



Egressos do Colégio Militar de Manaus e o acesso à educação superior

Military School Graduates in Manaus and access to higher education

Egresados del Colegio Militar de Manaus y acceso a la educación superior

Clodoaldo Fernandes de Freitas - Colégio Militar de Manaus | Divisão de Ensino | Manaus | AM | Brasil. E-mail: cfreitas51@gmail.com | 

Vera Lucia Felicetti - Universidade Católica de Pernambuco | Pós-Graduação | Recife | PE | Brasil. E-mail: verafelicetti@gmail.com | 

Resumo: O percurso no Ensino Médio desenha-se como um elemento importante na perspectiva daquele que deseja cursar a Educação Superior. O objetivo é analisar fatores que permearam o Ensino Médio no Colégio Militar de Manaus (CMM) contribuintes para o acesso à Educação Superior de seus egressos. O enfoque metodológico foi *quanti-quali* e usou questionário fechado e entrevista semiestruturada na coleta dos dados. Os resultados mostram que 85,7% dos egressos participantes desta pesquisa ingressaram na universidade, desses 83,3% em instituições públicas. Somente 10,2% dos ingressantes na Educação Superior são de primeira geração, e que 48,7% deles ingressaram em cursos como Direito, Engenharia e Medicina. Da análise qualitativa constatou-se, que a preparação acadêmica é o fator de maior relevância ao acesso à Educação Superior, que as atividades extracurriculares contribuíram para a escolha do curso universitário; as normas, interações e o contexto familiar são contributivos ao desempenho acadêmico desses egressos na Educação Superior.

Palavras-chave: egressos; colégio militar de Manaus; acesso à educação superior.

Abstract: The path in Secondary Education is designed to be an important element in the outlook for those who wish to continue to Higher Education. Our goal is to analyze the factors that permeated Secondary Education in the Military School in Manaus and how they contributed to its graduates accessing Higher Education. The methodological focus is quantitative-qualitative and we used a closed questionnaire and semi-structured interview in the data collection. The results showed that 85.7% of the graduates who participated in this research entered college, and, of these, 83.3% entered public institutions. Only 10.2% of the Higher Education freshmen were first generation, and 48.7% of them majored in programs such as Law, Engineering and Medicine. With the qualitative analysis, we observed that academic preparation is the most relevant factor in accessing Higher Education, while extracurricular activities contributed to the choice of college major. Norms, interactions and family context are contributors to the academic performance of these graduates in Higher Education.

Keywords: graduates; military school in Manaus; access to higher education.

Resumen: El viaje a la escuela secundaria es un elemento importante desde la perspectiva de quienes desean continuar con la educación superior. El objetivo es analizar los factores que permearon la Escuela Secundaria del Colegio Militar de Manaus (CMM) contribuyendo al acceso a la Educación Superior de sus egresados. El enfoque metodológico fue cuantitativo y cualitativo y utilizó un cuestionario cerrado y entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. Los resultados muestran que el 85,7% de los egresados participantes en esta investigación ingresaron a la universidad, de los cuales el 83,3% ingresó a instituciones públicas. Sólo el 10,2% de los que ingresan a la Educación Superior son de primera generación, y el 48,7% de ellos ingresó a carreras como Derecho, Ingeniería y Medicina. Del análisis cualitativo se encontró que la preparación académica es el factor más relevante en el acceso a la Educación Superior, que las actividades extracurriculares contribuyeron en la elección de la carrera universitaria; las normas, las interacciones y el contexto familiar contribuyen al desempeño académico de estos egresados de la Educación Superior.

Palabras clave: graduados; colegio militar en Manaus; acceso a la educación superior.

- Recebido em: 23 de fevereiro de 2023
- Aprovado em: 06 de abril de 2023
- Revisado em: 09 de outubro de 2023

1 Introdução

O acesso à Educação Superior e a formação nesse nível educacional mantêm importante relações com o mundo do trabalho e na promoção de mudanças no âmbito da sociedade. Nesse sentido, podemos perceber, em um certo contexto histórico, que as condições de acesso foram utilizadas como instrumentos de manutenção e, às vezes, até de aumento das desigualdades sociais. Com a efetivação de melhorias ocorridas na democratização dessas condições de acesso, possibilitou-se, também, a realização de transformações nas realidades sociais das camadas com menor poder aquisitivo. Assim, o acesso à Educação Superior está inserido em um contexto de importante relevância, e “[...]somente nas últimas décadas atingiu o ápice das discussões, tanto no meio acadêmico, político como no social” (FELICETTI, 2011, p. 24).

As propostas estabelecidas no âmbito educacional por intermédio das legislações atuais determinam possibilidades para o Ensino Médio, isto é, a formação básica deveria proporcionar aos egressos um desenvolvimento integral que lhe permitisse se inserir no mercado de trabalho ou optar pela continuidade dos seus estudos em uma instituição de Educação Superior. No Brasil, porém, as condições de preparação para o acesso a esse nível educacional ainda necessitam passar por importantes avanços, principalmente na melhoria da qualidade de ensino oferecida no Ensino Médio (GOMES, 2015).

Considerando o cenário de preparação para o acesso à Educação Superior, o CMM busca promover preparação para o acesso às carreiras militares, assim como às universidades. Sendo assim, cabe ressaltar que o acesso em um curso na Educação Superior produz nestes jovens egressos do Ensino Médio, e em seus familiares, perspectivas que referenciam o sonho de uma ascensão socioeconômica.

Nesta direção, a pesquisa apresentada tem como objetivo analisar fatores que permearam o Ensino Médio no CMM e que contribuíram para com o acesso à Educação Superior de seus egressos. Para tanto, apresenta na sequência uma revisão de literatura envolvendo egressos do Ensino Médio e o acesso à Educação Superior, um aporte teórico voltado ao tema, à metodologia, à análise dos dados com as categorias e discussão, finalizando com as considerações finais.

2 Revisão da literatura

Na busca por trabalhos científicos relacionados a aspectos referentes ao acesso à Educação Superior e egressos do Ensino Médio, foi feita consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – utilizando, como referência de pesquisa, as palavras-chave “egressos” e “ensino médio” no título e o filtro idioma em português sem recorte temporal. Foram encontrados 20 trabalhos, sendo oito teses e 12 dissertações. A partir disso, procedeu-se a leitura dos resumos contidos nestes trabalhos, estabelecendo que os sujeitos participantes da pesquisa deveriam ser egressos do Ensino Médio, e, por consequência, estarem associados com o acesso à Educação Superior. Dos 20 títulos encontrados, dois apresentavam somente o título e não foi possível encontrar seus resumos ou o trabalho na íntegra, e 13 não foram considerados para a leitura na íntegra, por não terem como foco o acesso à Educação Superior. Desta forma, seguindo uma ordem cronológica de ano de publicação, três dissertações e duas teses foram selecionadas para leitura na íntegra, das quais foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 1 - Trabalhos científicos encontrados (2013-2019).

| Tipo de Trabalho | Autor(a) | Título | Achados | Ano de defesa |
|-------------------------|---------------------------------|---|---|----------------------|
| 1. Dissertação | Cilene Maria de Oliveira Costa | “Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública: do Ensino Médio para o Superior” | Apresenta aspectos que evidenciam o êxito de egressos do Ensino Médio a partir de: <ul style="list-style-type: none"> • projetos familiares • processos individuais de escolarização. • relações sociais no âmbito escolar. | 2013 |
| 2. Tese | Luciana Campos de Oliveira Dias | “Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria e o Enem como ferramenta de inserção social” | <ul style="list-style-type: none"> • Aborda mecanismos de inserção social e escolar, como o Enem. • Observa a capacidade encontrada em egressos do Ensino Médio na criação de experiências que ultrapassam os espaços da escola e da universidade. | 2013 |
| 3. Dissertação | Paulo César de Carvalho Jacó | “Do Ensino Médio à Educação Superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012” | <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sociais da trajetória de egressos do Ensino Médio que produzem continuidade e descontinuidade escolar. • Aspectos relacionados à democratização do ensino e sua relação com a meritocracia dos exames vestibulares. | 2014 |
| 4. Tese | Raquel Souza dos Santos | “E depois da escola? Desafios de jovens egressos do Ensino Médio público na cidade de São Paulo” | <ul style="list-style-type: none"> • Algumas possibilidades educativas determinantes para a continuidade dos estudos, como os esforços familiares e individuais. | 2018 |

“continua”

| | | | | “conclusão” |
|----------------|------------------------|--|--|-------------|
| 5. Dissertação | Marcelo Veraldi Cabral | “Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas frente a egressos do Ensino Médio de uma instituição privada” | <ul style="list-style-type: none">• Mecanismos/situações que influenciam na trajetória, de egressos do Ensino Médio, rumo à Educação Superior.• Destaca aspectos familiares, estratégias e capacidades individuais, as representações sociais e a democratização do ensino. | 2019 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nos trabalhos 1, 4 e 5, conforme Quadro 1, pode-se observar ações que se caracterizam como fatores importantes para a definição de uma trajetória direcionada à Educação Superior, como as estratégias familiares, as capacidades individuais e as estratégias de estudo adotadas pelos egressos de Ensino Médio. Além disso, foi verificado que as representações sociais se configuram como uma dimensão importante e que interferem fortemente no prosseguimento dos estudos, principalmente quando o contexto a que os jovens egressos pertencem representa camadas mais pobres da sociedade. Nos trabalhos 2 e 3 pode-se destacar, também, que a meritocracia advinda do Enem e de outros exames vestibulares perpetuam um sistema de desigualdade social. Por outro lado, verifica-se, nesses trabalhos, que somente a ampliação de instituições e vagas na Educação Superior é insuficiente para a democratização nesse nível educacional. Neste sentido, alguns trabalhos evidenciam a necessidade de políticas públicas que disponibilizem o acesso a partir de processos equitativos, objetivando, assim, uma mais ampla democratização do ensino, como a Lei de Cotas, encontrada no trabalho 5. Nesta busca foram observados poucos estudos que destacam aspectos do processo formativo relacionados ao acesso à Educação Superior, e também pode-se constatar uma importante lacuna correspondente à ausência de trabalhos relacionados a egressos de Colégios Militares.

3 Acesso na perspectiva da Educação Superior brasileira

Nas primeiras décadas do período colonial no Brasil, os jesuítas foram responsáveis por ministrar estudos superiores de Filosofia e Teologia (CUNHA, 2000). Com o decorrer dos anos, estes foram acrescentados aos colégios jesuítas do Pará, do Maranhão, de Pernambuco, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os estudos realizados nestes colégios tinham sua complementação obrigatória no colégio de Artes de Coimbra pelo período de um ano; somente a partir daí os jovens nascidos no Brasil poderiam ingressar na Universidade em Portugal. Durante a dominação

portuguesa foram estabelecidas mais de 2.500 Graduações nesse estabelecimento de ensino (TEIXEIRA, 1989).

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, traz a imposição de mudanças na configuração da Educação Superior, e isto estabelece, a esta forma de ensino, uma nova estruturação definida sob a regência do Estado (CUNHA, 2000). A partir deste período instituiu-se as cátedras isoladas de Ensino Superior, principalmente, nas áreas de Medicina, Engenharia e Direito.

Para Teixeira (1989), a independência política, em 1822, não promove uma ampla mudança na estrutura social, posto que a formação da sociedade ainda tinha sua composição em uma elite aristocrática e de escravos, e isto representava a conservação do *status quo*. Segundo o autor, os séculos de submissão à metrópole colonizadora tornaram os dirigentes do período imperial incapazes de constituírem um projeto nacional de desenvolvimento da Educação Superior. Após a independência, os estudos superiores realizados no Brasil perdem sua complementação na Universidade de Coimbra, estabelecendo-se, assim, um contexto educacional sem a presença de uma universidade (TEIXEIRA, 1989).

Schwartzman (1994) salienta que o sistema de Educação Superior organizado no Brasil foi constituído para possibilitar o acesso a uma pequena elite, o que garantia a manutenção do domínio das habilitações profissionais clássicas por esses grupos. Por isso, a maior parte da população tinha de se contentar com a “[...] educação geral na escola secundária, ou com cursos técnicos de nível médio” (p. 150). Essa composição de ensino entra em declínio principalmente por ter características sociais discriminatórias e por não oferecer uma boa qualidade. Esta concepção, portanto, modificou-se com o decorrer do tempo, pois, para a “[...] população de classes média e alta, e sobretudo para as mulheres, agora a expectativa nesses setores é de que todos continuem seus estudos até a universidade” (p. 151).

Com a proclamação da República em 1889 ocorre uma importante expansão da Educação Superior no Brasil, quando se evidencia a multiplicação das faculdades e algumas mudanças nas condições de admissão (CUNHA, 2000). Nesse período, a “Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema.” (SAMPAIO, 1991, p. 7). São criadas no país entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, sendo a maioria privada.

Esses aspectos passam a possibilitar um maior acesso à Educação Superior nas primeiras décadas da República. Este contexto torna-se possível, segundo Cunha (2000), a partir da ocorrência do “[...] aumento da procura de Ensino Superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais” e pela “[...] luta de liberais e positivistas pelo ‘ensino livre’ [...]” (p. 157).

A função exercida pelo sistema educacional de garantidor de diplomas, os quais asseguravam prestígio, poder e maior remuneração para a elite dominante, encontrava-se sob ameaça, pois, com a expansão da Educação Superior e a facilitação no acesso, “[...] os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo” (CUNHA, 2000, p. 159). A multiplicação de indivíduos com diplomas de cursos superiores promovia, portanto, uma maior concorrência aos postos de trabalho mais relevantes intelectualmente, criando, assim, um desequilíbrio estrutural no *status quo* existente nessa época no Brasil.

Diante de uma perspectiva política e econômica favorável, nas décadas iniciais do século 20 foram criadas as Universidades de Manaus em 1909, de São Paulo em 1911 e a do Paraná em 1912, constituindo as primeiras universidades do Brasil (ROSSATO, 1998). Estas, segundo o autor, são conhecidas como universidades passageiras, por terem funcionado somente alguns anos. “A duração efêmera dessas instituições fez com que os historiadores considerem a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como sendo a primeira universidade brasileira sucedida [...]” (p. 116).

No entendimento de Rossato (1998), a política governamental, desenvolvida no período de 1945 a 1964, estimulava a ampliação da Educação Superior no Brasil. Isso pode ser evidenciado com a federalização de algumas universidades, assim como o surgimento de universidades particulares. A expansão da Educação Superior produz implicações diretas nas possibilidades de acesso. Portanto, “esse crescimento se refletiu diretamente no aumento significativo do número de matrículas e numa forte demanda do ensino superior” (ROSSATO, 1998, p. 118).

A partir de 1964 dois importantes aspectos influenciaram a aceleração da expansão da Educação Superior no Brasil. O primeiro está associado à produção de uma demanda significativa de candidatos à universidade devido à ampliação do ensino básico, e o outro está relacionado ao modelo econômico que promoveu dificuldades para manutenção dos empregos,

principalmente da classe média (ROSSATO, 1998). Nesse contexto, segundo o autor supracitado, o diploma universitário passou a representar, principalmente para a classe média, uma alternativa de melhor qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, objetivando um caminho possível no enfrentamento das dificuldades socioeconômicas.

Nesse período, importantes mudanças relacionadas ao acesso à Educação Superior advindas de fatores socioeconômicos e políticos acontecem. Um outro aspecto a ser considerado: a “[...] explosão demográfica da década de 1950 e início da década de 1960, fez com que, naquele momento, chegassem à universidade as gerações mais numerosas da história” (ROSSATO, 1998, p. 120). É diante do cenário de incapacidade em absorver a imensa demanda de ingressantes na Educação Superior, que ocorre a rápida expansão das instituições de Educação Superior privadas (ROSSATO, 1998).

Para Martins (2009), a Reforma de 1968 não conseguiu uma ampliação satisfatória nas matrículas das universidades federais, no entanto, identifica-se como consequência de sua efetivação uma ampliação considerável da Educação Superior privada. Segundo Sousa (2021) a reforma de 1968 estabeleceu a inauguração do financiamento público para a iniciativa privada, prática até então, jamais vista. Em consequência, o autor diz que houve expansão e diversificação da Educação Superior privada nas décadas subsequentes à essa Reforma. “Essa ampliação ocorreu, sobretudo, por meio da expansão de outro tipo de estabelecimento privado, de caráter marcadamente empresarial e que respondia, de forma mais direta, às pressões do mercado.” (SOUSA, 2006, p. 146).

No período que corresponde de 1991 a 1996, o sistema educacional brasileiro é impactado com um excepcional crescimento no quantitativo de alunos do Ensino Médio (CUNHA, 2000). Para o autor, uma grande parte dessa alta demanda buscou os cursos noturnos, porém a maioria das universidades que oferece cursos de elevada qualidade funciona diuturnamente. Isto ocorre, principalmente, com os egressos do Ensino Médio de escolas públicas, pertencentes a uma camada social menos favorecida economicamente. Sendo assim, “[...] os estudantes que não tiveram acesso a um curso médio de boa qualidade tendem a ingressar nos cursos superiores de mais baixa qualidade” (CUNHA, 2000, p. 200).

Para Schwartzman (1994), a dificuldade de acesso e a não legitimidade de um processo educacional posterior ao Ensino Médio, no início dos anos 90, impossibilitava a absorção das novas demandas emergentes. Dessa maneira se estabeleceu um considerável aumento de “novas

profissões”, que, conforme o autor, eram oferecidas a partir de cursos com questionável solidez acadêmica e intelectual e insignificante tradição, produzindo posteriormente dificuldades para a obtenção, pelos graduados, de trabalhos relacionados aos conteúdos estabelecidos nessas carreiras.

A criação de políticas públicas objetiva reduzir o abismo que existe entre o egresso do Ensino Médio em situação socioeconômica desfavorável e o acesso à Educação Superior. Segundo Felicetti (2011), ao se considerar historicamente a evolução da Educação Superior no Brasil, observou-se que, apesar da grande procura pelos cursos superiores, em várias instituições constata-se a existência de um considerável excedente de vagas. Desta forma, “é também responsabilidade do setor público cuidar da equidade no acesso às oportunidades educacionais, independente das origens econômicas, sociais, raciais ou culturais das pessoas” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 18). Assim sendo, levando-se em conta esse contexto de desigualdade social entre os jovens egressos do Ensino Médio, foi que as autoridades estatais efetivaram algumas ações com o intuito de possibilitar um acesso mais justo dos jovens à Educação Superior, como por exemplo, a Lei de Cotas. A efetivação de ações que possibilitem priorizar a equidade de acesso aos jovens egressos do Ensino Médio em “desvantagens iniciais”, que almejam dar continuidade aos seus estudos, é de essencial importância para a inserção desse jovem em uma posição menos desigual no âmbito da sociedade. Consoante Felicetti e Morosini (2009), essas desvantagens iniciais “[...] existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica [...]” (p. 12). Assim sendo, apesar de o direito à educação ser previsto na legislação corrente, precisamos vislumbrar políticas públicas que possam garantir ao egresso do Ensino Médio uma situação de igualdade em relação ao acesso à Educação Superior.

4 Metodologia

Na delimitação do contexto da pesquisa, embora ela tenha egressos do Ensino Médio do CMM, este colégio foi o elo entre pesquisador e egressos, assim, se contextualiza o território educacional de onde os egressos se graduaram. O CMM é uma instituição pública administrada pelo Comando do Exército e integrante, com mais 13 Colégios, do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Os colégios militares tiveram sua história inicial no Brasil em 1889, quando é criado o Imperial Colégio Militar da Corte, no Rio de Janeiro, o qual nasce com o propósito assistencial de promover educação básica em nível médio e instrução militar aos órfãos, filhos de militares participantes da Guerra do Paraguai. Apoiado no mesmo pressuposto, foi criado pelo Decreto nº 68.996, de 2 de agosto de 1971, o CMM, iniciando suas atividades somente em 7 de abril de 1972 e sendo o oitavo a ser erigido nessa época no país. Neste período, o CMM possibilitava o ingresso apenas do público masculino, que, em 1974, tem constituída a sua primeira turma de formandos, com o quantitativo de 36 egressos. A partir de 1989, entretanto, foi oportunizado o ingresso do público feminino, determinando, assim, uma nova configuração na concorrência para o acesso ao Colégio Militar, proporcionando a esse público, a possibilidade de concorrerem, em igualdade de condições, com o público masculino de egressos do CMM, no tocante ao ingresso na educação superior.

De acordo com o Regulamento dos Colégios Militares (R69), atualizado pela Portaria nº 042 de 6 de fevereiro de 2008 do Comando do Exército, ficam fixadas duas modalidades de ingresso a estes estabelecimentos de ensino. Uma delas designa como aluno concursado aquele oriundo de processo seletivo, e a outra denomina de aluno amparado os filhos de militares que têm direito à matrícula, independente de processo seletivo.

Este estudo é caracterizado por duas abordagens, uma de cunho quantitativo classificada como exploratória em sua fase inicial, e outra de cunho qualitativo classificada como explicativa, em uma segunda e última fase. Os aspectos estudados na pesquisa foram evidenciados a partir de acontecimentos já ocorridos durante o Ensino Médio, e a situação atual dos participantes da pesquisa.

O procedimento de coleta de dados na pesquisa em questão foi estruturado em duas fases distintas que estão relacionadas entre si. Na primeira fase foi utilizado um questionário enviado por e-mail aos 728 endereços disponibilizados pela Secretaria do CMM, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o *link* do *Google Forms* para acesso ao questionário. Este foi composto por 19 questões que buscaram explicitar o perfil sociodemográfico dos egressos, a situação em que esses se encontram atualmente, sendo graduados ou não da Educação Superior e uma questão se aceitava ou não participar de uma entrevista. Esse instrumento foi de extrema relevância para a sequência do estudo, pois determinou a escolha dos sujeitos entrevistados. A amostra desta primeira fase foi por conveniência, pois foram incluídos todos os 91 egressos respondentes, sem haver nenhuma forma de randomização ou amostragem aleatória.

A partir das 42 respostas positivas ao aceite à participação na entrevista, iniciou-se a segunda fase de coleta de dados, na qual foram sorteados, aleatoriamente, quatro egressos do Ensino Médio graduados na Educação Superior, sendo dois amparados¹ e dois concursados². Também, quatro egressos do Ensino Médio ainda estudantes na Educação Superior, selecionados de acordo com o critério anterior. Como a segunda fase ocorreu por seleção aleatória, o critério de exclusão foi aplicado para os egressos que não ingressaram na Educação Superior e os que não aceitaram participar da entrevista. Foram realizadas, individualmente pelo *Google Meet*, oito entrevistas semiestruturadas. Devido à característica qualitativa da segunda fase desta pesquisa, foi realizado o procedimento de construção do *corpus* de análise a partir das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas. O *corpus* foi tratado e interpretado por intermédio da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2022). Sendo assim, foram obtidas 105 unidades de análise que resultaram em duas categorias e quatro subcategorias, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Apresentação das categorias, subcategorias e unidades de análise.

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UNIDADES DE ANÁLISE |
|---------------------------|---|---------------------|
| Contexto Formativo no CMM | Aspectos da preparação para o ingresso na Educação Superior | 46 |
| | Atividades Extracurriculares | 12 |
| | Normas | 10 |
| | Interação | 19 |
| Aspectos Familiares | – | 18 |
| TOTAL | | 105 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A categoria Contexto Formativo no CMM teve quatro subcategorias: Aspectos da preparação para o ingresso na Educação Superior; Atividades Extracurriculares; Normas e Interação. A segunda categoria tratou de aspectos familiares.

Os dados quantitativos foram tratados no Excel e apresentados os percentuais em gráficos que seguem na próxima seção.

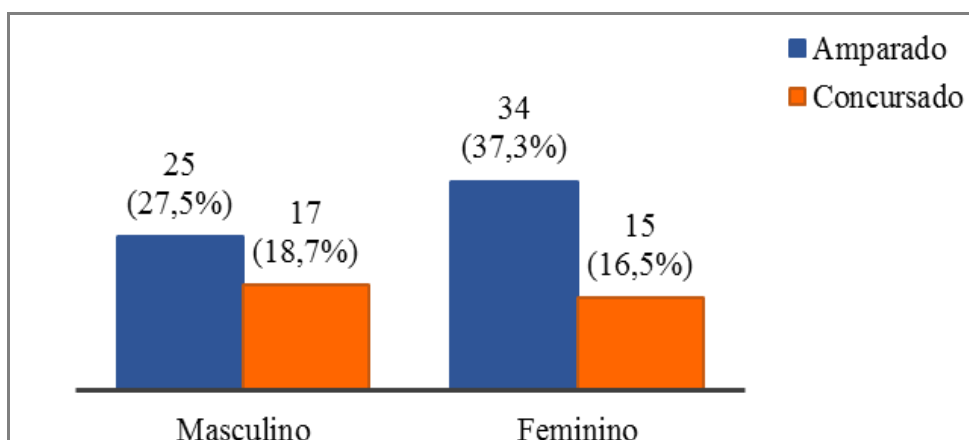
¹ Filhos de militares que ingressam no CMM sem a realização de concurso.

² Ingressam no CMM através de concurso.

5 Análise e Discussão

A análise das respostas dadas ao questionário permitiu um melhor detalhamento da situação sociodemográfica dos egressos, assim como possibilitou observar alguns aspectos quantitativos sobre a situação atual deles quanto ao acesso à Educação Superior. Diante do quantitativo de 91 egressos do Ensino Médio respondentes ao questionário, Figura 1, observa-se que, dos egressos amparados, 25 (27,5%) são do sexo masculino e 34 (37,3%) são do sexo feminino.

Figura 1 - Distribuição de respondentes por modalidade e sexo.

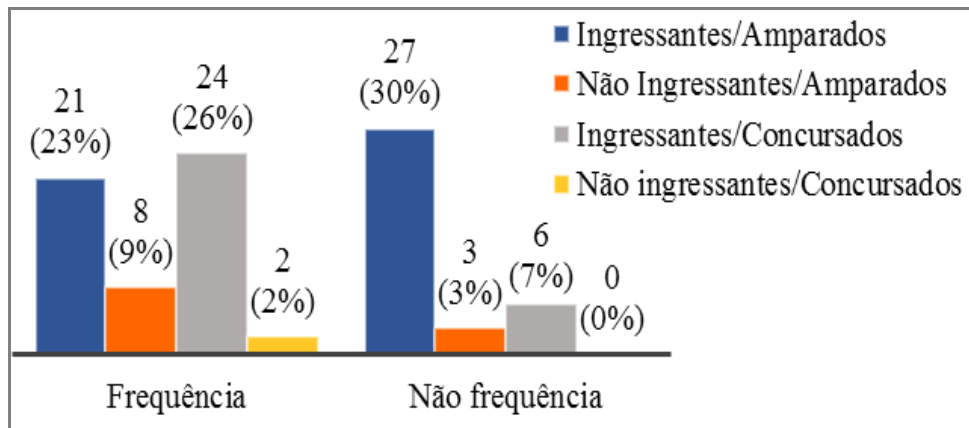


Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas ao questionário.

Com relação aos egressos concursados, 17 (18,7%) são referentes ao público masculino, enquanto que 15 (16,5%) correspondem ao sexo feminino. Observa-se que 59 (64,8%) é o quantitativo de amparados e 32 (35,2%) o quantitativo de concursados.

Com relação às modalidades amparado ou concursado no CMM e à frequência em cursos preparatórios, observa-se, na Figura 2, que dos 48 (30%) egressos amparados ingressantes na Educação Superior, 27 (30%) não frequentaram cursos preparatórios. Entre os egressos concursados, 30 (33%) ingressaram na Educação Superior, dos quais seis (7%) egressos não frequentaram cursos preparatórios. Observa-se que 33 (36%) dos egressos, contemplando amparados e concursados, não frequentaram cursos preparatórios.

Figura 2 - Ingressantes/não ingressantes na Educação Superior com frequência/não frequência em cursos preparatórios (cursinho).



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas ao questionário.

Quanto à preparação acadêmica realizada externamente ao âmbito escolar, os egressos concursados tiveram uma maior frequência nos cursos pré-vestibulares em relação aos amparados. A busca por uma preparação complementar pode estar associada à alta concorrência de alguns cursos por eles escolhidos. Nesse contexto, o apoio familiar torna-se essencial para oportunizar capital cultural necessário para o acesso em níveis superiores de ensino, como melhor poder-se-á verificar nos depoimentos dos egressos. De acordo com Lahire (1997, p. 29), a

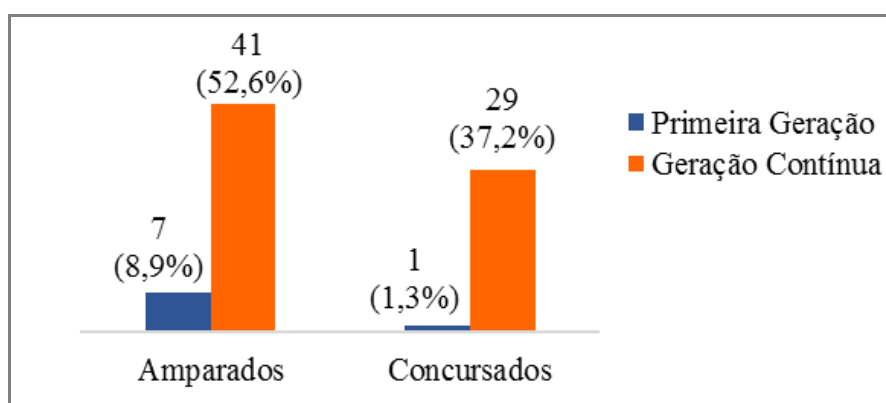
[...] escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem.

Por outro lado, observa-se que mais de um terço dos ingressantes na Educação Superior não frequentaram “cursinhos”, e isso pode estar relacionado a uma situação socioeconômica que impossibilitou esse reforço nos estudos. Nessas condições, cabe ressaltar que a aprovação no vestibular tem uma relação importante com a preparação acadêmica oportunizada no CMM, posto que este foi o único contexto educacional de preparação dos alunos.

De acordo com a Figura 3, 78 respondentes a esta pesquisa ingressaram na Educação Superior, desses observa-se que 70 (89,9%), considerando amparados e concursados, não são de primeira geração. Esse resultado apresenta-se como relevante, pois evidencia um provável perfil geracional relacionado aos egressos dessa instituição de Ensino Médio. Nesse sentido, observa-se que o fato de a maioria dos ingressantes na Educação Superior ser de geração contínua, que é

composta por alunos universitários que, em pelo menos um dos pais, seja encontrada experiência educacional na educação superior (REDFORD; HOYER, 2017), contribuiu para a acumulação de capital cultural e, conseqüentemente, para o contínuo de acesso em cursos de maior concorrência por este perfil estudantil, visto a bagagem cultural familiar já existente, o que contribui na preparação para o acesso na Educação Superior, diferentemente daqueles com menor capital cultural familiar.

Figura 3 - Egressos distribuídos quanto ao acesso na Educação Superior em relação à geração familiar.

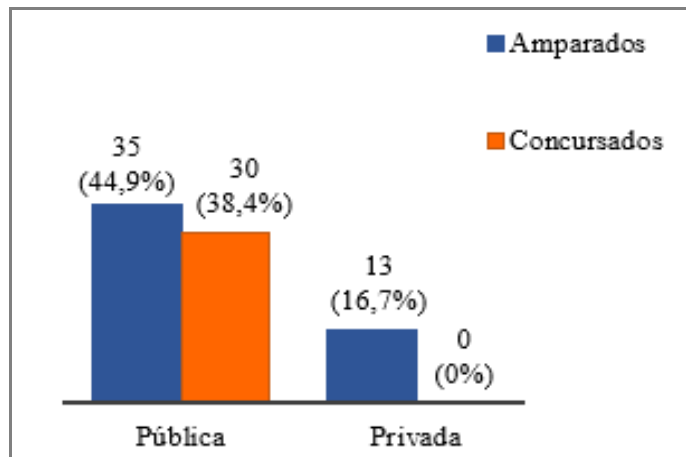


Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas ao questionário.

Em estudo realizado por Felicetti, Morosini e Cabrera (2019) aos micros dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os autores observaram que nos anos de 2015, 2016 e 2017 os percentuais de estudantes concluintes da Educação Superior de primeira geração (P-Ger) foram de 32,4%, 38,8% e 34,1%, respectivamente. Isto mostra o maior quantitativo de estudantes egressos da Educação Superior ser de geração contínua, fato este que vai ao encontro do mostrado na Figura 3.

Já na Figura 4, observa-se que 65 (83,3%) dos respondentes ingressaram em instituições públicas de Educação Superior.

Figura 4 - Distribuição de egressos do ensino médio conforme o acesso em instituição Educação Superior pública ou privada.

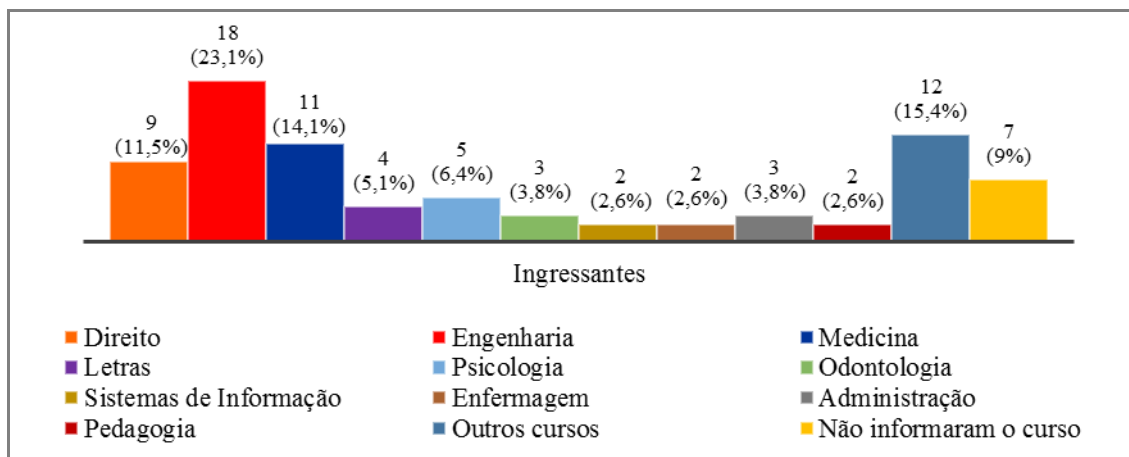


Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas ao questionário.

Esses números mostram que os egressos do CMM priorizam o acesso em universidades públicas e, a formação nele desenvolvida contribui para a conquista de melhores notas, logo garantindo uma vaga, sendo muitas vezes ela em cursos de maior concorrência ou como afirma Cabral (2019) aquele que, “[...] são reconhecidamente as que mais produzem ciência, inovação e têm os diplomas com maior valor simbólico para os seus egressos” (p. 29).

Dos 78 respondentes que ingressaram na Educação Superior (Figura 5), pode-se destacar que 18 (23,1%) ingressaram em cursos de Engenharia, o curso de Medicina com 11 (14,1%) ingressantes e o de Direito com 9 (11,5%), sendo eles os cursos com maior número de ingressantes.

Figura 5 - Egressos conforme ingresso na Educação Superior distribuídos por curso.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas ao questionário.

Sete respondentes não informaram o curso que ingressaram, correspondendo a 9%. Houve uma diversidade de cursos de ingresso na Educação Superior.

Dado o contexto acerca do acesso à Educação Superior pelos egressos do CMM participantes da pesquisa, avançamos para as categorias e subcategorias advindas da análise ao *corpus* formado pelas entrevistas, iniciando pelas subcategorias do Contexto Formativo no CMM e concluindo com a categoria Aspectos familiares.

Assim, nesse cenário, cabe destacar alguns aspectos essenciais que estão relacionados à prática do professor em sala de aula, levando em conta o processo de interação com os alunos, assim como indicadores de alguns aspectos relacionados à qualidade do ensino disponibilizados no CMM, os quais foram evidenciados em alguns relatos de entrevistados. Nas subcategorias do Contexto Formativo, discorre-se também sobre a influência das determinações normativas e algumas percepções relacionadas a aspectos curriculares e extracurriculares estabelecidos no CMM.

6 Aspectos da preparação acadêmica para o acesso à Educação Superior

Alguns fatores estão relacionados à preparação acadêmica no Ensino Médio, os quais contribuíram para o acesso à Educação Superior de egressos do CMM. Sendo assim, esta análise considera alguns componentes que fazem parte ou são subjacentes ao processo de preparação acadêmica, do qual pode-se destacar a qualificação docente, a interação professor-aluno e o currículo.

É possível observar em diversos excertos das falas dos entrevistados aspectos relacionados à preparação acadêmica, desenvolvidos e experienciados por eles no processo de escolarização do CMM:

[...] eu nunca fiz cursinho, e eu passei com muita tranquilidade no vestibular, então isso é uma coisa que é reflexo direto da educação do CMM, porque mesmo não sendo uma aluna de fato dedicada a todas as áreas que deveria ser, tive uma nota boa, o suficiente pra passar no vestibular, na universidade pública inclusive.
(E3)³

Considerando a fala de E3, observa-se que a contribuição do CMM na formação dos alunos está fortemente relacionada a aspectos da preparação acadêmica, que, por sua vez, pode

³ Nomenclatura referente aos entrevistados segundo a ordenação das entrevistas.

indicar uma participação ativa de docentes comprometidos e identificados com as suas atribuições profissionais.

Com relação à preparação acadêmica, Perna (2004) afirma que os programas de preparação para a faculdade existentes nos Estados Unidos se constituem elemento central para o acesso, pois, nesse sentido, verifica-se uma forte e consistente relação entre a preparação acadêmica e os acessos às faculdades estadunidenses. Segundo a autora, a predisposição e o interesse de frequentar a Educação Superior podem ser evidenciados por meio de indicadores relacionados ao desempenho acadêmico no Ensino Médio, que é comprovadamente fruto de uma efetiva preparação acadêmica, fato este observável na fala dos egressos do CMM, entre elas a do E8: “[...] não precisei fazer cursinho para passar no vestibular; eu aprendi tudo que eu precisava assim de base; eu aprendi no Colégio; eu lembro que fiquei até um pouco insegura quando fui fazer o vestibular, porque eu via todo mundo fazendo cursinho e aquela rotina doida”. Relacionado ao que se aprendeu no CMM está a gestão dos conteúdos que está diretamente relacionada ao fazer do professor, como menciona E1, “[...] a formação dos professores e a metodologia utilizada nas aulas foi um fator determinante para assimilação de conteúdo didático, pedagógico e, também, a dinâmica das aulas”. Associada à afirmação de E1, é observada a importância de o professor estabelecer, a partir de uma diversidade de saberes, meios que conduzam o aluno ao melhor desempenho em suas atividades educacionais, contribuindo, assim, por consolidar sua jornada à Educação Superior. Segundo Gauthier *et al.* (2013), “[...] esse repertório de conhecimentos deve ser definido antes de tudo a partir do trabalho do professor em sala de aula” (p. 184). Para Tardif (2014), o professor é o profissional formado para estabelecer, a partir desses saberes, o vínculo do aluno com o conhecimento. A sintonia e sinergia entre o currículo oferecido pela instituição de ensino, os conteúdos presentes nos concursos vestibulares, as necessidades que se impõem no mundo globalizado e o fazer do professor necessitam se fazerem presentes nas intenções educativas, possibilitando maior preparo para o acesso à Educação Superior. Quando não há esse compasso, as famílias, quando as condições financeiras permitem, buscam em cursinhos ou programas preparatórios a base para compensar os descompassos entre o estudado e o exigido em provas de vestibulares. É legítimo salientar que, para se estabelecer uma formação mais abrangente ao educando, se faz necessária uma concepção mais ampla sobre os tipos de conteúdo que podem constituir um currículo escolar. Segundo Zabala (2015), a elaboração de um currículo vai além dos conteúdos que

promovem o desenvolvimento de capacidades cognitivas, isto é, aquelas relacionadas aos conteúdos disciplinares. Sendo assim, um currículo, ao buscar a formação integral do indivíduo, considera uma diversidade de conteúdos que promovem “[...] o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.” (ZABALA, 2015, p. 30).

No currículo busca-se contemplar uma diversidade de aspectos que são, na maioria das vezes, direcionados para um objetivo principal: a aprendizagem do aluno. Isto posto, as perspectivas e formas de ensino estabelecidas pelo professor constituem uma ponte essencial para o alcance do aprendizado. Nesse sentido, a relação professor-aluno apresenta-se como um fator relevante que pode proporcionar consideráveis contribuições no processo educacional do estudante no Ensino Médio. É com esse olhar que E4 revela: *“me lembro que no Ensino Médio os professores sempre foram muito solícitos em relação aos alunos, inclusive em questão de ajudar em relação ao vestibular, então eu sempre achei que a interação com os professores foi muito boa; eu nunca vi um professor que se negasse a isso”*. A fala evidencia um contexto de disponibilidade dos professores, que pode estar relacionado a uma dedicação profissional e também afetiva, favorecendo o processo ensino-aprendizado. Outro aspecto que pode ser determinante nessa ação dos professores é a constituição de ações pedagógicas direcionadas a auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Galizia (2011), a atuação do professor em sala de aula deve fundamentar-se na utilização de uma prática reflexiva dos saberes docentes, e, dessa forma, estabelecer uma ativa interação no relacionamento com os alunos. A partir de um contexto escolar no qual vislumbra-se a estruturação qualificada da aprendizagem do educando, se torna necessário oportunizar um planejamento educacional que esteja vinculado ao pleno exercício de “[...] conhecimentos, competências, habilidades e valores, bem como permitir o exercício pleno da cidadania” (CASTAMAN; KAMANISKI; RINTZEL, 2020, p. 841).

6.1 Atividades extracurriculares

Ao longo do processo de escolarização é evidente a importância da motivação, que, “[] compreendida como todo o conjunto de fatores que predisõem uma pessoa para uma determinada ação [...]” (BZUNECK, 2000 *apud* FIOR; MERCURI, 2009, p. 203), estabelece no estudante atitudes que promovem a autorregulação da aprendizagem (CUNHA, 2013). Para a autora supracitada, comprova-se a existência de uma relação entre a motivação escolar e atividades extracurriculares, entretanto, ela salienta que a contribuição dessas atividades na

relação com o desempenho acadêmico ainda não se apresenta como consenso entre os autores. Quanto às atividades extracurriculares realizadas no CMM, E1 afirma: “[...] *trabalho na Sabesp hoje, e essas questões de saneamento ambiental estão relacionadas à minha vivência, no clube de meio ambiente, e isso, foi muito bom, porque, embora eu fosse muito jovem, acredito que o clube nos deu essa consciência de sabermos o nosso papel no mundo*”. De acordo com o relato de E1, ter participado de uma atividade extracurricular relacionada ao meio ambiente contribuiu para a sua formação ao estabelecer conhecimentos específicos que possibilitaram a aquisição de saberes relacionados ao âmbito da sua profissão.

As atividades extracurriculares podem produzir retornos em um curto tempo relacionadas a resultados educacionais, os quais se correlacionam de uma forma favorável na promoção do êxito no mercado de trabalho (LIPSCOMB, 2007). Cabe destacar que E1 relata uma evidente concordância com a afirmação do autor, quando estabelece que o aprendizado obtido no clube do meio ambiente influencia positivamente em algumas percepções relacionadas à sua atividade de trabalho. Já outro entrevistado relata que “[...] *foi muito positivo, até pra gente aprender outras coisas, além da vida acadêmica, dos conhecimentos pedagógicos. Foi muito importante pra socializar porque foram vínculos criados no Colégio Militar que são pra sempre* (E5).

Da fala de E5 percebe-se que as atividades extracurriculares proporcionaram a socialização por meio da interação entre os colegas, produzindo relações permanentes que ultrapassaram as fronteiras do Ensino Médio. Em concordância com o relato de E5, Hearn e Holdsworth (2004) afirmam que independentemente do nível de envolvimento estabelecido pelas atividades extracurriculares, estas possibilitam a interação social entre os alunos, proporcionando o compartilhamento de interesses comuns. A participação em atividades sociais, no âmbito escolar ou fora dele, proporciona um cenário que estimula a sociabilidade, a sensação de pertença e a melhoria de competências individuais (HULTSMAN, 1992).

6.2 Normas

A instituição de normas está associada a uma necessidade organizacional presente no âmbito da sociedade. Nesse sentido, o ambiente educacional, sendo constituído a partir de princípios normativos, está permeado por elementos como disciplina, hierarquia e respeito à autoridade. De acordo com Arendt (2005)

[...] O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (p. 245 - 246).

No âmbito dos colégios militares, a autoridade deve ser exercida com responsabilidade, e sem a promoção de privilégios (SARKIS, 2019). A fala de E5 afirma: “*O colégio me preparou com relação à disciplina com os meus compromissos, a questão de saber me portar com o outro, com um superior, com um professor. Essa questão da hierarquia; isso é uma linha muito tênue entre te ensinar a respeitar e te dar medo.* Segundo Sarkis (2019, p. 74), “[...] algumas vezes, tanto no ambiente civil, como no militar, a autoridade é confundida com autoritarismo, que não conscientiza para importância da disciplina, fazendo com que a obediência seja pelo medo”. Para E3, foi possível manter “[...] *muito da minha identidade ainda que o Colégio inibisse certas coisas por conta das normas, mas depois eu fui entendendo, que deixou um eco na minha cabeça a questão da apresentação individual, de você saber se portar nos lugares, de a sua postura ser certa [...]*”. Identifica-se, no CMM, a manutenção da disciplina como um dos principais objetivos relacionados às normatizações. Segundo Arum e Ford (2012), para que a disciplina alcance eficácia, faz-se necessária a legitimação da autoridade do professor pela sociedade, mais especificamente, por pais e alunos. Dessa forma, se estabelecerá um ambiente educacional propício para se promover a aprendizagem. Em complemento, Way (2011) afirma que perceber a justiça e a legitimidade das regras e da autoridade reforça o grau de comprometimento do indivíduo com a disciplina.

Como consequência da disciplina no CMM, observam-se alguns efeitos comportamentais significativos que passaram a fazer parte da vida dos entrevistados, e que são oriundos de um contexto escolar submetido ao cumprimento de rígidas normas. Para E3, o efeito das normas “*deixou um eco*” em sua cabeça, afirmativa confirmada por E5 quando coloca: “*mas elas ficam, elas ficam, elas são muito marcantes*”. E3 e E5, entretanto, reconhecem a existência de pontos positivos e negativos relacionados às suas experiências educacionais no que se refere às normas. De acordo com Martins (2009), no âmbito escolar, a disciplina deve ser internalizada livremente pelo aluno, em uma ação de controle sobre si mesmo, não por força de sanções, mas pela “[...] capacidade de utilizar o espaço de liberdade pessoal superando os condicionalismos internos ou externos que surgem na vida cotidiana” (p. 6). Essas condicionalidades impõem ao aluno vivências que podem perdurar por toda sua vida, tendo efeitos positivos ou negativos.

6.3 A interação

De acordo com Pozo (2002), “[...] para o construtivismo o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos” (p. 48). Os processos interacionais estão normalmente presentes na maioria das atividades educacionais; de acordo com E1, “[...]os Grêmios possibilitavam diálogo e interdisciplinaridade, com outras visões, outros entendimentos, outras visões de mundo, então foi muito agregador”. Na fala de E1 observa-se a contribuição das atividades extracurriculares promovendo interações com outros contextos externos à sala de aula, assim como a aquisição de novos conhecimentos que possibilitam a ampliação de capital cultural. Em outra perspectiva, E2 relata que “[...] os professores que eu gostei mais foram os que criam um diálogo com a turma, sempre, ser próximo. Porque quando um professor é próximo da gente, a gente se sente mais confortável pra falar com ele nossas dúvidas, até dos problemas”. A relação profissional entre professor e aluno se estabelece como relevante para o êxito dos processos de ensino e aprendizado. Segundo Morales (2011), uma relação professor-aluno qualificada pode determinar a obtenção dos objetivos profissionais do professor, no tocante ao aprendizado do aluno. Os professores podem impactar os alunos não somente na aquisição de conhecimentos ou no desenvolvimento intelectual, mas podem “[...] influir também no desenvolvimento moral, no discernimento dos próprios valores e no discernimento para saber o que eles querem fazer com suas vidas.” (MORALES, 2011, p. 39). O entrevistado E8 diz que “[...] tinha uma boa relação com os professores, alguns mais do que outros; por exemplo, Literatura, tinha quase uma amizade com a professora; a gente conversava bastante; depois quando eu entrei na universidade de Letras ela me ajudou bastante”. Percebe-se que, da interação com os professores, surgiriam referências que contribuiriam na escolha do curso universitário. Nesse sentido, Morales (2011) afirma que na interação professor-aluno são estabelecidos “[...] modelos de identificação que se perpetuam por meio de seus alunos” (p. 40), podendo influenciar inclusive a geração dos filhos dos alunos.

Em um modelo educacional contemporâneo, o professor assume a nova função de facilitador da aprendizagem, assim sendo, o aluno se torna elemento central nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente durante as aulas (GALIZIA, 2011). Nesse contexto, a relação professor-aluno se estabelece como essencial na criação de um cenário favorável para a

aprendizagem (RIBEIRO, 2002). A relação professor-aluno pode ser o deslocar do “[...] processo educativo da relação entre alguém que só ensina e alguém que só aprende, concebendo o ensinar e o aprender como um processo que se dá numa relação humana, no caso uma relação pedagógica.” (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

No contexto educacional, a diversidade dos alunos impõe enormes desafios com relação à adequação das formas de ensino, posto que estas precisam de um alinhamento às especificidades relacionadas ao educando. Neste sentido, os processos que constituem as aprendizagens se estabelecem de forma singular e pessoal (ZABALA 2015). Assim sendo, E8 afirma: “[...] *tenho algumas características diferentes como aluna na universidade por coisas que eu aprendi no Colégio, como respeito ao professor, você ser responsável pela própria aprendizagem[...]*”. No relato de E8 são observados alguns aspectos comportamentais inerentes ao aluno, ou, pelo menos, deveria assim ser, como respeito ao professor, o qual pode estar associado a fatores normativos e também à forma como se efetiva a relação professor/aluno no contexto do CMM. Um outro aspecto a ser destacado e que tem influência direta na preparação para o vestibular é a consciência responsável com sua própria aprendizagem, que, nessa perspectiva, pode se configurar em um contribuinte relevante para o êxito da aprendizagem, relacionado, portanto, ao ingresso à Educação Superior.

7 Aspectos familiares

De acordo com uma perspectiva sociocultural, os processos de aprendizagem podem ser influenciados e, até certa posição, modificados por interações relacionadas a contextos sociais e culturais (POZO, 2002). Dessa forma, sendo a família célula social fundamental na constituição do indivíduo (CORREIA *et al.*, 2012), torna-se evidente a relevância da relação família/aprendizagem. Segundo Bourdieu (1996), a família se constitui em um lugar de reprodução social, ou seja,

[...] a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o "sujeito" principal das estratégias de reprodução. (p. 131).

Nesse sentido, alguns aspectos relacionados à família, referentes à preparação para o acesso à Educação Superior, são abordados na fala de E3

No momento que meus pais tiveram filhos, a vida deles começou a ser desenhada em prol da gente, da nossa formação, da nossa felicidade, do nosso bem-estar, da nossa saúde, mas a educação sempre foi um ponto; então, sempre que chegava o período de transferência pro meu pai, ele dava um jeito de não ser transferido, mas se ele fosse transferido seria pra cidades que tivessem CM, pra gente continuar no CM e ter essa continuidade na formação, mas realmente se não fosse o esforço, a dedicação integral dos meus pais, eu não teria sido aprovada, tanto de ano para ano quanto não teria sido aprovada no vestibular. (E3)

De uma forma geral, observa-se no relato de E3 a relevância estabelecida pelos pais à continuidade de estudos dos filhos na Educação Superior, evidenciando o apoio familiar ao longo do processo de escolarização. Pode-se analisar que o ir para a Educação Superior foi estabelecido a partir da constituição de um projeto familiar, o qual torna-se possível pela dedicação e esforço dos pais. Diante das atuais perspectivas impostas pela contemporaneidade se estabelece uma nova disposição do relacionamento da escola com as famílias, onde estas “[...] têm experimentado um crescente investimento econômico, social e afetivo, buscando novas formas de distinção social para os seus filhos [...]” (SILVA; ASSIS, 2019, p. 460).

Costa (2013) e Santos (2018) também evidenciaram em seus estudos que o sucesso conquistado por ingressar na educação superior está relacionado com a participação da família, que possibilitou o suporte necessário para efetivação dos estudos no ensino médio, bem como à mobilização de esforços familiares e individuais para o ingresso na educação superior.

Um aspecto observado em estudos internacionais, por Nogueira e Nogueira (2002), é a influência da origem social do indivíduo na reprodução das desigualdades encontradas nos processos de escolarização. Segundo Felicetti e Morosini (2009), a família está dentre as condições iniciais que permeiam a realidade do estudante, independentemente de sua escolha. Nesse sentido, esta apresenta-se como célula social relevante no enfrentamento dos desafios próprios do ambiente escolar. Assim sendo, Correia *et al.* (2012, p. 10) afirmam que “[...] para garantir o sucesso educacional e pessoal faz-se necessário um envolvimento positivo da família do aprendiz, promovendo e estimulando o uso de estratégias que potencializarão a aprendizagem, e conseqüentemente a formação integral do indivíduo”.

Para Singly (1996), ter capital econômico não garante sucesso na escolarização, posto que o capital cultural é adquirido através da dedicação dos “herdeiros”, que, segundo o autor, são os sujeitos favorecidos social e economicamente, que alcançavam melhores desempenhos no âmbito educacional. Em conseqüência, a autora afirma que, o capital herdado da família nem sempre possibilita uma elevação no nível social dos indivíduos. Assim sendo, “[...] os jovens nas aulas preparatórias, mesmo que os pais tenham feito um percurso comparável ao da geração anterior,

não podem ter sucesso sem um forte investimento pessoal e familiar.” (SINGLY, 1996, p. 156, tradução nossa). São muitos os fatores que possibilitam a obtenção do “sucesso” relacionado ao desempenho escolar dos indivíduos, no entanto, é a partir do “[...] capital cultural adquirido ou conquistado que podemos explicar o “sucesso” escolar dos filhos.” (LAHIRE, 1997, p. 30).

Conforme Bourdieu (2007), o capital cultural transferido através da família, em muitas ocasiões, é pouco aparente, contudo, representa uma importante aplicação no contexto social. De acordo com o autor, é investindo tempo na acumulação de capital cultural que são produzidas as vocações associadas ao indivíduo. Desta forma, Bourdieu (2007, p. 74) diz que “[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.”

8 Considerações finais

Apesar da criação de várias políticas públicas que oportunizam o acesso à universidade, o sistema de acesso continua fundamentado na meritocracia e em conteúdos disciplinares. A meritocracia, muitas vezes, além de mascarar o social e as diferenças culturais, impõe ao estudante a necessidade de comprovar que o mérito não é oriundo apenas de suas origens e herança.

Este estudo ilumina alguns aspectos concernentes ao acesso à Educação Superior, aspectos estes já de muito, conhecidos na literatura científica, mas essenciais na preparação do egresso de Ensino Médio. Sendo assim, faz-se necessário ressaltar os principais aspectos acerca dos resultados obtidos nas análises quantitativa e qualitativa que convergem ao âmago deste estudo. A convergência se dá em vários aspectos, entre eles os índices de acesso à Educação Superior atrelado aos depoimentos que confirmam a qualidade da formação oportunizada no CMM verbalizada pelos entrevistados, bem como a frequência a cursos preparatórios. Também convergem os depoimentos associados ao apoio familiar e à geração contínua dos estudantes egressos do CMM. Tais convergências fortalecem a completude estabelecida entre análise quantitativa e qualitativa.

Foram verificados altos percentuais de acesso à Educação Superior no tocante a amparados e concursados, principalmente em universidades públicas. Ficou evidente nos depoimentos que um dos principais aspectos contribuintes para o resultado acima citado é a

preparação acadêmica. Alguns fatores próprios do ambiente escolar foram observados nas falas dos entrevistados, tais como a formação dos professores e a metodologia por eles usada, a qual evidencia a importância da qualificação docente. A disponibilidade dos docentes em atenderem os estudantes mostra a dedicação docente na construção de uma relação positiva entre professor e aluno. O alto número de ingressantes na Educação Superior ser de geração contínua, indica um considerável capital cultural relacionado ao âmbito familiar, o qual encontra-se entre os principais contextos de acumulação e transmissão de capital social e cultural como bem postado por Bourdieu (1996).

Aspectos como: a responsabilidade com seu próprio estudo, o respeito ao professor, disciplina para estudar, foco, o estudo individual, a dedicação pessoal, têm em grande medida relação direta com a preparação acadêmica, e conseqüentemente com o ingresso na Educação Superior. A rígida disciplina normatizada no CMM, pode estar associada a opção de não ingresso na carreira militar de certos egressos. Mas por outro lado, há aqueles que sentem falta na universidade do rigor, do ambiente organizado e disciplinado do CMM. Percebe-se que as normas do CMM produziram valores comportamentais tanto negativos quanto positivos, podendo ser importantes na vivência de contextos futuros.

Os relatos das entrevistas sobre as atividades extracurriculares não mostraram auxílio relevante, no que se refere à preparação acadêmica propriamente dita, mas possibilitaram aquisição de competências e habilidades como a promoção de interação social e consciência de questões sociais, tais como de saneamento ambiental, que foram vivenciadas no clube de meio ambiente.

Diante das percepções supramencionadas, pode-se afirmar que o capital escolar promovido pela instituição de ensino juntamente com o capital social e cultural acumulado e transmitido no âmbito familiar constituem fatores centrais na preparação acadêmica, que podem possibilitar ao egresso de Ensino Médio êxito em sua jornada à Educação Superior. Analisar fatores que contribuíram para o acesso de alunos do CMM possibilitou constatar que, no Brasil, com investimento público, é possível encontrar estabelecimentos que oferecem um ensino qualificado, mas que, no atual momento, é somente disponibilizado para alguns grupos sociais. Cabe afirmar que o acesso a um ensino de qualidade é direito de todos e deve estar ao alcance de todos, independentemente do seu status social ou categoria administrativa da instituição educativa.

Além disso, este estudo permite conjecturar dois extremos: se por um lado, diante de críticas concernentes aos colégios militares no Brasil e, por outro lado, o de sucesso de seus egressos no que diz respeito ao acesso à Educação Superior bem como no contínuo dos estudos nesse nível até a sua integralização. Assim, este estudo abre possibilidades para outros, de cunho maior, envolvendo outras categorias administrativas de escolas de Ensino Médio, de modo a sinalizar caminhos a serem melhorados e/ou modificados, caminhos que contribuam para a qualidade da formação oferecida aos estudantes de Ensino Médio na esfera pública brasileira.

Referências

- ARENDDT, H. **A crise na educação**. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.
- ARUM, R.; FORD, K. How other countries “do discipline”. **Educational Leadership**, Estados Unidos, v. 70, n. 2, p. 56-60, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002455>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Capítulo IV, p. 71-80.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- CASTAMAN, A. S.; KAMANISKI, A.; RINTZEL, L. T. Abordagem construtivista: caso de uma escola no Norte do Rio Grande do Sul. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 839-851, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n3p839-851. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3653>. Acesso em: 4 jan. 2022.
- CABRAL, M. V. **Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas frente a egressos do Ensino Médio de uma instituição privada**. 2019. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CORREIA, E. C. S. *et al.* A educação familiar e sua relação com a utilização das estratégias de aprendizagem afetivas dos educandos. **Acta Científica. Ciências Humanas**, México, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2012. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/acta-cientifica-ciencias-humanas>. Acesso em: 4 jan. 2022.
- COSTA, C. M. de O. **Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública**: do ensino médio para o superior. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CUNHA, A. J. da. **A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar**. 2013. Dissertação (Mestre em Psicologia) - Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, 2013.
- CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Farias; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.151-204.
-

FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gq8c9dWsgVskC3LDcnV8j9H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F. Estudante de primera generación (P-GEN) en la educación superior brasileña. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T6sjwTGYzWfq439nnwPvQqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 191-215, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200010&script=sci_abstract. Acesso em: 14 jan. 2022.

GALIZIA, F. S. **A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula.** São Carlos: EdUFSCar, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GOMES, K. A. **Indicadores de permanência na Educação Superior: o caso da disciplina de cálculo diferencial e integral I.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

HEARN, J. C.; HOLDSWORTH, J. M. The to College Acess: rigorous academic preparation. *In:* TIERNEY, W. G.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (ed.). **Preparing for College: nine elements of effective outreach.** New York: Sany Press, 2004. p. 135 -154.

HULTSMAN, W. Z. Constraints to activity participation in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, Estados Unidos, v.12, p. 280-299, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0272431692012003004>. Acesso em: 4 jan. 2022.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

LIPSCOMB, S. Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: a fixed effect approach. **Economics of Education Review**, Estados Unidos, v. 26, n. 6, p. 463-472 ago. 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ768335>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MARTINS, E. C. A interface entre o papel da escola e a (in) disciplina escolar. **UBILEtras**, Portugal, p. 1-19, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí, RS: Ed. da UNIJUÍ, 2022.

MORALES, P. **Relação professor-aluno.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Matrizes teóricas do pensamento pedagógico 1**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

PERNA, L. W. The to College Acess: Rigorous Academic Preparation. *In*: TIERNEY, W. G.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (ed.). **Preparing for College: nine elements of effective outreach**. New York: Sany Press, 2004. p. 113 -134.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REDFORD, J.; HOYER, K. M. **Firt-generation and continuig-generation College students: a comparison of High School and Postsecondary Experiences**. Estados Unidos: NCES, 2017. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018009.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

RIBEIRO, J. G. G. C. A psicologia fenomenológico-existencial: uma nova perspectiva de relação. *In*: KULLOK, M. G. B. (org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: EdUFAL, 2002.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: NUPES, 1991.

SANTOS, R. S. dos. **E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SARKIS, S. M. de J. S. **Valores éticos da cultura militar e sua influência no desempenho dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. F. de A. da; ASSIS, J. H. do V. P. Expansão do mercado escolar, parentocracia e o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 459-479, maio/ago. 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n2p459-479 . Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3352>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SCHWARTZMAN, S. O futuro da Educação Superior no Brasil. *In*: PAIVA, Vanilda Pereira; WARDE, Mirian Jorge. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papius, 1994.

SCHWARTZMAN, S. A revolução silenciosa do ensino superior. *In*: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena (org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior - NUPES, 2001. p. 13-30.

SINGLY, F. de. L'appropriation de l'héritage culturel. **Lien social et politiques**, França, n. 35, p. 153-165, 1996. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/1996-n35-lsp346/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOUSA, J. V. Legado da universidade e diversidade institucional na Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2. p. 104-159.

SOUSA, J. V. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. *In*: SILVA, M. A.; SILVA, R. A. (org.). **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber, 2006. p. 139-178.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

WAY, S. M. School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of students perceptions. **The Sociological Quarterly**, Estados Unidos, v. 52, n. 3, p. 346-375, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2015.