
NÍVEL DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE ESTUDANTES DE CAMADAS SOCIAIS DISTINTAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA/SP

LEVEL OF INFORMATION AND KNOWLEDGE ON HIGHER EDUCATION INCLUSION POLICIES: THE CASE OF STUDENTS OF SOCIAL LAYERS DISTINCT FROM THE CITY OF LIMEIRA/SP

NIVEL DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE ESTUDIANTES DE CAPAS SOCIALES DISTINTOS DE LA CIUDAD DE LIMEIRA/SP

Cauê Ferreira Teixeira¹; André Pires²

RESUMO

A proposta deste artigo é identificar se as informações sobre as políticas de inclusão no Ensino Superior estão efetivamente chegando àqueles que constituem seu público-alvo, ou seja, os jovens que estão concluindo o ensino básico nas escolas públicas e/ou que fazem parte de grupos étnico-raciais. Assim, partindo desse questionamento, apresentamos no presente trabalho informações a respeito do nível de informações e de conhecimentos de estudantes de terceiro ano de ensino médio de uma escola pública e de outra privada do município de Limeira/SP sobre as políticas de ação afirmativa. Os dados, obtidos por meio de questões incluídas em um questionário socioeconômico, respondido por noventa e três estudantes (quarenta e oito na escola pública, quarenta e cinco na escola privada), e em entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco desses estudantes (três na escola pública e dois na escola privada), revelam que os estudantes da escola privada, embora não estejam no horizonte de contemplação de tais políticas, possuem um nível de informação mais elevado a respeito das mesmas, enquanto entre os estudantes da escola pública, que se incluem no grupo de possíveis beneficiários, o grau de desconhecimento e desinformação mostra-se bastante alto. Sob essa perspectiva, chama a atenção o fato de que somente um estudante da escola pública assinalou conhecer e saber explicar o funcionamento das políticas de ação afirmativa. Essas constatações denotam a importância e a urgência de que sejam elaboradas estratégias mais eficazes de divulgação e explanação de tais políticas para esses estudantes, que compõem justamente seu público-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Ação afirmativa. Educação. Ensino médio. Ensino superior.

¹ Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Licenciatura em Ciências Sociais (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor de Educação Básica II - Sociologia. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, SP - Brasil. E-mail: cauefteixeira@gmail.com

² Doutorado em Ciências Sociais (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC-Campinas). (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Pós-doutorado (Universidade de Princeton). Princeton, NJ - Estados Unidos. E-mail: anpires@gmail.com

Submetido em: 15/10/2019 - **Aceito em:** 21/05/2020

ABSTRACT

The purpose of this paper is to identify whether information on policies for inclusion in higher education is effectively reaching those who constitute its target audience, it means young people who are completing basic education in public schools and / or who are part of ethnic groups minority races. Thus, starting from this question, we present in this paper information about the level of information and knowledge of third year high school students from a public and a private school in the municipality of Limeira/SP about affirmative action policies. The data, obtained through questions included in a socioeconomic questionnaire answered by ninety-three students (forty-eight in public school, forty-five in private school) and semi-structured interviews with five of these students (three in public school, two in private school), show that students of private school, although not in the horizon of contemplation of such policies, have a higher level of information about them, while among students of public school, which are included in the group of potential beneficiaries, the level of ignorance and misinformation is quite high. From this perspective, it is striking that only one public school student reported knowing and explaining the functioning of affirmative action policies. These findings denote the importance and urgency of developing more effective strategies for the dissemination and explanation of such policies to these students, who make up precisely their target audience.

KEYWORDS: Affirmative action. Education. High school. Higher education.

RESUMEN

El propósito de este documento es identificar si la información sobre políticas para la inclusión en la educación superior está llegando efectivamente a aquellos que constituyen su público objetivo, es decir, a los jóvenes que están completando la educación básica en las escuelas públicas y / o que forman parte de grupos étnicos minoritarios. Por lo tanto, presentamos en este documento información sobre el nivel de información y conocimiento de los estudiantes de tercer año de secundaria de una escuela pública y privada en el municipio de Limeira/SP sobre políticas de acción afirmativa. Los datos, obtenidos a través de preguntas incluidas en un cuestionario socioeconómico respondidas por noventa y tres estudiantes (cuarenta y ocho en escuelas públicas, cuarenta y cinco en escuelas privadas) y entrevistas semiestructuradas con cinco de estos estudiantes (tres en escuelas públicas, dos en la escuela privada), muestran que los estudiantes de la escuela privada, aunque no en el horizonte de contemplación de tales políticas, tienen un mayor nivel de información sobre ellos, mientras que entre los estudiantes de la escuela pública, incluidos en el grupo de beneficiarios potenciales, el nivel de ignorancia y desinformación es bastante alto. Desde esta perspectiva, llama la atención que solo un estudiante de una escuela pública informó conocer y explicar el funcionamiento de las políticas de acción afirmativa. Estos hallazgos denotan la importancia y la urgencia de desarrollar estrategias más efectivas para la difusión y explicación de tales políticas a estos estudiantes, que constituyen precisamente su público objetivo.

PALAVRAS-CLAVE: Acción afirmativa. Educación. Escuela secundaria. Enseñanza superior.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer, aproximadamente, das duas últimas décadas do século XXI, tem ocorrido no Brasil um processo de expansão acentuada do sistema de ensino superior, embora o percentual de matrículas nesse nível de ensino esteja ainda distante de cumprir a meta proposta no Plano Nacional de Educação (PNE)³, conforme pode ser constatado por meio de dados oficiais (BRASIL, 2019). Nesse sentido, pesquisas anteriores (ALMEIDA, 2012; LÁZARO, 2016; PIRES e WARGAS, 2018) já demonstravam um intenso crescimento do ensino superior brasileiro, em especial do setor privado. Dentro desse contexto, grupos populacionais, que historicamente eram alijados da educação superior, passaram a ser incorporados ao sistema, em decorrência de distintas políticas públicas de ação afirmativa que têm contribuído para estimular e fortalecer o crescimento do acesso ao ensino superior em nosso país, tanto no setor público quanto no setor privado (ALMEIDA e ERNICA, 2015; ALMEIDA, 2012; HERINGER, 2014, 2018; CASEIRO, 2016; PIRES e WARGAS, 2018; BARBOSA, 2018).

Essas políticas englobam iniciativas que visam à redução das desigualdades de acesso a esse nível de ensino. Dentre elas, destacam-se, para o setor privado, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para todos (ProUni). Já no que se refere ao setor público, uma importante contribuição para a expansão das Universidades Federais foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007, o qual destinou recursos para a ampliação de infraestruturas dessas IES, engendrando a abertura de novas IFES e a interiorização dos campi. Além disso, deve-se mencionar a Lei de Cotas, aprovada em 2012, que aumenta as possibilidades de ingresso de grupos étnicos minoritários. Esses programas têm contribuído para a inserção de setores populares costumeiramente marginalizados no sistema de ensino superior, na medida em que as IES que a eles aderem devem estabelecer estratégias de inclusão social que visem garantir igualdades de oportunidade de acesso e permanência a todos os cidadãos. Por conseguinte, as políticas de ação afirmativa foram ainda mais fortalecidas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tem sido tema de importantes debates a respeito do processo de acesso ao ensino superior, em especial após sua reformulação em 2009, quando adquiriu o status de “novo Enem”, assumindo característica de processo seletivo nacional (NETO et al., 2014). Nesse sentido, os principais argumentos daqueles que reconhecem no Enem uma ferramenta que favorece a

³ A meta 12 do PNE afirma o objetivo de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2019).

democratização do acesso ao ensino superior são; a) crescimento expressivo de estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas nos exames (SILVA, 2019; KRAWCZYK e SILVA, 2017); b) a instauração do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e sua adoção pelas universidades federais, que aumenta significativamente as opções de escolhas de cursos e instituições aos participantes do exame (BARROS, 2014; SILVA, 2019); c) a possibilidade da utilização do exame para participar de políticas de ação afirmativa, como a de cotas federais, Ciência sem Fronteiras, ProUni e Fies (ALMEIDA, 2012; HERINGER, 2014, 2018; PIRES, 2015); e d) uma vez que nacionaliza a disputa por vagas, diminui os custos de deslocamento e de seleção dos estudantes, assim como o poder de treinamento dos cursinhos vestibulares (NETO et al., 2014).

De acordo com Almeida (2012), o modelo de prova do Enem é potencialmente menos discriminatório, na medida em que a estrutura da prova e suas questões escapam do modelo tradicional que exige aos estudantes decorar conteúdos objetivos, adotado em grandes vestibulares, focando mais em interpretações de textos e reflexões sobre situações da vida cotidiana. Em contrapartida, Oliveira et al. (2013) ponderam que, embora os estudantes de escola pública possam se favorecer de questões relacionadas ao cotidiano, em outras, que apresentam estruturas e formalismos próprios de livros didáticos, caracterizadas pela ausência de textos e aplicação de fórmulas, como em ciências da natureza, há forte tendência de vantagem dos alunos de escola privada, como se verá a seguir.

Gonçalves (2019) e Travitzki (2013) alertam para o fato de que o exame inicialmente tinha a intenção de ser uma medida de avaliação com uma visão formativa e construtiva em relação às aprendizagens. Posteriormente, passou a ter caráter de comparação e seleção, favorecendo processos de hierarquização das instituições de ensino do país. Tal como afirmam Neto et al.,

o Enem estimula a competição e, por conseguinte, o sentimento de satisfação das escolas já bem alimentadas no sistema – que continuariam com suas boas marcas – e de frustração – nas escolas e alunos que, partindo de condições muito mais deficitárias não conseguem reverter o quadro e, mesmo na nova metodologia, terminariam por ficar pelo caminho. (2014, p. 111)

Estudantes que cursaram o ensino médio em escolas com melhor infraestrutura e qualidade de ensino, em geral privadas, possuem melhores condições de escolhas no SiSU, indo para os cursos mais prestigiados e para as instituições mais renomadas, enquanto estudantes cuja trajetória se deu em escolas de nível mais baixo acabam destinados a cursos distantes de seu local de residência e fora de sua preferência – muitos, mesmo aprovados, acabam por não ingressar no ensino superior (BARROS, 2014, p. 1083). Assim, pode-se considerar que o Enem não tem sido suficiente para romper com o problema da hierarquização interna do sistema de ensino superior brasileiro. A esse respeito, o estudo de

Almeida e Ernica (2015), que trata da inclusão social no ensino superior, é bastante elucidativo. O trabalho analisou o perfil dos estudantes ingressantes em quatro universidades públicas (duas estaduais e duas federais) do estado de São Paulo no ano de 2012. Os dados da referida pesquisa indicam que, em três das universidades pesquisadas, as famílias de menor renda eram menos representadas nessas universidades do que na população em geral, enquanto as famílias de maior renda estavam mais representadas. Já na instituição (federal) com maior representatividade de estudantes de baixa renda, esses estavam alocados em cursos e campi menos prestigiosos. Para os autores, a relativa inclusão de grupos sociais de rendas mais baixas realizou-se com a manutenção do padrão de segmentação tradicional no ensino superior brasileiro, permitindo que cursos de maior prestígio social permanecessem relativamente fechados aos grupos com menos recursos.

Embora reconheçamos os limites do Enem para o processo de democratização do acesso ao ensino superior, consideramos salutar destacar sua contribuição nesse processo, em especial, porque, em parte, sua estrutura de questões escapa ao modelo dos vestibulares tradicionais e também pelo fato de ser por meio do exame que os estudantes podem usufruir das políticas públicas de inclusão, conforme destacam as pesquisas de Almeida (2012), Pires (2015), Barbosa (2018) e Heringer (2014, 2018), dentre outros.

A relevância das medidas governamentais que favoreceram o acesso ao ensino superior, tratada nos parágrafos anteriores, é corroborada por Heringer (2014) que, em um balanço sobre os primeiros 10 anos das políticas de ação afirmativa em nosso país, relatou que tais ações, criadas a partir da pressão de setores da sociedade costumeiramente excluídos do sistema, constituem uma experiência de sucesso, na medida em que a implantação das mesmas vem se ampliando e se fortalecendo ao longo dos últimos anos. Sob essa perspectiva, Heringer (2014) aponta que as políticas de ação afirmativa de inclusão no ensino superior, principalmente o ProUni, o Fies e as políticas de cotas, alinhadas às políticas de expansão do sistema de educação superior, como a criação de novas instituições e a interiorização dos campi, contribuem sobremaneira para que estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas logrem êxito em acessar o nível superior de ensino. Contudo, ainda que o número de estudantes negros, pardos e oriundos de escola pública tenha se elevado desde que tais políticas entraram em vigor, eles ainda representam um percentual reduzido quando comparados ao de estudantes brancos e provenientes de escolas privadas entre os matriculados em cursos de ensino superior, o que denota a importância de ampliar e fortalecer as políticas públicas de inclusão desses grupos (ALMEIDA e ERNICA, 2015). Heringer (2018, p. 12) reitera essa percepção ao afirmar que, em que pese os avanços expressivos no acesso de minorias étnicas ao ensino superior, o aumento da frequência de estudantes brancos nesta faixa de ensino aponta que a defasagem entre brancos e pretos e/ou pardos permanece alta.

Sob essa perspectiva, a síntese de indicadores socioeconômicos do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE, 2018) aponta que no ano de 2017 a taxa geral de ingresso no Ensino superior no país foi de 43,7%. Entretanto, os dados revelam discrepâncias consideráveis conforme critérios de cor/raça e tipo de escola em que os estudantes cursaram o Ensino Médio. Assim, naquele ano a taxa de ingressantes oriundos de escola privada foi mais do que o dobro do número de estudantes originários de escola pública. Essa distância foi observada ainda tanto na faixa etária dos 18 aos 24 anos, quanto na faixa dos 25 aos 44 anos, de modo que a proporção de ingressantes vindos de escolas privadas foi cerca de duas vezes e meia superior ao número de ingressantes de escolas públicas em ambas as faixas. Além disso, se considerarmos somente os estudantes pretos ou pardos que ingressaram no ensino superior em 2017, constatamos que a quantidade de ingressantes provenientes do ensino privado é quase 2,5 vezes maior do que a de ingressantes advindos do ensino público, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

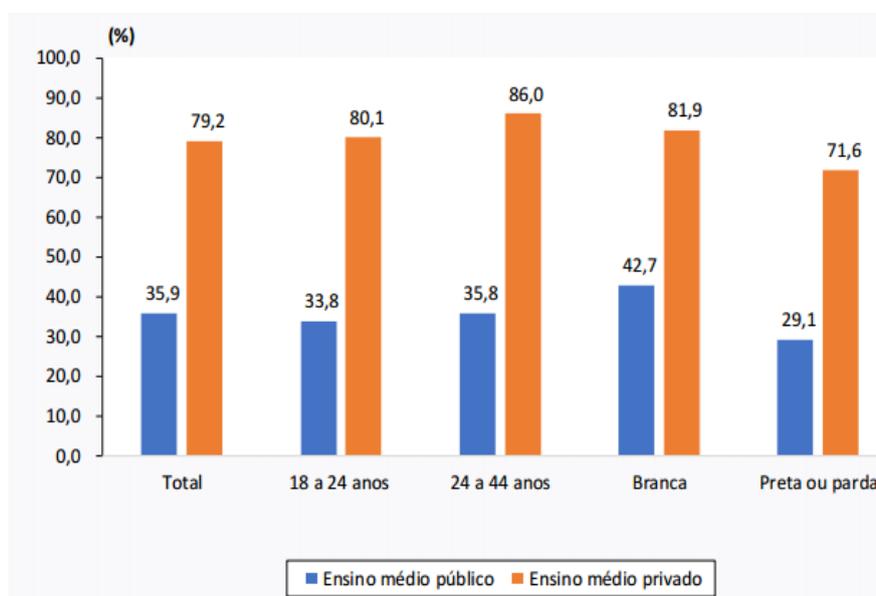


Gráfico 1. Taxa de ingresso no ensino superior da população com ensino médio completo, por faixa de idade e cor ou raça, segundo rede do ensino médio concluído – Brasil, 2017.

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º Trimestre, 2017.

Ademais, de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, a taxa bruta de matrículas no Ensino superior em relação à população entre 18 e 24 anos está ainda em 34,6% (BRASIL, 2019), consideravelmente abaixo da meta que visa atingir 50% desse grupo populacional até 2024. Assim, frente aos dados apresentados, pode-se constatar que em nosso país o processo de expansão do acesso ao Ensino superior tem se traduzido em uma massificação do ensino, permanecendo ainda distante de atingir uma condição de democratização. Nesse sentido, é importante salientar que a massificação está relacionada a

critérios numéricos e não significa necessariamente uma maior democratização do acesso, a qual pode ser definida com base no critério da igualdade de oportunidades oferecidas a todos os indivíduos, de quaisquer grupos sociais, de ingressar no ensino superior (DUBET, 2015). Sob essa lógica, a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes fosse um retrato da sociedade. Ainda nessa perspectiva, Barbosa (2018) afirma que um sistema massificado de educação atinge entre 30 e 35% da população em idade universitária. Assim sendo, de acordo com essa definição, estamos iniciando o processo de massificação, porém continuamos distantes do que se consideraria uma democratização do acesso. Além disso, as desigualdades latentes entre as taxas de ingresso de brancos e negros, bem como de jovens de escolas privadas e de escolas públicas, as distinções internas entre instituições e cursos, conforme demonstrado anteriormente, acentuam a percepção de que nosso sistema de ensino superior ainda não pode ser considerado democrático.

Sob essa perspectiva, sustentamos que o processo de democratização do acesso e inclusão de camadas desfavorecidas por condições socioeconômicas ou étnico-raciais nas IES passa necessariamente pelo fortalecimento das políticas de ação afirmativa mencionadas nesse texto. Nesse sentido, entendemos ser indispensável pensar em estratégias para a manutenção e o aperfeiçoamento dessas políticas em todas as suas etapas, desde a elaboração e/ou reestruturação, passando pelos processos de divulgação, informação, monitoramento e avaliação. Assim, neste artigo, focamos nossa atenção no processo de divulgação e informação das políticas educacionais de inclusão no ensino superior.

Apresentamos um estudo comparativo entre o nível de informações e conhecimentos de estudantes de camadas sociais distintas, que cursavam, no ano de 2018, o terceiro ano do ensino médio em duas instituições diferentes (uma escola privada, outra pública) no município de Limeira/SP, acerca de políticas de ação afirmativa que visam à inserção no ensino superior. Para tanto, este artigo divide-se em três partes, além desta introdução. Inicialmente, apresentamos o método de pesquisa, explicando seu processo de elaboração e instrumentalização. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, diferenciando as informações por escola e por critérios de cor ou raça. A justificativa para essa distinção reside na existência de políticas específicas que se fundamentam nesses critérios. Com o intuito de enriquecer o debate, as interpretações e análises desses dados serão expostas concomitantemente com as percepções que cinco desses jovens expressaram sobre o tema a partir de entrevistas semiestruturadas. Finalmente, seguem-se as considerações finais e indagações a respeito dos possíveis caminhos para se pensar a importância das políticas públicas de inclusão no ensino superior.

2 MÉTODO

As informações discutidas neste artigo são parte de uma pesquisa que teve como foco investigar as perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens estudantes que se encontravam em duas posições distintas, sob o ponto de vista socioeconômico, em relação à escola em que cursaram o ensino médio no município de Limeira/SP. De um lado, estudantes de uma escola privada de nível socioeconômico alto e, de outro, estudantes de uma escola pública de nível socioeconômico baixo, definidas conforme indicadores socioeconômicos dos bairros em que estão localizadas, obtidos pelo Censo 2010 do IBGE.⁴ Optou-se por observar, inicialmente, as áreas de ponderação delineadas pelo IBGE no município de Limeira e, em seguida, identificar, a partir do site da Diretoria de Ensino da Região de Limeira, as localidades em que funcionam escolas que oferecem o curso de ensino médio. Ambas as medidas foram tomadas com o intuito de localizar geograficamente as escolas pesquisadas, sem quaisquer análises comparativas entre elas. Posteriormente, optou-se por identificar o nível socioeconômico médio dos estudantes de cada escola, por meio de consulta ao relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o nível socioeconômico das escolas, que utilizou os microdados do Enem de 2015.⁵ Cabe informar que utilizamos o relatório apenas para identificar o nível socioeconômico de cada escola dentro da escala determinada pelo INEP, conforme exposto na nota 3, sem, no entanto, analisar os microdados nos quais o relatório se baseou. A escola pública selecionada pertence à rede estadual e localiza-se em uma área de ponderação denominada Parque Hipólito, região periférica com baixos níveis de indicadores socioeconômicos selecionados do município de Limeira/SP, conforme o referido censo. Já a escola privada selecionada localiza-se em uma região de alto nível socioeconômico, próxima à área de ponderação do Centro. Nas

⁴ Os indicadores socioeconômicos observados em cada área de ponderação foram: renda nominal mensal; matrículas em Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede particular e na rede pública; pessoas ocupadas com ou sem carteira de trabalho; e domicílios permanentes por bens duráveis.

⁵ Os indicadores socioeconômicos avaliados no relatório do INEP referem-se à posse de bens no domicílio, renda familiar mensal, contratação de serviços e nível de escolaridade dos pais, em uma escala variável de I a VII. A escola pública encontrava-se no Nível IV. Nesse nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. Já a escola privada encontrava-se no Nível VI. Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de sete salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação. (BRASIL, 2018).

imediações dessa escola existem bares e restaurantes de alto padrão econômico, além de cinco condomínios residenciais fechados de padrão de classe média e alta.

Uma vez selecionadas as instituições de ensino, todos os estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio em cada escola escolhida foram convidados a participar voluntariamente da primeira etapa de investigação, desenvolvida por meio da aplicação de questionários, após serem esclarecidos sobre os instrumentos, objetivos, riscos e benefícios. Obtivemos, assim, o assentimento de 45 estudantes na escola privada (dentre 49 matriculados), sendo 20 estudantes do sexo masculino e 25 do sexo feminino, todos do período diurno; e outros 48 estudantes na escola pública (dentre 90 matriculados), sendo 29 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, em um total de 33 estudantes do período noturno e 15 do período diurno. Além disso, em relação à faixa etária, considerando a idade entre 17 e 18 anos como a adequada para cursar e concluir o último ano do Ensino Médio, havia uma proximidade entre as duas escolas: ao somar os participantes que declararam ter 17 anos com aqueles que informaram ter 18 anos, na escola privada, 84,5% dos estudantes estavam nessa faixa, enquanto, na pública, o percentual era de 82,3% quando realizamos essa etapa da pesquisa.⁶ O perfil dos participantes dessa etapa segue exposto nas tabelas a seguir.

Tabela 1. Caracterização dos participantes por critérios de cor/raça.

| Cor/Raça | Escola Privada | | Escola Pública | |
|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | Estudantes | % | Estudantes | % |
| Não declarada | 0 | 0 | 2 | 4,2% |
| Branca | 41 | 91,1% | 13 | 27,1% |
| Preta | 0 | 0 | 8 | 16,6% |
| Parda | 4 | 8,9% | 24 | 50,0% |
| Amarela | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Indígena | 0 | 0 | 1 | 2,1% |
| Total | 45 | 100,0% | 48 | 100,0% |

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo.

No que tange ao aspecto cor/raça autodeclarada dos estudantes participantes, a escola privada é quase exclusivamente formada por estudantes que se autodeclararam brancos (91,1% do total). Já a escola pública é majoritariamente constituída por estudantes que se consideram pardos. Cumpre observar que os estudantes que se autodeclararam pretos correspondem a 17% dos participantes na escola pública, mas inexistem na escola privada.

⁶ Quatro estudantes na escola pública e um estudante na escola privada tinham 16 anos, portanto abaixo da faixa adequada; outros dois estudantes na escola pública e uma estudante na escola privada estavam acima dos 18 anos no momento da pesquisa.

Julgamos pertinente considerar o aspecto cor/raça dos participantes em decorrência da existência de pesquisas recentes que relacionam esse fator com o processo de delimitação do horizonte de escolhas relacionadas ao futuro acadêmico e profissional (NOGUEIRA, 2012). Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Heringer (2013), realizada com estudantes residentes na comunidade Cidade de Deus, no município do Rio de Janeiro, que indicou, entre outros fatores, as origens sociais, as condições socioeconômicas familiares e o capital cultural, a condição de raça como algumas das barreiras a serem ultrapassadas pelos estudantes para terem acesso ao ensino superior.

A etapa inicial da pesquisa desenvolveu-se a partir de um questionário elaborado tendo como referências questões presentes nos questionários socioeconômicos aplicados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como no questionário do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e na tese de doutoramento realizada por Almeida (2012). Esse instrumento de obtenção de dados teve como objetivos traçar o perfil socioeconômico dos estudantes, identificar quais deles pretendiam ingressar no ensino superior e suas estratégias para percorrer esse percurso. Para o presente artigo, nós nos atentamos essencialmente às questões cujo propósito era identificar o nível de informações e conhecimentos dos participantes sobre os caminhos para inserção no ensino superior, em especial sobre as políticas públicas de inclusão, sua participação no Enem em 2018 e suas pretensões de utilização de políticas de ação afirmativa para ingressarem no nível superior de ensino. Nesse sentido, as questões que incorporam essas perspectivas foram: “Você participou do Enem este ano?”; “Você conhece alguma política pública de inclusão e acesso ao ensino superior, como sistemas de bolsas ou outros incentivos?” (nessa questão, o estudante possuía três opções de resposta: “não”, “sim, e sei como funcionam” e “sim, mas não sei como funcionam” – em relação às duas últimas, havia um campo aberto em que deveriam citar as políticas conhecidas por eles) e “Você pretende se utilizar de algum sistema de bolsas ou outros incentivos para ingressar no ensino superior?” (em caso afirmativo, o estudante deveria mencionar qual incentivo pretendia utilizar).

Já na segunda etapa da pesquisa, procuramos intensificar nossa compreensão sobre as similaridades e as distinções entre as perspectivas dos estudantes da escola privada e aqueles da escola pública em relação ao ensino superior, por meio de entrevistas realizadas com cinco jovens, sendo dois na instituição privada e três na instituição pública, selecionados a partir das informações obtidas na etapa inicial do trabalho. A proposta inicial era realizar quatro entrevistas em cada escola, com estudantes selecionados a partir de respostas que destoassem do padrão médio do grupo. Porém, dificuldades relacionadas à comunicação e ao tempo disponível para a realização da pesquisa impediram o cumprimento dessa meta. O perfil dos participantes dessa etapa da pesquisa segue exposto na tabela 2.

Tabela 2. Caracterização dos participantes da segunda etapa da pesquisa.

| Entrevistado (a) | Escola | Sexo | Idade | Cor/Raça |
|------------------|---------|-----------|-------|----------|
| 1 | Privada | Feminino | 18 | Branca |
| 2 | Privada | Masculino | 17 | Branca |
| 3 | Pública | Masculino | 18 | Branca |
| 4 | Pública | Feminino | 19 | Negra |
| 5 | Pública | Masculino | 17 | Negra |

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo e entrevistas. Elaboração própria.

Cumprir registrar que o número de entrevistados selecionados não obedeceu a qualquer determinação estatística ou probabilística, tendo simplesmente o papel de nos permitir conhecer as trajetórias desses estudantes e observar quais foram as possíveis influências na formulação de perspectivas de possibilidade de acesso ao ensino superior, bem como da efetivação dessa possibilidade.

A respeito dos roteiros de entrevistas, optamos por trabalhar no modelo semiestruturado. Foram elaboradas questões gerais referentes à trajetória escolar no ensino básico, relacionamento interpessoal com colegas e professores, qualidade do ensino ofertado, hábitos de leitura e estudo, infraestrutura da escola, influências familiares, cursos extracurriculares, mercado de trabalho e capital informacional sobre formas de acesso ao ensino superior. Salientamos, pois, que ambas as técnicas de pesquisa se mostraram complementares, uma vez que o roteiro de entrevistas foi estruturado a partir de observações e dúvidas que emergiram da análise dos questionários, que, por sua vez, puderam ser mais bem compreendidos a partir das entrevistas. Assim, retomamos questões levantadas nos questionários, porém oferecendo aos estudantes entrevistados a oportunidade de discorrerem com mais detalhes sobre suas experiências e expectativas, para que fosse possível conhecer um pouco sobre as subjetividades e particularidades de seus percursos formativos. Como já mencionado, para este artigo atentamos às questões em que os estudantes expressaram suas informações e conhecimentos sobre as políticas de ação afirmativa e as maneiras pelas quais obtiveram acesso a tais informações.

3. RESULTADOS

Nessa parte do artigo seguem-se informações coletadas em ambas as etapas de pesquisa, categorizadas conforme critérios de distinção entre escolas e de cor/raça, e expostas de modo que ambos os instrumentos de investigação dialogam.

3.1 Enem 2018: participação e desempenho

No rol de estratégias possíveis para inserção no ensino superior, a participação no Enem de 2018 foi quase integral entre os estudantes da escola privada, com exceção de três estudantes (6,7%). Por outro lado, entre os jovens da escola pública, quase metade dos estudantes não participou do exame – e uma das estudantes participou apenas do primeiro dia de provas. Considerando apenas aqueles que participaram dos dois dias de prova, metade dos estudantes da escola pública realizaram o exame. Essa desproporcionalidade observada nas duas escolas encerram algumas hipóteses, como a possibilidade de os estudantes da escola privada se sentirem mais preparados e incentivados a participar do exame, bem como mais bem informados sobre seu funcionamento. Já os estudantes da escola pública parecem carecer de maiores informações e incentivos. Também é possível inferir que os estudantes da escola pública talvez pouco ou nada soubessem das possibilidades da utilização da nota no Enem para participar de programas de ação afirmativa de inclusão. Outra possibilidade é a de que os estudantes da escola pública tivessem um baixo nível de confiança sobre suas possibilidades de sucesso na prova, optando assim por não realizá-la. Cabe destacar, ainda, que a baixa participação dos jovens dessa escola pública no exame segue a tendência do próprio município, considerando que, das vinte e duas escolas estaduais que oferecem o ensino médio em Limeira/SP, somente em duas o percentual de estudantes de 3º ano participando do Enem em 2018 foi igual ou superior a 50% do total de matriculados, de acordo com dados do INEP (BRASIL, 2019). Ademais, em nível nacional, o próprio INEP aponta que, no ano de 2018, o percentual de inscritos no exame que já haviam concluído o ensino médio era de 58,6%, enquanto aqueles que estavam finalizando essa etapa da escolarização – como os participantes dessa pesquisa – eram 29,7% (BRASIL, 2018).

Tabela 3. Participação no Enem 2018, por escola.

| | Resposta | Escola Privada | | Escola Pública | |
|--|----------|----------------|-------|----------------|-------|
| | | Estudantes | % | Estudantes | % |
| Você participou do Enem esse ano? | Sim | 42 | 93,3% | 25 | 52,1% |
| | Não | 3 | 6,7% | 23 | 47,9% |

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Em relação ao aspecto cor/raça, na escola pública, 50% dos autodeclarados pretos (4 em 8), 45,8% dos que se afirmaram pardos (11 em 24) e 53,8% dos que se consideram brancos (7 em 13) não realizaram o exame ao final do ensino médio. Nesse sentido, a taxa de não participação ficou próxima entre os grupos por cor/raça, sendo a menor delas entre os pardos e a maior entre os brancos. A variável cor/raça se mostrou não significativa para a participação no exame, haja vista as pequenas diferenças percentuais entre os grupos. Nesse sentido, depreende-se que as condições socioeconômicas exercem maior influência sobre as escolhas e ações dos estudantes em relação à participação em processos seletivos para ingresso no ensino superior, de modo similar ao observado em outros trabalhos (NOGUEIRA, 2012; HERINGER, 2013; BARROS, 2014). Ainda assim, é interessante observar que em todas elas o percentual de jovens que não realizou o Enem em 2018 aproxima-se dos 50%.

Tabela 4. Participação dos estudantes da escola pública no Enem 2018, por critérios de cor/raça.

| Cor/raça | Participou do Enem 2018 | Não participou do Enem 2018 | Total |
|----------------------|-------------------------|-----------------------------|-------|
| Branco | 7 (53,8%) | 6 (46,2%) | 13 |
| Indígena | | 1 (100%) | 1 |
| Não declarado | 1 (50%) | 1 (50%) | 2 |
| Pardo | 11 (45,8%) | 13 (54,2%) | 24 |
| Preto | 4 (50%) | 4 (50%) | 8 |

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Ainda no que concerne à participação no Enem em 2018, interessou-nos também conhecer, por meio de relatos dos próprios estudantes, seus desempenhos e impressões a respeito da prova. Nesse sentido, enquanto na escola privada ambos os entrevistados indicaram ter participado do exame com intuito de obter acesso a uma IFES, na escola pública, dois dos três estudantes entrevistados explicitaram ter participado da prova sem grandes perspectivas. Assim, o entrevistado 5, por exemplo, afirmou que havia feito o exame para conhecer a prova, sem nenhuma pretensão de utilizá-lo para ingressar no ensino superior naquele momento. Estratégia similar foi apontada também pela entrevistada 4.

Na verdade eu fui meio que só pra testar, pra ver como era. Porque eu não tinha ideia. Todo mundo falava assim “ah vai ser assim, assado”, e eu não tinha ideia de como ia ser. Falei “ah, vou esse ano, vejo como é, e ano que vem eu tento de novo”. Esse ano eu não vou tentar de novo não, porque... por causa de alguns ocorridos particular, né?... mas ano que vem eu pretendo tentar sim. (Entrevistada 4, escola pública)

O entrevistado 3, por sua vez, indicou que tinha o interesse em almejar uma vaga no ensino superior, embora tenha afirmado que para ele, naquele momento, o importante era a experiência de fazer a prova.

Em linhas gerais, o fato de os estudantes entrevistados na escola pública terem demonstrado poucas perspectivas em relação à participação no Enem, atrelado ao baixo percentual de participação no exame de seus colegas da primeira etapa da pesquisa, reforçam a constatação feita por Neto et al. (2014). De acordo com os autores, em que pese o fato de ter crescido significativamente o número de participantes do Enem que fizeram o ensino médio em escolas públicas, a maioria não se inscreve ao final da educação básica, mas sim em idade mais avançada.

A respeito da autoavaliação dos estudantes sobre seus desempenhos no exame, na escola privada, ambos os participantes demonstraram ter se surpreendido positivamente com a própria performance.

Eu achei que eu fui até melhor do que eu esperava. Fui, fui bem. Na redação também eu fui muito bem. E eu fiz o SiSU e eu tinha colocado a Unifesp no SiSU. Passei também, só que aí eu preferi a USP e eu fui pra USP, mas eu tinha feito também. Eu achei que eu fui bem no Enem, bem semelhante aos simulados daqui. A redação também, igual a que a professora dá, bem semelhante. Então eu acho que eu fui tipo acima do que eu esperava da prova em si e mais ou menos o que eu esperava da Redação. (Entrevistada 1, escola privada)

Vale destacar nesse trecho do relato que, além da autoanálise sobre seu desempenho, a estudante demonstrou estar informada a respeito de uma política de inclusão no ensino superior, ao afirmar ter se utilizado do SiSU para ter a opção de ingressar em uma IFES (opção que acabou descartando por ter sido aprovada em outra IES). Ainda na escola privada, o estudante entrevistado demonstrou semelhante surpresa positiva a respeito de seu desempenho.

E, então por exemplo, ah... O meu Enem na verdade eu fui muito melhor do que eu achei eu ia porque... bom, basicamente o Enem, eu tenho um problema com o Enem que é uma prova meio... é, esse é um dos problemas do governo também, né? O Enem é uma prova totalmente governamental, assim, pra escola federal mesmo, né? Mas o Enem em si ele testa sua resistência física e não seu conhecimento, né? Aí é foda. Que são 90 questões com texto gigantesco assim, mas enfim. Ah... então tipo eu achei que eu ia pior que eu fui e no fim, cara, eu fui muito bem em redação, por exemplo eu tirei 980 em redação, que aqui no colégio eles pegam muito no pé em redação. Os professores sempre falam “nossa, redação conta pra cacete na nota” e tal, né? Acho que por isso que eu fui bem, provavelmente. Porque eu não sou bom de redação, eu sou de exatas. Fui muito bem em matemática, tirei 800 e... oitocentos e quarenta e poucos, eu acho, alguma coisa assim. E por isso que eu passei na UFRJ, né?... que tem um dos melhores cursos que eu quero, que é o Controle e Automação. Que eu tô fazendo, mecatrônica. (Entrevistado 2, escola privada)

É interessante notar no relato desse jovem seu descontentamento com o estilo e a estrutura da prova, considerada por ele como uma prova desgastante e “governamental”. Nesse sentido, a principal crítica é direcionada às questões que cobram interpretação de texto, justamente aquelas que, de acordo com Almeida (2012), são mais acessíveis a estudantes de escolas públicas. O estudante enfatiza, em especial, sua insatisfação com os longos textos que compõem as questões e a resistência física necessária para a realização da prova. A esse respeito, Barros (2014, p. 1073) já havia demonstrado que o longo tempo de duração da prova, o elevado número de questões e o tamanho excessivo dos textos também são argumentos dos que contestam o atual modelo do exame.

Sob essa perspectiva, o entrevistado 3, estudante da escola pública, afirmou também ter ficado satisfeito com seu desempenho nas questões da prova, porém não teve a mesma percepção a respeito da redação. “De conteúdo... eu achei que tava um pouco difícil. A nota até que me agradou bastante a parte de... ah... prova de questões. Agora, como é que fala? O texto eu já não fui muito bem” (Entrevistado 3, escola pública).

A dificuldade declarada pelo estudante em relação ao conteúdo corrobora as observações feitas por Oliveira et al. (2013), que revelam que questões baseadas em estruturas e formalismos próprios de livros didáticos, caracterizadas pela ausência de textos e aplicação de fórmulas, são usualmente mais desafiadoras para estudantes de escolas públicas. Também é possível supor que, por não estar habituado à estrutura das questões e ao modo de aplicação da prova, o estudante tenha encontrado dificuldades para realizá-la. Quando questionado a respeito das razões a que atribuía seu baixo rendimento na parte de redação, o jovem indicou que tinha dificuldades em escrever por considerar o ensino voltado a essa prática insuficiente em sua escola.

Ainda na escola pública, a estudante entrevistada 4 considerou que não havia se saído bem na prova, enquanto o estudante entrevistado 5 considerou seu desempenho positivo, em que pese ambos afirmarem ter participado do exame sem confiança e antes para conhecer a prova do que para utilizá-la como estratégia de ingresso no nível superior de ensino.

Bom, como foi minha primeira vez, assim... eu estudei um pouco, mas eu não tava muito confiante, porque era minha primeira vez. Minha irmã até fez... ela queria fazer Medicina, e ela tentou umas três vezes e não conseguiu, daí... e ela é bastante esperta, daí eu não tava muito confiante. Aí eu estudei um pouco, até por causa disso, né? Mas meus pais falaram que eu fui bem. Eu fui bem sim. (Entrevistado 5, escola pública)

É pertinente informar que esse jovem era o único dos entrevistados da escola pública com familiares próximos que haviam acessado o ensino superior: seu pai é graduado em uma instituição privada do município e sua irmã estava cursando administração na Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp, também em Limeira/SP. Sob essa perspectiva, observa-se que a experiência familiar não foi suficiente para, naquele momento, dar-lhe confiança sobre suas possibilidades de sucesso. Nesse sentido, o estudante destacou ainda não pretender ingressar no ensino superior naquele momento, priorizando a entrada no mercado de trabalho.

No que concerne às impressões dos estudantes sobre o Enem, a entrevistada 1, da escola privada, relatou que o nível de dificuldade da prova estava dentro de suas expectativas, por se assemelhar aos simulados realizados na escola, ao passo que seu colega da mesma escola, o entrevistado 2, teceu críticas à estrutura da prova, embora não tenha demonstrado dificuldade a respeito dos conteúdos exigidos. Por outro lado, os três estudantes entrevistados na escola pública consideraram o nível da prova difícil, fator que atribuíram principalmente ao ensino ofertado pela escola e aos seus esforços pessoais (elementos que, na visão geral do grupo, foram insuficientes). A esse respeito, considera-se a possibilidade de que essas dificuldades se refiram a questões que exigem conteúdos formais que não podem ser respondidos somente com leitura de texto e interpretações do cotidiano. Nesse sentido, o entrevistado 3, por exemplo, afirmou que havia se deparado, no Enem e em outros exames vestibulares, com questões que nunca tinha visto na escola e destacou também que, em sua opinião, seu esforço pessoal poderia ter sido maior. Percepção similar foi relatada pelo entrevistado 5, ao ser questionado sobre os motivos que o faziam considerar a prova difícil. “Sim, dos dois, assim... a prova, assim, algumas coisas... que eu tenho bastante dificuldade em matemática, e essa prova aí o que mais pega é matemática. Daí eu tenho dificuldade, e por conta de que eu estudei pouco, né?” (Entrevistado 5, escola pública). Considerando que as questões de matemática são caracterizadas por exigir a aplicação de conteúdos e fórmulas, não raro sem contextualizações com o cotidiano, a dificuldade desse estudante confirma mais uma vez as observações de Oliveira et al. (2013). Esse jovem indicou que suas dificuldades ao

realizar o exame decorriam tanto do nível da prova quanto de seu empenho pessoal, que, em sua opinião, não foi o bastante.

Embora os entrevistados tenham atribuído considerável responsabilidade às escolas sobre suas trajetórias, a importância dos esforços pessoais para o desempenho nos exames de seleção pode ser constatada nas trajetórias dos estudantes de ambas as escolas. Assim, na escola pública, ainda que tenham sido feitas críticas à atuação dos professores e à qualidade do ensino ofertado, os jovens atribuíram relevância ímpar à intensidade de seus esforços pessoais em seus desempenhos nas provas. Nesse sentido, um deles considerou que metade da responsabilidade pelo seu resultado pertencia à escola. “Os outros 50% seria tipo preocupação minha. De ter corrido mais atrás também” (Entrevistado 3, escola pública). Indagado se ele considerava ter faltado esforço pessoal de sua parte, ele assentiu.

Faltou. Porque eu acho que tipo, quando eu tava faltando na escola se eu tivesse corrido atrás... hoje a internet, por exemplo, no... é acrescenta muito para nós, né? Então eu acho que se eu tivesse corrido mais atrás, eu acho que talvez eu pudesse ter me saído melhor. (Entrevistado 3, escola pública)

O relato desse estudante revela que ele considerava necessário ter buscado outras formas de adquirir conhecimentos e compensar a defasagem que ele acreditava existir no ensino recebido na escola. A esse respeito, o jovem reconhece na internet uma importante ferramenta de informação e estudo, reforçando a relevância desse meio para a formação dos jovens, em especial daqueles que necessitam compensar um capital cultural e social que os distancia da inserção no ensino superior (WOHN et al., 2013; PIRES, ROMÃO e VAROLLO, 2019). Nesse sentido, o estudante atribui a si parte da responsabilidade por sanar um problema que ocorre na escola, qual seja o da transmissão de conteúdos e conhecimentos voltados para os exames vestibulares. Sob essa perspectiva, seu posicionamento assemelha-se ao de estudantes participantes de pesquisa realizada por Heringer (2013), que também atribuíram os riscos de não serem aprovados nos exames a razões de ordem pessoal como o desinteresse, o cansaço e a falta de atenção nas aulas e também demandavam mais atenção por parte dos docentes. Na escola privada, a estudante entrevistada enfatizou a importância de seu esforço pessoal para seu sucesso.

As trajetórias expressas pelos estudantes entrevistados denotam que tanto os da escola pública quanto os da escola privada reconhecem em seus esforços pessoais um fator determinante em suas chances de sucesso. Os primeiros evidenciam isso na medida em que acreditam que precisariam ter se empenhado mais para obter um melhor desempenho nos exames; os segundos, quando reconhecem sua dedicação aos estudos como um dos elementos-chave para o sucesso.

As dificuldades elencadas pelos jovens da escola pública em relação à participação no Enem, pela baixa confiança no nível de ensino ofertado na escola ou pela ausência de perspectivas, indicam que talvez eles não se utilizassem do exame para se beneficiar de políticas de ação afirmativa, o que pode ser verificado ao se analisarem as proximidades e distanciamentos desses jovens em relação a essas políticas.

3.2 Informação x Desinformação: as políticas públicas chegam aos seus potenciais beneficiários?

Em relação ao conhecimento acerca de políticas públicas de ação afirmativa e inclusão no ensino superior, os resultados obtidos denotam um nível de informação mais elevado entre os estudantes da escola privada do que entre aqueles da escola pública. Essa percepção se sustenta no fato de que somente um estudante da escola pública assinalou conhecer e saber explicar exemplos de políticas públicas de inclusão e acesso ao ensino superior, enquanto 26,7% (12 estudantes) da escola privada afirmaram ter essa condição. Corroborando ainda esse entendimento o fato de mais da metade dos estudantes da escola pública terem afirmado não conhecer nenhuma política pública de acesso ao ensino superior.

Tabela 5. Nível de informação e conhecimento sobre políticas públicas de inclusão no Ensino superior.⁷

| Questão | Resposta | Escola Privada | | Escola Pública | |
|---|---------------------------------|----------------------|-------|----------------------|-------|
| | | Número de estudantes | % | Número de estudantes | % |
| Você conhece alguma política pública de inclusão e acesso ao Ensino superior, como sistemas de bolsas ou outros incentivos? | Sim, mas não sei como funcionam | 15 | 33,3% | 15 | 31,3% |
| | Sim, e sei como funcionam | 12 | 26,7% | 1 | 2,1% |
| | Não | 16 | 35,5% | 25 | 52,1% |
| | Sem informação | 2 | 4,5% | 7 | 14,6% |

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

⁷ Não é possível determinar com precisão o real entendimento que os participantes tiveram sobre a questão e as alternativas propostas, sendo necessário considerar a possibilidade de que a compreensão não tenha sido a mesma para todos. Nesse sentido, as respostas abertas à questão minimizam o problema, na medida em que alguns estudantes citaram exemplos de políticas públicas de inclusão no ensino superior. Ainda assim, reconhecemos a importância de, em pesquisas futuras, utilizar outros métodos de elaboração de questões, como a Escala de Likert, que nos permitiriam uma maior segurança e confiabilidade para a análise das respostas.

Ainda sob essa perspectiva, na distinção por aspectos de cor/raça, na escola pública, de 13 estudantes autodeclarados brancos, 11 (ou 84,6%) afirmaram não conhecer nenhuma política de inclusão no ensino superior, um não respondeu e um afirmou conhecer, porém não saber explicar seu funcionamento. Entre os pardos, dez estudantes (41,6%) assinalaram desconhecer as políticas de inclusão no ensino superior, outros dez (41,6%) disseram conhecer e não saber explicar, e outros quatro não responderam. Por fim, entre os estudantes que se afirmaram pretos, um não respondeu, três (37,5%) disseram não conhecer tais políticas, outros três (37,5%) afirmaram conhecer e não saber explicá-las, e ainda um afirmou conhecer e saber explicar. Percebe-se, pois, que o nível de conhecimento acerca das políticas de inclusão, ainda que seja mínimo em geral entre os estudantes da escola pública, é maior entre os estudantes pretos e pardos do que entre os estudantes brancos. Uma hipótese para essa distinção é a possibilidade de que esses tenham, ao menos por ouvir dizer, a noção de que existem políticas de ação afirmativa que se baseiam em critérios étnico-raciais.

Tabela 6. Nível de informação e conhecimento dos estudantes da escola pública sobre políticas públicas de inclusão no Ensino superior.

| Cor/raça | Sem resposta | Não | Sim e não sei como funcionam | Sim e sei como funcionam | Total geral |
|---------------|--------------|------------|------------------------------|--------------------------|-------------|
| Branco | 1 (7,7%) | 11 (84,6%) | 1 (7,7%) | | 13 |
| Indígena | | 1 (100%) | | | 1 |
| Não declarado | 1 (50%) | | 1 (50%) | | 2 |
| Pardo | 4 (17,8%) | 10 (41,6%) | 10 (41,6%) | | 24 |
| Preto | 1 (12,5%) | 3 (37,5%) | 3 (37,5%) | 1 (12,5%) | 8 |

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que as políticas de ação afirmativa, tais como a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni), em consonância com a expansão do número de instituições de ensino superior e do número de vagas ofertadas nas mesmas, têm sido fundamentais para a ampliação do acesso de estudantes de escolas públicas e estudantes negros ao ensino superior (HERINGER, 2013; 2014; 2018). Por outro lado, conquanto as políticas públicas de inclusão orientem-se essencialmente a estudantes de baixa renda e/ou de minorias étnico-raciais, em sua maioria presentes na escola pública, os dados sugerem que as informações acerca de tais políticas não logram êxito em chegar justamente ao seu público-alvo, distanciando ainda mais os estudantes da escola pública da possibilidade de ingressar no ensino superior. A esse respeito, situação similar fora constatada por Heringer, em pesquisa realizada na comunidade Cidade de Deus, no Rio de Janeiro/RJ.

Acreditamos que, além dos fatores já brevemente mencionados, a desinformação sobre as mudanças recentes nos sistemas de seleção para ingresso no ensino superior, sobre as possibilidades de reserva de vagas e bolsas para grupos específicos e também sobre eventuais mecanismos de apoio estudantil e permanência torna ainda mais distante esta possibilidade de ingresso. (2013, p. 6)

Acrescente-se, ainda, a observação de Heringer (2013) de que aqueles estudantes que deveriam ser o público-alvo das políticas de ação afirmativa usualmente não conheciam as mesmas e, quando as conheciam, não estavam bem informados a respeito de seu funcionamento ou de como acessá-las. Nesse sentido, esses dados convergem para o registrado na presente pesquisa, se considerarmos as respostas em números absolutos. Todavia, ao observarmos a distinção feita por critérios de cor/raça, notamos que os estudantes negros e pardos, justamente os que poderiam ser contemplados por uma variedade maior de políticas de ação afirmativa, possuíam um nível de informação maior sobre as mesmas, embora somente um deles (um jovem negro) soubesse explicá-las. Por conseguinte, torna-se imperativa a importância de se refletir a respeito das razões pelas quais as informações sobre as políticas públicas de acesso ao ensino superior atingem com maior facilidade os estudantes de escola privada, ao mesmo tempo em que permanecem distantes do conhecimento dos estudantes de escola pública, justamente daqueles que deveriam ser seus beneficiários.

Ademais, ao analisar a parte descritiva dessa questão, em que os estudantes deveriam citar as políticas públicas a respeito das quais detinham conhecimento, foi possível observar que, entre os estudantes da escola privada, havia um nível maior de conhecimento a respeito das políticas públicas de inclusão e acesso ao ensino superior. Essa constatação parte do fato de que, entre os participantes da escola pública, 79,1% (38 estudantes) não souberam citar nenhuma política pública destinada a auxiliar no ingresso no ensino superior; entre aqueles que citaram alguma política de inclusão, o Fies foi mencionado por 14,5% (sete estudantes), o ProUni foi citado seis vezes (12,5% dos estudantes) e o SiSU, apenas uma vez. Houve ainda uma estudante da escola pública que afirmou não ter conhecimento sobre políticas públicas de inclusão e acesso ao ensino superior, mas desejar conhecer e saber sobre seu funcionamento, o que denota a importância de se pensar em maneiras de fazer com que essas informações cheguem a esse público. Assim, no que se refere ao nível de conhecimento sobre o ProUni, os resultados se assemelham, em dados percentuais, aos obtidos por Heringer:

De fato, o ProUni revelou-se como um programa bastante desconhecido entre os estudantes pesquisados. Uma proporção significativa informou na ficha que não conhece o programa. Além disso, identificamos através dos grupos focais que provavelmente esta proporção é bem maior, dado que, quando perguntados, a maioria dos participantes não conseguiu explicar em que consistia o programa. Esta situação é preocupante se pensarmos que os estudantes do universo pesquisado seriam um público alvo importante para um programa deste tipo. (HERINGER, 2013, p. 23-24)

Por outro lado, na escola privada, 55,5% (25 estudantes) não souberam citar nenhuma política pública desse tipo; 8,8% (quatro estudantes) citaram as Cotas raciais; 28,8% (13 estudantes) mencionaram o Fies, outros 31,1% (14) citaram o ProUni e um deles citou o SiSU.

Ainda na primeira etapa da pesquisa, naquilo que se referia às intenções dos estudantes de se utilizarem de sistemas de bolsas ou outros incentivos para ingressar no ensino superior, as respostas indicaram que o ensino superior privado desponta no horizonte dos estudantes da escola pública como uma possibilidade mais factível e que, embora a maior parte deles desconheça as políticas de inclusão, ainda assim reconhecem a necessidade e a utilidade delas para atingir o objetivo de acessar o ensino superior. Conseqüentemente, adquire ainda mais relevância o fato de as informações sobre as políticas de acesso estarem falhando em chegar ao seu público-alvo e reitera-se a urgência de se pensar em estratégias para alterar esse quadro. Assim, na parte descritiva da questão, dos 30 estudantes da escola pública que assinalaram querer utilizar bolsas de estudo ou outros incentivos para ingressar no ensino superior, 15 não especificaram, apenas dois citaram o ProUni e nenhum citou o Fies. Houve ainda uma menção ao SiSU e duas ao Enem. Chamaram a atenção quatro citações a “bolsas do governo”, o que nos sugere que eles reconhecem a existência de políticas públicas de inclusão, mas desconhecem até suas nomenclaturas, e outras seis a “bolsas da própria faculdade”, indicando talvez que a expectativa é a própria instituição fornecer o auxílio. Essas informações reforçam a impressão sobre o nível de desinformação em relação a essas políticas. Houve também uma menção ao Senac e outra ao site quero bolsa. Na escola privada, dos sete estudantes que mencionaram a intenção de utilizar bolsas, três citaram bolsas das próprias universidades, um citou o SiSU e um citou o Fies.

Tabela 7. Intenção de utilização de bolsas ou outros incentivos para ingressar no Ensino superior.

| Questão | Resposta | Escola Privada | | Escola Pública | |
|---|----------------|----------------------|-------|----------------------|-------|
| | | Número de estudantes | % | Número de estudantes | % |
| Você em intenção de utilizar bolsas ou outros incentivos para ingressar em IES? | Sim | 7 | 15,6% | 30 | 63,8% |
| | Não | 37 | 82,2% | 10 | 21,3% |
| | Sem informação | 1 | 2,2% | 7 | 14,9% |

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

As discrepâncias entre o nível de informação e conhecimento a respeito das políticas de ação afirmativa para inserção no ensino superior entre os jovens da escola privada e os da escola pública apareceram de forma ainda mais contundente durante as entrevistas. Nesse sentido, pudemos observar que os estudantes da escola privada, conquanto não compusessem o grupo de potenciais beneficiários dessas políticas, estavam mais informados

sobre as mesmas. A esse respeito, os próprios estudantes atribuíram ora ao trabalho desenvolvido pela escola, ora a pesquisas pessoais o seu conhecimento acerca dessas políticas. Assim, a entrevistada 1, que havia relatado no questionário ter conhecimento sobre o Fies, o ProUni e o SiSU, afirmou que tais políticas foram trabalhadas na escola pelos professores. “Explicam. Sim, quando você vai no plantão eles explicam melhor, tudo mais, né?... como é que funciona. E mostram as faculdades que você pode entrar com eles. Eles explicam bem.” (Entrevistada 1, escola privada). A jovem afirmou também que essas políticas eram pesquisadas por ela. No entanto, sua fala sugere que o foco maior era dado ao SiSU.

Veio dos próprios professores mesmo. Também de coordenadores, que eles já tinham comentado com a gente que a gente tinha essas opções caso não desse certo. E também de pesquisa, né?... de pesquisar sobre, de ver na televisão falando, a gente tem essa noção. (Entrevistada 1, escola privada)

Essa estudante relatou, ainda, que se utilizou do SiSU para obter acesso a uma universidade pública federal, no caso a Unifesp. Nesse sentido, os plantões oferecidos pelos professores em horário oposto ao de aulas se mostraram importantes, na medida em que, conforme a própria estudante, nesses momentos os docentes explicavam melhor o funcionamento de tal política. Por conseguinte, constata-se que na escola privada há uma disponibilidade de tempo por parte dos professores para orientar os estudantes em relação às suas estratégias para ingressar no ensino superior, corroborando a percepção de um hábito institucional fortalecido nesse sentido.

Por outro lado, nessa mesma escola, outro estudante entrevistado atribuiu maior importância às suas pesquisas pessoais do que ao trabalho dos professores o fato de conhecer parcialmente algumas políticas de inclusão no ensino superior.

Assim, eu tenho conhecimento muito básico de Fies e ProUni. Eu conheço eles mais ou menos, assim. Eu não lembro nem qual que é... assim eu não sei, o financiamento qual que é, o empréstimo, mas enfim... Mas eu sei que eles existem, basicamente, e que, bom tem um monte de gente que entra por Fies e ProUni. Em si, os dois sistemas eles não comentam muito no Colégio, né? Porque o foco deles é você passar não por bolsa em si, mas por vestibular mesmo, né? Eu conheço Fies e ProUni basicamente pelo que eu pesquisei, né?... porque eles são bem divulgados pelo governo junto com o Enem, né?... junto com o Enem eles são bem divulgados (...). (Entrevistado 2, escola privada)

O estudante indica ter conhecimento superficial a respeito dessas políticas, destacando que as mesmas não eram prioridade na escola. No entanto, na continuidade do relato desse mesmo estudante foi possível detectar a influência indireta da atuação da escola em sua obtenção de informações sobre políticas de ação afirmativa de inclusão.

Ah, e também teve uma... a gente fez basicamente uma expedição pra São Paulo lá que teve uma, como eu posso falar? Uma exposição assim de várias faculdades, né?... e teve várias palestras sobre um monte de coisas lá, e uma das palestras foi sobre os procedimentos de inclusão, né? Como Fies e ProUni e tal. E eu fui lá ver a palestra. Por algum motivo eu fui lá e, ah, “bora ver”. E eu adquiri conhecimento sobre isso. Mas muito... menos, eu não sei muito sobre isso, então não posso falar tanto, né? Mas o que eu sei é que no Colégio ele não é muito divulgado. Mas, sim, no geral eles são bem divulgados com o Enem. Por isso que eu sei sobre essas coisas. (Entrevistado 2, escola privada)

O relato acima realça a percepção de que na escola privada o potencial de obtenção de informações que os estudantes possuem é maior, o que se deve parcialmente a atividades organizadas pela própria escola, como a exposição de faculdades citada por esse estudante.

Em contrapartida, os relatos dos estudantes da escola pública sugerem que o trabalho de divulgação de informações sobre as políticas de ação afirmativa foi insuficiente, haja vista que os três entrevistados demonstraram ter pouco ou nenhum conhecimento acerca das principais políticas de inclusão no ensino superior. Sob essa perspectiva, o Fies aparece como a política com a qual os estudantes possuíam maior proximidade, embora nitidamente não fosse uma proximidade suficiente para que entendessem seu funcionamento e aplicabilidade. “Ah, é... então, tem aquele, me ensinaram que tem aquele negócio do... do Fies que ele financia a faculdade, tem o Enem que ele também gera alguns por cento da bolsa, né?... dependendo da sua nota... e é isso. É só isso” (Entrevistada 4, escola pública). Outro entrevistado na mesma escola seguiu na mesma linha. “Ah sim, o Fies já chegou a comentar. Eu não entendi muito bem” (Entrevistado 5, escola pública).

Por outro lado, o ProUni e o SiSU eram completamente ignorados pelos entrevistados na escola pública. Nesse sentido, dois deles disseram que os professores não costumavam orientá-los nesse sentido, enquanto apenas uma afirmou que eles foram mencionados, porém não bem explicados. “É, falou alguma coisa, mas eu não lembro muito bem não” (Entrevistada 4, ao ser questionada sobre a abordagem dos professores em relação ao ProUni e ao SiSU).

Corroborando a percepção de que essas políticas têm falhado em chegar aos estudantes que deveriam ser justamente seu público-alvo o fato de um dos estudantes ter relatado que precisou pesquisar por conta própria para conhecê-las, ainda que muito parcialmente. “Eu vi, mas igual eu falei, assim... eu não corri atrás daí. Mas eu pesquisei pra saber como funciona, como era, vi amigos comentando também” (Entrevistado 3, escola pública, falando a respeito de ProUni e SiSU). Esse mesmo estudante salientou ainda ter pesquisado sobre essas políticas também pelo fato de elas serem raramente exploradas em sala de aula pelos professores. “Nossa, bem pouco. Se eu não corro atrás pra saber pela internet, eu não sabia. Bem pouco, assim. Se comentaram só foi por nome. Mas chegar a explicar... não” (Entrevistado 3).

As percepções desses estudantes são indícios suficientes de que as informações a respeito do funcionamento das políticas de ação afirmativa voltadas à inserção no ensino superior não estão chegando efetivamente àqueles que deveriam ser seus principais beneficiários. Ora, essa perspectiva se evidencia em nosso trabalho na medida em que, ao serem questionados sobre a intenção de se utilizar das políticas públicas de inclusão para ingressar no Ensino superior, os estudantes demonstraram não ter certeza de que optariam por esse caminho.

O Fies eu já descartei porque eu acho que pra mim não vale a pena. Mas outras talvez sim. Porque ano que vem eu vou fazer o Enem... eu acho que esse ano, né? Esse ano eu vou fazer o Enem de novo, vamos ver como é que vão estar as coisas... (Entrevistado 3, escola pública)

Destaca-se, ainda no relato acima, que o estudante entrevistado aparenta ter consciência da relação do Enem com o acesso às políticas de ação afirmativa. Além disso, outro estudante afirmou que “tentaria alguma bolsa”, mas sem especificar qual, tampouco esclarecendo se seria uma bolsa proveniente de política pública ou se seria própria de uma instituição privada.

É importante mencionar, contudo, que a entrevistada 4 afirmou que parte dos professores trabalhava questões referentes aos vestibulares e à inserção no ensino superior, informação distinta daquela relatada por seus colegas. Entretanto, a partir de seu relato, nota-se que esse processo foi mínimo e inconstante.

Bom, um pouco no final, do meio pro final do ano, no ano passado que eu estudei, eles começaram a incentivar. Tipo “isso pode cair no Enem”, “isso pode cair num vestibular, então você tem que aprender isso”. Aí eles ensinavam um pouco. Porque, igual a professora de português mesmo ela passava algumas questões que tinham passado no vestibular. No vestibular não, no Enem. Pra gente ter um pouco uma ideia de como seria. (Entrevistada 4, escola pública)

Questionada sobre a maneira como esse processo era realizado pelos professores, a estudante relatou que, além dos conteúdos, eram transmitidas informações a respeito das faculdades, mas como comentários esporádicos. “É, comentava também as faculdades, qual que era boa, qual que era mais ou menos, sabe?” (Entrevistada 4). Ainda a esse respeito, a estudante acrescentou que o interesse em saber sobre as possibilidades de se enveredar pelo ensino universitário partia dos próprios estudantes. “É, a gente perguntava também, né? Às vezes a gente ficava uma aula inteira só conversando sobre isso. Por interesse da gente também” (Entrevistada 4, escola pública).

Sob essa perspectiva, observa-se que, embora não se constituísse como um hábito institucional, havia por parte de alguns professores da escola pública momentos dedicados a dialogar com os jovens sobre o ensino superior. Contudo, esses momentos dependiam do interesse e da iniciativa dos próprios professores e estudantes, não sendo feito de forma institucionalizada como na escola privada.

Finalmente, a estudante entrevistada 4, que já havia informado no questionário não conhecer nenhuma política pública de inclusão no Ensino superior, mas que “gostaria de conhecer e saber como funciona”, reiterou essa ideia ao afirmar que mantinha o interesse e a curiosidade em conhecer mais sobre os sistemas de bolsas e incentivos para acesso ao nível superior de ensino. Por conseguinte, evidencia-se a importância de se pensar em estratégias de divulgação e explicação a respeito dessas políticas aos estudantes matriculados nas escolas públicas, em especial àqueles de baixa renda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, destacamos que, em decorrência de políticas de ação afirmativa, setores populacionais historicamente excluídos do sistema superior de ensino, como estudantes de escolas públicas e de minorias étnico-raciais, vêm conquistando, gradativamente, um espaço nas carreiras acadêmicas, nos distintos tipos de instituições de ensino superior. Ainda assim, esse nível de ensino permanece mais propício aos horizontes de estudantes brancos e provenientes de escolas privadas.

Nesse sentido, levantamos a importância de que as políticas de ação afirmativa que visam à inserção de camadas sociais desfavorecidas por questões socioeconômicas ou étnico-raciais no ensino superior sejam mais bem divulgadas àqueles que constituem seu público-alvo, na perspectiva de que se possa almejar a democratização do acesso a esse nível de ensino, uma vez que, entre os estudantes da escola pública, que se incluem no grupo de possíveis beneficiários, o nível de desconhecimento e desinformação mostra-se bastante elevado. Sob essa perspectiva, chama a atenção o fato de que somente um estudante da escola pública assinalou conhecer e saber explicar o funcionamento das políticas de ação afirmativa.

Essa distinção é ressaltada ainda na medida em que, por meio dos 93 questionários aplicados na etapa inicial da pesquisa e dos relatos de cinco jovens (dois na escola privada, três na escola pública) na segunda etapa, evidenciou-se que os estudantes da escola privada possuíam melhores condições de acesso às informações sobre essas políticas, inclusive pelos hábitos institucionais da própria escola, enquanto os participantes da escola pública desconheciam quase completamente as políticas de ação afirmativa, necessitando recorrer a pesquisas por conta própria para ter acesso às mesmas.

Essas constatações denotam a importância e a urgência de que sejam elaboradas estratégias mais eficazes de divulgação e explanação de tais políticas para esses estudantes, que compõem justamente seu público-alvo. Destacamos, por fim, que é justamente pelo fortalecimento dessas políticas de ação afirmativa que se poderá almejar a democratização do acesso ao ensino superior em nosso país, incluindo sobremaneira setores populacionais costumeiramente deixados à margem do sistema, e que esse fortalecimento passa indispensavelmente por sua melhor divulgação entre os jovens que constituem seus potenciais beneficiários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Ensino Superior: massificação ou democratização? In: HERINGER, Rosana (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2018.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL, 2018. **Síntese de Indicadores Sociais 2018**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf> . Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-superior . Acesso em: 7 jun. 2019.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC / Inep, 2016. (col. PNE em movimento, v. 3)

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015.

GONÇALVES, Elaine Cristina. **Trajetórias de estudantes do Ensino Médio regular em uma escola pública mais orientada para o Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2019.

HERINGER, Rosana Rodrigues. **Expectativas de acesso ao ensino superior**: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição da autora, 2013.

HERINGER, Rosana Rodrigues. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, Aracaju, n. 24, p. 17-35, 2014.

HERINGER, Rosana Rodrigues. Democratização do acesso ao ensino superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José de Oliveira. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico dos jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, Porto, v. IV, n. 1, p. 12-23, 2017.

LÁZARO, André. Trajetórias recentes, impasses e desafios da educação superior no Brasil [Editorial]. In: RISTOFF, Dilvo. **Democratização do campus**: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil / LPP-UERJ, 2016. p. 3-8. (*Cadernos do GEA*, n. 9).

MELLO NETO, Ruy de Deus; MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelo; PAIVA, Fábio da Silva; SIMÕES, José Luís. O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. **Comunicações**, Piracicaba/SP, v. 21, n. 3, p. 109-123, 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 18, 2012.

OLIVEIRA, Caio F.; MARCOM, Guilherme F.; GEBARA, Maria J. F.; KLINKE, Maurício U. Contextualização e desempenho em exames de Ciências da Natureza: o “Novo Enem”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013. **Atas do IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP, 10-14 nov. 2013.

PIRES, André. Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do Enem 2012 do estado de São Paulo. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, p. 523-541, 2015.

PIRES, André; WARGAS, Bruna Mara da Silva. Acesso ao ensino superior brasileiro: perfil dos ingressantes do programa de inclusão da Unicamp. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 26, n. 1, p. 158-182, 2018.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo Cesar Ricci; VAROLLO, Victor Marques. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240020, 2019.

SILVA, Cássio José de Oliveira. **A distopia do mérito**: desigualdades escolares do Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do Enem. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2019.

TRAVITZKI, R. **Enem**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013.

WOHN, Donghee Yvette; ELLISON, Nicole B.; KAHN, M. Laeeq; FEWINS-BLISS, Ryan; GRAY, Rebecca. The role of social media in shaping first-generation high school students' college aspirations: a social capital lens. **Computers & Education**, v. 63, p. 424-436, 2013.

Revisão gramatical realizada por: Maria Thereza Sampaio Lucinio.
E-mail: thesampaio@uol.com.br.