão, visto que em inúmeros momentos na história há uma ponderação sobre a influência da educação na economia.

No final do século mencionado um importante avanço no que diz respeito ao direito a educação foi o aparecimento do ensino feminino em nível secundário, pela iniciativa privada.

Dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade menor ainda é que, no período tratado, recebe uma instrução secundária não muito profunda. (RIBEIRO, 1992, p. 64)

Segundo Ribeiro (1992) a construção de escolas primárias protestantes norte-americanas e positivistas, que se ampliou durante a Primeira República corroborou na organização escolar nacional e nos processos didáticos.

No momento em que interesses comerciais americanos localizaram-se nos principais centros comerciais e urbanos brasileiros, comunidades estadunidenses: Rio, São Paulo, Porto Alegre, o aparecimento de escolas para os filhos de norte-americanos era desejado num meio carente de instituições de ensino. Por outro lado, na maioria eram escolas sectárias religiosas que visavam proselitismo religioso. Entretanto, a influência deste modelo atinge a escola pública, especialmente em São Paulo, no início da República. (REIS FILHO, 1974, p. 9-10 apud RIBEIRO, 1992, p. 64)

Com isto, iniciaram-se as mudanças pedagógicas, no qual a criança passou a ser o centro da discussão, a entendendo como um ser ativo e em constante crescimento intelectual que deve ser respeitado seguindo a ordem natural, não obstante, a preparação do educador tornou-se indispensável.

Como mencionado anteriormente, os senhores das lavouras de café ganhavam notoriedade no novo cenário econômico, contudo, a camada senhorial ligada as lavouras tradicionais (cana de açúcar, tabaco e algodão), também mantinham suas influências no governo imperial.

Há um crescimento exponencial da camada média que passou a ocupar várias esferas da vida pública, a exemplo, atividades intelectuais, religiosas e militares. No entanto, esta camada, sozinha, não possuía um poder social notório, no sentido de engendrar um movimento que resultasse em alterações políticas. E uma aliança com a camada dos trabalhadores também não seria eficiente para tal processo, visto que este grupo estava constantemente à margem do processo de crescimento nacional.

A única aliança possível seria então constituída pela classe média e a classe dominante, logo, era preciso que esta última se interessasse pelas questões da primeira.

As forças se compõem de tal maneira que, sob a liderança de elementos da camada média (especialmente a militar), com o apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da maioria da população, é proclamada a República. (RIBEIRO, 1992, p. 66)

Essa descentralização era interessante para ambas as camadas, visto que o novo regime possibilitava uma participação no poder. Dessa forma, a organização escolar na Primeira República sofreu as influências desta descentralização, a exemplo temos a Constituição de 1891:

“A) à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal: B) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos; (...)” (AZEVEDO, 1944, p. 359 apud RIBEIRO, 1992, p. 67).

3. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA REPÚBLICA A REDEMOCRATIZAÇÃO

3.1 Belle époque à brasileira: sua influência na Educação.

Em razão das divergências de interesse entre a classe média e a dominante, restou a primeira recorrer ao poder militar para permanecer no poder, visto que não detinha os meios de produção. Após o golpe militar de 15 de novembro de 1889 e instauração da Primeira República, o militar Deodoro da Fonseca assume o governo por dois anos, entre 1891 e 1894 e após esse período, o seu vice Floriano Peixoto assume o cargo. Contudo, os cafeicultores que corroboraram com a Proclamação da República optaram por desvencilhar o poder dos militares e intelectuais, visto que a aliança já não era vantajosa para eles, dessa forma, em 1894 foi eleito o primeiro civil para presidente da república: Prudente de Morais (1894-1898) do Partido Republicano Federal.

Neste período, as ideias positivistas permeavam a organização escolar, influenciando em 1891 a Reforma Benjamin Constant no qual previa a laicidade e a liberdade do ensino.

O período marcado de 1894 a 1930 ficou conhecido como República do café com leite, representando simbolicamente Minas Gerais, produtora de leite e São Paulo, produtor de café. (MOURA, 2016).

Ademais a República não teve o propósito em alterar radicalmente o sistema de ensino de forma a suscitar uma modificação intelectual nas elites culturais e políticas; houve de fato um aumento no ensino secundário, porém, apenas, no ensino privado, enquanto no ensino público ocorria uma diminuição de matrículas e escolas. (RIBEIRO, 1993).

Segundo Ribeiro (1993) o governo não tinha interesse em ampliar a rede secundária pois a economia daquele período não exigia nível médio de escolaridade para ser empregado em determinadas funções, em contrapartida, a elite ciente da baixa qualidade das escolas oficiais almejava que seus filhos obtivessem maiores oportunidades e conhecimentos. Para isso, promoviam as escolares particulares, dessa forma, apenas os filhos da elite local possuíam recursos para ter uma boa educação.

Moura (2016) enfatiza que nesse período houve um objetivo em arrecadar impostos para quitar a dívida do país. A criação de Universidades não eram a pauta desse governo, por isso, foram fundadas as escolas superiores livres,

Não dependentes do estado, “empreendidas por particulares”. Também nesse período no ano de 1911, no governo de Hermes da Fonseca, foi criado um “exame” com o objetivo de selecionar os candidatos ao nível superior. No ano de 1915, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizava o ensino secundário e o superior na República, esse exame passou a ser chamado de “vestibular”. (CUNHA, 2007, p. 150 apud MOURA, 2016, p. 29)

Essa mudança, somada às transformações na própria sociedade brasileira, contribuiu em um aumento na procura do Ensino Superior, porque desde 1808 o acesso à graduação ocorria por meio da aprovação nos exames preparatórios, além disso, os positivistas reclamavam dos privilégios ocupacionais destinados àqueles que possuíam diplomas escolares. (MOURA, 2016).

A instrução primária e secundária fora descentralizada, dessa forma, a escola primária passou a ser organizada em duas categorias: o 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e o 2º grau para os de 13 a 15 anos. Enquanto a instrução secundária passou a ter duração de 7 anos. Segundo Ribeiro (1992) o motivo destas modificações foi em tornar os níveis de ensino formadores e não apenas preparadores dos alunos para o ensino superior. A fim de garantir isto, o ensino secundário implementou um exame para verificar se o aluno dispunha do conhecimento intelectual necessário para o término do curso.

Ora, se o ensino secundário anteriormente era frequentado por uma minoria, majoritariamente da classe média, com o aumento de duração do curso tornava-se inviável para a classe trabalhadora ocupar este nível de ensino, corroborando para sua exclusão social e política.

Com a ascensão da classe dominante no poder no regime republicano e a queda de Floriano Peixoto, percebem que uma das possibilidades mais viáveis para frear a crise econômica seria uma aliança com a burguesia internacional e uma reorganização interna, sendo esta última efetivada com a política dos governadores.

A política econômica de “valorização” dos produtos agrícolas, mais diretamente o café, feita com a utilização do capital estrangeiro, concentrava os lucros nas mãos da burguesia estrangeira e da “camada senhorial”, também chamada “burguesia agrário-exportadora” brasileira. (RIBEIRO, 1992, p. 72)

Tem-se assim se o desenvolvimento da economia, possibilitando uma ascensão no padrão de vida nacional, mais especificamente pela camada dominante. O preço dessa modernização era pago justamente por aqueles que não usufruíam dos benefícios por viverem no campo.

Segundo Ribeiro (1992) as manifestações pela população rural não ocorriam nesta época devido as condições de trabalho e as segregações sociais que impossibilitavam demonstrações de insatisfação, isto, somado ao coronelismo, garantiram o êxito deste regime até o final da Primeira Guerra Mundial.

A compreensão deste período se faz importante para que possamos refletir em como as modificações econômicas e sociais refletiram na organização escolar.

Foram percebidas, segundo Ribeiro (1992), uma dependência cultural que resultou no atraso constante do Brasil em relação aos modelos que este seguia, não obstante, isto evidencia a pedagogia da época que estava interessada apenas em atender aos interesses de uma pequena parcela da população e de grupos estrangeiros, enquanto os problemas reais iam se aglomerando aos montes no cotidiano escolar, sendo solucionados, ou melhor, amenizados, pelos profissionais e alunos, como estes podiam. É neste momento que a questão do analfabetismo é agravada, visto que houve um aumento em números absolutos e, em 1920, 65% da população jovem (15 anos ou mais) era analfabeta. (RIBEIRO, 1992)

O crescimento do parque manufatureiro passa a ser expressivo na economia nacional em 1920, suscitando o surgimento de novas forças sociais. Estas modificações na estrutura econômica ocorreram em detrimento das oligarquias, que por sua vez, entraram em declínio.

A industrialização, representa, portanto, a consolidação da burguesia industrial e do operariado. É importante ressaltar que esta burguesia industrial também possuía contato com a classe dominante, representada pelos fazendeiros, alguns até eram desta classe ou já tinham sido, destarte, esta nova burguesia estabelecia uma relação de dominação com sua nova mão de obra.

A consolidação do operariado é deveras importante, pois, a partir daquele momento, o povo organizava-se enquanto expressão política. Logo, com as manifestações urbanas essa parcela expressiva da população podia evidenciar a sua insatisfação perante os setores dominantes. A rua passou a ser vista; após anos de

invisibilidade, o povo, por fim validou a sua existência. Apesar disso, os políticos permaneciam ignorando esta emersão popular.

Washington Luís, como todos os seus antecessores no governo da República, jamais compreendera que o proletariado passara a existir, era agora uma classe definida, com interesses e reivindicações próprias e que nos cálculos eleitorais era preciso levá-lo em conta. (BASBAUM, 1962, p.330 apud RIBEIRO, 1992, p. 87)

Nos anos 20 a pequena burguesia cresceu, representada pelos militares, comerciantes e intelectuais, que também estavam insatisfeitos com a política vigente, levando-os a reivindicar e exigir por mudanças que foram incluídas e sintetizadas no Tenentismo.

Em meio a este cenário, a organização escolar passou a contar com os entusiastas da educação, que assim como os políticos também expressavam a insatisfação diante da ineficiência do atendimento escolar e as altas taxas de analfabetismo. Estes criam que o aumento quantitativo das instituições escolares seria a chave para o progresso do país, desta forma, o modelo escolanovista foi incorporado pelas escolas.

A alta dependência do Brasil com a economia externa, somada a necessidade de um desenvolvimento significativo na economia, evidenciou a importância de um rompimento de tal dependência e a utilidade de um novo setor central, neste contexto, a estimulação do setor industrial sobrevém como a solução de ambos problemas. Diante disso, o confronto entre dois grupos, os apoiadores da exportação e os que não o eram mais, desencadeou um movimento armado que em seguida recebeu apoio de outros setores sociais. Com a vitória daqueles que eram contra a exportação, foi organizado um novo modelo econômico político, o nacional desenvolvimentismo que prezava pela substituição de importações.

3.2 Novo modelo econômico e o impacto na Educação Básica

Após a saída Washington Luís, Getúlio Vargas assume o governo, devido as instabilidades do momento manter-se no poder era uma das tarefas mais difíceis. Getúlio Vargas liderou a revolução de 30 que pôs fim ao domínio das oligarquias agrárias, assumindo assim o governo provisório em 1930-1934. Essa transição contribuiu para a ascensão da burguesia industrial, além de ter auxiliado a passagem

do modelo agroexportador para o industrial urbano, esse incentivo a industrialização deu suporte a urbanização brasileira, possibilitando o desenvolvimento de um sistema nacional de educação pública. Visto que no período anterior o número de escolas era escasso, boa parte localizadas em fazendas, sendo, pois, de difícil acesso. (BITTAR e BITTAR, 2012).

Houve então um êxodo da população do campo para os centros urbanos, em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. Percebe-se a influência cada vez mais notória do capital na vida da população, bem como na produção dos espaços. (SANTOS, FONSECA e VALE, 2006)

O governo populista de Vargas teve forte aparato dos trabalhadores, devido a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e Ministério da Educação e Saúde, além das legislações trabalhistas que previam o sindicato como um órgão consultivo e de auxílio para o poder público. Contudo, a elite integrante das oligarquias regionais despossuídas do poder prezavam por um desenvolvimento subordinado ao Estados Unidos, sendo oposto do empregado por Vargas, que implantou um desenvolvimento econômico apoiado na industrialização nacional. Esses interesses antagônicos ganharam um viés político, devido as influências internacionais entre URSS e EUA, logo a política nacional foi polarizada entre conservadores e progressistas. Essa divisão afetou também a educação, em virtude dos conflitos de interesses entre Igreja Católica (conservadores) e liberais/ progressistas; a primeira pretendia manter a sua hegemonia histórica na administração da educação, enquanto a segunda defendia o objetivo da Escola Nova.

O escolanovismo tem origem na Europa, há um século no período compreendido como Oitocentos, a sociedade industrializada atentava se a individualidade do aluno, logo, esse movimento surge a fim de propor novas ideias e técnicas à Educação. Segundo Santos, Fonseca e Vale (2006) a Escola Nova pautava-se em uma pedagogia da existência, voltada ao indivíduo como ser único e distinto em interação com um mundo dinâmico.

O movimento da Escola Nova enquadrava-se no crescente processo de industrialização dos países centrais, uma vez que buscavam formas de garantir mão de obra produtiva para as indústrias, dessa forma, caberia a Escola o dever em atender e instruir esse contingente de futuros trabalhadores.

O escolanovismo brasileiro foi influenciado pelas perspectivas do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey, segundo este, a educação era o único meio para construção de uma sociedade democrática.

O amor da democracia pela educação é um fato “cediço”. Dewey explica de dois modos. Primeiro, uma explicação superficial: ‘que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e que lhe obedecem não forem convenientemente educados. Segundo, acrescenta: uma vez repudiado o princípio da autoridade externa, à sociedade democrática se deve dar a aceitação e o interesse voluntários como substitutos, e unicamente a educação pode criá-lo. (SANTOS, FONSECA e VALE, 2006, p. 134)

O contexto da adesão ao escolanovismo no Brasil está interligado com a concepção de acelerar a industrialização e o desenvolvimento do país, as transformações que ocorriam no território reivindicavam uma escola que fosse apta para vida urbana e industrial. Logo prevalecia a concepção da educação como uma forma de superar as desigualdades e possibilitar a mobilidade social.

Percebe-se que este movimento se pautava e representava a pedagogia liberal, uma pedagogia ligada aos interesses políticos e econômicos da burguesia. Diante disso, a Escola Nova defendia que “a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam seu “lugar ao sol” se houvesse esforços e não faltasse o talento.” (SANTOS, FONSECA e VALE, 2006, p. 135).

No Brasil esse movimento teve sua origem durante a década de 1920 sendo um dos seus objetivos extinguir o ensino tradicional. Foram então sugeridas novas metodologias que buscavam princípios da ação, solidariedade e cooperação social, ou seja, medidas que corroborariam com a democratização da educação no país. “No plano político-educacional, ainda, tal concepção estaria voltada à realização do ideal de liberdade e de igualdade de oportunidades para todos em matéria de educação, sendo estes os fins do movimento da Escola Nova no Brasil.” (RIBEIRO, 2004, p.173). Sucedeu como requisito, educar a população, a fim de consolidar a economia capitalista e o desenvolvimento do país, logo todo trabalhador deveria adquirir um mínimo de instrução, no entanto, a Educação ainda não era constituída como um direito. (SANTOS, FONSECA e VALE, 2006).

Logo a preocupação maior era a criação de uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos 7 aos 15 anos de idade, e a participação do Estado na educação, contudo, apesar dessa competição entre ideologias, não houve nesse

período, de 1930 a 1964, medidas significativas para a construção de um sistema nacional de escolas públicas para todos, não obstante o país contava com um alto índice de analfabetos. (BITTAR e BITTAR, 2012).

Tabela 1. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais - Brasil (1900 a 2010)

ANO	População com 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9,728	6,348	65.3
1920	17,564	11,409	65,0
1940	23,648	13,269	56.1
1950	30,188	15,272	50.6
1960	40,233	15,964	39.7
1970	53,633	18,100	33.7
1980	74,600	19,356	25.9
1991	94,891	18,682	19.7
2000	119,533	16,295	13.6
2010	144.814	13,933	9.6

Fonte: BRAGA & MAZZEU, 2017

Na tabela acima podemos verificar o declínio das taxas de analfabetismo entre 1900 a 2010, contudo, segundo Braga e Mazzeu (2017), ao analisar o número absoluto de pessoas analfabetas nota-se que de 1900 a 2010 esse número dobrou. A razão de tal fenômeno está em fatores estruturais e políticas públicas, ou melhor, na falta dessas. Apesar da crítica situação do analfabetismo no país ser recorrente, ainda hoje há uma visão distorcida de que o analfabetismo vem diminuindo e que em breve será erradicado.

O Ministério da Educação e Saúde constituído por Vargas em 1930, ficou sob a tutela de Francisco Campos, que implantou com apoio dos educadores presentes na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE) uma Reforma no ano subsequente, a fim de configurar um caráter pedagógico da revolução. A Reforma Francisco Campos, constituiu um Sistema Nacional de Educação, além do órgão consultivo Conselho Nacional de Educação para auxiliar o Ministério da Educação. Segundo Bittar e Bittar (2012), o texto implementado pela Reforma instituiu o ensino secundário em dois ciclos

O fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo. A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite. O primeiro ciclo,

de cinco anos, tornou-se obrigatório para ingresso no ensino superior; o segundo, de dois anos, em determinadas escolas. O ingresso ao superior devia guardar correspondência obrigatória com o ensino médio, o que também dificultava o acesso ao ensino superior. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 158).

A importância dessa Reforma se deu principalmente para a organização de uma reforma voltada ao ensino superior, para seu desenvolvimento enquanto instituição de ensino. Essa reforma do ensino superior teve influências da Escola Nova, porquanto previa somente o ingresso dos melhores nas universidades, ou seja, aqueles que cursaram os dois ciclos do ensino secundário. (BITTAR e BITTAR, 2012).

Em 1930 também foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sob a responsabilidade de Francisco Campos. Com os decretos nº 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, o Ensino Superior passou por uma reforma, no qual foram estabelecidas a organização do sistema universitário, através da reitoria. Não obstante, em seguida, pelo decreto nº 19.890 organizou o ensino secundário que foi dividido em duas etapas, a primeira, com duração de 5 anos, curso fundamental, o objetivo era a formação do homem para que este fosse capaz de tomar decisões e viver integralmente; a segunda, visava adapta-lo às futuras especializações profissionais. (RIBEIRO, 1992)

A apreensão dos educadores com a política nacional de educação pode ser verificada a seguir, no Manifesto escrito por Fernando Azevedo e assinado por diversos educadores

I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais.

a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;

b) Cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União, a quem compete a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação.

c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um sexo e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para

todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos e escolas. [...]

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnicas e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

V. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas, que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos; [...]

VI. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

[...] X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, 'em vista da seleção dos melhores', e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classe diferenciais e escolas especiais). (AZEVEDO, s.d., p. 88-90, apud RIBEIRO, 1992, p. 97-99).

Estas sanções serão, posteriormente, utilizadas para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ademais, segundo Ribeiro (1992), no período da elaboração deste Manifesto, surgiram também inúmeras conferências que deveriam orientar a educação nacional. Duas vertentes eram expressivas, uma tradicional representada sobretudo pelos educadores católicos, que apoiavam uma educação subordinada à religião (católica), educação distintas para homens e mulheres, etc. Enquanto a outra, representada por educadores influenciados pelos ideais da Escola Nova, defendiam a laicidade, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação, entre outros.

Essa dicotomia de posições causou uma sectarização, porque os tradicionais ao constatarem a crescente influência do grupo progressista passaram a alegar que estes tinham ideias comunistas, uma acusação comprometedora naquele período, ou melhor, uma acusação comprometedora para nosso país independente do período, pois, este, vive sob a influência militar e fascista, logo, qualquer sombra de uma ideologia que liberte o povo das opressões e lhe devolva a consciência é um perigo para ordem vigente.

Um dos objetivos do governo Vargas foi o de combater o comunismo e o prestígio, logo, os educadores católicos, ao taxarem os educadores progressistas, estavam defendendo os interesses da classe dominante, os que consagram as

injustiças sociais, reforçando, ainda que de forma involuntária, a tendência política de natureza fascista.

Seu lema, “Deus, Pátria e Família”, sintetiza a natureza conservadora dos princípios defendidos por esta tendência política. Princípios estes relativos a um Estado autoritário, nacionalista e anticomunista, dirigido por “elites esclarecidas” que tinham por função principal “conciliar” os conflitos de classes através de um controle autoritário das práticas das classes sociais. (RIBEIRO, 1992, p. 102)

Esta ideologia atraía a parcela reacionária da população, aqueles insatisfeitos com o domínio oligárquico e receosos com a expansão do comunismo. Neste contexto, surge também, a Aliança Nacional Libertadora formada por ex-tenentes alinhados politicamente à esquerda, comunistas, socialistas e líderes sindicais, após alguns meses houve um crescimento exponencial da ANL, a consagrando como primeiro movimento das massas.

Diante deste crescimento, o governo, com apoio das oligarquias e setores reacionários, aprovou em abril de 1935 a Lei de Segurança Nacional, que colocava o país em um estado de sítio permanente. Logo, membros e simpatizantes da ANL foram perseguidos e presos, como resposta, a ANL promoveu a Intentona Comunista que fracassou, intensificando assim as perseguições populares.

Diante deste cenário, e com o receio do fracasso do projeto urbano industrial, Getúlio dá o golpe de Estado em 10 de outubro de 1937, apoiado pelas classes dominantes.

É neste cenário que a Constituição de 1934 é formulada, abrangendo contradições ao atender as pautas de reformadores e católicos. O país entra assim em uma política nacional de educação, na qual a União ficou responsável em traçar as diretrizes da educação nacional, assim como estabelecer o plano nacional de educação. Enquanto os estados, ficariam a cargo de organizar e manter os sistemas educacionais; o artigo 152 também determinava a aplicação, de no mínimo, 10% nos municípios e 20% nos estados, da renda dos impostos para manutenção dos sistemas escolares. O artigo 150 instituía a liberdade de ensino em todos os graus, assim como a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário que deveria ser estendido até o ao ensino ulterior, além da criação de fundos com a finalidade de atender alunos necessitados.

Como dito, o direito à educação passou a ser obrigatório e gratuito; esse direito deveria ser então administrado pela família e os órgãos públicos. Essa medida foi necessária também para conciliar os interesses políticos ideológicos do período. Com esta Constituição houve um aumento percentual das despesas com a educação, no plano federal e municipal.

A educação ocupava o sexto lugar na classificação das áreas segundo as despesas efetuadas pela União. Mas seria interessante destacar que as três primeiras áreas (Fazenda, Militar e Viação e Obras Públicas) consumiam 89,8% do orçamento em 1932 e 86,4% em 1936. Quanto aos estados, ocupava a segunda posição. A primeira- Obras Públicas e Viação- despendeu 20,8%, para 15,0 da Instrução Pública, e 20,0%, para 13,4, em 1936. (RIBEIRO, 1992, p. 105)

Estas medidas viabilizaram uma ampliação na organização escolar, contudo, não foram suficientes para proporcionar a sua transformação. O que se teve, foram: um aumento das unidades escolares, de qualquer natureza ou modalidade; ampliação das matrículas e crescimento no número de professores. (RIBEIRO, 1992).

Entretanto, estas transformações na organização escolar: a) não foram suficientes para uma melhora dos trabalhos escolares, visto que em números absolutos, mais alunos continuaram sendo reprovados; b) não foi suficiente para que o aperfeiçoamento administrativo atingisse índices mais significativos; c) não foi suficiente para que a seletividade escolar fosse amenizada, porque uma quantidade significativa de alunos deixou de concluir o curso médio e superior em relação à conclusão do elementar; d) a segmentação após o ensino primário, entre escolas profissionais e escolas secundárias continuou ocorrendo, sendo a primeira destinada sobretudo ao povo, enquanto a segunda era destinada a elite.

As duas vias obtiveram um aumento quantitativo em sua capacidade de atendimento. “(...) o ensino técnico-profissional (...) cresceu de 100 para 158, enquanto o secundário, de 100 para 192. “(BRASIL, IBGE, 1937 e 1939-40, apud RIBEIRO, 1992, p.110).

No que tange ao ensino superior, podemos constatar que durante o primeiro governo de Getúlio, os ensinos elementar e médio foram favorecidos em detrimento do superior. Contudo, posteriormente, houve uma tendência de ampliação deste último ensino, sobretudo na quantidade de unidades escolares e pessoal docente.

Tabela 2. Situação do Ensino Superior no Brasil (1935 a 1955)

SITUAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR						
Especificação	N. ^{os} absolutos			N. ^{os} índices		
	1935	1945	1955	1935	1945	1955
Unidades escolares	248	325	845	100	131	341
Pessoal docente	3.898	5.172	14.601	100	133	374
Matrícula geral	27.501	26.757	73.575	100	97	267
Matrícula efetiva	25.996	—	69.942	100	—	269

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas, Anuário Estatístico do Brasil, ano V, 1939/1940, p. 921 a 1080; ano X, 1949, p. 481 a 486; ano XX, 1959, p. 335 a 357 apud Ribeiro, 1992, p. 128.

Percebe-se que o problema da evasão permanece também neste nível, visto que 5,5% em 1935 e 5,0% em 1955 dos alunos matriculados não chegam a frequentar regularmente. Estas medidas viabilizaram um avanço notório na organização e no reaparelhamento escolar que eram defendidos desde a década de 20.

Isto ocorreu, em primeiro lugar, através da criação de uma série de órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INESP, 1938), Serviço Nacional de Estudos Radiodifusão Educativa (1939), Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), além de muitos outros de caráter suplementar e provisório, de iniciativa oficial ou particular. (RIBEIRO, 1992, p. 129)

Além disso, por meio da elaboração de um anteprojeto de lei de diretriz e bases da educação nacional, em cumprimento ao artigo 5, a União passava a ter competência para legislar sobre esta matéria

Com a mudança do setor agrário para o urbano industrial os educadores acreditaram ser conveniente uma mudança no aparelho escolar, é notório que quanto a isto eles estavam corretos, o problema foi o modelo utilizado. Isto porque, o movimento da escola nova seguia a realidade dos países centrais, ou seja, adequado as sociedades capitalistas avançadas, logo, incorpora-los na realidade brasileira exigia certos cuidados.

Para Ribeiro (1992) estas diferenças no processo de transformação das sociedades resultam em distintas condições superestruturais, logo, educacionais, que precisavam ser consideradas antes de sancionar as modificações. Uma das

características marcantes da escola nova é a sua ingenuidade, ou talvez, artilosidade em acreditar e defender os princípios democráticos em uma sociedade capitalista, que justamente causa essa distinção entre dominantes e dominados. Ademais, há o falso pressuposto sobre a educação ser prioritária no modelo capitalista, quando na realidade não o é.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, o Brasil pôde obter melhores condições de aplicação e pagamento dos empréstimos, oferecendo em troca seu apoio no referido combate, contudo o país demorou a assumir uma posição, tendo oscilado entre o lado inglês, norte-americano e alemão, sempre que lhe convinha, somente em 1945, com a derrota dos países do Eixo, que o Brasil se vinculou aos Estados Unidos. Diante disto, refletindo o cenário e a ideologia da referida época, é decretada a reforma de ensino Capanema (1942), que expressava o transplante da ideologia nazi-fascista na organização escolar.

Por não simpatizar com os Estados Unidos, maior aliado estrangeiro, e por ter se aproximado das massas após algumas manobras políticas, dentre elas, a legalidade do PCB, Getúlio renunciou com intuito de evitar um golpe militar. Logo após, Eurico Gaspar Dutra (PSD) assume o poder, representando os interesses dos novos ricos políticos.

Em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, que muito se assemelhava a de 1934. Na pauta educacional tal Constituição reiterava sobre os princípios de democratização, no entanto, quanto a gratuidade houve algumas restrições quando comparadas a Constituição de 1934.

Durante o governo Dutra, a inflação, iniciada em 1942, favoreceu um grupo pequeno e seletivo, os salários reais diminuíram, enquanto os preços subiram demasiadamente

Em 1950, Getúlio Vargas iniciou sua campanha para as eleições, deixando claro a sua posição contra o imperialismo estadunidense, o qual responsabilizava pela sua deposição em 1945.

Esta segunda presidência do Sr. Getúlio Vargas, resultante de eleições, se caracteriza por forte influência de interesses financeiros e industriais. É o reflexo, na política, da ascensão de grupos econômicos tornados poderosos em consequência do intenso processo de capitalização e concentração capitalista, verificado no Brasil desde a guerra. (...). (PRADO JR, 1969, p. 300, nota 114, apud RIBEIRO, 1992, p. 119)

Após assumir o governo, Getúlio reiniciou a sua política de aproximação com as massas, para isto, entregou o Ministério do Trabalho a João Goulart, este vinculou-se aos líderes sindicais. Não obstante, o salário mínimo foi fixado e pouco tempo depois, a Lei nº 2.004 é sancionada, criando assim a Petrobrás.

Com a ditadura implementada em 1937 a 1945, o governo engendrou a Reforma de Capanema, esse conjunto de leis previam a instauração do ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), dessa forma, foram criados: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Houve neste contexto (1945 a 1955) um aumento de verbas destinadas à educação, propiciando primeiramente uma investida ao problema do analfabetismo, mas não de forma constante e combativa para que a questão fosse por fim solucionada. Além disso, quanto ao ensino elementar houve uma constante ampliação da rede escolar em conjunto com o pessoal docente e ao número de matrículas, mesmo assim uma parcela da população foi excluída deste processo, logo, ainda que fossem incluídos os repetentes ou aqueles que entraram atrasados, que certamente estavam nas quatro séries iniciais, com mais de dez anos, 54,4% em 1935 e 25,8% em 1955 da população em idade escolar permanecia sem escola. (RIBEIRO, 1992).

Outra questão fundamental a ser pontuada é o alto grau de seletividade, que se iniciou, ao excluir uma parcela das crianças em idade escolar das escolas e que se intensificou-se no decorrer da vida escolar, e a reprovação, pois várias repetências levam ao abandono da escola, logo, segundo Ribeiro (1992) temos o seguinte cenário A) no mínimo 15% da população que se matriculou não chegou a frequentar a escola regularmente; B) na 4ª série do curso primário a matrícula foi de 10,3% em 1935, 14,8% em 1945 e 16,5% em 1955 em relação aos matriculados no mesmo ano da 1ª série; C) somente 13,0% em 1935, 16,4% em 1945 e 20,9% em 1955 dos que iniciaram o curso, concluíram-no 4 anos depois.

O ensino médio por sua vez permaneceu atendendo uma população bastante reduzida em comparação ao ensino elementar.

Tabela 3. Situação do Ensino Médio no Brasil (1935 a 1945)

SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO						
(1)	<i>unidades escolares</i>		<i>peçoal docente</i>		<i>matrícula geral</i>	
N.º absoluto	1935	1945	1935	1945	1935	1945
secundário	520	1.282	7.496	19.105	93.829	256.467
doméstico	462	65	1.320	440	28.397	7.314
industrial	143	1.368	974	6.498	15.035	65.485
comercial	512	1.014	3.811	9.122	26.569	90.768
artístico	459	815	1.081	2.203	10.740	18.430
pedagógico	373	539	3.785	4.890	28.316	27.148

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas, Anuário Estatístico do Brasil, ano V, 1939/1940, p. 792 a 884; ano X, 1949, p. 481 a 486; ano XX, 1959, p. 335 a 357 apud Ribeiro, 1992, p.126

Ao analisarmos a tabela acima, verifica-se, com exceção do ensino doméstico e do pedagógico, um aumento expressivo das matrículas de todos os ramos do ensino médio nos últimos 10 anos. Sendo o ensino industrial com maior crescimento de matrículas e de unidades escolares.

Devido à falta de dados estatísticos para o, ensino médio e superior, a questão da seletividade e reprovação não pode ser refletida, logo não sabemos se houve um agravamento desses problemas nas séries subsequentes.

Outra questão relevante é sobre a desvalorização do ensino profissionalizante e as distinções entre as classes, visto que no próprio texto constitucional de 1937, no artigo 128, afirma-se que o ensino profissionalizante é designado às classes menos favorecidas.

Após o fim da ditadura Vargas, foi reafirmado o direito à educação gratuita e obrigatória do ensino primário, todavia “esses princípios não garantiram a universalização da escola primária para todas as crianças brasileiras”. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 160).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) teve-se a fase mais acentuada da política nacional desenvolvimentista; nesse período, JK implementou o plano de 50 anos em 5, que consistia em 31 metas voltadas à energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília. Este programa de metas consistia na intervenção estatal nas atividades econômicas, a fim de

administrar investimentos públicos e privados, incentivando assim o desenvolvimento econômico a partir da industrialização. Após a consolidação do capitalismo industrial, houve um crescimento econômico no país, todavia, os problemas referentes à desigualdade social e regional permaneceram sem resolução.

Em decorrência das influências e objetivos desse governo, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), associado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1960 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação outorgando que: "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; o direito a educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei" (ROMANELLI, 1986, p. 1760 apud BITTAR e BITTAR, 2012, p. 161). Entretanto, quando comparada essa Lei à Constituição de 1946, constata-se um retrocesso, uma vez que o Estado não era obrigado a garantir matrícula caso: "a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança" (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 161 apud ROMANELLI, 1986, p. 174).

Na década de 60, o índice de analfabetismo no Brasil era de 40%, deve-se considerar que nesse período o país era predominantemente rural, logo o acesso à escola era uma problemática, uma vez que escolas nas fazendas eram raras. Para Bittar e Bittar (2012), o crescente índice de escolarização está atrelado ao fenômeno da urbanização.

Como mencionado outrora, a segunda metade do século XX foi caracterizada pelo mundo bipolar, dessa forma, de um lado estava a URSS representando o socialismo e do outro, o EUA representando o capitalismo. Com o fim da Segunda Guerra Mundial os demais países foram compelidos a escolher um lado, este momento foi crucial, pois, o que estava em jogo era a estrutura econômica, logo, isto:

[...] afetou o poder e prestígio dos EUA no continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina que fez ressurgir os valores da Guerra Fria. Na verdade, a experiência cubana fascinou os oprimidos de vários países e os EUA empenharam-se em evitar o surgimento de algo semelhante em outro ponto das Américas. (GERMANO, 1992, p. 50 apud MENDES, 2009, p. 02)

Com o apoio de diversos setores tradicionais da sociedade brasileira, tais como, segmentos conservadores da Igreja Católica, a imprensa, políticos, entre

outros, que deram respaldo ideológico para despor o presidente João Goulart, pois este era um perigo aos interesses da classe média e alta, clero e empresariado, em virtude de suas Reformas de Base. Logo, a fim de evitar o domínio e/ou a expansão comunista, em 1964 foi instaurado o Golpe Militar.

É válido ratificar que aqueles que despuseram João Goulart argumentavam que esse movimento era democrático e reafirmavam a importância da intervenção para restabelecer a ordem no país.

3.3 A Educação como instrumento cívico

Ainda que inicialmente a sociedade tenha apoiado os militares na tomada de poder, foi preciso prover meios para que estes pudessem se manter. Pois, não demoraria para que a população começasse a questionar esse regime, e de fato foi o que houve. Logo, nos anos subsequentes sucederam greves, manifestações estudantis e outros atos em resposta ao descontentamento da população frente a ditadura, no entanto, tais ações foram combatidas pelo governo com os chamados Atos Institucionais (AI), que eram medidas repressivas e violentas utilizadas para manter o regime, estes atos restringiam os direitos civis e políticos da população brasileira.

Nesse sentido, a educação foi considerada uma ferramenta estratégica para manutenção e legitimação da ordem, logo, as diretrizes educacionais foram definidas e influenciadas pelos setores que apoiaram o golpe e a ditadura.

É nesse contexto que o governo estruturou e aprovou a Reforma Universitária (4.024/68) e a Reforma do 1º e 2º graus (5.692/71),

[...] ao se revestir de legalidade [Lei 5.540/68 e do Decreto 464/69], possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o Ensino (GERMANO, 1994, p. 133 apud MENDES, 2009, p.03)

A escola passa então a ser empregada como um aparelho ideológico de Estado, assim como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), mas em uma escala maior. A escola pública é um dos maiores aparelhos ideológicos do Estado, pois propaga a ideologia da classe dominante, mantendo assim hegemonia ideológica.

Tal processo se efetiva na prática, ou pelo menos deveria, uma vez que o Estado cumpre a tarefa de traçar diretrizes e compor modelos educacionais que direcionam os professores e administradores da escola no sentido que lhes é interessante. (MENDES, 2009, p. 04)

Com isso, a educação tecnicista foi empregada nas propostas pedagógicas e no sistema escolar, não obstante, houve uma reformulação nos currículos escolares do 1º e 2º grau, que passam a integrar a disciplina de Educação Moral e Cívica, além disso, as disciplinas de História e Geografia tiveram seus conteúdos esvaziados, resumindo-os em datas e fatos importantes, com o imperativo de formar o homem ideal.

Em virtude da repressão político-ideológica, a reforma universitária foi implementada, pois os atos institucionais, as leis e a Constituição de 1967 possibilitaram a revogação do regime de cátedras bem como a modernização administrativa e acadêmica nas Universidades Federais.

Por um lado, uma aliança tácita entre docentes-pesquisadores experientes e militares desenvolvimentistas fez com que as agências estatais de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados. (CUNHA, 2014, p. 362)

Esses fatores contribuíram para a expansão do ensino privado após o golpe de 1964. Ademais, depois de a LDB-61 ter sido aprovada, a Igreja Católica foi abdicada do ensino, logo, centenas de colégios católicos fecharam suas portas, em contrapartida, os de caráter empresarial eram criados, tanto em áreas urbanas quanto nas suburbanas.

A procura de diplomas de cursos superiores cresceu exponencialmente, o porquê desse aumento está atrelado aos requisitos educacionais que determinadas profissões passaram a exigir, isso favoreceu no aumento da demanda educacional no setor privado. Esta expansão no setor privado, de certa maneira, auxiliou no crescimento do setor público, porque esse pôde se ater na construção das

infraestruturas das universidades públicas, já que havia sido aliviado da pressão por mais vagas e verbas.

Assim como em outros momentos, percebe-se a distinção de ensino para cada classe social, universidade pública para os estudantes de maior capital cultural, que majoritariamente, eram aqueles com maiores rendas, e faculdades privadas para os demais.

Durante a ditadura nota-se também um crescimento quantitativo da escola pública, o que motivou esse crescimento em um período marcado pela censura e violência à população? Essa expansão da escola pública ocorreu porquanto era necessário o mínimo de escolarização para que o país se tornasse uma potência, assim como ilustrava os slogans dessa época. Além disso, a consolidação da sociedade urbano industrial foi um dos elementos que auxiliou a expansão da escola.

Essa expansão contribuiu para o acesso à educação de uma grande parcela das camadas populares; no entanto, segundo Bittar e Bittar (2012), esse aumento quantitativo no número de escolas veio associado há uma queda na qualidade do ensino. Por que essa queda na qualidade do ensino ocorre no mesmo período em que inúmeros jovens começaram a ocupar um espaço que outrora lhe eram dificultados? Justamente porque o ensino público estava se deteriorando em detrimento do ensino privado:

Na educação básica, a demanda incidente sobre os estabelecimentos privados sofreu uma importante mudança. Desde os anos do “milagre econômico”, a ampliação das camadas médias, pelo menos em número de pessoas de rendimentos médios, propiciou uma clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos, que ocupavam o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais, bem como os conselhos federal e estaduais de Educação. A experimentação curricular irresponsável e o rebaixamento dos salários dos professores constituíram o eixo dessas políticas. (CUNHA, 2014, p. 363)

Ademais, uma das funções da escola pública e talvez a mais considerável era majoritariamente a de servir como aparelho ideológico do Estado para assegurar a coesão e reprodução dos valores hegemônicos; esse pode ser um dos fatores para explicar a razão do aumento quantitativo desse período ditatorial.

Como mencionado anteriormente, em 1968, a pedido do general e presidente, Arthur da Costa e Silva, foi estabelecido a Reforma Universitária, esse projeto precisou ser outorgado em curto prazo, devido as pressões e exigências do movimento estudantil (UNE) que solicitava a democratização da Universidade, visto

que nesse período, a Universidade era acessível apenas para uma minoria. O Brasil, dentre os países da América Latina, foi o que iniciou mais tardiamente a reforma universitária, além de ter sido um dos últimos a consolidar o sistema universitário; as pautas debatidas pela reforma consistiam em: aumentar a produtividade e competência das atividades acadêmicas.

O vínculo entre a Reforma de 68 e a escola pública é consoante

Aos cursos para formar professores e a facilitação da expansão do ensino superior privado. Nesses cursos, muitos dos quais noturnos, começaram a ser titulados os novos professores para a escola pública brasileira. Outra consequência da política educacional da ditadura militar consistiu na formação de uma nova categoria docente que veio a substituir aquela que até então era formada nas poucas instituições universitárias ou nos cursos normais. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 162)

Nesse período também foi estabelecida a reforma no ensino fundamental, que consistia em transformar o curso primário e o ginásio, ambos de 4 anos, em escolaridade obrigatória de 8 anos, promulgada como Lei n. 5.692, de 1971. O objetivo era promover uma diminuição na demanda para o ensino superior, visto que esta reforma atribuía um caráter profissionalizante, logo o ensino médio deixou de ser de caráter formativo para possibilitar uma profissão àqueles jovens que não pudessem ingressar na universidade. (BITTAR e BITTAR, 2012).

Após o fim da ditadura, em 1988, o Brasil promulgou uma nova Constituição, que definia em seu artigo 208 que ficava à cargo do Estado a garantia de um ensino fundamental obrigatório e gratuito, com a eficiente implantação desse direito, houve um avanço nas políticas públicas educacionais, que culminaram em mudanças significativas na educação pública brasileira.

3.4 Ares de democracia voltam a soprar na Ilha de Vera Cruz

Entre as mudanças ocasionadas pela Constituição de 1988, a gratuidade do ensino e o dever do Estado em assegurar esse direito à educação destacavam-se, pois garantia-se o ensino até para aqueles que não tiveram acesso em idade própria, que anteriormente era limitada dos 7 a 14 anos, logo o direito à educação foi ampliado a todos.

Também estabeleceu o dever em expandir a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, pois entendeu-se a necessidade de um grau de escolaridade que atendessem as expectativas do mercado e as exigências contemporâneas. A Carta

Magna, também estabeleceu o direito a educação para crianças de 0 a 6 anos de idade, em pré-escolas e creches. Outra oferta que foi de suma importância para os jovens e adultos, foi o ensino no período noturno.

Ficou também a cargo do Estado a disponibilização de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, visto que muitos não tinham condições de permanecer na escola em razão das condições financeiras, dessa forma esses sujeitos foram possibilitados de cumprir o seu dever de estudar.

A Constituição de 88, definiu, ainda que de forma implícita, “o que seria a educação básica, mínima necessária a todos os brasileiros, ao abranger as 3 etapas: infantil, fundamental e média” (CORBUCCI et al., 2009, p. 27)

Essa Constituição proporcionou medidas que possibilitaram que a educação fosse usufruída. Logo, o direito à educação é composto por um ensino de qualidade e auxílio a permanência, ou seja, determinações que deveriam proporcionar que o aluno não apenas esteja na escola, mas que também progrida.

Após duas décadas de ditadura militar, tem-se o primeiro presidente eleito Fernando Collor de Mello, percebe-se que a transição da ditadura para a democracia manteve um viés conservador, visto que o presidente eleito era do partido de direita PRN (partido da reconstrução nacional), contudo devido aos escândalos de corrupção Collor não terminou o mandato, pois fora acusado de participar em esquemas de trocas de favores, recebimento de propina para nomeações em cargos públicos.

Em 1992 a população foi às ruas para protestar contra Collor, com seus rostos pintados alguns de preto outros de amarelo e verde, solicitando o afastamento do então presidente, esse momento ficou marcado na história como o movimento dos caras pintadas. Após a exoneração do cargo, o vice Itamar Franco assumiu o poder.

Foi aprovado durante o governo de Itamar, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 13 de maio de 1993, este projeto contou com a participação popular em sua produção, representando assim o interesse daquela parcela empenhada na construção de uma escola pública de qualidade.

É válido comentar sobre a participação do Brasil em março de 1990, na Conferência de Educação para Todos, visto que esse evento influenciou na política de favorecimento do ensino fundamental, e da relativização do dever do Estado com a educação.

Essa conferência, que teve como copatrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse

banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade. (PINTO, 2002, p.110)

Esta conferência objetivava o acesso à educação básica a toda população, além da igualdade na distribuição de recursos, para assegurar isto, os países deveriam elaborar planos decenais de educação. Por isso, foi realizada em Brasília a Semana Nacional de Educação para Todos, na qual desenvolveu-se o Plano Decenal de Educação para Todos que previa a ampliação progressiva do PIB brasileiro na educação, de modo a atingir o índice de 5,5%, entre outras metas.

Diga-se de nota, na gestão de Itamar Franco houve expressivos avanços no que se refere à Educação. Isto, somado ao apoio popular do governo de Itamar devido a estabilização financeira causada pelo plano real, corroborou para que o seu ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso, obtivesse um apoio para candidatar-se à Presidência, por um partido de centro-direita PSDB (partido da social democracia brasileira), ocupando a presidência por 8 anos (1995-2002).

Para conter a inflação, que vinha em uma crescente desde 1979, foram adotadas medidas que previam uma redução de cortes de gastos públicos bem como ajuste fiscal. O Fundo Social de Emergência e o Fundo de Estabilização Fiscal foram incorporados no início do Plano Real com o objetivo de munir o Estado brasileiro de recursos fiscais e financeiros para solucionar a prolongada crise inflacionária.

As reformas orientadas para o mercado e a adesão às políticas de inspiração neoliberal, principalmente as mudanças no papel do Estado na economia e maior abertura da economia ao exterior, foram efetivamente implementadas, fazendo parte do projeto político reformista do governo FHC para o Estado e para a economia brasileira. As privatizações de empresas estatais do setor de infraestrutura produtiva, a facilidade de entrada para o capital estrangeiro e maior exposição da economia ao exterior e à dinâmica dos mercados globais, se constituíram nos pilares centrais do projeto reformista do governo FHC. (Belieiro Jr, 2016, p. 202)

Em seus dois mandatos, Fernando Henrique Cardoso adotou medidas que aumentaram o número de matrículas nas escolas públicas, uma das prioridades era o de ampliar o acesso aos níveis educacionais, incluindo assim a Educação Infantil e Ensino Médio.

Em 1996, no início do governo de Fernando Henrique houve um aumento na taxa de Matrícula Bruta com um percentual de 45,64% da faixa etária de 4 a 6 anos, ou seja, na pré-escola sendo que em 1991, o Censo Populacional indicava uma taxa bruta de 35,38%. (DURHAM, 1999).

Segundo Durham (1999), houve um declínio em 1998, que poderia ser ocasionado pela distorção idade-série, isso é explicado pela autora da seguinte forma

Há realmente uma tendência no Brasil, especialmente nas regiões mais pobres, de matricular na pré-escola crianças com mais de 6 anos, que não tiveram acesso a esse nível de ensino, como forma de facilitar o trabalho posterior de alfabetização. (DURHAM, 1999, p. 235)

Percebe-se que após uma expansão contínua nas matrículas há uma queda que pode ser justificada pelo ingresso tardio na pré-escola e pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

O ensino fundamental foi a prioridade deste governo, que atuou por meio de campanhas e auxílios financeiros a Estados e Municípios a fim de expandir as matrículas existentes nas escolas, dessa forma essa modalidade foi a que apresentou maior desenvolvimento nesse período.

Entre 1994 e 1999, houve também um aumento de matrículas no Ensino Médio, contudo isso está interligado com a distorção idade série, visto que muitos dos jovens eram repetentes, o que demonstra a tendência de jovens e adultos retornarem à escola para completar os estudos, provavelmente em decorrência das exigências cada vez maiores do mercado de trabalho, o lado negativo disso é este ingresso tardio nos estudos.

Através da LDB (Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional) foi definido as responsabilidades que cada instância assumiria, dessa forma, a educação infantil passou a ser de responsabilidade exclusiva dos municípios, o ensino médio ficou a cargo dos Estados, enquanto o ensino fundamental permaneceu sendo de responsabilidade dessas duas instâncias. Com isso foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para articular e assegurar o cumprimento dessa questão. (DURHAM, 2000).

O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº14 e regulamentado pela Lei nº 9.424 de dezembro de 1996, tendo como premissa básica disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental de cada rede municipal e estadual. Diga-se de nota, este valor mínimo por aluno não era definido neste período. (DAVIES, 2006)

O mecanismo de vincular o repasse de uma parcela da receita de impostos ao número de alunos matriculados no ensino fundamental regular desencadeou um processo, em ritmo raramente visto, de municipalização desse nível de ensino, em especial nas regiões mais pobres do país. (PINTO, 2002, p. 115)

Como mencionado por Pinto (2002) o FUNDEF corroborou para o processo de municipalização, suscitando um déficit de investimentos na educação infantil, no ensino médio e na educação de jovens e adultos (EJA) por parte dos poderes públicos. Levando muitos municípios a fecharem salas de aula de pré-escola, para utilizarem como salas do ensino fundamental. Ou seja, um recurso que deveria contribuir no desenvolvimento da organização escolar contribuiu para o depauperamento de outras etapas educacionais.

Outros projetos foram aplicados a fim de superar algumas problemáticas que contribuía para a evasão dos alunos, o Ministério investiu no Programa da Merenda Escolar, sendo uma das medidas mais eficientes de suplementação alimentar, além de fornecer gratuitamente livros didáticos para crianças da 1^o a 8^o série.

Com o intuito de regularizar o número de matrículas e amenizar a distorção idade série, foram criadas em 1998 as Classes de Aceleração, tal projeto foi articulado pelo Governo Central e Governos Estaduais, e foram implantadas principalmente no Nordeste devido ao alto índice de evasão e defasagem idade série presentes nessa região. (DURHAM, 2000)

Por fim, outro Programa que merece destaque é o Dinheiro na Escola, que consistia em conceder uma determinada quantia de capital para as instituições escolares para suprir as necessidades menores, por exemplo, pintura, pequenas reformas, aquisições de materiais entre outros. Esse programa auxiliaria a manter a autonomia das escolas e também a gestão democrática, visto que requeria um Conselho Escolar formado por docentes e pais que se responsabilizem pela administração desses fundos. Para muitos, o Governo Fernando Henrique foi positivo no que se refere ao ensino fundamental, o objetivo deste trabalho não é de pormenorizar as políticas públicas de cada governo, embora seja de suma importância a reflexão mais detalhada de alguns, sobretudo os governos mais recentes, para melhor compreensão da Educação no Brasil.

Dito isso, é válido mencionar, que o FUNDEF não trouxe novos recursos, visto que “apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo”. (DAVIES, 2006, p. 756). Em 2002, 2.185 municípios de 5.560 teriam sido prejudicados, isto porque municípios menores dependem mais do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) do que aqueles com maior população, logo estes

municípios contribuem para o FUNDEF com uma proporção maior do FPM e recebem menos recursos deste, justamente por possuírem menos alunos, ou seja, menos matrículas. Percebe-se nesse caso que as diferenças regionais acabam sendo intensificadas.

Não obstante, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o dispositivo da lei que contabilizava os alunos do ensino fundamental matriculados na educação de jovens e adultos, para o recebimento dos recursos do FUNDEF.

Com a não-inclusão desses alunos no cálculo do fundo, o governo federal economizou alguns milhões de reais e os estados e municípios foram desestimulados a investir nesta modalidade de ensino, uma vez que, graças ao veto do presidente, essas matrículas não implicariam em recebimento de recursos do fundo. (PINTO, 2002, p.117)

Ademais, no artigo 25 da LDB 9.394/96 foi retirada o número máximo de alunos por professor que constava no Anteprojeto Jorge Hage, sabendo que um dos gastos principais, é o custo com o salário docente, viu-se uma possibilidade em reduzir tais despesas ao superlotar as salas de aulas.

Além disso, o parágrafo 5 do art. 68 determinou “o repasse dos recursos constitucionais vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, do caixa da União, dos estados, do DF e dos municípios ao órgão responsável pela educação, de dez em dez dias” (PINTO, 2002, p. 113). Tal proposta objetivava assegurar a transparência e os recursos destinados à educação, no entanto, infelizmente, mesmo após a aprovação da Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional o investimento do PIB com a educação foi em média 4,2-4,5%.

Contudo, para Durham (2000) o maior empecilho para esse Governo foi o Ensino Superior, visto que a taxa bruta de matrículas para à faixa etária de 20 a 24 anos era de 12% um índice baixo quando comparado a outros países da América Latina, por exemplo, Chile, 27% (1994), Argentina, 39% (1994); na década de 80, a causa dessa problemática é decorrente aos baixos índices de conclusão do ensino fundamental e ensino médio, salientando que isto era uma questão estrutural.

Para Bittar e Bittar (2012) durante o governo de Fernando Henrique houve um processo de privatização da educação superior no país

O Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2008 registra que do total de 2.252 Instituições de Educação Superior (IES), somente 236 estão vinculadas ao setor público, enquanto 2.016 ao setor privado, ou seja, 90% do total. Com relação às matrículas, do total de 5.080.056 alunos, 1.273.965 estão frequentando as IES públicas, o que representa 25%; enquanto 75%,

ou 3.806.091, estão matriculados em IES privadas. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 165).

Com esse crescimento da privatização e expansão, instaurou-se um sistema de avaliação para todos os níveis de ensino com a intenção de aumentar o controle e a qualidade do ensino. O aparelho utilizado para essa avaliação foi o Ministério da Educação, por meio do INEP, que através dos dados dos Censos da Educação Básica e Superior constatou que os padrões de aprendizagem eram muito baixos, além disso, notou-se que na Educação Superior, o acesso e a permanência eram extremamente desiguais, excluindo majoritariamente jovens negros e indígena. (BITTAR e BITTAR, 2012).

Após 8 anos no poder, o Governo de FHC chega ao fim do segundo mandato, tendo como sucessor, o seu rival nas últimas eleições, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) sendo assim eleito o novo presidente do Brasil em 2002.

A ascensão de Lula ao poder foi deveras relevante, uma vez que, após o fim da ditadura, os governos eleitos eram partidos de direita, ou seja, ainda se mantinha um viés conservador. O PT fora um dos poucos partidos, com grande estrutura, que sempre estivera na oposição no âmbito federal, seus objetivos priorizavam sobretudo a classe trabalhadora, além de frisarem em seus discursos um compromisso com a reforma social. (ALMEIDA, 2004).

Lula assume a presidência em um contexto de esgotamento da agenda neoliberal, sob uma nova perspectiva de mudanças políticas econômicas e sociais. Contudo, ao contrário do que se pressupunha, a gestão petista, no que tange a economia, adotou a continuidade com a política do governo anterior.

“Nesse sentido, a política econômica do governo Lula durante os anos 2003-2005 se orientou pelos mesmos princípios e diretrizes adotadas no governo FHC, aprofundando até mesmo o escopo dessa política”. (BELIEIRO Jr, 2016, p. 206)

É importante reiterar sobre o ciclo de supervalorização das commodities agrícolas e minerais, liderado sobretudo pela demanda chinesa, que possibilitou ao Estado brasileiro adotar nova agenda política, isto influenciou na retomada do crescimento econômico nos anos 2005-2010. Não obstante, foi inserido um amplo programa de investimentos públicos, isso atrelado com a valorização do salário mínimo produziu fortes impactos na economia e nas esferas sociais.

Em seus primeiros dias de Governo foi lançado o programa Fome Zero, contudo este projeto carecia de objetivos mais específicos, além disso havia uma proposta para Reforma da Previdência Social, que consistia em retificar as distorções de um sistema de benefícios. (ALMEIDA, 2004).

No que diz respeito a Educação, a principal mudança no ensino básico foi a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com isso, o ensino médio e a educação de jovens e adultos foram incluídos no sistema de incentivos criado durante o Governo de FHC, objetivando corrigir as distorções na educação básica. (ALMEIDA, 2004).

O FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- objetiva melhorar o financiamento e a administração orçamentária da educação básica, assegurando o aumento de recursos para este setor, além de estabelecer uma política de redução das desigualdades entre regiões. Apesar das grandes semelhanças, o FUNDEB e o Fundo anterior apresentam duas diferenças notórias, a saber: sua composição e abrangência.

Os impostos e transferências que já faziam parte do FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI- Exportação e LC 87/96), o FUNDEB agregou outros três a saber: IPVA, ITCMD e ITR.

Ademais, no Fundo em vigor, o percentual da subvinculação (de 15%, no FUNDEF) subiu para 20% dos recursos arrecadados com os impostos e transferências arroladas. A base de incidência do FUNDEB, entretanto, obedeceu a um gradualismo no que se refere ao novo percentual proposto, plenamente alcançado somente no terceiro ano de sua vigência. (MILITÃO, 2011, p. 127)

Para Militão (2011) outro avanço notório do FUNDEB em comparação ao Fundo precedente diz respeito a complementação da União, este recurso “novo” é destinado somente às unidades da federação onde o valor por aluno/ano não atingir o mínimo estabelecido nacionalmente.

Segundo o então, Ministro da educação, Fernando Haddad (2008)

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) busca promover o alcance das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que a principal meta a ser alcançada é a elevação da parcela do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, saltar de 3,9% para 6%. (FRINHANI, 2011, p. n.p.)

Tabela 4. Gasto com Educação Básica no Brasil em relação ao PIB: 1997-2009

Ano	Valor em Relação ao PIB (%)
1997	2,71
1998	3,22
1999	3,15
2000	3,03
2001	3,15
2002	3,16
2003	3,12
2004	3,14
2005	3,10
2006	3,20
2007	3,90
2008	4,00
2009	4,30

Fonte: MEC/INEP- Elaborada por Frinhami (2011)

A tabela 04 evidencia o quanto a educação foi deixada em segundo plano pelos governos. Para a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) “a porcentagem do PIB gasto com educação demonstra a prioridade que os países dão à educação em relação a outros gastos de seu orçamento”. (FRINHAMI, 2011, n.p.). Ademais, é necessário ressaltar que a OCDE recomenda que países como o Brasil devam investir no mínimo 6% do PIB em educação.

Ao observar a Tabela é possível verificar que em 1998 houve um aumento significativo de 0, 51 pontos e em 2007 de 0, 7 pontos, o primeiro em razão da implantação do FUNDEF e o segundo devido ao FUNDEB, esses projetos, ainda que possuam falhas, auxiliaram na elevação dos investimentos na educação básica.

Apesar das ressalvas expostas, o FUNDEB possibilitou uma maior flexibilidade na administração e aplicação dos recursos educacionais por parte das instâncias municipais e estaduais permitindo que o Fundo fosse redistribuído em toda educação básica, não somente no ensino fundamental. No entanto, esta abrangência no número de alunos não veio acompanhada de novas fontes de recursos para além daquelas já previstas constitucionalmente ao setor educacional. (MILITÃO, 2011).

Outro projeto notório desse Governo foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) em 2007, para aferir a qualidade da

educação no país. A partir dos dados obtidos pelo IDEB, o MEC concedeu apoio técnico e financeiros para os municípios com índices insatisfatórios de qualidade, “o aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas. Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios aderiram ao compromisso”. (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Para Oliveira (2009), a partir de 1990 torna-se recorrente a concepção de que para a educação melhorar é necessário um comprometimento de toda a sociedade, isso pode ser notado pela própria LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), visto que se observa que a educação é da responsabilidade do Estado e da Família, logo pressupõe-se que para escola, sobretudo a pública, cumprir o seu dever de educar é essencial um apoio de todos. Contudo para Oliveira (2009) essa justificativa tende a responsabilizar cada indivíduo pelo fracasso ou sucesso escolar, sendo que existem outros fatores determinantes e estruturais, intra e extraescolares que interferem nos índices de desempenho escolar.

A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância. (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Dois programas de extrema relevância desse Governo, foram o Projeto Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES),

O ProUni – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2010 apud PEREIRA e SILVA, 2010, p. 17).

Tais políticas públicas tem como fundamento auxiliar alunos das camadas sociais menos favorecidas o acesso ao ensino superior. É sabido que a outorga de bolsas de estudos integrais e parciais para os estudantes do ensino superior contribuem para a renúncia fiscal direcionadas às instituições de ensino superior privadas. Esta imunidade fiscal isenta as instituições: dos Imposto sobre a

Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), do Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN), do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IRPJ) e do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (para imóveis localizados em zonas rurais). (CARVALHO, 2006)

Segundo Carvalho (2006) estas concessões fiscais reverberaram no processo de expansão a partir dos anos de 1970, por conta dessa imunidade, foi possível que as instituições adquirissem mais imóveis, para comportar mais alunos e cursos. Contudo, em 1990, houve uma modificação legislativa no artigo 20 da LDB/96, pois as instituições passaram a ser classificadas em privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas).

A mudança legislativa permitiu ampliar a arrecadação da União e dos municípios, mas reduziu, de forma significativa, a rentabilidade de grande parte dos estabelecimentos privados de ensino superior, que deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, como previa o artigo 213 da Constituição Federal de 1988. (CARVALHO, 2006, p. 984).

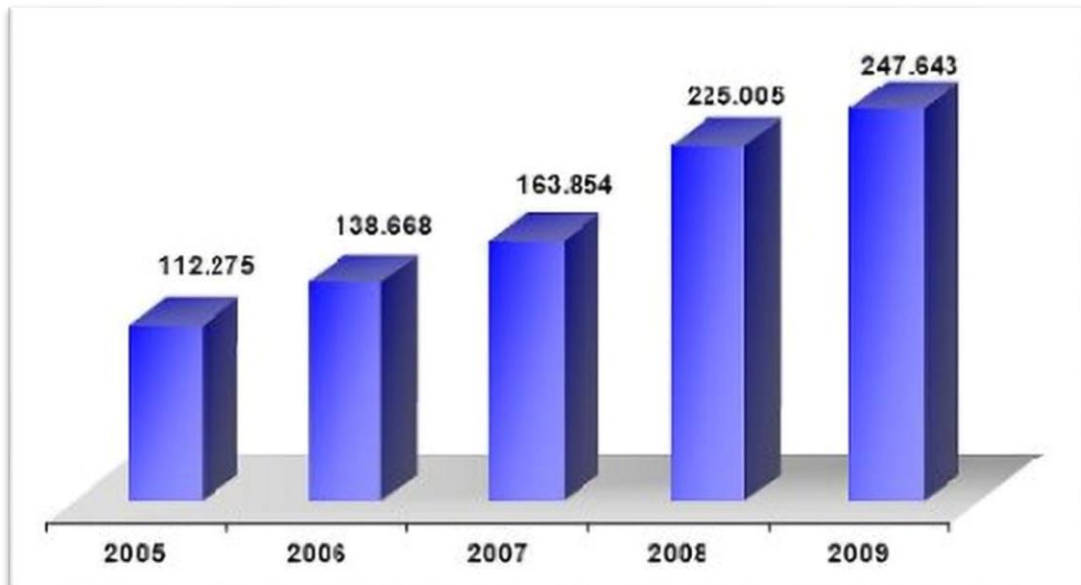
Por conta da expansão de matrículas, cursos e instituições privadas entre 1970 e depois 1998 a 2002 tiveram um excedente de vagas, que segundo Carvalho (2006) era superior ao número de formandos no ensino médio, somado ao alto índice de desistência/inadimplência, "a queda nos rendimentos reais e o nível elevado de desemprego dificultam a sustentação dos gastos com as mensalidades pelos assalariados" (CARVALHO, 2006, p. 985)

Devido a estas situações, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) não pode reverter o crescente esgotamento do segmento particular, logo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge nesse contexto, ou seja, uma oportunidade para as instituições prejudicadas pelo alto número de vagas ociosas.

Com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica. (CARVALHO, 2006, p. 985).

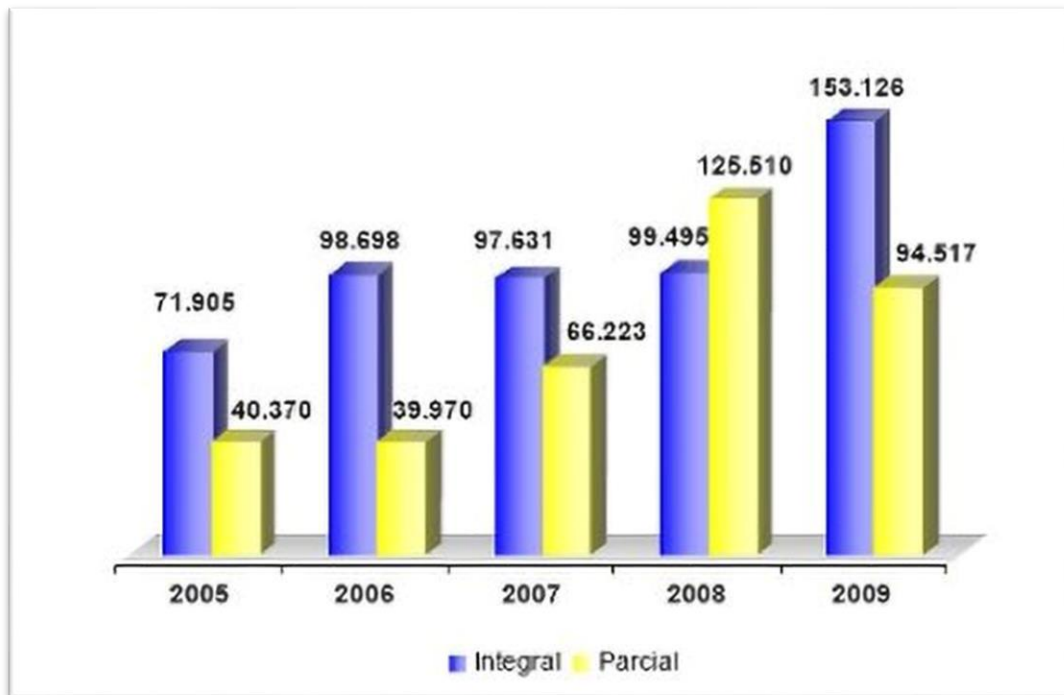
Por conta disso, houve um crescimento no número de inscritos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) "de acordo com o INEP, em 2004 foram 1.547.222 e em 2005 foram 3.004.491, um acréscimo de 94%." (CARVALHO, 2006, p. 986), visto ser um requisito obrigatório para ser contemplado pelo PROUNI evidenciando também um aumento dos concluintes na educação básica.

Gráfico 1. PROUNI - Bolsas ofertadas por ano. (2005-2009)



Fonte: SISPROUNI, 2010 apud PEREIRA e SILVA, 2010.

Gráfico 2. Quantidade de bolsistas do PROUNI (2005-2009)

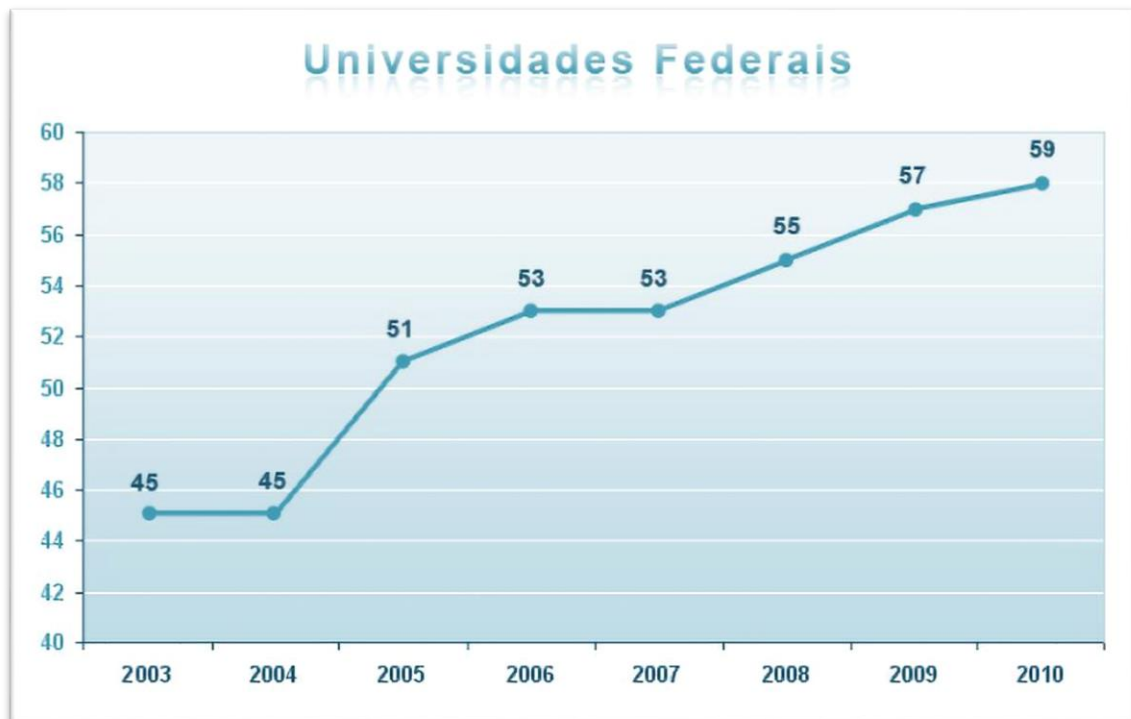


Fonte: SISPROUNI, 2010, apud PEREIRA e SILVA, 2010.

De fato, o ProUni contribuiu para que outros grupos sociais e étnicos adentrassem no Ensino Superior, até 2010, 704 mil estudantes haviam sido contemplados com bolsas estudantis, um avanço no que diz respeito a democratização do ensino, como consequência tem se uma inserção qualificada no mercado de trabalho e na vida social.

Por fim, outro projeto fundamental deste período foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 24 de abril de 2007 pelo Decreto n. 6.096, tendo como feitos o aumento de vagas na graduação, criação de novas universidades e a ampliação de cursos noturnos.

Gráfico 3. Criação de novas Universidades Federais.



Fonte: REUNI, 2010 apud PEREIRA e SILVA, 2010.

Como podemos verificar ao observar o gráfico 03, durante o Governo Lula, quatorze universidades federais foram criadas.

Essas políticas públicas tem por objetivo produzir, ou melhor, tentar produzir oportunidades iguais para seres sociais desiguais. Tais políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, surgem na América Latina como alternativa de superar as desigualdades sociais e históricas que incide sobre esses territórios.” Nos contextos nacionais, tais políticas possuem características distintas, segundo a natureza dos compromissos assumidos pelo poder público” (PEREIRA e SILVA, 2010, p. 16).

Conforme apontado por Carvalho (2006), o acesso ao ensino superior é complexo no Brasil, porquanto há uma notória desigualdade de renda entre as famílias e uma baixa quantia de vagas para um ensino gratuito e de qualidade, a autora evidencia esta sentença ao discorrer sobre os dados da população entre 18 a 24 anos por renda (familiar per capita em salários mínimos). Segundo a mesma, a proporção de alunos está atrelada às rendas, logo uma renda mais elevada significa maiores chances de ingresso no nível superior. “Nas faixas acima de três salários mínimos, a

proporção de estudantes é superior a 35%, ao passo que, com a renda de até um s.m., apenas 1,5% frequenta a graduação” (CARVALHO, 2006, p. 992).

Em contrapartida o Financiamento Estudantil oferecido pelo FIES não é uma alternativa viável para uma grande maioria, isto porque há uma grande discrepância entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de renda do indivíduo recém formado, ou seja, uma dívida que pode se prolongar por muito tempo para ser saldada. (CARVALHO, 2006).

Apesar desses contra pontos, é sabido que estes dois programas, sobretudo o PROUNI foram e continuam sendo de suma importância para os estudantes de escola pública e bolsistas.

As boas conjunturas políticas e econômicas do governo Lula, corroboraram para a eleição de Dilma Rousseff, nas eleições presidenciais de 2010. Ela foi a escolhida pelo ex-presidente para liderar e prosseguir com seu projeto de capitalismo popular, no qual atendia as demandas de distintos setores sociais. O PT conseguiu o terceiro mandato presidencial consecutivo, um feito raro na política brasileira.

A presidenta Dilma deu continuidade ao programa de expansão da educação superior do governo Lula, pois o objetivo era a construção de novos campi e universidades federais no interior do país, sobretudo nos municípios populosos com baixa renda per capita, pois assim, além de possibilitar a formação de profissionais nessas regiões haveria uma melhora na economia local, contribuindo para o desenvolvimento regional. Podemos perceber que a concepção de ocupar o interior do país para desenvolvê-lo é recorrente na história da sociedade brasileira. (FERREIRA, 2012)

Um projeto de respaldo, implementado em 2011 foi o “Ciências Sem Fronteiras” que objetivava estimular a mobilidade de estudantes e pesquisadores para lugares estratégicos em universidades estrangeiras, mediante a concessão de bolsas. O trecho a seguir caracteriza o propósito do programa:

Avançar ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial através da expansão da mobilidade internacional; aumentar a presença de estudantes e pesquisadores brasileiros em instituições de excelência no exterior; promover maior internacionalização das universidades brasileiras; aumentar o conhecimento inovador do pessoal das indústrias brasileiras; atrair jovens talentos e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil. (BRASIL, 2011 apud FERREIRA, 2012, p. 446)

As políticas para a educação superior e seu acesso, tanto no governo Lula quanto no de Dilma visavam por uma equidade social articulada com o

desenvolvimento econômico, qualificação de mão de obra e elevação da empregabilidade da população. (FERREIRA, 2012)

a formação de profissionais qualificados em áreas de maior pobreza, por meio de uma política de desenvolvimento regional, possibilitaria, segundo este ponto de vista, às regiões não industrializadas, o desenvolvimento de mão de obra qualificada e conseqüentemente a recepção de investimentos industriais que vinham se concentrando em regiões de maior concentração de riquezas. (RISCAL, 2011, p. 255 apud FERREIRA, 2012, p. 469)

Quanto à educação básica, em virtude do programa Bolsa Família, criado em 2001, durante o governo Lula, houve um aumento significativo da renda da população mais vulnerável socialmente e para receber este auxílio foi imposto uma condição à frequência da criança e do adolescente na escola, tal projeto corroborou para o acesso e a permanência dos estudantes. (CARDOSO NETTO e NEZ, 2021)

O Programa Mais Educação (PME) outorgado pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto nº7.083/2010 pretendia, em tese, aperfeiçoar a aprendizagem por meio da ampliação da jornada escolar e à [re]organização curricular. (SANTOS, PEREIRA e MELLO, 2019)

Contudo, o PME defendia a concepção de que os espaços educativos podem ser diversificados a partir de uma parceria da escola com a sociedade civil, esta flexibilização do ambiente pedagógico contribuiu para manutenção de escolas com espaços precarizados.

Divergindo da proposta de Anísio Teixeira para educação integral, visto que para ele, “a adequação física e arquitetônica das escolas era uma condição *sine quo non* para a ampliação do tempo e o desenvolvimento das diversas atividades que possibilitaram a formação integral dos estudantes”. (SANTOS, PEREIRA e MELLO, 2019, p. 115). Ou seja, uma práxis contraditória, norteadas, ainda que de forma implícita, pela lógica do mercado de trabalho.

A partir do segundo mandato, em virtude das mudanças e desaceleração econômica, o Programa Mais Educação obteve diminuição de repasses de recursos às escolas. (SANTOS, PEREIRA e MELLO, 2019).

[...] o governo Dilma manteve um programa de obras e gastos públicos num processo de continuidade na expansão dos gastos do governo federal controlado pelo PT. De outra parte, as mudanças na conjuntura econômica internacional, principalmente a redução da demanda chinesa acompanhado de queda nos preços das principais commodities brasileiras reduziram as possibilidades de sustentar o crescimento econômico a partir de exportações, no mesmo modo que reduzia a capacidade financeira do Estado em prosseguir com novos investimentos sociais e produtivos. (BELIEIRO JUNIOR, 2016, p. 210)

Eduardo Cunha, então Presidente da Câmara dos Deputados, no dia 02 de dezembro de 2015 autorizou a abertura do processo de *impeachment* contra a então presidente Dilma Rousseff. Logo, o processo ganhou força, sobretudo, quando o vice-presidente, Michel Temer do PMDB, assumiu publicamente que aceitaria o cargo, caso o impeachment ocorresse. (PRUDENCIO, RIZZOTTO, SAMPAIO, 2018)

O impeachment foi outorgado no dia 17 de abril de 2016, com 367 votos a favor e 137 contra, quando a presidente Dilma foi afastada, assumindo como presidente interino, o vice, Michel Temer. Enfim, o Senado aprovou o golpe parlamentar-judicial-midiático, no dia 31 de agosto de 2016, levando a posse de Michel Temer como presidente do Brasil.

É importante ressaltar a dúvida legalidade deste processo, visto que seus defensores a pautaram sem provas material.

O processo do impeachment, de forma geral, foi marcado por uma série de disputas políticas de ambos os lados, mas destacamos o embate direto pela narrativa. De um lado, a presidenta Dilma e aliados constantemente denunciaram o processo como um golpe parlamentar, uma vez que o suposto crime de responsabilidade cometido por Rousseff, as chamadas pedaladas fiscais, já haviam sido realizadas por todos os presidentes anteriores e também se tratava de prática comum para governadores em exercício. Ou seja, na prática, uma brecha na Constituição estava sendo usada exclusivamente para tomar o poder à força, já que o PT havia vencido as últimas quatro eleições presidenciais. Do outro lado, os apoiadores do impeachment rejeitaram a ideia de golpe, uma vez que a possibilidade de o processo ser aberto estava na Constituição e as pedaladas, de fato, seriam algo proibido para o chefe do Executivo. O fato do Supremo Tribunal Federal (STF) também não acusar o golpe seria outro motivo para o impeachment ser considerado legal. (PRUDENCIO, RIZZOTTO, SAMPAIO, 2018, edição v. 37, p. 10)

Em 29 de outubro de 2015, o presidente Temer em conjunto com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) iniciou o programa Uma Ponte para o Futuro, no qual previa intensificar o papel do Estado mínimo, aumentar a participação da iniciativa privada, redução de gastos públicos, sobretudo na educação e na saúde pública. Tal programa logrou êxito em nossa sociedade, causando retrocessos significativos.

Em fevereiro de 2017, a Lei nº13.415 foi promulgada, no qual estabelecia uma proposta de reforma neoliberal do Ensino Médio, que prevê à ampliação da carga horária anual de 800 horas para 1.400 horas. Além disso, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi criado em 10 de outubro de 2016

através da Portaria MEC nº 1.145, tal programa também estava vinculado a reforma do ensino médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É válido ressaltar que desde 1998, o Banco Mundial, tem financiado programas de ampliação da jornada escolar, o que de fato ocorreu no início de 2018 em nosso país.

[...] por meio de acordo junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Mundial, o Brasil adquiriu um empréstimo no valor de US\$ 250 milhões para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e, principalmente, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nos estados. (SANTOS, PEREIRA e MELLO, 2019, p. 119)

Esse financiamento viabilizou uma práxis pedagógica direcionada à empregabilidade, atendendo assim aos interesses da agenda neoliberal, diferenciando novamente a escola dos filhos da elite, da escola da classe trabalhadora.

As transformações políticas econômicas e sociais tanto em âmbito nacional quanto internacional influenciaram a dinâmica do ensino superior.

Nesse contexto de mundialização do capital financeirizado, que cobra aumento de produtividade, supervaloriza a competição e a rentabilidade empresariais de bens e serviços, a ciência e a educação superior adquirem um valor cada dia maior como efetivas mercadorias. Da mesma forma, valorizam-se as instituições, universidades e institutos de pesquisa, com potencial de -produzi-las. Cada vez mais se verifica, na economia atual, maior predominância dos bens imateriais sobre os materiais e a universidade passa a ser vista como essa nova empresa produtora, ainda que indireta, de mais valor. (SGUISSARDI, 2015, p. 98 apud MANCEBO, 2017, p. 882)

Nesse sentido, as IES públicas (Instituições de Ensino Superior) foram afetadas, a princípio pela recessão e constantes cortes sistemáticos. Com isso, o processo de expansão de matrículas e cursos, engendrado pelo REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), foi refreado em função dos ajustes. Ademais, as próprias funções das IES foram reformuladas, priorizando-se aquelas voltadas ao mercado em detrimento das demais que lhe são próprias. Em contrapartida, nas Instituições de Ensino Superior Privada (IES) houve uma expansão de matrículas e cursos. (MANCEBO, 2017)

Por conta disso, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) sobrepujaram uma expansão, porquanto sofriam um intenso direcionamento às demandas do mercado. Não obstante, o custo-aluno é menor quando comparado ao da universidade, sendo mais um benefício para o Estado que visa reduzir custos. (MANCEBO, 2017).

Por fim, chegamos ao atual governo, em outubro de 2018, após uma intensa disputa entre Fernando Haddad (PT) e Jair Messias Bolsonaro (PSL). O Brasil elege Jair Bolsonaro a presidente da República, com um discurso reacionário e constantes apelo a pátria, defensor do “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”. Com a sua vitória as pautas conservadoras e liberais ganharam maior notoriedade na agenda política.

Levando em consideração o histórico, do atual presidente, em seus cargos anteriores, percebemos que a sua ascensão está interligada com a própria ascensão da extrema direita que ocorriam em escala mundial. Suas propostas e argumentos pautavam-se em restaurar a ordem, defender a família tradicional e livrar o Brasil da ameaça comunista, assemelhando-se aos discursos proferidos durante a ditadura militar brasileira, a qual, Jair Bolsonaro orgulha-se de defender.

[...] Se não ser traidor é ser de direita, sou de extrema direita com muita honra. Tenho orgulho de dizer que defendo a ditadura militar. Na ditadura militar não tinha essa patifaria que vemos hoje por aí: o servidor público era tratado com dignidade e não havia ninguém vendendo droga em porta de escola. A violência não estava dessa maneira, porque não existia essa covarde política de Direitos Humanos (BOLSONARO, 2003 apud SILVA e RODRIGUES, 2021, p. 92).

No que se refere à Educação, o governo Bolsonaro defendeu a proposta do ensino a distância, que em virtude da pandemia do novo coronavírus obteve certo respaldo. No que tange a educação básica, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Portaria 1432 que permite a flexibilização dos currículos conforme áreas de conhecimento específicas, com o intuito de facilitar a inserção do estudante no mercado de trabalho, restringindo assim os alunos a uma formação de conteúdos técnicos, voltados à lógica do capital. Nesse sentido, enquanto a escola pública tem a sua matriz reduzida, a escola particular segue com aulas que desenvolvam o pensamento crítico do estudante. Novamente percebemos um projeto político, escolas distintas para cada classe social, afinal, já dizia Paulo Freire (1987), pensar autenticamente é perigoso, sendo, portanto, uma ameaça à ordem.

Enquanto no ensino superior, em 2019, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, anunciou uma redução nas verbas de três universidades federais, a saber, UFF, UFBA e UnB. A justificativa seria o baixo desempenho e as “balbúrdias” presentes na academia, é importante reiterar que estes constantes ataques a universidade pública são comuns desse governo, no qual há um objetivo

de desqualificar a imagem das IES públicas perante a sociedade, invalidando todas as pesquisas e contribuições desta instituição. (CISLAGHI et. al, 2019)

Figura 1. Cartografia das balbúrdias



Fonte: RAIC et. al, 2020.

Após algumas manifestações, o ministro recorreu alegando que não seriam cortes, mas contingenciamentos. No entanto essa medida foi logo ampliada para as demais universidades e institutos federais de educação pública, amparada pelo Decreto nº 9.741/2019, que contingencia os recursos da pasta da educação. Além dessas medidas neoliberais que limitam o pleno funcionamento da universidade pública, ainda temos os discursos fascistas, que vão se concentrando aos montes, interferindo nas atividades das instituições. (RAIC, CARDOSO e PEREIRA, 2020)

Dizemos que a universidade pública foi agressivamente lançada em um processo de inanição, pois, sem recursos suficientes, teve enxugamento no ensino de qualidade, na extensão e na pesquisa, tríade de sustentação do trabalho universitário. (RAIC, CARDOSO e PEREIRA, 2020)

Não obstante, “em 2019, o governo cortou 30% do orçamento do Ministério da Educação, contingenciando mais de R\$ 2 bilhões que seriam destinados para 70 universidades e colocando em risco quase meio milhão de vagas e a pesquisa de mais de 200 mil mestrados e doutorandos.” (FARIA e MARQUES, 2020, p. 168) afetando assim o funcionamento de muitas instituições de ensino.

Outro projeto deste governo reacionário foi o Programa Future-se, que objetivava privatizar o ensino superior e os institutos federais e priorizar os interesses empresariais em detrimento dos demais.

Esses cortes orçamentários influenciaram no cotidiano das universidades, pois reverberaram na assistência estudantil; nas condições estruturais; nas bolsas de iniciação científica e de iniciação à docência. Inviabilizando assim a permanência de muitos estudantes na graduação.

Esta crise presente nas IES públicas é anterior a pandemia, houve, no entanto, um agravamento deste fator, fazendo com que as universidades repensem formas de dar continuidade ao ensino assegurando a inclusão social.

É importante ressaltar, que a prática de contingenciamentos também ocorreu nos governos anteriores, no entanto, neste governo ela ganha outra dimensão, vai além de uma política de redução de gastos, ela representa uma ideologia de ataque à ciência e a educação.

4. POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Vimos até o momento que as políticas públicas se constituem um importante instrumento para a gestão e planejamento territorial, além de ser um dispositivo essencial para a democratização da educação. Estas ações foram incorporadas no Brasil de forma mais intensa nas duas últimas décadas, objetivando o desenvolvimento em escalas distintas conforme o cenário político/econômico.

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. (BONETI, 2006, p. 74 apud MOURA, 2014, p. 9)

Nesse capítulo iremos refletir sobre a influência das políticas públicas, de acesso à educação superior; reconhecendo o papel do Estado neste processo. Os programas PROUNI, FIES e SISU foram priorizados nesta análise, porquanto constituem-se como agentes importantes para o acesso da camada popular em tal nível de ensino.

Raffestin (1993, p. 153) sintetiza a seguinte ideia, “as imagens territoriais revelam as relações de produção e conseqüentemente as relações de poder, e é decifrando-as que se chega à estrutura profunda”. Dessa forma, refletimos se as políticas públicas educacionais agem de formas heterógenas no território e qual o peso disso para os estudantes.

São classificados como políticas compensatórias, os programas que propiciam o acesso ao ensino superior, visto que visam retificar os hiatos deixados pela insuficiência das políticas universalistas. Logo, estes programas buscam proporcionar a igualdade e/ou equidade através da escolaridade, para amenizar a desigualdade presente entre as classes. Dentre essas políticas compensatórias, inclusivas e focalizadas encontra-se o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos).

A importância do ensino superior cresceu com a globalização, em virtude das novas exigências de qualificação profissional e técnica para adentrar no mercado de trabalho, logo, a obtenção do diploma traz benefícios sociais e econômicos para o indivíduo. O capitalismo, juntamente com a revolução tecnológica, deseja trabalhadores com boas habilidades de raciocínio e solução de problemas, diante disso, a educação adquire uma nova importância: preparar os indivíduos para o mundo do trabalho.

Segundo Nogueira (2019) a concretização de capital pela educação, instrução e progresso no conhecimento, consistem como notórias fontes de crescimento econômico, logo, desigualdades educacionais corroboram para desigualdades econômicas. Não é por acaso que este nível de ensino esteve por muito tempo direcionado a uma minoria detentora de capital, como vimos nos capítulos anteriores.

Historicamente, o Estado possui a função social de garantir aos sujeitos o acesso aos seus direitos fundamentais, posto que a educação também é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 o acesso a todos os níveis de ensino devem ser assegurados por esse poder estatal, incluindo o ensino superior.

Como descrito no capítulo anterior, em 2004, o governo instituiu, mediante a Lei nº 11.096, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) com o propósito de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Para conseguir tal benefício o estudante deve ter participado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano anterior ao processo seletivo; obter uma nota mínima estipulada pelo Ministério da Educação (MEC); ter uma renda familiar de no máximo três salários mínimos, além de ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou, ter cursado o ensino médio em escola particular com bolsa integral. (REDIN, 2017). Além disso, outras pessoas podem se beneficiar com o programa, tais como:

[...] ser pessoa com deficiência, ou; ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia. Neste último caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. (COSTA e FERREIRA, 2017, p. 143)

Tendo ciência que no Brasil o acesso ao ensino superior foi por muito tempo um privilégio das classes mais abastadas, que, em suma, tinham estrutura para

custear o filho em outra cidade e/ou país, com o intuito que este pudesse, através do diploma, ascender socialmente, sendo, portanto, uma forma de diferenciação social.

No Brasil, a restrição ao acesso ao ensino superior consagrou-se como um apartheid social, majoritariamente facilitado pela ordem econômica da família em incrementar capital cultural e social em seus herdeiros. Essa determinação social com viés eminentemente econômico conduziu a uma divisão de classes. (REDIN, 2017, p. 241)

Dessa forma, o PROUNI surge como uma política pública que possibilita o acesso às instituições de ensino superior pela classe desfavorecida socialmente, reduzindo a defasagem de oferta nas universidades públicas. Para as instituições de ensino privada este programa é interessante uma vez que há uma redução da carga tributária com abatimento em alguns impostos.

As vagas destinadas aos bolsistas normalmente são para cursos pouco ocupados por estudantes pagantes, com duração curta, voltados sobretudo à demanda do mercado. Cursos elitizados e tradicionais, como medicina, engenharia e direito raramente são ofertados pelo PROUNI, prevalecendo assim os estudantes com alto poder aquisitivo, que podem arcar com os custos da mensalidade e demais despesas. (COSTA e FERREIRA, 2017)

Sabemos que o público alvo do PROUNI são os estudantes oriundos das camadas populares, no entanto, no que pese sobre a permanência desses estudantes há apenas um benefício que viabiliza isto, a Bolsa Permanência, instituída pelo Ministério da Educação. Este provento é destinado aos estudantes matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária seja equivalente ou superior a seis horas diárias de aula, sendo contemplados, majoritariamente, os cursos da área de saúde. (BORBA, 2017)

O valor desta Bolsa é definido pela SeSu do MEC, sendo que em 2015 correspondia a \$400,00, para obtenção deste benefício o estudante deve:

[...] providenciar a abertura de conta corrente individual e dirigir-se à coordenação do ProUni na instituição em que está matriculado, levando 41 documentos para que seja efetivado seu cadastro no sistema e assinado o Termo de Concessão de Bolsa Permanência. O termo assegura apenas a expectativa de direito ao recebimento mensal da bolsa, ficando seu efetivo pagamento condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação. Ainda, o pagamento está condicionado à atualização mensal da relação de bolsistas a serem beneficiados, a ser efetuada pela coordenação do ProUni em cada instituição de ensino superior. (BORBA, 2017, p. 41)

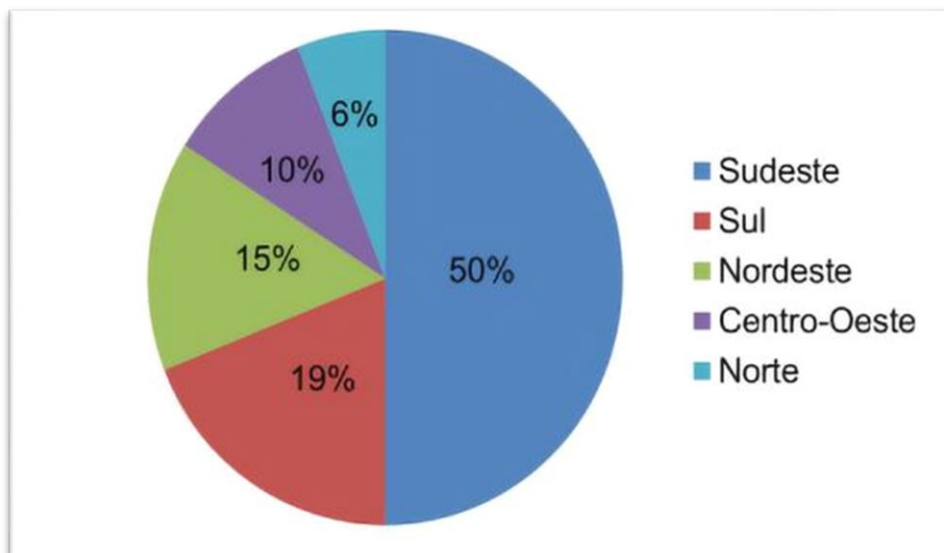
Logo, no que pese sobre a democratização do ensino superior, faltam ainda outras políticas de permanência menos restritivas, que abranjam as distintas realidades dos bolsistas.

Costa e Ferreira (2017) alegam que o PROUNI tem uma política de exclusão dos incluídos, pois só viabiliza o acesso ao ensino superior, mas não garante a permanência do estudante e nem permite que ele escolha o curso ou a profissão que almeja, em virtude das restrições existentes, “isto porque, a oferta e a procura dos estudantes dependem dos Cursos existentes nas IES parceiras do Programa, bem como de a nota do estudante ser suficiente para estar dentre os primeiros colocados no curso que escolheu.” (COSTA e FERREIRA, 2017, p. 154).

A assimetria social permanece, quando acrescentamos a questão territorial isso intensifica-se, pois, estudantes advindos de áreas rurais e periféricas, com baixo capital cultural, por vezes sofrem pela falta de informação sobre o acesso às faculdades e universidades, sendo excluídos até das políticas públicas.

Quando analisamos a distribuição dos bolsistas pelas regiões brasileiras, de 2005 a 2014, constatamos um predomínio da região sudeste em detrimento das demais, evidenciando a heterogeneidade das ações afirmativas no território.

Gráfico 4. Bolsistas PROUNI por região



Fonte: SisProUni, Portal ProUni apud Borba, 2017, p. 43

Em síntese, constatamos que o PROUNI proporciona I) preenchimento de vagas ociosas nas IES privadas; II) encaminhamento dos bolsistas para cursos de menor concorrência, possibilitando, ainda que de forma restritiva, o ingresso da camada popular no ensino superior.

Apesar das problemáticas apresentadas, é evidente que o ProUni enquanto política pública possibilitou a um grupo socialmente excluído a oportunidade do acesso ao ensino superior. Contudo, a falta de ações que corrobore para a permanência desses estudantes não deve ser negligenciada, só podemos afirmar na democratização do ensino, quando este realmente for igualitário a todos.

Por sua vez, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação que concede crédito estudantil para estudantes que não tenham concluído o ensino superior. Financia a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais e não gratuitos, com avaliação positiva conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Criado em 1999, outorgado pela Lei nº 10.260/2001, e, posteriormente pela Lei nº 12.202/2010. Desde 2010, o FIES passou a ser regido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), momento em que juros caíram de 9% para 3,4% ao ano. (SOUSA, et al. 2013)

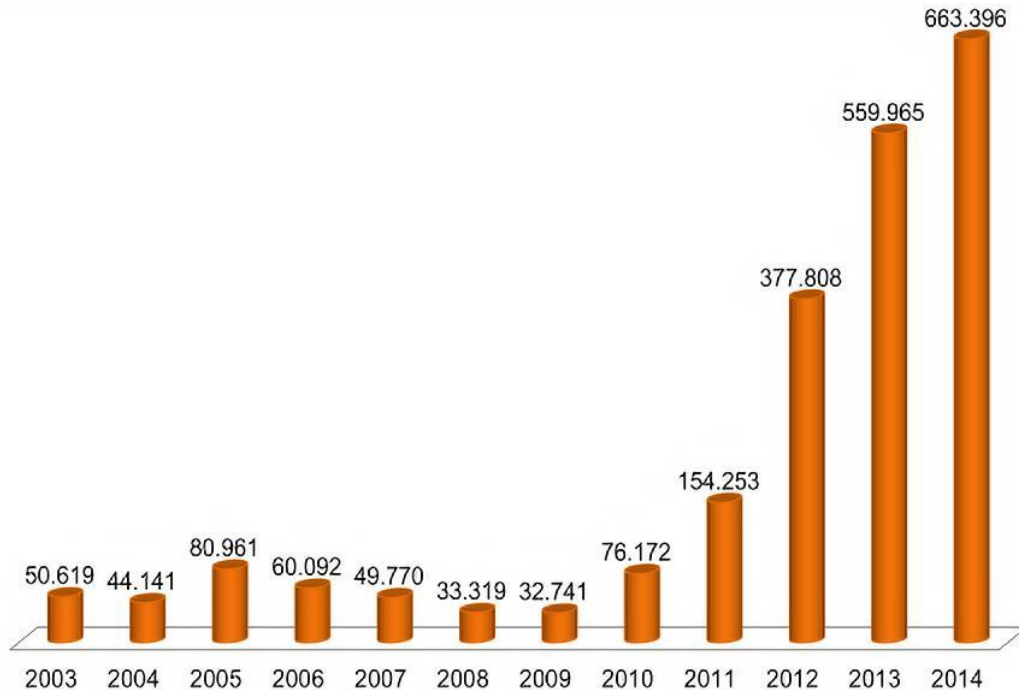
O programa garante ao estudante beneficiado que o curso superior desejado (incluindo programas de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado) seja custeado, em sua totalidade ou não, pelo MEC, ao longo do período de duração do mesmo. Após a conclusão do curso, quando se espera que o beneficiário já esteja alocado no mercado de trabalho, o saldo do financiamento é cobrado em parcelas a serem descontadas na folha de pagamento de salário do ex-aluno. (BALTAR, 2021, p. 11)

Segundo Miranda e Azevedo (2020), em 2013 o FIES atendeu a mais de 557 mil estudantes, ademais, conforme o Censo da Educação Superior de 2013, dos 5,3 milhões de estudantes matriculados em instituições de ensino privada aproximadamente 1,9 milhão de estudantes possuíam contrato de financiamento pelo Fundo.

Segundo o Relatório de Gestão do Fies do ano de 2014, dadas as mudanças no Fies, dentre elas a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), a dispensa da apresentação de fiador e a possibilidade de pagamento do financiamento com trabalho, contabilizou-se, em agosto de 2013, a marca de 1 milhão de contratos de financiamento estudantil, dos quais 96% eram estudantes pertencentes às classes C, D e E, com renda familiar mensal bruta de até dez salários mínimos. Um ano depois, em agosto de 2014, já havia 1,9 milhão de novos estudantes beneficiados. O relatório destaca que até os cursos com mensalidade mais elevadas, como Medicina

(41.345 beneficiados) e Engenharia (338.248 beneficiados), seguiram essa tendência inclusiva. (MIRANDA e AZEVEDO, 2020, p. 09)

Gráfico 5. Contratos do FIES



Fonte: Borba, 2017.

Alegando os altos custos com este Programa, no final de 2014 houve modificações para o acesso ao FIES, sendo as mais notórias no que tange o acesso ao ensino superior: a) o candidato não ter zerado a redação; b) ter obtido média de 450 pontos no ENEM; c) não usufruir dos benefícios do FIES e do PROUNI ao mesmo tempo, haja vista que antes destas novas diretrizes era permitido usufruir dos benefícios simultaneamente. (BORBA, 2017)

O crescente número de matrículas nas instituições de ensino privada são evidentes, as privilegiando em suas demandas e nos incrementos de recursos do fundo público. De fato, é perceptível o aumento de ingressantes no ensino superior por meio deste Programa, contudo, no que pese sobre a democratização deste nível de ensino, a questão da permanência também aparece. Pois, assim como no PROUNI, o FIES não proporciona outros benefícios que contribuam com a permanência do estudante, resultando no abandono ou na conclusão precária do ensino superior.

Por fim, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como outra ferramenta para o acesso ao ensino superior. Instituído em 1998, este programa, era utilizado, a princípio, para avaliar os estudantes que concluíam a educação básica. (SILVEIRA, BARBOSA e SILVA, 2015)

Por muito tempo o ENEM, foi uma ferramenta de sondagem das habilidades e competências dos concluintes do ensino médio. Contudo, a partir de 2009 após incentivos governamentais, este programa obteve novas funções, adquirindo um caráter e contornos multifacetados, dentre essas aplicabilidades, destaca-se: a coleta de dados sobre os índices de desempenho e aprendizados dos alunos, a padronização dos currículos escolares e processo seletivo nacional para o acesso ao ensino superior.

Durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior. Os exames de seleção, os concursos vestibulares ao ensino superior, eram formulados por equipes locais país a fora e formatos diferentes ocorriam nas diversas universidades. Da heterogeneidade entre os distintos concursos decorria certa diversidade cultural e de formação dos ingressantes no ensino superior.

A partir de 2009 medidas governamentais estimularam o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de acesso ao ensino superior no Brasil. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas. (SILVEIRA, BARBOSA e SILVA, 2015, n.p.)

Ao ser reestruturado como ferramenta unificada de seleção, o Enem também seria uma forma para garantir a democratização do acesso ao ensino superior ao propiciar oportunidade de inscrição em programas sociais, cursos e instituições distintas. (MELLO NETO, et al. 2014)

Servindo, simultaneamente, como dispositivo de seleção às instituições privadas e também, “como instrumento de definição de participação em programas do governo federal (ProUni, Cotas Federais, Ciências sem Fronteiras etc)”. (MELLO NETO, et al. 2014, p. 111)

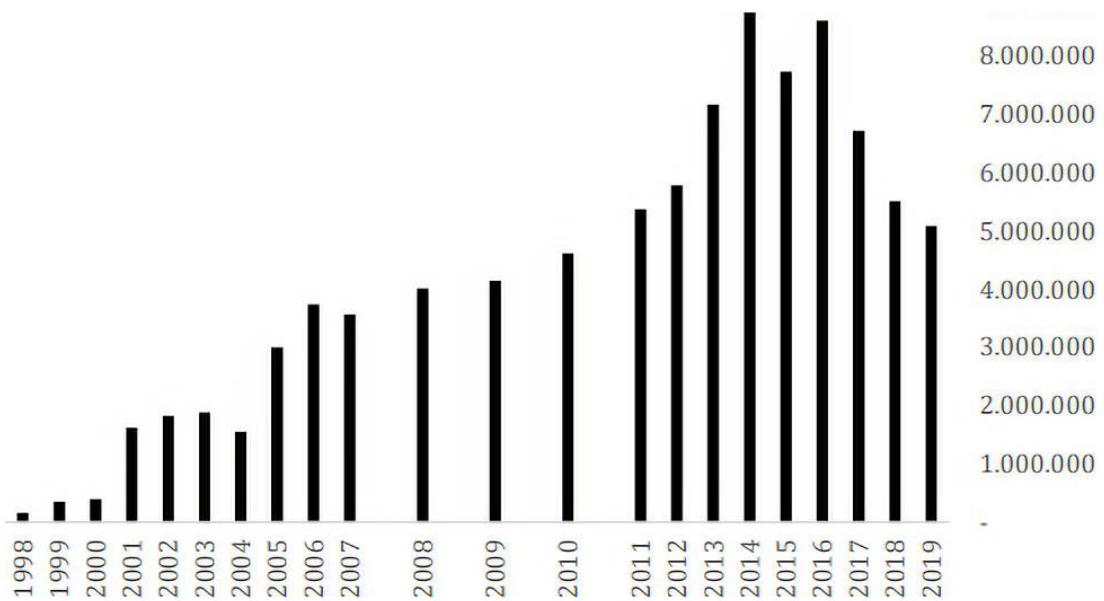
Contudo, no que pese sobre a democratização e seleção justa para admissão aos cursos superiores o ENEM logra êxito? A ideia é ponderar sobre este mecanismo, para entendermos quem de fato se beneficia com esse programa.

A partir do ENEM foram estabelecidos padrões de referência sobre as competências e habilidades os quais se esperam que o estudante, no final da educação básica, saiba. Todavia, enquanto ferramenta de seleção, o ENEM considera apenas a nota final obtida pelo estudante no exame, ou seja, não são considerados

nenhuma métrica que possa contextualizar o resultado atingido, e nem outros critérios, como histórico escolar e atividades extracurriculares. (SANTOS, 2019)

O ENEM é uma avaliação elaborada e aplicada de forma externa às escolas, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A aplicação da prova é dividida em dois dias diferentes e acontece anualmente de forma descentralizada, sendo aplicada em mais de mil municípios brasileiros de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal. A realização da avaliação é voluntária. [...] A estrutura da avaliação é composta uma redação em Língua Portuguesa com tema definido e quatro provas objetivas, cada uma contendo 45 questões de múltipla escolha. As provas objetivas se dividem nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A avaliação da redação é feita por 5 corretores que, de forma independente, atribuem notas de 0 a 1000, e uma média simples das notas atribuídas individualmente compõe a nota final. (SANTOS, 2019, p. 23)

Gráfico 6. Número de inscritos confirmados por edição do ENEM - 1998 a 2019.



Fonte: Santos, 2019.

Podemos aferir, conforme o gráfico acima, as articulações do ENEM com os demais programas já mencionados, fizeram que este ganhasse importância no cenário educacional, levando a um constante crescimento no número de participantes em cada edição. Haja vista que é por meio deste exame integrado ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) que o estudante tem a possibilidade de ingressar nas instituições de ensino superior públicas.

Mas em que medida o ENEM democratiza o acesso ao ensino superior? Sabemos que este Exame é padronizado e realizado em todo território nacional, estudantes de escolas públicas e privadas, de distintas regiões, com trajetórias únicas, competindo em par de “igualdade”. As desigualdades sociais, culturais e econômicas são excluídas nesta avaliação, que não considera os distintos pontos de partida de cada participante.

Uma pesquisa realizada em 2017, por Edivan Sousa, et al. constatou que as dez melhores escolas rankeadas no ENEM 2017, com as maiores médias gerais nas provas objetivas e na redação, estão localizadas na região sudeste, dentre estas, nove são da rede privada. Nota-se então uma discrepância entre escolas públicas e privadas e entre estados.

Percebe-se, dessa forma, o caráter estritamente meritocrático do ENEM, à medida que este não pondera sobre as especificidades dos mais diferentes contextos educacionais do país, logo, os participantes não estão em par de igualdade para esta disputa, tendo outros fatores como determinantes neste processo.

Em 2019, o Jornal Estadão, publicou uma matéria sobre a desigualdade entre notas de alunos de escola pública em situação de vulnerabilidade econômica com estudantes da escola privada, após um levantamento de dados, constataram que 1 a cada 600 alunos oriundos das classes marginalizadas conseguem ficar entre os melhores, média acima de 659.

Na reportagem em questão, o cientista de dados e mestre em Economia do Setor Público, Leonardo Sales, informou que, de 4,6 milhões de alunos que prestaram o exame em 2017, apenas 293 alunos provenientes de escolas públicas e com baixo poder econômico obtiveram pontuação acima de 659, 5 uma média similar aos estudantes das melhores escolas da rede privada.

Apesar de sua complexa estrutura e grandes ambições, o ENEM acaba refletindo a estratificação social que leva as crianças das famílias mais ricas e com melhor escolaridade às melhores escolas, geralmente privadas, e depois as coloca nas mais prestigiadas universidades públicas. Assim, falha em ajudar a democratizar o acesso ao ensino superior - que era uma de suas principais justificativas (SCHWARTZMAN, 2013, n.p. apud SANTOS, 2019, p. 29)

O Jornal da USP, em 2016, também publicou uma notícia semelhante referente aos dados divulgados pelo INEP em 2015, sendo que das 100 escolas com maiores notas, apenas 3 eram da rede pública. Não obstante, 9 em cada 10 escolas públicas ficaram abaixo da média nacional, salientando as diferenças entre as escolas públicas e privadas.

Com o intuito de diminuir discrepâncias entre os resultados, já em 2012 foi outorgado a Lei de Cotas, nº 12.711, nas universidades públicas. Esse programa prevê a reserva de 50% das vagas para estudantes que estudaram todo o nível médio na rede pública de ensino; afrodescendentes e indígenas, nas instituições públicas de ensino superior. (TREVISOL, NIEROTKA, 2015)

Essa política afirmativa é um marco histórico, na medida que corrobora para que os indivíduos historicamente excluídos tenham a possibilidade de acessar o ensino superior gratuito, contudo, somente esta Lei, não é suficiente para reduzir as

demais desigualdades sociais na educação, sendo de suma importância outras ações que visem pela real democratização do ensino.

Por vezes, quando algum estudante da rede pública e pobre, contraria as estatísticas, torna-se uma figura de superação, suas histórias são noticiadas pela mídia com um discurso dramatúrgico, com um tom meritocrático sutil, posto como exemplo para os demais jovens.

Figura 2. Notícias de alunos da rede pública aprovados no ENEM

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/ex-aluna-de-e...>

Ex-aluna de escola pública tira nota mil na redação do Enem ...

7 de fev. de 2018 — Depois de tantos obstáculos, o casal descobriu que a **jovem** estava entre os 53 candidatos que tiraram **nota** 1.000 na redação do Exame Nacional do ...

<https://noticias.r7.com/educacao/jovem-autodidata-e...>

Jovem autodidata estuda em casa e faz 940 pontos na ...

27 de jul. de 2021 — Jessica Ferraz, de 25 anos, estudou em escola **pública**, se formou em ... Agora, Jéssica quer usar sua **nota** do **Enem** para cursar medicina.

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/09/j...>

Jovem empresta casa, estuda sem luz e tira 980 na redação

9 de abr. de 2021 — Na última edição do **Enem**, o **jovem** tirou 980 na prova de redação, ... de **passar** na metade do ano com base na **nota** de corte do ano passado, ...

Fonte: Fonte: Google, 2021

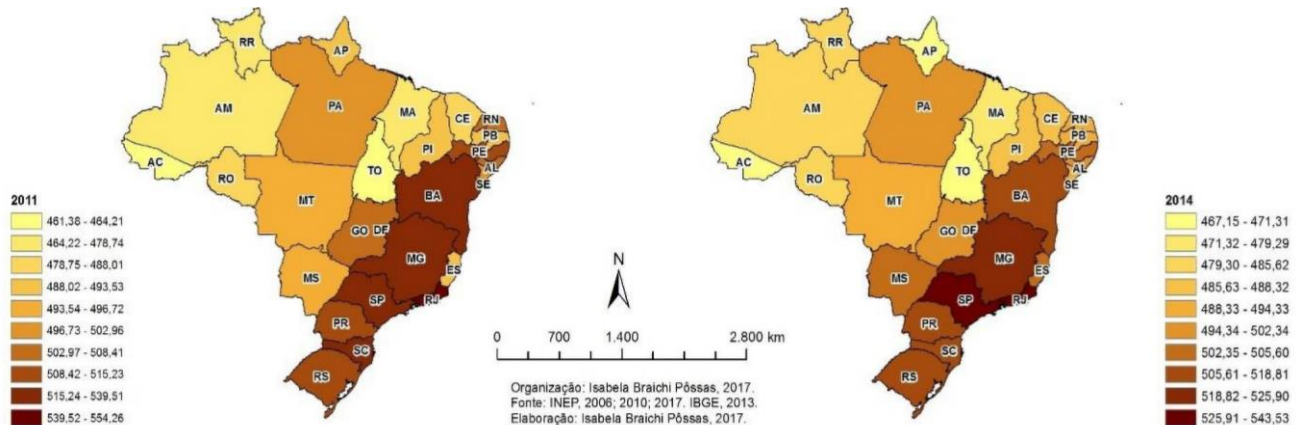
Figura 3. Notícia do programa "Domingo Espetacular"



Fonte: Youtube, 2021.

No que pese sobre a variável territorial, também notamos um padrão, os estados da região sudeste e sul, obtiveram os melhores desempenhos no exame. Uma amostra temporal referente aos desempenhos no ENEM de 2011 e 2014, evidenciou essa questão, como mostra a figura abaixo.

Figura 4. Desempenho no ENEM distribuído por Estados no ano de 2011 e 2014



Fonte: Barbosa e Pôssas, 2017.

As discrepâncias são fruto de nossa formação histórica, as desigualdades no território brasileiro são por vezes ignoradas nas políticas públicas educacionais. Assim, os programas, leis e demais mecanismos que direcionam a educação pública, desconsideram o histórico de desenvolvimento social e econômico que ocorreu de formas desproporcional e heterogênea em nosso país, por isso, é de suma importância o fortalecimento do setor público para que as desigualdades educacionais sejam superadas. (BRITO e GUIMARÃES, 2017)

Nesse sentido, a imagem acima revela que há uma manifestação espacial associado a uma distribuição distinta de resultados condicionados pelas heterogeneidades do território.

A melhoria na educação básica pública, sobretudo no ensino médio, é urgente, as políticas de acesso ao ensino superior devem ser associadas com os níveis anteriores de ensino.

Não se pode negar o aumento de jovens no ensino superior, inclusive de jovens periféricos, possibilitado, em boa parte, por estes programas e políticas aqui descritos, contudo, no que pese sobre a democratização do ensino há ainda muito que ser feito.

O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na instituição superior tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso é reflexo da qualidade. (CONAE, 2010. P.45 apud BRASIL e FERNANDES, 2015, n.p)

Notamos assim, que a elitização do ensino superior é um fato ainda presente na realidade brasileira, sua origem está atrelada com o seu passado colonial,

escravocrata e marcado pela desigualdade socioeconômica, ainda que haja algumas políticas afirmativas e programas que viabilizem o acesso ao ensino superior pelas camadas historicamente excluídas, não existem medidas que garantam a permanências destes jovens. Logo, não podemos falar sobre uma democratização do ensino superior quando este ainda é ocupado, majoritariamente, por sujeitos privilegiados.

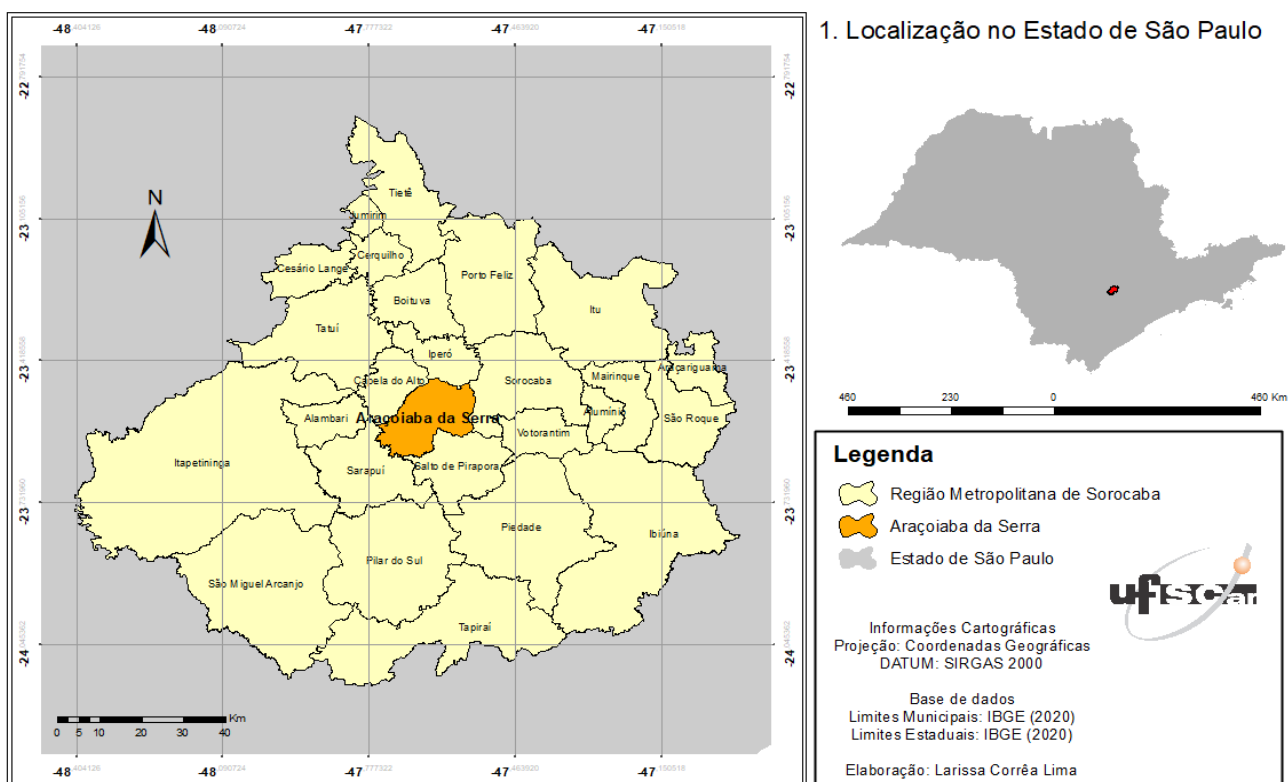
Essa é uma realidade que pode ser constada em Araçoiaba da Serra, em que as dificuldades de acesso ao ensino superior são tão grandes que muitos nem ousam pensar na possibilidade de ingresso em uma universidade pública.

5. E AGORA, JOSÉ? OS PERCALÇOS ENFRENTADOS ATÉ O ENSINO SUPERIOR

O capítulo final é referente a escola do Bairro Jundiaguara e o mais importante, sobre as percepções dos seus estudantes em relação ao ensino superior, suas angústias, sonhos, dificuldades, entre outros.

Para tanto, discorreremos antes sobre a cidade de Araçoiaba da Serra, localizada na região sudeste do Estado de São Paulo, a 117 km da Capital, com acesso pelas rodovias Castelo Branco e Raposo Tavares. Pertence à Região Metropolitana de Sorocaba, faz divisa com Iperó ao norte, Sorocaba ao leste, Salto de Pirapora ao sul, Sarapuí ao sudeste e Capela do Alto a oeste.

Figura 5. Mapa de Localização do Município de Araçoiaba da Serra na Região Metropolitana de Sorocaba



Segundo Azevedo (et al. 2007) as principais atividades econômicas empreendidas da cidade são: agricultura, pecuária, comércio, turismo rural e ecológico, por isso, ainda hoje, é comum que moradores se desloquem para cidades

vizinhas para trabalhar e estudar, haja vista que há apenas uma faculdade, sendo esta particular, na cidade, estabelecida há pouco tempo.

A cidade de Araçoiaba da Serra possui 3 escolas de ensino médio, sendo um particular: Colégio Magna Vida e duas estaduais: E.E Maria Angélica Baillot e E.E Bairro Jundiaquara. A primeira está localizada no centro da cidade próxima ao colégio particular, enquanto a segunda está situada em um bairro periférico.

Percebe-se uma distinção entre a localização das duas escolas, sendo uma central e a outra periférica. Segundo Tessari e Braga (2008) nos espaços periféricos identifica-se a ausência de intervenções de políticas públicas.

Contudo, o termo periferia apresenta duas conotações

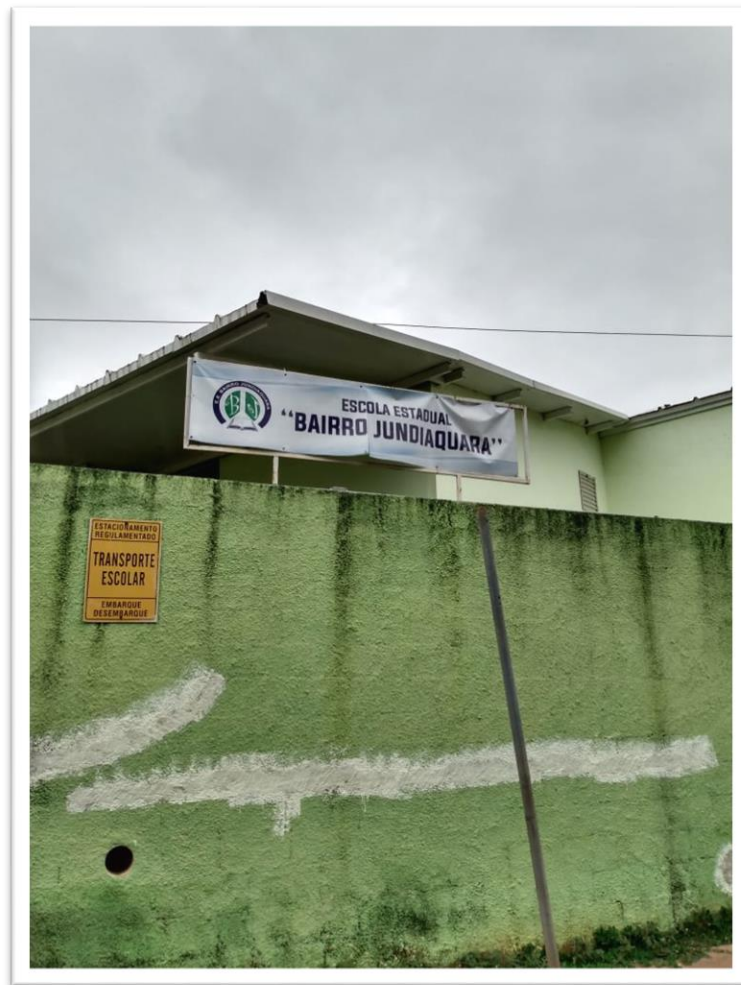
O primeiro, com áreas nas bordas da mancha urbana, que podem ser caracterizadas como de expansão da cidade e que engloba tanto uma população de alta renda quanto de baixa renda; o segundo, que se refere à ideia de periferia como uma manifestação espacial particular da problemática da reprodução da força de trabalho em um contexto urbano, tendo em vista que a cidade se mostra como um campo privilegiado das lutas de classe. (CARLOS, 1994, p.168 apud TESSARI E BRAGA, 2008, p. 216).

Logo, a urbanização segue a lógica capitalista de produzir o espaço tendo como expoente a produção de desigualdades sociais e territoriais resultando na fragmentação do espaço urbano.

Posto essas informações, vamos à questão da Escola Estadual Bairro Jundiaquara, como dito anteriormente, localizada na zona periférica de Araçoiaba da Serra - SP, foi fundada em 2014 com o objetivo de atender os alunos dos bairros mais periféricos da cidade: Campo do Meio, Cercado, Jundiacanga e Jundiaquara, visto que a Escola Estadual Maria Angelica Baillot estava apresentando uma superlotação.

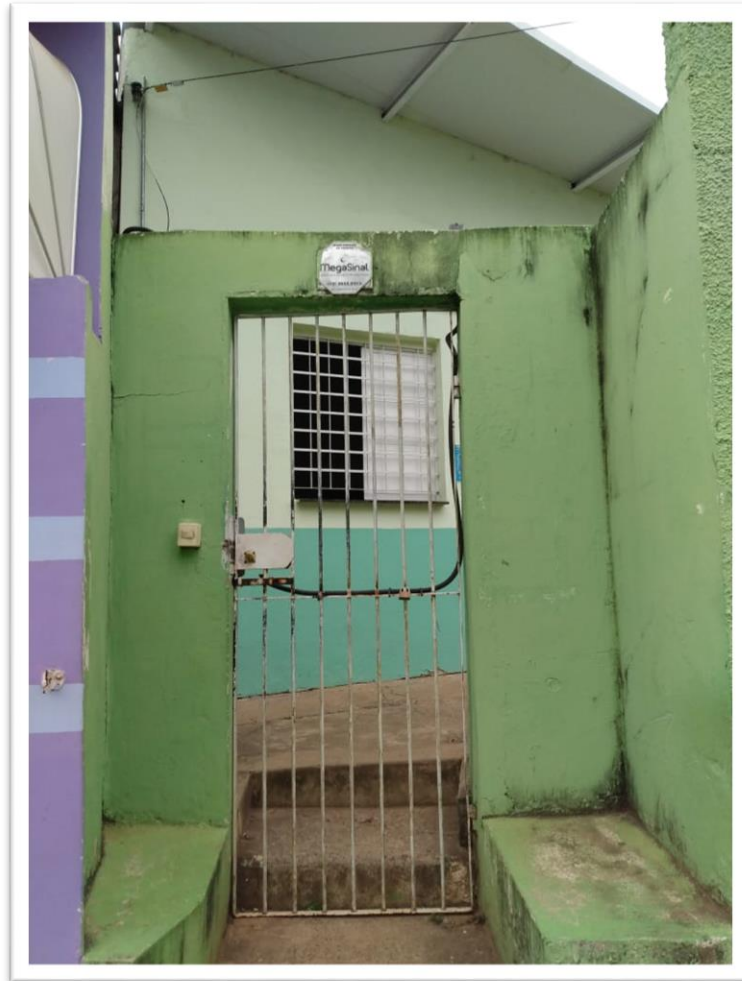
A escola funciona nos 3 períodos: manhã, tarde e noite, apesar de pequena, sua instalação possui 4 salas de aula, pátio, quadra, banheiros, laboratório de informática (inativo/sem equipamentos), sala dos professores, cozinha, sala da diretoria, sala de secretária e despensa. Localiza-se na rua principal do bairro, facilitando dessa forma o acesso.

Figura 6. Fachada da Escola Estadual "Bairro Jundiáquara" em Araçoiaba da Serra - SP



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Figura 7. Portão de acesso da Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" em Araçoiaba da Serra - SP



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

O bairro, na qual a escola está situada, está a 31,9 km de distância de Sorocaba e 11,4 km do centro de Araçoiaba, por isso, para os moradores se deslocarem para o centro é necessário o uso de transporte. Apesar da pouca infraestrutura, este bairro conta com algumas indústrias, tais como, Alterpel Embalagens, Vitafor Nutrientes e Clube de Campo Pró Vida, que são fontes geradoras de emprego para os moradores do bairro e também da cidade.

Figura 8. Localização da Escola Estadual "Bairro Jundiaguara" em Araçoiaba da Serra - SP



Fonte: Google Earth, 2021.

Figura 9. Bairro Jundiaquara em Araçoiaba da Serra - SP



Fonte: LIMA, 2021.

Figura 10. Rua adjacente à Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" (Vizinhança) em Araçoiaba da Serra - SP



Fonte: LIMA, 2021.

O porquê de ter escolhido esta escola em questão é pertinente, além da escola ser recente, está situada em uma zona periférica, distante do centro e com precária infraestrutura, logo, longe de deter a herança do capital cultural e econômico. É dentro dessa configuração complexa que os alunos estão envolvidos, jovens estes oriundos de famílias com baixos níveis de escolarização e baixo padrão de renda. (TEIXEIRA, 2011)

Escolas que apresentam maiores estruturas e, por vezes, maiores desempenho, estão situadas nas áreas centrais, sendo valorizadas não só por conta da sua localização, mas também pelo seu entorno; levando alguns autores a defender a teoria do efeito vizinhança. Nesta concepção, crianças e jovens que possuem maior contato com indivíduos de perfis socioeconômico mais elevado, tendem a ter um

desempenho melhor, uma vez que tiveram maior exposição a pessoas bem sucedidas. (WILSON, 1987 apud ARAÚJO e SILVEIRA NETO, 2020, p. 288)

A alta exclusão que, todos sabemos, se manifesta predominante entre jovens oriundos dos segmentos mais empobrecidos da população, tem uma história e podemos verificar isto nos capítulos anteriores. A escolarização, sobretudo, do ensino superior, foi e continua sendo direcionada para uma minoria.

Quando tentamos entender a causa da diferença de “sucesso escolar” entre os jovens, por vezes, o discurso meritocrático surge, frases que frisam sobre a falta de comprometimento dos estudantes da escola pública com seu próprio futuro ou outras justificativas que culpabilizam estes jovens e/ou seus familiares por seu “fracasso”.

Contudo, na escola(s) pública(s) existem heterogeneidades, conforme descrito por Basílio (2020), as escolas estigmatizadas localizam-se, majoritariamente, nas periferias, evidenciando que a territorialidade é fator a ser considerado. Em sua dissertação, a autora discorre sobre as diferenças de desempenho entre estudantes de bairros/escolas centrais e periféricas e como este processo corrobora na manutenção das desigualdades educacionais, sociais e espaciais.

A escola-periférica ensina “nosso lugar” no mundo: aprendemos qual é a forma esperada de se portar nos lugares, de se comunicar, de pensar, por vezes, que não estamos/somos aptos a corresponder às expectativas da cidade, do mercado de trabalho e da própria escola. Sua distância dos centros e aparatos urbanos: lazeres, saberes, gozo, festa, mobilidade vocifera no interdito: “o povo não pode entrar! – só se for para limpar e rebocar”. (BASÍLIO, 2020, p. 36)

No que pese sobre essas diferenças como isto afeta os estudantes? Para compreender, ou pelo menos tentar, essa questão, frequentei a Escola Bairro Jundiaquara em abril de 2021 e em outubro do mesmo ano. As diferenças temporais se devem pela Pandemia, visto que as escolas estaduais voltaram a receber 100% dos alunos no final de outubro.

Para fins de contextualização, em 12 de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado como uma pandemia fazendo com que cada país se mobilizasse para conter os danos causados pelo novo coronavírus. A medida tomada pelo Brasil e os demais países foi o isolamento social, sendo esse método eficiente e defendido por especialistas para conter a transmissão do vírus, em virtude disso, as aulas foram suspensas em todo país, até o junho de 2021 quando retornaram parcialmente, com revezamento de alunos e professores. (BARRETO e ROCHA, 2020)

Em virtude do prolongamento do isolamento, em 2020 e parte de 2021, diversas instituições educacionais recorreram ao ensino remoto. Logo, as escolas públicas estaduais de São Paulo adotaram um sistema de transmissão de aulas disponibilizado pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) da SEDUC-SP, a partir de 22 de abril de 2020.

Os cursos do CMSP são transmitidos ao vivo pelo portal e aplicativos gratuitos do centro, via Facebook e YouTube. As aulas apresentam em média uma duração de 40 minutos, além disso apresentam interpretes de LIBRAS que narram todo o conteúdo. (IHA, 2021). Os encontros são regidos pelo professor(a) e mediador(a), o primeiro é responsável por conduzir a aula, enquanto o segundo verifica a interação dos alunos e professores no chat.

Com esse ensino remoto muitos alunos foram prejudicados pois não conseguiam ter acesso e/ou condições favoráveis para estudar, na Escola Bairro Jundiaquara, assim como em outras estaduais, os alunos receberam chips para terem acesso à internet, no entanto, isto não foi suficiente para atender as necessidades dos estudantes.

Na escola em questão, questionei a Diretora Lucinéia sobre a participação dos alunos nas aulas remotas,

Diretora Lucinéia: *“Eles não entram” [...] “Por que não estão assistindo? Agora seria o horário em que vocês estariam em aula.”*

Eles argumentam que não estão na escola, estão em casa, e precisam ajudar os pais.

Diretora Lucinéia: *“Até falamos sobre a questão da repetência caso não participem de uma quantidade x de aulas, mas eles sabem que não é assim.”*

Constatamos assim que a pandemia ressaltou as heterogeneidades e precariedades da escola/educação pública. E essas problemáticas perpassam toda a estrutura da escola, desde alunos ao corpo docente, a exemplo, temos o desabafo de uma professora sobre as adaptações que precisou fazer frente a esta nova realidade: *“[...] meu vizinho é mecânico todo dia tem barulho e atrapalha a gravação, não dá sabe. É cansativo [...]”*

Comprovando que faltam subsídios que permitam ao docente lidar com as imprevisibilidades do cotidiano e da profissão, sobretudo após a pandemia. Além disso, muitos alunos não possuem equipamentos tecnológicos e espaços próprios para estudarem, tendo que dividir os celulares com outros membros da família. Por isso, a escola Bairro Jundiaquara disponibilizou cópias das atividades para aqueles que não possuem celular/notebook ou acesso à internet, medidas improvisadas para atenuar os impactos da desigualdade.

Em abril, quando as aulas ainda eram remotas, pude conversar com alguns estudantes do 3º ano sobre suas percepções e experiências com o ensino remoto.

Juan: *“Eu amava ir pra escola, mesmo pra não fazer nada, era meu passatempo. [...] sinto muita falta disso! Não consigo estudar sozinho, mesmo querendo fazer vários tipos de cursos tenho medo de não conseguir entender, porque agora não consigo nem entender o básico.”*

Aline: *“Trabalhava na parte da tarde de babá, e agora como não tem escola para mim e a criança, dobrou tudo, e para acompanhar as aulas é difícil. Tenho um pouco de dificuldade de aprender online e isso também me atrapalhou bastante.”*

Notamos também a importância da escola enquanto um espaço de socialização, visto que muitos desses jovens não possuem outros espaços de lazer. Distantes da cidade e das possibilidades que ela oferece, ficam limitados às trocas culturais entre os estudantes e a sua comunidade. Num contexto no qual a escola é único equipamento público do bairro, há uma dificuldade de a população local acessar outros serviços e bens culturais socialmente valorizados, sobrecarregando desta maneira o estabelecimento escolar. (RIBEIRO, VÓVIO, 2017)

Ao questioná-los se pretendiam cursar o ensino superior um riso uníssono ecoou pela sala de aula, em seguida, uma aluna, um pouco tímida, disse que pretendia, os demais concordaram com ela. O riso antes da resposta me incomodou, por algum motivo aquela pergunta não era habitual, e por que não? Suas consciências oprimidas os fizeram de objetos, à espera da finalidade que lhes seriam prescritas. Talvez isso justifique o riso, o riso de estranhamento frente a indagação do que eles queriam, o riso como uma manifestação das violências simbólicas que os assolam. (FREIRE, 1981)

Ao falar sobre a Universidade Pública notamos semelhanças entre os discursos, a máxima de que a universidade pública não é para eles

Vitória: *“Tem que ter muito isso aqui [apontando pra cabeça] pra passar, coisa que eu não tenho”.*

Caique: *“Faculdade pública tem que ser inteligente pra passar, no particular pode entrar pagando”.*

Lorena: *“Da uma insegurança, né? A gente acha que não tem capacidade. Porque a gente vê notícias do tipo :fulano passou em tal faculdade, mas fulano era o melhor da sala. Aí cê fica, tipo, meu deus, eu nunca fui a melhor da sala... como que vou passar numa faculdade, ainda mais Federal.”*

Dentro desta temática, uma aluna comentou sobre os cursos técnicos e outros de menor duração e custo, alegando ser esta uma alternativa mais viável para sua realidade, após o seu relato, outros estudantes concordaram que também pensam nesta possibilidade.

Lorena: *“fazer um cursinho aqui, outro aqui e já era [entrar no mercado de trabalho].”*

Essas falas não estão desconectadas da realidade, haja vista que, via de regra, as universidades públicas são ocupadas por jovens provenientes da classe média e alta, detentores de capital econômico, social e cultural. Pois são incentivados pela família a ingressarem nas melhores universidades e cursos, sendo as instituições públicas priorizadas para tal objetivo. O elitismo, é, portanto, um fato na educação superior no Brasil, cujo sistema superior ainda é demasiadamente privatizado. (NIEROTKA e TREVISOL, 2016)

Se na educação básica pública percebemos uma maior ocupação pela camada popular, no ensino superior público isso se inverte, porquanto ao se depararem com as dificuldades para ingressarem nas universidades, em virtude da grande concorrência, limitado número de vagas e complexidade do Exame, os estudantes da rede pública acabam “optando” pelas IES privadas, ou melhor, são direcionados a elas.

As vagas públicas, por estas razões, têm sido historicamente ocupadas pelos estudantes de maior renda, formados em escolas privadas de educação básica. O dualismo estrutural que caracteriza o nosso sistema de ensino

(escola gratuita para os pobres e escola paga para os ricos [...], se inverte no ensino superior, assumindo nova feição: universidade pública e gratuita para os ricos e privada para os pobres. (NIEROTKA e TREVISOL, 2016, 23)

Não obstante, a questão do ensino técnico como uma possibilidade mais concreta para estes estudantes, traz a velha concepção de um ensino próprio para a camada popular, um estudo que traga retornos imediatos, um imperativo válido em tempos de desemprego crescente. Todavia, a problemática desta fala é em virtude da dualidade histórica presente no sistema educacional brasileiro, que há muito tempo caracteriza e fragmenta a educação. Isto ocorreu com os filhos dos colonos e os indígenas e continua reverberando na atualidade, com os filhos da elite e os filhos dos trabalhadores.

Esse conformismo perante a desigualdade do acesso as IES públicas é algo a ser ponderado. O que os levam a crer que a universidade não é para eles? A inadequada infraestrutura escolar, a falta de docentes efetivos e habilitados nas áreas de formação, a superlotação das salas de aulas, a escassez de recursos pedagógicos? Esses e outros fatores somam-se aos montes, logo, a constante precarização e sucateamento da educação básica pública é notada por esses sujeitos, mais do que notada, vivenciada por eles.

Pedro: *“No primeiro ano não tinha nada, mal tinha escola. Agora tá melhorando, mas antes era ridícula! O telhado era todo quebrado, cê-é-loco, quando chovia molhava tudo.”*

Lorena: *“Não acho que isso aqui tenha estrutura de escola. Aqui antigamente era um postinho, depois uma creche e agora ensino médio... eles só foram reutilizando.”*

Figura 11. Quadra esportiva da Escola Estadual "Bairro Jundiaquara" em Araçoiaba da Serra - SP



Fonte: LIMA, 2021.

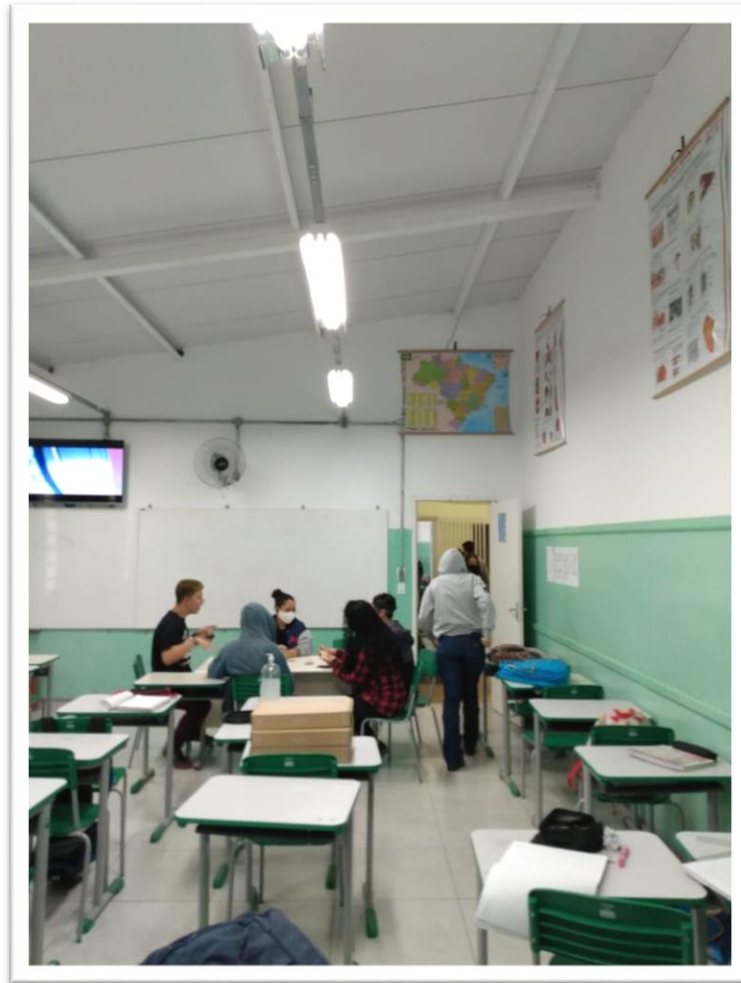
Figura 12. "O pátio é nosso, a ágora dos jovens"



Fonte: LIMA, 2021

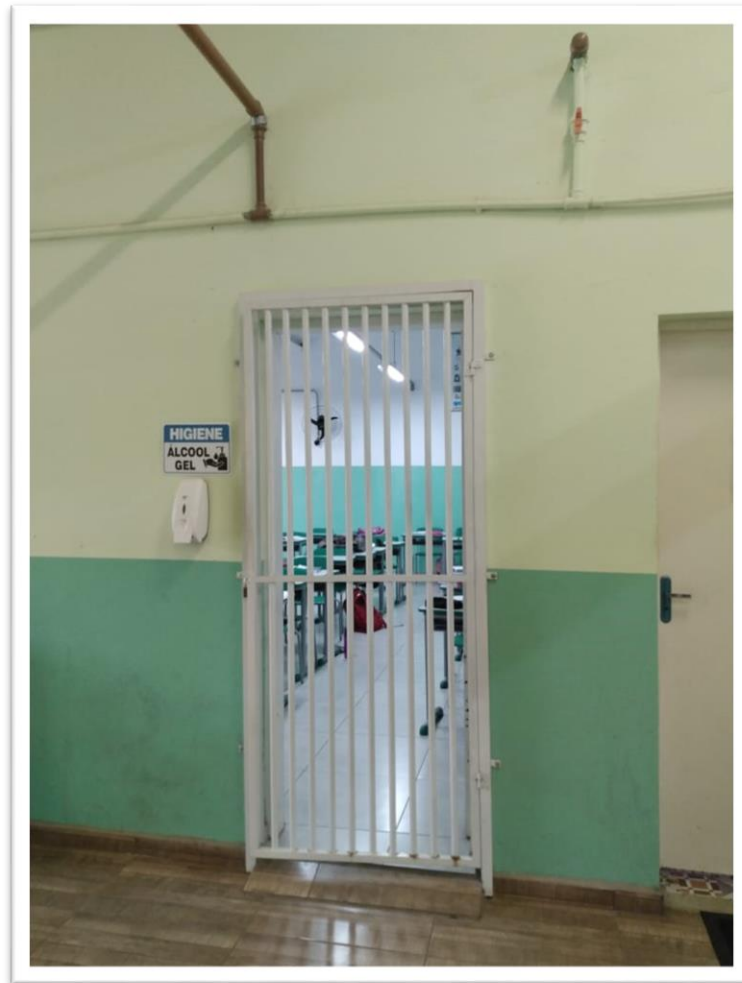
João: *“Tem professor aqui, que ó, mais falta do que vem. Tinha um no primeiro ano que eu nem sabia o nome e era de uma matéria importante ainda”.*

Figura 13. "Hoje é aula livre, dona."



Fonte: LIMA, 2021.

Figura 14. "É preciso cuidar do que conseguimos"



Fonte: LIMA, 2021.

A professora Alessandra também relatou algumas situações problemáticas que presenciou ao longo desses 3 anos na instituição. *“Agora o B.J [referindo-se à escola Bairro Jundiaquara] tá bem equipado, você viu essas televisões? Essa lousa? Recebemos faz pouco tempo e isso fez uma diferença nas aulas. Cê não tem ideia, esse forro também foi colocado recentemente, antes quando chovia era um horror. [...] Tem umas coisinhas que ainda incomodam, por exemplo, se chove eu preciso mandar mensagens no grupo pra perguntar se tem energia, porque na maioria das vezes acaba. Fiquei 2 semanas sem dar aula pra essa turminha [3º ano], porque nas duas quartas-feiras a energia acabou.”*

Alunos e docentes reconhecem as melhorias empreitadas na instituição, sobretudo no que diz respeito as questões estruturais, no entanto, ainda não sentem que este espaço acomode de forma adequada estudantes do Ensino Médio.

A diretora vem planejando melhorar alguns espaços para que os estudantes possam ter maior afinidade com a instituição. *“Quero mudar isso [apontando para área da figura abaixo] colocar umas plantinhas, umas mesas, não sei, tentar fazer um deck para eles ficarem no intervalo. O pátio é pequeno, e esse canto não tem nenhuma utilidade, acho que ficará legal.”*

Figura 15. "Cantos" em desuso.



Fonte: LIMA, 2021.

Figura 16. "O outro lado da ágora"



Fonte: LIMA, 2021.

Para Laval (2019) as próprias instituições escolares tendem a enfrentar dificuldades para o seu funcionamento, por conta das políticas liberais que intensificam as desigualdades interferindo assim na sua performance.

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros. (LAVAL, 2019, p. 20).

Observa-se dessa forma, que a escola abarca contradições, entre a ambição de uma sociedade igualitária e a divisão de classes, e tais incongruências auxiliam na intensificação da crença que a escola é a solução para uma sociedade mais justa, entretanto, o que se percebe, é a imposição da visão neoliberal a fim de reforçar essas diferenças sociais.

Não podemos ignorar a importância do ENEM enquanto uma ferramenta de acesso ao ensino superior pela camada popular, sobretudo quando consideramos a crescente influência do setor privado nessa área. No entanto, posto que as trajetórias entre os estudantes são distintas, assim como os percalços enfrentados para obtenção do diploma e da nota no exame, torna-se necessário outras medidas em conjunto com este programa para alcançarmos a equidade de acesso e permanência na educação superior.

Vitória (3º ano): *“Eu quero ser alguém na vida, quero dar orgulho pro pai e a mãe.”*

Caio (3º ano): *“Ah, eu quero ir pra faculdade, quero ter estabilidade no futuro.”*

Pedro (3º ano): *“Quero ser alguém na vida, trabalhar menos e ganhar mais”*

“*Quero ser alguém na vida*”, esta frase traz em seu escopo as dores e o anseio por ser reconhecido, por ser visto. Notamos assim o papel do trabalho como um instrumento de: integração social e realização pessoal. Estes sujeitos compreendem que em uma sociedade capitalista a validação é adquirida através dos bens produzidos e consumidos, para tanto, a obtenção do diploma, em suas perspectivas, seria o primeiro passo rumo à ascensão social.

No que pese sobre o ensino superior Sousa (2011) argumenta que o acesso à formação superior é um investimento individual, que objetiva maior facilidade para adentrar no mercado de trabalho, não obstante, visa também maiores salários, devido ao seu nível de escolarização/ especialização. Há assim uma relação estreita entre área de estudo, emprego e tipos de tarefas a serem realizadas, nota-se assim uma hierarquia presente no trabalho que segue o nível de educação dos sujeitos. Percebe-se dessa maneira a importância do diploma para ocupar determinadas profissões. Destarte, a “formação universitária é cada mais exigida como condição de empregabilidade e de inserção na vida social.” (BARROS, 2014, n. p.)

Esses jovens compreendem que estão à margem da sociedade, prova disso é esta ânsia por serem reconhecidos e, é compreensível que se sintam assim, para muitos é este sentimento de raiva, e talvez impotência, que os impulsionam a irem contra o esperado, a galgarem passos maiores e ousarem, como uma forma de vingança por toda escassez e abandono de outrora. Buscam assim mecanismos que os possibilitem melhorar de vida, é neste contexto que a Educação é encarada como uma alternativa digna para um futuro melhor.

É sabido, que essa trajetória até o mercado de trabalho não se inicia no ingresso ao ensino superior, mas sim em toda sua trajetória socioeducacional anterior, logo, a importância do ensino superior é consonante à relação de graduação e boa profissão, ainda que não seja uma regra, nota-se a relevância do diploma para a hierarquia no trabalho.

Quando questionados sobre as políticas de acesso às IES particulares, houve um estranhamento por parte dos alunos e, após alguns minutos de silêncio, um aluno falou: *“não sei o que é isso, Dona”*. Após explicar sobre o FIES e o PROUNI pude notar que uma maioria não sabia como estes programas funcionam, evidenciando que algumas políticas públicas não adentram em determinados territórios, não alcançam determinadas escolas.

A falta de informação sobre o ENEM e demais vestibulares também é consoante:

Pedro: *“não sabia como fazer [a inscrição] então perdi o prazo”*

João: *“tem aquela da USP, né? Eles [a direção] mandaram no grupo da escola, mas \$45 reais, cê-é-loco”*

A fala de Pedro nos traz um elemento: a urgência por acesso a informações importantes relativas ao ENEM e demais vestibulares, tais como: período de inscrição, isenções de taxas e o cadastro. É esperado que estes assuntos sejam discutidos nas unidades escolares de ensino médio, sobretudo como um incentivo aos estudantes ingressarem no ensino superior, por isso o espanto ao ver a consoante falta de informações sobre programas e políticas que viabilizam o acesso às IES. Configura-se, portanto, mais um fator que influencia nas desigualdades educacionais, intensificando os entraves que esses estudantes enfrentam para dar continuidade à sua escolaridade. (SAMPAIO, 2011)

Esses estudantes estão cientes que na corrida da vida precisam se esforçar o dobro para conseguirem obter o “sucesso”, ao perguntar sobre as suas percepções em relação aos estudantes de escolas particulares e estudantes que não trabalham, haja vista que todos dessa sala possuem um emprego, as respostas foram:

Caique: *“Aluno de escola particular não precisa se preocupar com nada, não trabalham, tem o dia livre. Só precisam estudar.”*

Vitória: *“E ainda querem disputar vaga na federal com quem é pobre.”*

Pedro: *“A partir do momento que você não trabalha a sua única obrigação é estudar, não tem outra obrigação na vida. Agora nois aqui não. Eu memo, fico lá no meio do sol [trabalhando] tem dia que nem quero vir pra escola, cê-é-loco, cansaço, a cabeça fritando.”*

Percebemos assim a presença de muitas variáveis que podem influenciar no não ingresso ao ensino superior, a inadequação da escola pública, as dificuldades de as políticas públicas adentrarem em certos territórios, o descaso do Estado com as heterogeneidades da escola pública, entre outros. O discurso do estudante da rede pública como desinteressado serve apenas para legitimar a negligência do Estado com esta população, porquanto notamos uma preocupação excessiva por parte desses estudantes em serem “alguém na vida”, demonstrando assim que reconhecem nos estudos uma possibilidade de ascenderem socialmente. A Educação, para as classes trabalhadoras, é atravessada por múltiplos significados. (OLIVEIRA, 2020)

Nos capítulos anteriores notamos a clara divisão que perdurou no escopo da escola, uma para elite e outra para o povo, cada uma com uma função. As políticas públicas e Programas instituídos com a finalidade de viabilizarem o acesso da camada pobre no ensino superior de fato são relevantes e contribuíram para que um maior número de pessoas continuasse a escolaridade em nível superior, no entanto, existem falhas que precisam ser corrigidas para que de fato o ensino superior seja democratizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de instituição da educação formal no território brasileiro está atrelado com o grau de desenvolvimento econômico, social e político de nossa sociedade, evidenciando que ao longo da história a educação foi utilizada e direcionada aos grupos dominantes e seus respectivos interesses.

Durante a Colônia, em virtude das restrições impostas pela Coroa, o Brasil não possuía um sistema educacional próprio, restando a Igreja Católica a responsabilidade de suprir essa lacuna. Utilizando-a seu favor, fosse pela catequização dos indígenas e/ou pela formação de novos sacerdotes.

Com a chegada da família real e da corte, este cenário é modificado, pois surge a necessidade de mudança em decorrência da emergência do Estado Nacional e das crescentes exigências do sistema social e econômico. Dessa forma, surgem os primeiros cursos com aulas avulsas, sendo estas possibilitadas a uma minoria, assim como as aulas do ensino primário.

O desenvolvimento econômico do país foi de suma importância para a ampliação da demanda da oferta de ensino, isto se sucedeu na Primeira República e intensificou-se de 1889 a 1930, momento que surgem instituições de ensino públicas e privadas. Além disso, a urbanização do território possibilitou a expansão das escolas, que outrora ficavam limitadas ao município da Corte e demais capitais principais.

A ditadura também foi um momento crucial para o desenvolvimento da educação básica, pois é neste período que há um aumento quantitativo significativo das escolas públicas no território. Todavia, esse aumento quantitativo não veio acompanhado com o qualitativo, evidenciando o objetivo do regime: utilizar as escolas como aparelhos ideológicos do Estado. É nesse período também que as Universidades públicas passam por intensas vigilâncias, em virtude do seu caráter revolucionário e crítico quanto as violências cometidas pelo governo.

Após a redemocratização do país, notamos uma expansão do ensino superior no governo de Fernando Henrique Cardoso, que se intensificou durante o governo Lula. Esse momento também foi crucial para a educação básica, em virtude do aumento de matrículas e conclusão no ensino fundamental.

Dessa forma, inúmeros jovens oriundos de classes populares ingressaram no ensino superior, através de programas e políticas públicas empreendidas na gestão de Lula e Dilma, tais como PROUNI, FIES, ENEM e REUNI.

Contudo, nos governos sucessores de, Temer e, sobretudo, Bolsonaro temos um retrocesso. Que se inicia com os constantes ataques à educação e apoio ao ensino cívico, nos moldes da ditadura. Seguido por reformulações no currículo escolar da educação básica, críticas constantes à ciência e a Universidade pública, levando ao sucateamento desta última.

E chegando a quase destruição total de umas das principais vias de acesso ao ensino superior pela camada popular, o ENEM, pois, nestes últimos dias, 37 servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pediram exoneração dos cargos, evidenciando a crise educacional que assola nosso país. Parafraseando o poeta urbano, Lucas Afonso (2019) “Imagina tortura, pra quem apoiou ditadura, ver a filha da empregada de beca na formatura”. O revés com a Educação evidencia o projeto político empreitado contra os jovens periféricos, com objetivo de excluí-los (novamente) destes espaços.

No que pese sobre o ensino superior, constatamos que ainda estamos longe de uma equidade no acesso dos jovens. Visto que as políticas educacionais também podem configurar-se como um fator de entrave, pois conforme Pinto (2004) o Brasil possui uma política de expansão privatista, logo isso dificulta o ingresso dos estudantes pobres. Dessa forma, o direito à educação se torna possível somente pela demanda social paga, mediante um financiamento público e essa condição torna-se inviável ao Estado uma vez que isso implica em um aumento de gastos para a melhora desse setor, ou seja, diverge da lógica de acumulação do capital.

Diante desta perspectiva, os processos históricos de escravidão, latifúndios e diferenças de classes influenciaram e influenciam no ingresso do ensino superior. Haja vista que este se desenvolveu em nosso território de forma desigual e sobretudo, excludente.

Percebemos como esses processos de exclusão, elitização e desigualdade reverberam nas falas dos estudantes da Escola Estadual Bairro Jundiaquara, visto que além da falta de informações sobre os programas e políticas que viabilizam o acesso ao ensino superior, há também uma concepção de que este nível de ensino, talvez, não seja para eles, sobretudo quando falamos sobre a Universidade pública. Evidenciando que o ingresso à universidade é ainda um privilégio.

As políticas educacionais são de suma importância para incluir um público que por muito tempo esteve à margem da educação, todavia faltam ações conjuntas uma vez que o acesso à universidade se define nos níveis anteriores da escolarização. Por fim, percebe-se que justamente a classe social que precisa escolarizar-se é que a mais enfrenta obstáculos nessa trajetória.

REFERÊNCIAS

Almeida, Maria Hermínia Tavares de. "A política social no governo Lula." *Novos Estudos CEBRAP* 70 (2004): 7-18.

Araujo, Julia Rocha. Neto, Raul da Mota Silveira. "Efeito-vizinhança e o desempenho escolar: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da Cidade do Recife." *Nova Economia* 30.1 (2020): 287-316. Disponível em: [SciELO - Brasil - Efeito-vizinhança e o desempenho escolar: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da Cidade do Recife](#) Efeito-vizinhança e o desempenho escolar: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da Cidade do Recife. Acesso em 13/05/2021

Azevedo, Nelson de Aquino et al. "Araçoiaba da Serra." Araçoiaba da Serra - SP: NOOVHA AMERICA, 2007.

Baltar, Karla Damasceno. "FIES, PROUNI e REUNI: uma análise sobre o papel dessas políticas públicas na inclusão social de jovens no ensino superior brasileiro." (2021).

Barbosa, Magno Emerson; Pôssas, Isabela Braichi. "O ENEM frente as diferenças socioespaciais: uma análise comparativa de fatores espaciais com o desempenho médio do ENEM (2006-2014)." *Revista Interface (Porto Nacional)* 14 (2017): 38-52.

Barreto, Andreia Cristina Freitas, and Daniele Santos Rocha. "Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades." *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade* 2 (2020): 01-11.

Barros, Aparecida da Silva Xavier. "Vestibular e Enem: um debate contemporâneo." *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 22 (2014): 1057-1090.

Bittar, Marisa; Bittar, Mariluce. "História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade." *Acta Scientiarum. Education* 34.2 (2012): 157-168.

Bomeny, Helena. "A reforma universitária de 1968: 25 anos depois." *Revista brasileira de ciências sociais* 9.26 (1994): 1-13.

Borba, Thamires Mielle. "Desigualdades na educação superior: acesso e permanência de bolsistas ProUni na PUC-RS." (2017).

Brito, Cristiane Sousa, and André Rodrigues Guimarães. "A expansão da educação superior e a desigualdade regional brasileira: uma análise nos marcos dos planos nacionais de educação." *EccoS–Revista Científica* 44 (2017): 43-66.

Carvalho, Cristina Helena Almeida de. "O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior." *Educação & Sociedade* 27.96 (2006): 979-1000.

Carvalho, João Deusdete de. "Políticas públicas e ensino superior no Brasil: o desafio da inclusão social a partir dos programas Fies e ProUni." (2016).

Carvalho, João Deusdete de. "Políticas públicas e ensino superior no Brasil: o desafio da inclusão social a partir dos programas Fies e ProUni." (2016).

César, Cibele Comini, and José Francisco Soares. "Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar." *Revista Brasileira de Estudos de População* 18.1/2 (2001): 97-110.

Cislaghi, Juliana Fiuza, et al. "Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro." *Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 2019*. Vol. 16. No. 1. 2019.

Corbucci, Paulo Roberto, et al. "Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira." (2009).

Costa, Danielle Dias da; Ferreira, Norma-Iracema de Barros. "O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência." *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 22 (2017): 141-163.

Cunha, Luiz Antônio. "O ensino superior no octênio FHC." *Educação & Sociedade* 24.82 (2003): 37-61.

Cunha, Luiz Antônio. "O legado da ditadura para a educação brasileira." *Educação & Sociedade* 35 (2014): 357-377.

Davies, Nicholas. "FUNDEB: a redenção da educação básica?" *Educação & Sociedade* 27 (2006): 753-774.

Dias, Amanda Regina Martins. Santos, Jociane Marthendal Oliveira. "O Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP: caracterização do município e estrutura educacional." *Ensaios Pedagógicos* 1.3 (2018): 79-85.

Durham, Eunice Ribeiro. "A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso." *Tempo Social* 11.2 (1999): 231-254.

ESTADÃO, Jornal. No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600. Disponível em: [No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600 - Infográficos - Estadão \(estadao.com.br\)](#) . Acesso em 28/10/2021

Esteves, Luiz Carlos Gil, and Miriam Abramovay. "Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas." *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade* (2007): 21-56.

FARIA, Fabiano Godinho, and Mauro Luiz Barbosa MARQUES. "Giros à direita: Análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador." (2020).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

Frinhani, Paulo Eduardo. "EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES REGIONAIS: OS IMPACTOS DO FUNDEB NO BRASIL." *Pensar Acadêmico* 5.2 (2019): 35-47

Gomes, Marco Antonio Oliveira, et al. "Educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no Brasil." *Revista HISTEDBR On-line* 19 (2019): e019020-e019020.

IBGE. Panorama: Araçoiaba da Serra. Disponível em: [Araçoiaba da Serra \(SP\) | Cidades e Estados | IBGE](#). Acesso em 18/11/2020.

IHA, Natália Yoko. Perspectivas didáticas do ensino remoto de Filosofia: um olhar sobre o curso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

Junior, José Carlos Martines Belieiro. "Economia e política da transição democrática no Brasil: uma análise dos governos FHC, Lula e Dilma." *Novos Rumos Sociológicos* 4.5 (2016): 198-213.

Laval, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo Editorial, 2019.

Mancebo, Deise. "Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior." *Educação & Sociedade* 38 (2017): 875-892.

Mendes, Tiago Henrique Klengel Biasotto. "A reestruturação do ensino durante a ditadura militar: interlocução entre o discurso e a prática." *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil* (2009).

Michelotto, Regina Maria, Rúbia Helena Coelho, and Maria Amélia Sabbag Zainko. "A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula." *Educar em Revista* (2006): 179-198.

Militão, Sílvio Cesar Nunes. "FUNDEB: MAIS DO MESMO?." *Nuances: estudos sobre Educação* 18.19 (2011): 124-135.

Moura, Daiana Malheiros de. "Políticas públicas educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior." *Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea* 11 (2014).

Moura, Daiana Malheiros de. "Políticas públicas educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior." *Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea* 11 (2014).

Moura, Tatyane. "Políticas públicas para o ensino superior brasileiro 2003-2014, uma análise do Prouni e Fies." (2016).

Neto, Odorico Ferreira Cardoso, and Egeslaine de Nez. "Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas." *Interação* 21.3 (2021): 121-144.

Neto, Ruy de Deus Mello, et al. "O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior Brasileiro." *Comunicações* 21.3 (2014): 109-123.

Nogueira, Andrea Pereira. "Desigualdades no acesso à educação superior pelo Enem." (2019).

Oliveira, Dalila Andrade. "As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências." *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE* 25.2 (2009).

Oliveira, Talita de. "Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense." *Revista Indisciplina em Linguística Aplicada* 1.1 (2012).

Patto, Maria Helena Souza. "A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia." (1987): 603-603.

Pereira, Thiago Ingrassia, and Luís Fernando Santos Correa da Silva. "As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?." *Revista Debates* 4.2 (2010): 10.

Perez, Vyrna Isaura Valença. "Fundo de financiamento estudantil–FIES: inclusão para exclusão?" *Seminário Interlinhas* 3.2 (2015): 157-165.

Pinto, José Marcelino de Rezende. "Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)." *Educação & Sociedade* 23.80 (2002): 108-135.

Prudencio, Kelly et al. "A normalização do golpe: o esvaziamento da política na cobertura jornalística do "impeachment" de Dilma Rousseff." *Revista Contracampo* 37.2 (2018).

RAFFESTIN, Claude. *Por Uma Geografia do Poder*. Trad.: Maria Cecília França. Ed. Ática, 1993.

Redin, Ezequiel. "Políticas educacionais e juventude rural no ensino superior." *Educar em Revista* (2017): 237-252.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. "Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil." *Revista de Iniciação Científica da FFC-(Cessada)* 4.2 (2004).

Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz; Koslinski, Mariane C. "A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro." *Revista Contemporânea de Educação* 4.8 (2009): 356-383.

Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. "História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão." *Paidéia (Ribeirão Preto)* 4 (1993): 15-30.

Ribeiro, Vanda Mendes, and Cláudia Lemos Vóvio. "Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território." *Educar em revista* (2017): 71-87.

SAMPAIO, SMR., org. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51.

Sampaio, Sônia Maria Rocha. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Edufba, 2011.

Santos, Catarina Cerqueira de Freitas, Rodrigo da Silva Pereira, and Micaela Balsamo de Mello. "EDUCAÇÃO GERENCIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO GOVERNO LULA/DILMA AO GOVERNO TEMER." *Estudos IAT* 4.2 (2019): 109-125.

Santos, Eduardo; Silva, Maurício Pedro da. "EQUIDADE E IGUALDADE NA RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA-governos FHC e Lula." *Poiésis* 6.10 (2012).

Santos, Geórgia Patrícia Guimarães dos. "A (s) juventude (s) e a construção das políticas públicas no Brasil= avanças e perspectivas." (2011).

Santos, Irene da Silva Fonseca dos, et. al. "BRASIL, 1930-1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA." (2006).

Silva, Mayra Goulart da; Rodrigues, Theófilo Codeço Machado. "O populismo de direita no Brasil: neoliberalismo e autoritarismo no governo Bolsonaro." *Mediações-Revista de Ciências Sociais* 26.1 (2021): 86-107.

Silveira, Fernando Lang da, Marcia Cristina Bernardes Barbosa, and Roberto da Silva. "Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica." (2015)

Sousa, Edivan Costa de et al. "Desigualdades em discussão: o rendimento das escolas públicas e privadas no exame nacional do ensino médio (ENEM) no ano de 2017." *Brazilian Journal of Development* 6.5 (2020): 26450-26458.

Sousa, Eliana Ramos de et al. "Políticas públicas para a educação superior: a contribuição do PROUNI e FIES para o fortalecimento da educação." (2013).

Sousa, Luís. "Diplomas e (Des) Emprego: um estudo de caso." (2011).

Tessari, Leandro Marcos. Braga, Roberto. "Segregação e periferação urbana em cidades pequenas: O caso de Gavião Peixoto–SP." *Geoambiente On-line* 10 (2008): 01-18.

Vitório, Trevisol, Joviles. Nierotka, Rosileia Lucia. "'Lei das cotas" e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro." *Quaestio-Revista de Estudos em Educação* 17.2 (2015). Disponível em: [ACESSO-PERMANÊNCIA-E-IN-SUCESSO-UM-ESTUDO-DOS-ESTUDANTES-DOS-CURSOS-SUPERIORES-DO-INSTITUTO-FEDERAL-DE-EDUCAÇÃO-CATARINENSE.pdf](#) (ifc.edu.br). Acesso em 30/10/2021.

Vitório, Trevisol, Joviles. Nierotka, Rosileia Lucia. "Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência." *Revista Katálisis* 19 (2016): 22-32.