

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI

Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública:
indicadores para reflexões sobre a docência universitária

São Paulo
2011

VERSÃO REVISADA

VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI

Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública:
indicadores para reflexões sobre a docência universitária

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação – **Versão Revisada**
(a original se encontra disponível na FEUSP)

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel de Almeida

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378(81) Belletati, Valéria Cordeiro Fernandes
B442d Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública :
indicadores para reflexões sobre a docência universitária / Valéria Cordeiro
Fernandes Belletati ; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo : s.n.,
2011.
237 p. : il., graf. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Universidade - Brasil 2. Escola pública - Brasil 3. Ensino superior -
Brasil 4. Inclusão social 5. Pedagogia 6. Formação continuada do professor
I. Almeida, Maria Isabel, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Sérgio,
querido companheiro,
pelo incentivo e apoio em todas as horas.

Para Juliana, Flávia e Patrícia,
filhas amadas.

AGRADECIMENTOS

A Prof.^a Dra. Maria Isabel de Almeida, por sua orientação pertinente e carinhosa, por sua dedicação, pelo apoio e pela amizade que muito têm contribuído para meu crescimento pessoal, científico e intelectual.

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari, por suas orientações, contribuições, atenção, carinho e apoio no desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Professores – GEPFE-USP, pelas leituras e caras contribuições.

Às profas. Dras. Selma Garrido Pimenta e Maria Gabriela Parenti Bicalho pelas orientações contingentes, quando do exame de qualificação.

Aos Profs. Drs. Maria da Graça Setton, Romualdo Portela de Oliveira e Celso Beisiegel pelos ricos momentos de aprendizagem favorecidos em suas aulas na pós-graduação.

RESUMO

BELLETATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública:** indicadores para reflexões sobre a docência universitária. 2011. 237f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A elitização da universidade pública brasileira é a preocupação central desta investigação. Com os programas de inclusão social, tem-se possibilitado maior representatividade de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis nestas instituições. Na Universidade de São Paulo – USP, *locus* escolhido para esta pesquisa, o Programa de Inclusão Social – INCLUSP, desde 2007, tem favorecido a entrada de alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, majoritariamente constituída por alunos em condições menos favorecidas da sociedade brasileira. Teve-se como objetivo trazer elementos que possibilitassem pensar a docência universitária no sentido de favorecer trajetórias acadêmicas de sucesso destes alunos, entendidas como possibilidade de formação profissional, científica e política, função que atribuímos à universidade pública, que se entende concretizar-se na promoção do ensino profissional indissociado da pesquisa e da extensão. Para tanto, realizou-se a coleta de dados por meio de dois questionários abertos, respondidos por escrito pelos sujeitos, em momentos diversos. Com o primeiro questionário buscou-se identificar dificuldades de alunos ingressantes que cursaram todo o ensino médio comum em escolas públicas. Na segunda etapa, intentou-se perceber a permanência ou não das dificuldades apontadas no ano seguinte ao ingresso e a forma como os sujeitos lidavam com estas dificuldades. A coleta de dados ocorreu em três cursos da USP que apresentaram maiores índices de evasão de alunos que cursaram o ensino médio comum público, entendida como uma forma de exclusão. Foram identificadas como principais dificuldades acadêmicas, que se constituem em entraves a uma trajetória de sucesso: a exiguidade do tempo e sua má gestão; a opção por uma abordagem superficial de aprendizagem; a quantidade e complexidade dos conteúdos; o desânimo frente a situações de insucesso; dificuldades de convivência acadêmica. A partir do estudo foi possível apontar como demandas à docência a necessidade de reflexões sobre a função social da universidade e sobre a baixa representatividade de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis, especialmente, nos cursos mais prestigiados; identificar e refletir sobre as dificuldades dos ingressantes, tendo-se em conta a diversidade entre os cursos e entre os sujeitos-alunos; considerar aspectos relativos à gestão do tempo como conteúdos de ensino, versando sobre o como e o que estudar e aprender considerando que estes se encontram em processo de afiliação e de construção de novas formas de se relacionar com o saber; de repensar sobre as funções das atividades avaliativas, a organização do currículo e de atividades de aprendizagem e, a importância do professor criar possibilidades ou atividades que favoreçam a convivência acadêmica, contribuindo para integração e afiliação do ingressante. Tais demandas indicariam a necessidade de uma formação contínua de professores universitários, especialmente pela exigência de pouca ou nenhuma formação pedagógica para a docência neste nível de ensino, no sentido da formação de docentes reflexivos no âmbito do conceito de desenvolvimento profissional docente, favorecendo a constituição de bases pedagógicas para que o professor tenha referências mais amplas para sustentar o trabalho de ensinar.

Palavras-chave: Inclusão social na universidade pública. Alunos ingressantes. Dificuldades acadêmicas. Formação contínua. Pedagogia universitária.

ABSTRACT

BELLETATI, V. C. F. **First-year students' difficulties in public universities:** signals of the need of reflections about university teaching. 2011. 237f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The concentration of Brazilian public universities on the elite is the central concern of this research. Inclusion programs have provided the possibility of a greater representation of students in unfavorable socioeconomic conditions in these institutions. At the University of São Paulo – USP, chosen locus for this research, the inclusion program – INCLUSP, has, since 2007, favored the admission of students who studied their entire high school in public schools, which, in Brazil, are majorly composed of students in society's less favorable conditions. An objective of this research is to provide elements that promote university teaching in the sense of favoring a successful academic career for these students, which is understood as the possibility of professional, scientific and political education, role which we attribute to public universities and is perceived to be realized by the promulgation of professional teaching coalesced with research and extension. For that purpose, data was collected through two open questionnaires, which were answered in writing by the subjects of this research at different moments. The first questionnaire looked to identify the main difficulties that freshmen students who attended public high schools have in their first year at the university. The second stage sought to establish whether the difficulties brought up during the first stage lasted through the year following the subject's admission or not, and how they had dealt with these difficulties. The data collection occurred in three courses of the University of São Paulo which presented lower retention of students who attended public high schools, which is interpreted as a form of exclusion. The main academic difficulties that were identified, which constitute barriers to a successful trajectory, were: the exiguity of time and its bad management; the choice of a superficial approach to schooling; the quantity and complexity of contents; the frustration when confronted with unsuccessful situations; and difficulties with academic daily life. From the study it was possible to extract as demands of the teachers the necessities: of reflecting about the social function of the university and the low representation of students in unfavorable socioeconomic conditions, especially in more prestigious courses; of identifying and reflecting about difficulties freshmen students have, keeping in mind the differences between courses and subjects-students; of considering aspects of time management as teaching contents, emphasizing how and what to study and learn considering that the students are in a process of affiliation and construction of new forms of relating to knowledge; of rethinking about: the function of evaluative activities, how the curriculum and the learning activities are organized and the importance of the professor creating possibilities and activities that favor the academic daily life, contributing to the affiliation and integration of the newcomer. Such demands indicate the need of continuous development of university professors, especially due to the low requirement of pedagogical formation of teachers in this level of teaching, as to create reflective teachers, favoring the construction of pedagogical bases so that the professor has more ample references to support the work of teaching.

Keywords: Social inclusion in public universities. Freshman students. Academic difficulties. Continuous improvement. University pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da demanda e da oferta de vagas na educação superior: Brasil 1960-1979 – Inscritos e vagas	58
Gráfico 2 – Vagas oferecidas e inscrições em vestibular, por dependência administrativa: Brasil – 1980-2009	62
Gráfico 3 – Evolução da matrícula na educação superior por organização acadêmica das instituições públicas e privadas – Brasil 1980-1988	66
Gráfico 4 – Totalizações: Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, segundo a Dependência Administrativa – Brasil: 1980-1998	70
Gráfico 5 – Número de Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos, por Categoria Administrativa das IES – Brasil: 2001-2009	73
Gráfico 6 – Evasão conforme o ensino médio: em escola pública não técnica e nas demais escolas – Semestre de ingresso na graduação - USP: 2002-2007..	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores numéricos dos cursos de graduação: USP – 2009	91
Quadro 2 – Porcentagem de alunos de escola pública inscritos nas carreiras com maiores e menores notas de corte – FUVEST: 2009.....	119
Quadro 3 – Cursos com índices de evasão acima de 10%, no semestre de ingresso: USP 2002-2007.....	133
Quadro 4 – Evasão em cursos de graduação no semestre de ingresso – USP: 2002-2007.....	135
Quadro 5 – Cursos com maiores índices de evasão de alunos do ensino médio público comum, no semestre de ingresso: USP – 2002-2007	137
Quadro 6 – Condições de Ingresso nos cursos de Letras, Ciências Biológicas e Licenciatura em Física – Noturno – USP: 2009.....	139
Quadro 7 – Perfil dos Ingressantes do curso de Letras, Ciências Biológicas e Licenciatura em Física - Noturno – USP – 2009 (%).....	140
Quadro 8 – Média de alunos por turma, aproveitamento na disciplina: Letras, Ciências Biológicas, Licenciatura em Física 1º sem. 2009 – USP.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da demanda e da oferta de vagas na educação superior: Brasil 1960-1979 – Inscritos, vagas e relação candidato/vaga	58
Tabela 2 – Instituições de educação superior e número de matrículas por dependência administrativa: Brasil – 1963-1973	59
Tabela 3 – Vagas oferecidas e inscrições em vestibular, por dependência administrativa: Brasil – 1980-2009	61
Tabela 4 – Evolução da matrícula na educação superior por organização acadêmica das instituições públicas e privadas: Brasil – 1980-1988	65
Tabela 5 – Evolução da matrícula inicial no ensino médio por dependência administrativa: Brasil – 1971-1994	68
Tabela 6 – Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, segundo Natureza e Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998	69
Tabela 7 – Totalizações: Evolução do Número de Ingressos por Vestibular, segundo a Dependência Administrativa – Brasil: 1980-1998	70
Tabela 8 – Número de Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES -Brasil: 2001-2009	72
Tabela 9 – Totalização - Número de Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos, por Categoria Administrativa das IES – Brasil: 2001-2009	73
Tabela 10 – Evolução do número de concluintes do ensino médio segundo a dependência administrativa – São Paulo: 1977-2007.....	97
Tabela 11 – Alunos inscritos e matriculados nas carreiras da USP após a última chamada, por tipo de ensino médio: 1980-2008	98

Tabela 12 – Inscrições e matrículas totais e de alunos de ensino médio público na FUVEST – total carreiras da USP: 2004-2009	100
Tabela 13 – Inscritos e matriculados nas carreiras da EACH por tipo de ensino médio cursado: 2005-2007.....	101
Tabela 14 – Comparação do percentual de vagas preenchidas por alunos que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública em cursos de alta concorrência. Dados relativos aos anos de 2006 e 2009	115
Tabela 15 – Notas Médias do Enem por Município e por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2006	116
Tabela 16 – Cursos com maiores porcentagens de alunos de ensino médio público comum ingressantes em graduação na USP: 2002-2007	121
Tabela 17 – Cursos com menores porcentagens de alunos de ensino médio público comum ingressantes em graduação na USP: 2002-2007.....	123
Tabela 18 – Porcentagens de evasão 1º semestre graduação, por turno de funcionamento USP: 2002-2007	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O CONTEXTO DA PESQUISA	37
1.1. TRANSFORMAÇÕES RECENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR MUNDIAL....	37
1.2. DUZENTOS ANOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	47
1.2.1. Ampliação e diversificação da educação superior brasileira.....	48
1.2.1.1. <i>Expansão do ingresso na educação superior brasileira: atendimento à demanda.....</i>	<i>57</i>
1.2.1.2. <i>Diversificação das instituições de educação superior brasileiras.....</i>	<i>63</i>
1.3.COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA	76
2. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: O LOCUS DA PESQUISA	84
2.1. CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: CONCRETIZAÇÃO DE UM PROJETO.....	85
2.2. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO NOS DIAS ATUAIS	90
2.2.1. O ingresso na graduação da USP	95
2.2.1.1. <i>O contexto dos programas de inclusão social brasileiros</i>	<i>104</i>
2.2.1.2. <i>O Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP.....</i>	<i>110</i>
2.2.1.3. <i>A presença do aluno de escola pública comum nos cursos de graduação da USP</i>	<i>117</i>
2.2.2. Evasão de ingressantes como indicador de dificuldades acadêmicas.....	125
2.2.2.1. <i>Alguns estudos sobre a evasão na educação superior.....</i>	<i>125</i>
2.2.2.2. <i>Indicadores de evasão na USP</i>	<i>131</i>
2.2.3. Sobre os cursos noturnos de Ciências Biológicas, Letras e Licenciatura em Física da USP	137
3. PERCEPÇÕES SOBRE DIFICULDADES ACADÊMICAS: UM PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	144
3.1. PERSEVERAR EM CONDIÇÕES ADVERSAS.....	147
3.1.1. Gerir o Tempo.....	148

3.1.2. Construir uma nova identidade como aluno da USP	165
3.1.3. Conteúdos muito complexos: a necessidade de conhecimentos prévios	182
3.1.4. Perseverar diante do desânimo e do desencanto: “não é fácil continuar”	195
3.2. UM PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS.....	226

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 70, quando fiz graduação em Matemática na Universidade de São Paulo (USP), era comum encontrar no campus muitos ex-colegas de escola e mesmo de classe. Éramos alunos egressos de escolas públicas, no meu caso, de um dos conceituados Institutos de Educação Estadual de São Paulo. A escola pública exercia, então, o papel de classificar alunos, desde seus tenos sete anos de idade, e excluir milhares daqueles que não “davam para o estudo”. Desta forma, os que conseguiam superar todos os obstáculos: concluir o curso primário¹, cujos índices de reprovação eram muito altos; ser bem classificado no exame de admissão ao ginásio e, posteriormente, no “vestibulinho” para o colegial, atual ensino médio e, ainda, ser aprovado anualmente (pois havia o risco de jubramento), tinham grandes chances de frequentar a universidade pública.

Com a ampliação do oferecimento de vagas nas escolas públicas, iniciada na década de 1960², conseguiu-se que, no estado de São Paulo, quase a totalidade de crianças e jovens em idade escolar, pudesse ter acesso ao ensino fundamental e, atualmente se está caminhando para a universalização do acesso ao ensino médio. Mas a ampliação de ofertas de vagas não se fez acompanhada dos investimentos necessários para a escola de qualidade, como pudemos constatar na retomada da história da educação pública paulista em nossos estudos de mestrado³. Conseqüentemente esta ampliação foi conseguida com a diminuição de períodos de

¹ Na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, a estrutura do ensino mantinha a organização anterior a ela: educação pré-primária, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância; ensino primário, de quatro anos e de caráter obrigatório; ensino médio ministrado em dois ciclos, ginásial de quatro anos (cujo ingresso dependia de aprovação em exame de admissão) e colegial, de três anos; ensino técnico de grau médio também ministrado nos dois ciclos, ginásial e colegial e o ensino superior. Com a Lei nº 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colégio passou a se chamar ensino de 2º grau. O ensino obrigatório estendeu-se, então, para oito anos. A Lei 9.394/96 reorganizou o ensino em dois níveis: educação básica – educação infantil para crianças de zero a seis anos de idade; ensino fundamental obrigatório de oito anos e ensino médio de três anos – e educação superior. A Lei nº 11.274/2006 alterou a duração do ensino fundamental obrigatório para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade.

² De acordo com Pimenta (2002), o desenvolvimento do capitalismo urbano alterou profundamente a sociedade brasileira a partir dos anos 60 do século XX e o trabalho urbano ampliou a demanda social por escolarização básica.

³ Dissertação de título “O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto *Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II*”, defendida em 2005, FE-USP.

aulas⁴, aumento de alunos por classe, salas de aulas improvisadas, falta de materiais e equipamentos, baixos salários de professores não reajustados ao longo dos anos, entre outros problemas já muito propalados na nossa literatura sobre a educação. Também não ocorreram, de forma necessária, ações favorecedoras do sucesso dos alunos, das quais destaco a formação dos professores e a necessária reorganização da escola, tendo em vista que adentravam seus muros um segmento da sociedade até então alijado do direito à educação básica escolar.

Neste sentido, segundo Beisiegel (1974), a forma de expansão do ensino primário paulista ocorreu com clara priorização do aumento quantitativo. As soluções emergenciais para ampliação de vagas que não exigiam mobilização de grandes recursos financeiros para se realizarem, por decorrerem de algumas alterações na organização das escolas e das classes, possibilitaram o pronto atendimento às crescentes procuras por vagas, resultado que veio favorecer a legitimação de tais práticas, correntes até os dias atuais. Acrescentamos que da mesma forma ampliou-se e se tem ampliado a oferta do ensino fundamental e médio neste estado.

Assim, as políticas adotadas para a necessária universalização do ensino público fundamental e médio, não se traduziram no que acreditamos possa ser denominado democratização do ensino, que entendemos como possibilidade de ensino de boa qualidade para todos.

Para Oliveira, a expansão de oportunidades educacionais nos últimos 80 anos possibilitou que

[...] ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso. Ainda que com um atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, esta expansão, de evidente característica democratizadora, confronta-se com uma perspectiva política de redução do investimento público em educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de superávits primários. (OLIVEIRA, 2007, p.666)

Mesmo com o recrudescimento da oferta de vagas iniciado na década de 1960, até o final dos anos 1980, poucos concluíam o ensino fundamental: “Ao se ampliar o acesso, visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema

⁴ Em 1910 ocorre o desdobramento do horário de funcionamento dos grupos escolares paulistas para dois turnos de quatro horas (diminuição de uma hora diária), em 1928 seriam três turnos de três horas cada. Esta “solução” para ampliação de número de vagas ocorre, também em 1956/57, quando escolas do então ensino primário passam a funcionar em três ou quatro períodos, realidade que, ainda hoje, pode ser constatada em algumas escolas do estado de São Paulo (BELLETATI, 2005).

escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola.” (Ibid., p. 671). Em 1990 se atingiu 100% da matrícula bruta⁵ no ensino fundamental brasileiro e, ao final desta década, em decorrência de políticas de correção de fluxo escolar⁶ “além de reincorporarem-se setores anteriormente excluídos da escola ou com início tardio do processo de escolarização, as taxas de sucesso no ensino fundamental cresceram visivelmente.” O que expressaria o fato de que “um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado.” Como primeira consequência da expansão do atendimento e da conclusão do ensino fundamental “o papel historicamente desempenhado pelo ensino fundamental, de regulador da demanda para as etapas posteriores da escolarização, deixa de existir”, e no final dos anos 1990, “o acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio”. (OLIVEIRA, 2007, p. 669, 676, 681).

Assim, paulatinamente, o ensino médio passa a atender os adolescentes e jovens até então excluídos deste nível de ensino. Atualmente encontram-se matriculados no ensino médio público, majoritariamente, alunos pertencentes aos grupos socioeconomicamente menos favorecidos da população brasileira, conforme apontam Almeida et al. (2008, p.29): “as famílias de menores faixas de renda têm na escola pública uma das poucas alternativas para a escolarização de seus filhos e é notória a deterioração da qualidade da educação pública no Brasil”.

Mas, com relação ao seu ingresso na educação superior, percebe-se que desde a década de 1980, diminui a possibilidade do aluno egresso da escola pública matricular-se em uma universidade pública. A oportunidade de continuidade de estudos em uma universidade pública, na carreira de escolha do aluno, seria uma das expressões do que entendemos como ensino de boa qualidade. Conforme Guimarães (2005a), desde 1964 se constitui uma demanda reprimida por vagas nas universidades públicas, pesando mais sobre a população de menor renda.

⁵ “Taxa de matrícula Bruta (TMB) no ensino fundamental é a relação entre o número total de matriculados nesta etapa da educação básica e a população na faixa etária considerada ideal (7 a 14 anos). A Taxa de Matrícula Líquida (TML) é a relação entre os matriculados no ensino fundamental com idades entre 7 e 14 anos e a população nessa faixa etária. A TMB indica a capacidade de atendimento do sistema, enquanto que a TML indica o grau de atendimento dentro da faixa etária ideal. Quanto mais próximas de 100% forem ambas, simultaneamente, maior a eficiência de um sistema” (OLIVEIRA, 2007, p. 687).

⁶ No âmbito das políticas de correção de fluxo escolar destacamos a progressão continuada, diminuindo as reprovações, e os programas de aceleração de estudos, possibilitando que alunos acima da faixa etária correspondente à série avançassem mais de uma série em um ano.

Além da diminuição quantitativa destes alunos na universidade pública, também se constata que estes se concentram em cursos de baixa seletividade, com carreiras profissionais social e economicamente menos prestigiadas. Neste sentido, mesmo considerando o caráter generalizador das afirmações de Schwartzman (2005, p.34), cabe apontá-las:

Estudantes de famílias mais pobres, negros ou brancos, quando chegam ao curso superior, só conseguem entrar para os cursos menos prestigiados das universidades públicas ou vão para as particulares, onde os cursos também são de baixo prestígio e qualidade, e pelos quais têm de pagar.

O reconhecimento público e oficial das desigualdades de oportunidades de acesso à educação superior, especialmente às Universidades Públicas, deflagrou, em 2001, ações de inclusão para os segmentos da sociedade de baixa representatividade neste nível de ensino. Em 2008, no Brasil, 79 de 236 instituições públicas de educação superior adotavam ações afirmativas.

Mas, vencida a difícil etapa para o acesso à universidade pública brasileira, cuja seletividade pode ser avaliada por dados do INEP⁷, novos desafios se apresentam e nem todos os alunos conseguem superá-los e realizar um percurso universitário de sucesso.

A evasão na educação superior, uma das formas de expressão do insucesso acadêmico, tem sido explicada pela interação de vários fatores. De acordo com Moehlecke (2007, p.5-6), diversas pesquisas apontam “a ocorrência de uma multi-causalidade atribuída à evasão, ou seja, em geral há uma associação de um conjunto de fatores que terminam por levar à evasão e não um em particular”.

No que se refere à evasão especificamente na universidade pública brasileira, apontam-se três ordens de fatores que a influenciam: os referentes a características pessoais, os internos às instituições e os externos a estas, conforme Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996)⁸.

⁷ Conforme dados do INEP, em 2007, ocorreram 5.191.960 inscrições para instituições de educação superior. As instituições públicas (na maioria universidades) ofereciam 329.269 vagas e as instituições privadas, 2.494.692 vagas.

⁸ A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, composta de representantes indicados pelos dirigentes das IFES e de representantes do MEC, foi constituída oficialmente em março de 1995. O relatório: *Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, de outubro de 1996, apresenta os resultados do estudo que teve a evasão como foco dos trabalhos (BRASIL, 1996).

O baixo desempenho acadêmico, que consideramos como outra forma de expressão de insucesso universitário, atingiria, conforme Ezcurra (2007) e Biggs (2006), mais os alunos em condições menos favorecidas.

Neste sentido, Ezcurra (2007) esclarece que a expansão da educação superior na América Latina, como já ocorreu nos Estados Unidos da América nos anos de 1960, tem possibilitado o ingresso de uma maior parcela da população na educação superior, com isso, as questões de desempenho têm se agravado. No caso dos contingentes menos favorecidos, o baixo desempenho se deve, conforme a autora, principalmente, às dificuldades acadêmicas atribuídas ao déficit de capital econômico e cultural destes estudantes frente às expectativas das instituições.

Para Biggs (2006), alunos com escolarização anterior menos desenvolvida, que não conseguiram ingressar nos cursos de sua primeira opção, cujo diploma significaria, apenas, uma melhor possibilidade de emprego, uma vez que sua aspiração profissional seria outra, precisam, em geral, de maiores ajudas para atingirem níveis de compreensão necessários à criação, reflexão e teorização, processos cognitivos que se espera dos formados neste nível de educação.

Neste sentido, Almeida et al. (2006), assim como Ezcurra (2007), constataram forte relação entre origem social dos alunos e desempenho acadêmico. Em estudo realizado em Portugal, Almeida et al. (id) concluíram que os alunos com baixo desempenho ao final do primeiro ano do curso superior eram dos contingentes socioeconômicos menos favorecidos da população. Dentre outras conclusões do trabalho deste grupo de pesquisadores, perceberam certa homogeneidade e continuidade da trajetória escolar e que a escolha dos cursos, como no Brasil, seria fortemente influenciada pela posição sócio-econômico-cultural. Isto é, alunos em condições socioeconômicas mais desfavoráveis optam por cursos menos seletivos que, de modo geral, levam a carreiras profissionais menos prestigiadas.

Reconhecemos no aluno de escola pública brasileira atributos que favoreceriam o insucesso universitário nas duas formas que apontamos (evasão e baixo desempenho): escolarização anterior insuficiente, baixos capitais econômicos e sociais, visto que lá se encontram os segmentos mais desfavorecidos de nossa população, cerceamento na escolha da instituição e do curso de graduação. Entendemos que uma educação básica pública de boa qualidade viria contribuir para minimizar estes efeitos seletivos na universidade pública brasileira.

A oferta de vagas na educação superior brasileira, no final dos anos 1990, sofreu um recrudescimento em sua ampliação. Mas ainda se verifica baixa presença dos segmentos menos favorecidos da população nas instituições públicas de educação superior. Os programas de inclusão social têm possibilitado o aumento destes alunos nestas instituições. Preocupa-nos, então, as chances destes alunos ingressarem, permanecerem e realizarem uma trajetória acadêmica universitária de sucesso nas instituições mais prestigiadas.

Assim, entendemos que a elitização da universidade pública, problema que mobiliza esta investigação, se expressa nos baixos índices de ingresso de alunos em condições socioeconômicas menos favorecidas, na sua concentração em cursos considerados de baixo prestígio, na evasão de parte destes alunos e numa formação, também de parte destes alunos, aquém das funções da formação universitária, reduzida a uma especialização estreita.

Nosso objetivo, no âmbito deste amplo e complexo problema, é contribuir para a discussão sobre condições favorecedoras da formação de alunos dos segmentos menos favorecido enquanto cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda sociedade, conforme apontam Almeida e Pimenta (2009).

Levando em conta a importância da ação docente na qualidade da formação dos estudantes universitários, conforme estas autoras, entendemos que a questão central desta pesquisa pode ser expressa da seguinte maneira: quais dificuldades vividas por ingressantes, em condições socioeconômicas menos favorecidas, em uma universidade pública, apontariam demandas para a docência na educação superior, com vistas a um percurso de sucesso acadêmico universitário dos graduandos?

Considerando que é na escola pública brasileira que estudam os alunos em condições menos favorecidas, nosso objetivo geral é identificar e analisar dificuldades acadêmicas percebidas pelos alunos egressos da escola pública. Pretendemos, assim, contribuir com os conhecimentos do campo da Pedagogia Universitária, apoiando-nos em Almeida e Pimenta (2009, p.23) que apontam “a necessidade de construção de um novo paradigma de docência universitária”, superando “os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação docente”, cuja ideia de ensinar baseia-se fundamentalmente na transmissão do conhecimento.

Desta forma, acreditamos que a pesquisa possa contribuir para a discussão sobre a melhoria da qualidade do ensino universitário, não dissociado da pesquisa e da extensão. Esta melhoria é entendida por nós como possibilidade de sucesso acadêmico de todos os alunos, sem perda do caráter de estudos de excelência da universidade. Esta ressalva advém da experiência de democratização do ensino básico brasileiro que priorizou, como já dissemos, a quantidade em detrimento da qualidade, considerando-se a importância que entendemos ter a universidade pública na concretização do projeto de nação. Neste sentido, conforme Souza Santos (2005), a universidade possui capacidade reflexiva e crítica que nenhuma outra instituição tem, o que lhe dá condições para definir um projeto de nação⁹.

O pressuposto de que identificar as dificuldades acadêmicas percebidas por alunos ingressantes em condições desfavoráveis pode contribuir para a reflexão sobre demandas para a docência no campo da Pedagogia Universitária, decorre, principalmente, das constatações dos altos índices de evasão no primeiro ano da graduação, mais acentuadamente no primeiro semestre, da mudança no perfil do alunado em virtude da ampliação de vagas e de programas de ações afirmativas (considerando as pesquisas que mostram relações entre condições socioeconômicas e desempenho acadêmico) e da concepção de que cabe à didática investigar os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino, “não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.67).

Também nos apoiamos em Biggs (2006), ao apontar que o ensino na educação superior deve proporcionar apoio para grande parte dos alunos, especialmente, os que não possuem o perfil daqueles que sempre frequentaram a universidade, ou seja, os oriundos das classes menos favorecidas, alunos mais velhos, universitários de primeira geração, entre outros.

⁹ O autor propõe um programa que entende de grande responsabilização social da universidade no qual as “reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projecto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contexto de produção e distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados [...]” Entende que o objetivo de tais reformas “consiste em resituar o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são solúveis sem considerar a sua contextualização global.” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 55,56).

Tendo em conta, ainda, que a maioria dos professores deste nível de ensino não possui formação pedagógica (CUNHA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 1998), entende-se a relevância do desenvolvimento profissional docente como elemento favorecedor do melhor desempenho destes alunos.

O foco da pesquisa certamente se refere às minhas experiências de vida relacionadas à escola pública, quer seja como aluna de escola pública que, dada a configuração de minha família, poderia se situar entre os casos improváveis de sucesso escolar, conforme Lahire (1997), quer seja pela experiência profissional na rede pública de educação paulista desde os dezoito anos, primeiramente em serviços burocráticos seguidos da docência, direção de escola e supervisão do ensino. Vivências estas que direcionaram minha atenção, durante o mestrado, também realizado numa instituição pública, para as questões de formação contínua de professores da rede pública estadual paulista, suscitadas nas tentativas isoladas de autoformação enquanto professora e nas investidas de formação em serviço de professores enquanto diretora de escola e supervisora de ensino a partir de programas demandados pelas políticas da Secretaria de Educação.

Na presente investigação, mantêm-se as preocupações com a democratização do ensino público, com a formação contínua de professores, voltando nosso olhar para a universidade pública, mais especificamente, para a Universidade de São Paulo, para as dificuldades dos alunos em condições sócio-econômico-culturais mais desfavorecidas e para a formação contínua agora pensada, também, como professora da educação superior, a partir da voz do aluno. ,

No âmbito da formação em serviço, consideramos os limites da formação dos tipos clássicos (CANDAU, 1984), baseados no paradigma do déficit (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), ancorados nas crenças de bons modelos a serem transmitidos, modelos estes determinados exteriormente à instituição educativa, que focalizam a formação individual e desconsideram as crenças que direcionam as práticas dos professores e os conhecimentos produzidos na prática docente. Desta forma, o conceito de desenvolvimento profissional direciona nossas concepções sobre formação em serviço de professores. Conceito este apoiado na formação contínua de professores que não se circunscreve a componentes técnicos e operativos, pois requer a mobilização de saberes teóricos e práticos, considera as situações reais de atuação e a dimensão coletiva do trabalho docente, conforme aponta Almeida (2005).

Considerando que “a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.49) e que sua especificidade “é garantida pela preocupação com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica” (CANDAUI, 1984. p. 106), identificar as dificuldades acadêmicas dos ingressantes nos cursos de graduação contribui para a discussão sobre a didática na educação superior, pois permite apontar demandas colocadas aos docentes deste nível de ensino visando ao sucesso dos alunos, especialmente, os egressos da escola pública.

Desta forma, buscamos trazer elementos que subsidiem o repensar sobre a docência na educação superior na universidade pública, entendendo com Souza Santos (2005, p.64), que “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão”.

O compromisso desta pesquisa, portanto, decorre das concepções de que a educação como direito concorre para a democratização do processo social. Cabe esclarecer que entendemos o problema da exclusão na universidade pública como um dos efeitos da desigualdade de divisão de riquezas impossibilitando às classes menos favorecidas o acesso a bens sociais e culturais historicamente produzidos, assim como da falta de políticas públicas que busquem superar tais discrepâncias oferecendo, dentre outros, uma escola pública de boa qualidade. Concepções que, acreditamos se alinharem ao conceito de inclusão social apresentado no Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo, INCLUSP, com vigência a partir de 2007, que traz medidas visando ao favorecimento do ingresso e permanência de alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública:

[...] o conceito de inclusão social tem a ver com qualidade de vida, que caberia assegurar a todos os brasileiros. Trata-se de uma referência de cidadania, pois assegurar qualidade de vida é garantir a toda pessoa condições objetivas para a fruição de bens naturais, sociais e culturais, frutos da produção coletiva, mas que se encontram distribuídos de forma muito desigual (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p.5).

Percebemos as diversas formas de seletividade no ensino público superior como consequência de problemas estruturais da sociedade brasileira, neste sentido as propostas de inclusão se configuram como paliativos necessários no momento atual do país. Neste sentido, Chauí (2003) aponta como uma das medidas

para a democratização da educação superior, não confundida com massificação¹⁰, a melhoria dos ensinos fundamental e médio públicos, para o quê, a universidade pública precisa se comprometer com eles. Da mesma forma, Souza Santos (2005, p. 68) afirma que se “deve dar incentivos à universidade para promover parcerias activas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas”. Assim, as ações afirmativas nas universidades públicas se constituiriam em um caminho possível¹¹ para minimizar a exclusão social nestas instituições, principalmente aquelas que consideram que a exclusão na universidade pública se dá não apenas no seu acesso como também na possibilidade de permanência com sucesso, foco da preocupação desta pesquisa.

Na consecução de nosso objetivo geral definimos a Universidade de São Paulo como local onde realizaríamos o presente estudo por atender, atualmente, mais de cinquenta mil alunos em cursos de graduação, pelo seu reconhecimento, nacional e internacional¹², como instituição de excelência de ensino e pesquisa, assim como, pelos seus indicadores numéricos de exclusão, quer no ingresso, quer na evasão de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e, ainda, na concentração destes alunos nos cursos considerados de menor prestígio.

Quanto à exclusão no ingresso, segundo dados estatísticos da FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular¹³ – em 1980, 48,4% dos alunos matriculados na USP eram egressos de escolas públicas e 39,6%, de escola particular. Até então, os alunos de escola pública constituíam sua maioria. Em contrapartida, no vestibular para ingresso nos cursos de graduação da USP em 2006, apenas 21,2% dos matriculados após a primeira chamada eram egressos de escola pública e 73,2% da escola particular.

¹⁰ Entendemos a diferenciação entre os termos a partir do conceito de Guadilla (1996 apud Ezcurra, 2007) que define massificação de acordo com o percentual da população que acede ao serviço e a democratização como a representatividade dos diversos segmentos da população, também em percentuais, mas relativos à sua quantificação na sociedade.

¹¹ Embora caiba ressaltar a relevância de se considerar a afirmação de Faria (s/d, texto acessado eletronicamente cf. indicação bibliográfica), de que este possa se constituir em “uma maneira de esconder o problema, amenizando a luta social, especialmente a luta pela expansão do ensino público de qualidade e socialmente referenciado, em todos os níveis e graus, como direito fundamental de cidadania”.

¹² A USP foi classificada entre as cem melhores instituições de ensino e pesquisa do mundo no Council of Taiwan e é responsável por 28% da produção científica brasileira, conforme seu sítio oficial www.usp.br.

¹³ Fonte FUVEST. Disponível em: <http://www.fuvest.br>. Acessado em 24/5/2006.

Se considerarmos que em 2005 a escola pública formou por volta de 71% do total de concluintes do ensino médio paulista, mesmo índice brasileiro¹⁴ e, ainda, que mais de 60% dos candidatos chamados para a primeira matrícula preparou-se em cursos pré-vestibulares, que em sua maioria são pagos¹⁵, é possível dimensionar as restrições de acesso que não têm promovido a igualdade de oportunidades às classes populares.

No que diz respeito à exclusão social na escolha do curso na Universidade de São Paulo, recorremos a Setton (2003)¹⁶ que constatou que alunos das classes menos favorecidas concentram-se nos cursos que a autora denominou *populares*, cursos com menores procuras, com notas de corte da FUVEST mais baixas, e de pouca valorização profissional.

Em 2006, a Universidade de São Paulo instituiu o Programa de Inclusão Social – INCLUSP com medidas que visam a favorecer o acesso de alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Nos três anos subsequentes, já na vigência do programa, em 2007, 2008, 2009, os percentuais foram, respectivamente, 26,7%, 26,3% e 30,1%, ultrapassando-se, ao final do período, a meta prevista de 30%. O crescimento da porcentagem de alunos egressos da escola pública que adentram os muros desta universidade coloca a preocupação com a possibilidade de aumento das trajetórias acadêmicas de insucesso. Esta possibilidade se fundamenta na constatação de Oliveira e Sousa (2004), em estudos realizados sobre a evasão nesta Universidade, no período de 1995 a 1998, junto ao Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação, NAEG-USP, de que uma das características do perfil do aluno evadido da Universidade de São Paulo (USP) é ter cursado os ensinos médio e fundamental em escola pública. Sobre a possibilidade

¹⁴ Cálculos efetuados a partir dos dados do INEP relativos a concluintes do ensino médio em 2005. Disponível em <www.inep.br>. Acessado em 05/03/2009.

¹⁵ Alguns cursinhos populares cobram taxas mais baixas que os privados e oferecem bolsas para aqueles que apresentam dificuldades financeiras para cursá-los. Neste sentido, podemos citar o Cursinho da Poli, Cursinho da Medicina, Aprove, Educafro, dentre outros. Outros, como o Med Ensina – USP e o Cursinho da UFSC, são totalmente gratuitos.

¹⁶ Setton (2003), em seu estudo sobre a divisão interna do campo universitário nos cursos de humanidades da USP, classifica esses cursos em seletos, intermediários e os populares. Para construir tal classificação, utiliza as variáveis: renda familiar e ocupação e instrução paterna e materna como indicadores materiais e objetivos das disposições de *habitus* dos estudantes. A autora identifica como os mais seletos, dentre os cursos pesquisados, os que apresentaram altas concentrações de recursos econômicos, sociais e culturais. Os cursos classificados como os mais populares são os que indicaram baixa concentração nos três indicadores.

de um desempenho aquém das expectativas, sua constatação objetiva é bastante difícil, uma vez que nem sempre as notas obtidas nas avaliações conseguem refletir a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, conhecer e buscar interpretar as dificuldades e necessidades para o acompanhamento da vida acadêmica, de alunos das classes menos favorecidas, neste estudo, identificados como egressos de escola pública, certamente abrirá uma agenda de demandas para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional dos docentes da universidade.

Definimos o semestre de ingresso dos alunos como período acadêmico a ser focalizado, tendo em conta que é neste semestre da graduação que ocorrem os maiores índices de evasão. Oliveira e Sousa (2004, p.83) concluíram: “Como indicam estudos anteriores, a evasão é um fenômeno que se concentra no primeiro ano do curso, especialmente no primeiro semestre. Por volta de 58% da evasão geral da USP ocorre no 1º. ano de curso e 44% no 1º. semestre”.

O problema de evasão não é específico da Universidade de São Paulo, nem mesmo um problema apenas das instituições públicas brasileiras. Lobo et al. (2007) apontam resultados de diversas pesquisas indicando que, em todo o mundo, a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes.

Ezcurra (2007) confirma tais resultados nos Estados Unidos, onde se considera o primeiro ano da educação superior um período crítico para o aluno, o que tem suscitado grande preocupação e alto interesse de diversos autores. Coulon (2008) nos diz que também na França, o problema do abandono e do fracasso dos alunos no primeiro ano universitário é bastante conhecido.

De acordo com o relatório sobre evasão nas universidades públicas brasileiras (BRASIL, 1996), que estudou a diplomação no período de 1992 a 1994, verifica-se grande disparidade nos índices de evasão nos diferentes cursos, independentemente da área.

Na Universidade de São Paulo, Oliveira e Sousa (2004) ratificaram resultados de pesquisas anteriores (HAMBURGER, 1986, 1987; RABINOVITCH et al., 1987; PEREIRA, 1995) sobre a evasão na USP, confirmando que em relação às áreas de conhecimento, na área de humanas ocorre o maior índice de evasão, seguida da área de exatas e, com menor índice, a área de biológicas.

Na área de ciências biológicas, subárea saúde, por exemplo, o citado relatório aponta que os cursos de Odontologia e Medicina, das instituições públicas estudadas, apresentaram cerca de 9% de evasão no referido período, enquanto os de Enfermagem, Nutrição, Ortóptica e Educação Física ultrapassaram 30% (BRASIL, 1996).

Também foram constatadas grandes divergências entre os índices dos cursos conforme a instituição, a exemplo do Curso de Direito que apresentou cerca de 14% de evasão enquanto na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Rondônia, os índices superaram 40%.

Neste mesmo relatório, é possível verificar que o curso de Física (Bacharelado e Licenciatura) na USP, apresentou índice de evasão de 81%, o de Ciências Biológicas e Ciências Biológicas – Modalidade Médica, 65% e 77%, respectivamente, e o de Letras, nas diversas habilitações que esta universidade oferecia, variou entre 50 e 84%.

Desta forma, optamos por focalizar cursos de graduação para realização de nosso estudo, ao invés da área de conhecimento, considerando a diversidade, entre cursos dentro da mesma área, no que se refere a índices de evasão e número de ingressantes egressos da escola pública. Sobre este último aspecto, tomando como referência os dados da FUVEST de 2006, visto não se tratar de uma especificidade do concurso daquele ano, observamos que: na área de humanas, dos candidatos chamados para primeira matrícula, 25,3% cursaram todo ensino médio de escolas públicas, mas no curso de Direito este percentual foi apenas de 9,3%, enquanto no curso de Letras registraram-se 39,9%. Na área de exatas, de um total de 26,4% ingressantes egressos da escola pública, 13,8% foram chamados para o curso de Engenharia enquanto para o curso de Licenciatura em Física e Matemática foram convocados 52,6%. Também na área de ciências biológicas se verificam grandes disparidades na distribuição dos alunos egressos da escola pública, do total de 17% de ingressantes na área, apenas 5,8% matricularem-se no curso de medicina e 32,5% no de enfermagem. Dados que convergem para os resultados obtidos por Setton (2003) sobre a baixa presença das classes menos favorecidas nos cursos mais valorizados social e economicamente.

Outro fator que direcionou o olhar desta pesquisa foi a percepção das grandes dissimilaridades entre escolas públicas que oferecem o ensino médio profissionalizante (denominadas escolas técnicas) e as que oferecem o ensino

médio comum (não profissionalizante). Primeiramente, a forma de ingresso nas escolas técnicas, que ocorre por meio de exames classificatórios, selecionando os melhores. Em segundo lugar, a constatação da superioridade do desempenho dos alunos de escola pública técnica em relação aos alunos das demais escolas públicas, ao final do ensino médio, nos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) e nos índices de ingresso na USP.

Levando em conta que as experiências educativas prévias têm peso decisivo no desempenho dos alunos ingressantes na educação superior (EZCURRA, 2007), os alunos de escola pública técnica apresentariam menores dificuldades acadêmicas do que os alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública não técnica, ou comum. Os dois aspectos de desempenho escolar prévio considerados, seleção para ingresso e desempenho no ENEM de alunos de escolas técnicas profissionalizantes, indicariam uma maior proximidade do perfil deste alunado ao esperado pela universidade. Por outro lado, o baixo sucesso no vestibular e os baixos resultados no ENEM dos alunos da escola pública não técnica, se constituiriam em indicativos de maiores dificuldades acadêmicas.

A respeito das condições socioeconômicas, na pesquisa que estudou a evasão na USP no período de 1988 a 1991 (SANTOS; BARROS, 1994), apontou-se que o aluno pobre evade menos que os de níveis sociais superiores. Em contrapartida, no Relatório que focalizou o período de 1995 a 1998 (OLIVEIRA; SOUSA, 2004), concluiu-se que, os índices percentuais de evadidos comparados com os dos concluintes e os dos que ainda estavam em curso, eram maiores no caso dos alunos que frequentaram a escola pública nos ensinos fundamental e médio e que a maioria de seus pais possuía apenas instrução primária. Segundo o relatório, os alunos evadidos:

[...] possuem, em maior percentual, comparando-se com os concluintes e com os ainda no curso, as seguintes características: são do sexo masculino, freqüentaram escola pública no ensino fundamental e médio (1^o. e 2^o. graus), não se prepararam para ingresso na USP em cursinho pré-vestibular, possuem outra graduação ou experiência anterior no ensino superior e a maioria de seus pais têm instrução primária. Ou seja, observou-se existir uma relação entre estes fatores externos e o desempenho dos alunos no curso (OLIVEIRA; SOUSA, 2004, p. 83).

Portanto, apresenta-se uma possível tendência de mudança na relação entre evadidos e suas condições sócio-econômico-cultural que, com as alterações de ingresso decorrentes do Programa INCLUSP, poderá se confirmar. Neste

sentido, Simonis e Durhan (2006), ao analisarem o desempenho acadêmico dos alunos no período de 2003 a 2005, segundo as notas na FUVEST, constataram não haver diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos egressos dos sistemas público e privado. Porém, os autores apontam a possibilidade de introdução de uma diferença no desempenho desses dois grupos em consequência do acréscimo nas pontuações dos estudantes do ensino público que ocorre desde 2007, com o Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo.

Considerando o quadro apresentado, entendemos que os alunos que cursaram o ensino médio público comum teriam maiores dificuldades que os demais no período crítico de ingresso na universidade, tendo como consequências baixos desempenhos que poderiam levar à evasão, prejudicando as políticas de inclusão na universidade pública. Nosso objetivo, buscando contribuir para a discussão deste problema, é identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos que cursaram o ensino médio público comum e perceber as estratégias que usam para superá-las. Para sua consecução nossos objetivos específicos são:

- Relacionar as dificuldades apontadas com aspectos referentes a características pessoais, institucionais e os externos às instituições.
- Identificar estratégias utilizadas pelos alunos que cursaram o ensino médio público comum para enfrentar as dificuldades percebidas por eles, relacionando-as às condições anteriores ao ingresso e às condições presentes na universidade.
- Apontar possíveis relações entre as dificuldades percebidas pelos alunos, suas estratégias para lidar com elas e os entraves a uma trajetória acadêmica de sucesso.
- Indicar demandas para a docência universitária a partir dos achados da pesquisa.

No que se refere às características pessoais, aos aspectos institucionais e externos às instituições, que mais influem na evasão, tomamos como referência o relatório sobre evasão nas universidades públicas brasileiras (BRASIL, 1996). Sobre as características pessoais concluiu-se neste estudo que os principais motivos da evasão decorrem das condições socioeconômicas, da insatisfação com o curso

escolhido e do pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido. Também nos respaldamos no conceito de afiliação, segundo Coulon (2008), um processo pelo qual passam os alunos ingressantes na educação superior, que se inicia com o estranhamento das novas regras que a regem, diversas das vivenciadas na educação básica, seguido da aprendizagem destas novas regras para então se tornar membro da nova sociedade, familiarizando-se com elas e usando-as competentemente. A vivência deste processo possibilitaria a construção de uma nova relação com o saber, tomando Charlot (2000), exigida na educação superior, necessária a uma trajetória acadêmica de sucesso.

Sobre os fatores internos às instituições que concorrem para a evasão na universidade pública apontaram-se questões relacionadas aos currículos (extensos, desatualizados etc.), questões didático-pedagógicas (falta de formação pedagógica do docente, desinteresse, desvalorização da docência, formas de avaliações e abordagens dos conteúdos adotadas, entre outros) e insuficiência das estruturas de apoio ao aluno (poucos programas de Iniciação Científica, Monitorias, Programa Especial de Treinamento – PET, laboratórios etc.).

Com relação aos fatores externos à instituição, apontados no referido relatório, destacamos o reconhecimento social da carreira profissional escolhida e questões de mercado de trabalho.

Por percurso (ou trajetória) universitário de sucesso, concebe-se não apenas a permanência e conclusão do curso. Importa-nos também o como se obtém esta diplomação, daí relacionarmos o sucesso a uma formação que não se reduza a uma especialização estreita, mas que possibilite a formação científica e política, referenciando-nos em Almeida e Pimenta (2009), para a qual entendemos necessário, a partir de Biggs (2006), situações de ensino que promovam a utilização de processos cognitivos superiores. Desta forma, estaríamos nos aproximando das funções da universidade pública, que entendemos, têm como base a concepção do ensino indissociado da pesquisa e da extensão.

Para a coleta de dados elaboramos dois questionários. Considerando que a evasão tem no baixo desempenho uma de suas causas, a construção dos questionários alicerçou-se nos modelos explicativos da persistência/evasão no período de ingresso a partir de Tinto (1993), Bean (1979) e Cabrera et al. (1990), assim, como no relatório sobre evasão na universidade pública brasileira (BRASIL, 1996) e na maioria dos estudos brasileiros sobre evasão nos cursos de graduação,

conforme Polydoro (2000), que apontam a necessidade de se considerar as características pessoais dos sujeitos, aspectos institucionais e externos a instituição.

Para a coleta de dados testamos o primeiro questionário com uma aluna e um aluno ingressante no curso de Física naquele ano, 2009, e fizemos algumas adequações. A coleta dos dados iniciou-se com um contato com os alunos no prédio e horário de funcionamento das aulas daquele dia. Conseguimos expor os objetivos da pesquisa e a necessidade de coletar informações para quase todos os alunos dos cursos de Licenciatura em Física e de Ciências Biológicas e cerca da metade das turmas do Curso de Letras. Esclarecemos sobre as possibilidades de responder naquele momento ou receber o questionário por e-mail e devolvê-lo respondido pelo mesmo meio.

Abordamos os alunos do curso de Física na entrada da aula e contamos com o auxílio dos professores. Os alunos do curso de Ciências Biológicas foram contatados ao saírem de uma prova realizada nas três turmas ingressantes. Falamos com os alunos do curso de Letras nos pátios e nas salas de aula, antes da entrada dos professores.

Um aluno do curso de Física respondeu por escrito naquele momento e 29 forneceram seus endereços eletrônicos. Obtivemos 10 questionários respondidos por e-mail. No curso de Ciências Biológicas obtivemos 48 endereços eletrônicos e conseguimos 10 questionários respondidos por e-mail. No curso de Letras, dois alunos responderam por escrito no momento, foram enviados 78 e-mails e retornaram 21 respondidos.

No tratamento dos dados qualitativos, nosso intento foi descrever, comparar e contrastar as construções individuais, incluindo as da investigadora. A necessidade de dar voz aos alunos se fundamenta em Charlot (2000, p. 38) que assevera que “a experiência escolar é a de um sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito”. Assim, entendendo com Charlot (2000, p.45) que o sujeito “é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais.”, dar voz ao sujeito significa para nós considerar suas próprias interpretações sobre as dificuldades vivenciadas, justificando a utilização de questionários abertos com respostas

escritas. A escrita “solitária”¹⁷ das respostas, sem intervenção do pesquisador durante sua formulação, possibilitou maior autoria aos sujeitos ao ignorarem certas questões e dedicarem-se mais àquelas que consideraram que tinham algo relevante a dizer, assim como confidenciar particularidades.

Sobre a leitura dos dados, temos clara a relação entre pesquisador e objeto, concebendo a subjetividade dos recortes feitos, tanto no que diz respeito ao “o que” se vê quanto ao “como se vê”, na dependência dos paradigmas do observador.

No desenvolvimento do trabalho, nossa preocupação primeira foi buscar elementos para uma leitura do contexto atual da educação superior brasileira a partir das discussões a esse respeito em alguns países e, mais especialmente, na América do Sul, o que buscamos realizar no Capítulo I desta tese. Neste sentido, comparamos análises de Segrera (2008), Cowen (2002), Dias Sobrinho (2008) entre outros, que convergem ao indicar a tendência de massificação deste nível de ensino, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos da América e na Europa, cujo caminho para efetivação na América do Sul e no Caribe, pautado em políticas de avaliação, tem se norteado na privatização do ensino e na redução das funções da educação superior à profissionalização, com ênfase muito mais na reprodução do que na produção de novos conhecimentos, em detrimento das funções de pesquisa e extensão.

No caso brasileiro, a partir da recuperação histórica, recorrendo à bibliografia sobre o assunto e a dados quantitativos relativos à expansão e à diversificação da educação superior, pretendeu-se perceber os papéis que têm exercido as instituições públicas e privadas tanto em sua função social como na forma de atendimento à demanda de candidatos, intentando construir nossa própria interpretação dos fatos, considerando que “o significado dos resultados é dado pelo pesquisador [...]” (GATTI, 2004, p.13).

¹⁷ Ao nos referirmos à escrita “solitária”, vale ressaltar que não a destituímos de sua essência cultural, conforme aponta Dietzsch (1989) que nos esclarece: “Como toda prática social que envolve pressuposições e alguma espécie de intenção para afetar e ser afetado por outro, na escrita também o escritor pressupõe e cria, ele próprio, o seu interlocutor, não a partir de uma abstração, mas a partir de si mesmo... Assim, se o espaço aparente limita o ato de escrever à solitude, na figura solitária do escritor se mesclam um ‘eu’ e um ‘você’ (eus e vocês), dinamizando um outro espaço polifônico e polissêmico (Orlandi, 1986) – o espaço intersubjetivo – que remete a expressão para muito além do apenas observável” (DIETZSCH, 1989, p. 62).

Arocena (2003, p.42) nos ajuda a justificar o recurso à história como forma de compreensão do presente:

É preciso olhar a “foto” do presente, mas também o “filme”, analisando a história de como se chegou até o momento atual [...] A compreensão de uma determinada realidade inclui a do passado que a forjou e a consideração das diferentes possibilidades que encerra para o amanhã.

A partir da função social que entendemos caber à universidade pública, buscamos discutir a questão da docência no ensino superior, referenciando-nos na literatura do campo recente e ainda frágil da pedagogia universitária. Dos autores que nos respaldam destacamos Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e John Biggs.

No Capítulo II, focalizamos a Universidade de São Paulo, onde se realiza a pesquisa, recorrendo também a sua história e a dados quantitativos. Nossa preocupação foi perceber a presença dos segmentos menos favorecidos, representados pelos alunos que realizaram o ensino médio público comum, nos diversos cursos, no período de 2002 a 2007, portanto incluindo o primeiro ano de vigência do Programa INCLUSP. Na análise, foi possível perceber que a expectativa de sucesso é variável importante tanto na opção pela universidade como na escolha do curso, confirmando estudos de Bourdieu (2003).

No estudo da evasão nos cursos desta universidade, recorreremos a autores que têm buscado delimitar este conceito considerado polissêmico, especialmente Ristoff (1999) e Bueno (1993), e de autores que elaboraram modelos explicativos do fenômeno (TINTO, 1993; BEAN, 1979 e 1981; CABRERA et al., 1990). A partir da base teórica citada, percebemos nossa impossibilidade de distinguir casos de *mobilidade* (quando a evasão não é da educação superior) dos de *exclusão* (quando as condições impedem que o aluno persista no curso). Desta feita, comparamos dados quantitativos do semestre de ingresso no período de 2002 a 2007 referentes a não efetivação da matrícula no semestre seguinte (segundo semestre do ano de ingresso), independentemente do motivo, buscando perceber como este fenômeno ocorre na USP, assim como, determinar os cursos onde coletaríamos as informações de alunos ingressantes em 2009, realizada por meio de questionários abertos (ANEXOS A e B). Foi possível perceber que nos cursos com altos índices de evasão, não há diferenças quantitativas proporcionais entre os

alunos que cursaram o ensino médio público comum e os demais. Entretanto, nos cursos mais seletivos, com baixos índices de evasão, os alunos de ensino médio público comum evadem mais que os demais.

A definição dos cursos de Licenciatura em Física, Bacharelado em Letras e Bacharelado em Ciências Biológicas, todos com funcionamento no período noturno, demandou algum trabalho, visto que inicialmente tencionávamos escolher os cursos nos quais houvesse maiores diferenças entre os índices de evasão de alunos egressos de escola pública e dos demais, o que não se mostrou satisfatório, dado ao baixo número de ingressantes destes alunos nestes cursos onde evadem mais que os demais. Optamos por escolher os cursos que apresentaram maiores índices de evasão de alunos que cursaram o ensino médio comum em escolas públicas e com entrada significativa destes alunos, para viabilizar a coleta de dados. Também decidimos definir um curso de cada área de conhecimento com o intuito de favorecer algumas comparações entre as áreas, intentando ampliar a abrangência do estudo, considerando a diversidade de construção dos conhecimentos.

Ao utilizarmos dados quantitativos, tivemos preocupação tanto em descrever como em buscar as causas dos fenômenos. Neste sentido, quanto à compreensão das mudanças atuais da educação superior mundial, vale trazer as observações de Cowen (2002, p.47), de que ainda não a entendemos e apenas conseguimos descrevê-las: “Considero que nós não sabemos o que está acontecendo. Mais precisamente, eu penso que podemos até descrever o que está acontecendo. Mas não estou certo de que o entendamos”.

As fontes utilizadas na análise quantitativa da expansão e diversificação da educação superior brasileira constam de bibliografia e estão disponíveis nos sítios do INEP, FAPESP, IBGE e Domínio Público.

Para as análises quantitativas dos dados da Universidade de São Paulo utilizamos as seguintes fontes: sítio oficial da Universidade de São Paulo, estatísticas disponíveis no sítio da FUVEST e quatro planilhas elaboradas, a partir de dados do Sistema Júpiter e do Questionário de Avaliação Sócio-Econômica da FUVEST, pelo Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação Pró-Reitoria de Graduação da USP – NAEQ, em atendimento à nossa solicitação, cujos dados que julgamos pertinentes à leitura deste trabalho sintetizamos no ANEXO C.

O Sistema Júpiter destina-se “exclusivamente à organização das informações sobre a graduação da USP, sendo, portanto, da responsabilidade da

Pró-Reitoria de Graduação” (PIMENTA, 2008, p.31). Tais informações referem-se a dados acadêmicos dos graduandos, matrículas, dependências, créditos, reprovações etc., com acesso parcialmente restrito, visando a salvaguardar a privacidade dos alunos.

O Questionário de Avaliação Sócio-Econômica da FUVEST é preenchido voluntariamente pelos candidatos na inscrição para o concurso vestibular, abrangendo questões de caráter social, econômico e cultural. O sítio da FUVEST apresenta informações compiladas sobre *inscritos, convocados* para a segunda fase do concurso, *chamados* para a primeira matrícula e matriculados após todas as chamadas.

Das planilhas organizadas pelo NAEF utilizamos as que se referiam a dados sobre matrícula e evasão de alunos que cursaram o ensino médio público comum no primeiro semestre do período de 2002 a 2007.

A partir de Charlot (2000), ressaltamos que os resultados obtidos nos estudos quantitativos referem-se às relações do grupo de alunos que realizaram seus estudos em escolas públicas não técnica com o saber, mas não de um sujeito membro desse grupo, neste sentido, no terceiro e último capítulo, buscamos analisar as percepções dos sujeitos da pesquisa, dando voz a eles.

No capítulo III realizamos as análises de cunho qualitativo, buscando interpretar os questionários abertos (ANEXOS A e B), instrumentos usados na coleta de dados sobre as dificuldades dos alunos no semestre de ingresso nos cursos definidos com critérios quantitativos de evasão e da representatividade de alunos do ensino médio público comum. Buscamos perceber o que os ingressantes consideravam como dificuldades e a forma com que lidavam com elas e, ainda, a construção de sentido e sua interpretação em termos dos significados que os sujeitos lhes atribuem.

A partir das análises identificamos dificuldades percebidas pelos sujeitos da pesquisa que convergem para resultados encontrados por Ezcurra (2005), percebemos superação e persistência das mesmas, denotando diferentes graus de afiliação (COULON, 2008) dos sujeitos à universidade, incluindo-se a manutenção, por alguns, da relação com o saber (CHARLOT, 2000) construída na educação básica, voltada para a reprodução na qual se manifestou a preferência por uma abordagem superficial da aprendizagem (BIGGS, 2006).

Desta forma, entendemos que estamos contribuindo com alguns elementos para se repensar a formação contínua do docente universitário na concepção de desenvolvimento profissional e, quiçá, no desenvolvimento institucional.

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O CONTEXTO DA PESQUISA

No sentido de contextualizar mais amplamente a presente investigação sobre dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública, com o objetivo de acrescentar elementos que possam contribuir para discussões cujo cerne seja a busca por um percurso universitário de sucesso dos contingentes socioeconomicamente menos favorecidos, buscamos apreender os processos das transformações conceituais sobre educação superior e universidade pública, considerando a realidade atual na qual o conhecimento “é elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.18).

Na atualidade, quais parâmetros estariam sendo usados para caracterizar o que seria uma instituição de educação superior de excelência? O substancial aumento mundial de matrículas neste nível de educação nas últimas décadas e sua diversificação são aspectos relevantes para uma leitura da universidade pública brasileira e, em particular, da Universidade de São Paulo, onde se realiza o presente estudo e que será focalizada, mais detidamente, no segundo capítulo desta pesquisa.

Neste capítulo, buscamos apontar as transformações recentes na educação superior em alguns países, com ênfase na América Latina, contexto no qual se insere a universidade brasileira, buscando sintetizar as finalidades da universidade com o objetivo de enunciar o que se entende sobre “percurso universitário de sucesso”.

1.1. TRANSFORMAÇÕES RECENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR MUNDIAL

Na segunda metade do século XX ocorreu a maior expansão mundial da educação superior. No período de 1960 a 1995, o número de estudantes matriculados cresceu mais de seis vezes, passando de 13 milhões para 82 milhões,

conforme a Declaração Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO de 1998¹⁸. Mas também, acrescenta-se no documento, aumentou a disparidade, que já era enorme, entre os países industrialmente desenvolvidos e os demais, principalmente, no que diz respeito ao acesso à educação superior e à investigação e aos recursos de que dispõem. Deu-se uma maior estratificação socioeconômica e um aumento das diferenças de oportunidades de ensino dentro dos próprios países, incluindo alguns dos mais desenvolvidos.

A expressão “educação superior” é bastante abrangente. Na referida Declaração (UNESCO, 1998) é conceituada como sendo todo tipo de estudos pós-secundário de formação ou de formação para a investigação, realizados em universidades ou em centros de ensino superior, reconhecidos pelo Estado. Adotamos a mesma concepção de educação superior neste trabalho, considerando a ampla gama de instituições diferenciadas que ela abarca, na qual se insere a universidade.

Conforme Dias Sobrinho (2003, p. 99), o conceito de universidade, historicamente, também encerra múltiplos sentidos. Adotamos com o autor, que universidade é uma instituição social complexa que desenvolve ensino, pesquisa e extensão, produzindo e reproduzindo conhecimentos em cursos de graduação e pós-graduação e “se relaciona com princípios da produção qualificada da sociedade nos diferentes setores das atividades humanas”.

A grande expansão da educação superior no século XX ocorreu em momentos diferentes nos diversos países. Ezcurra (2007) nos diz que nos Estados Unidos da América, nos anos 60, ocorreu um notável crescimento do acesso aos *colleges*, instituições, de modo geral, menores que as universidades e que possuem apenas cursos de graduação, alcançando-se a massificação¹⁹ de estudos pós-secundários naquele país. Na Europa, a autora aponta que o modelo de acesso de massas ocorreu nos anos 70 e, em mais da metade dos países da América Latina, este modelo de acesso ocorreu nos anos 80.

¹⁸ *Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior en el Siglo XXI: Vision y Accion*, de outubro de 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion.

¹⁹ A autora utiliza o termo massificação a partir de Carmen García Guadilla, (1996), distinguindo três “modelos de acesso”: a) de elite, quando o ensino superior absorve menos de 15% do grupo da idade correspondente; b) de acesso de massas (massificação), entre 15% e 35% e, c) de acesso universal, mais de 35%.

Com a massificação da educação superior nos Estados Unidos da América houve a inserção de estudantes de setores anteriormente excluídos, mudando o predomínio do perfil do aluno branco, com dedicação de tempo integral, que vive no campus e possui pouca ou nenhuma responsabilidade familiar, para estudante com maior idade, menor status socioeconômico, com tempo parcial para dedicação aos estudos, que vive em sua casa, com responsabilidades familiares, universitário de primeira geração – seus pais não possuem diplomas de cursos superiores – e, membro de minorias (negros, hispânicos, outros). Ezcurra (2007) aponta que, com o ingresso deste aluno com perfil diverso do aluno tradicional, se agravou o problema de desempenho acadêmico contribuindo para a elevação de índices de evasão, especialmente no ano de ingresso. O fenômeno da evasão passa, então, a ser tema de grande preocupação e interesse, tornando-se uma das áreas mais estudadas na Educação Superior dos Estados Unidos. Em decorrência, amplia-se a produção teórica, da qual, a autora destaca os trabalhos de Vincent Tinto, que têm sido revistos pelo próprio autor e por outros pesquisadores, especialmente a partir do final da década de 90.

Sobre o crescimento da educação superior da América Latina e no Caribe, tomamos o documento base²⁰ elaborado para a Conferência Regional de Educação Superior de 2008, como parte dos preparativos para a Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO (98+10) de 2009, elaborado por vários autores. Bernheim (2008), na introdução deste texto, afirma que nesta região, América Latina e Caribe, houve uma notável expansão da matrícula estudantil. Sobre como está ocorrendo tal crescimento, o autor aponta uma relativa restrição de investimentos públicos no setor; a persistência das desigualdades e dificuldades para a democratização do conhecimento; rápida multiplicação e diversificação das instituições de educação superior e a crescente participação do setor privado na oferta deste nível de ensino.

Segrera (2008), no mesmo livro, denuncia o caráter muito técnico e especializado para o qual tem tendido a educação superior nesses países, contrariando propostas de uma formação humanista, democrática e cidadã. Dentre as dificuldades em conciliar uma formação que incorpore o cultivo de valores como

²⁰ Trata-se da obra intitulada *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, na qual os autores avaliam os dez anos de Ensino Superior na América Latina e Caribe após a Conferência Mundial de 1998.

justiça, igualdade e solidariedade, o autor aponta, a partir da palavra de seus entrevistados²¹, as propostas de reforma curricular com programas mais curtos e mais técnicos e, ainda, a priorização por parte dos estudantes da busca de um diploma que lhes dê condições para disputar um emprego. Quanto ao atendimento pelo setor privado, destaca que este cresceu consideravelmente nas últimas décadas, alcançando por volta de 50% do total das matrículas na região, mas que são, ainda, as universidades públicas que concentram maiores recursos para a docência e a investigação. Porém, ressalva que tanto as universidades públicas como as privadas têm diminuído seu sentido de serviço público, para atender demandas individuais, de mercado, no caso das privadas, ou corporativas, no caso das públicas.

Alerta-nos, o autor, que a questão do oferecimento de educação superior pública ou privada deve ser analisada no âmbito de cada país, dada a especificidade de cada um. Neste sentido, indica algumas destas particularidades, citando o caso do Chile onde, por lei, todas as universidades são instituições sem fins lucrativos, o que não ocorre de fato na maioria das entidades privadas, ainda que algumas destas, assevera, tenham mais vocação social do que algumas estatais. Em Cuba não existem universidades privadas, na Bolívia, trinta e seis universidades privadas concentravam 25% da matrícula total em 2002, quando em 1988 detinham apenas 3%, e essa tendência de crescimento ainda se mantém. Na Colômbia se observa um importante incremento da educação superior privada.

A diversidade do sistema é entendida pelos entrevistados por Segrera (2008) como necessidade, pois entendem que as instituições de educação superior não devem ter os mesmos objetivos devido à multiplicidade de funções atribuídas às universidades nas sociedades complexas. Em relação à função da universidade na região, entende que o ideal seria que todas desenvolvessem a investigação, o que de fato não ocorre uma vez que a maioria das instituições dedica-se apenas ao ensino. Entretanto, no México e no Brasil, que concentram 71% das matrículas latino-americanas em cursos de pós-graduação, há um grande desenvolvimento da pesquisa, diversamente do que ocorre nos demais países da região, com exceção

²¹ Neste texto o autor analisa a educação superior na América Latina e Caribe a partir de questionário realizado com pesquisadores e “atores chave” deste nível de educação na região.

de algumas Instituições de Ensino Superior da Argentina, Colômbia, Peru, Venezuela, Chile, Uruguai, Cuba e certos *campi* da “West IndiesUniversity”²².

Ainda de acordo com Segrera (2008), o predomínio de universidades voltadas apenas ao ensino é atribuído, por alguns, à influência norte-americana e, por outros, à crise de identidade das Universidades da América Latina e do Caribe.

Quanto à questão da autonomia, o autor aponta que este problema surge com a universidade napoleônica, diante do risco da intervenção direta do Estado. Seus pesquisados, afirma, entendem não haver contradição entre autonomia e prestação de contas, que esta tem a ver com responsabilidade e a necessária transparência dos fundos públicos. A autonomia pode conviver com a prestação de contas, que deve ser concreta, quantificável e realizada para os representantes da sociedade. A universidade, como instituição republicana que é, deve dar conta de seus assuntos, seus resultados e suas promessas à sociedade. A prestação de contas deve ser acompanhada de um sistema que premie o cumprimento dos compromissos previamente assumidos. Esclarece, ainda, que este tema não está resolvido em muitos países da região. De fato, vários autores apontam, como veremos a seguir, diversas questões sobre autonomia e avaliação como um dos aspectos centrais que mais têm interferido nas concepções atuais de universidade.

Na síntese de Segrera (2008), as maiores mudanças nas políticas de educação superior da região, nos últimos dez anos, se referem à introdução de sistemas de avaliação das instituições da educação superior e à diversidade de financiamento das universidades que devem complementar seus recursos, competitivamente, com pagamentos de taxas e mensalidades por alunos e concorrendo a recursos de fundos para financiamento da investigação. Tais formas de complementação de recursos financeiros, diz, aproximam tanto as relações internas, na busca de eficiência e eficácia, como as externas, na competitividade, às relações de mercado, nas quais as instituições de educação superior se apresentam com características de negócio e a educação como mercadoria²³.

Para Dias Sobrinho (2008), as políticas de educação superior têm sofrido grande influência do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, no que se

²² Na página da universidade, disponível em: <http://www.uwi.edu/>, os campi da “West IndiesUniversity” localizam-se em três países caribenhos: Barbados, Jamaica e Trinidad e Tobago.

²³ As universidades devem complementar seus recursos “competitivamente – optando por diversos fondos -; a través del cobro de aranceles y del crédito estudiantil y obteniendo recursos para lainvestigación de fondos sacados a concurso” (SEGRERA, 2008, p.83).

refere à forma de expansão do mercado educativo e na sua direção para a privatização. Para estas agências, segundo o autor, a educação superior deveria ser um instrumento de desenvolvimento dos mercados no mundo globalizado, oferecendo “conhecimentos úteis” e a formação de profissionais dotados das adequadas competências e habilidades laborais. Nesta concepção, a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão como modelo ideal de universidade, especialmente das públicas, se constituiria em desajuste e atraso, daí as propostas de novos modelos de regulação e gestão das instituições públicas, assim como a diversificação de suas fontes orçamentárias e, também, dos tipos de instituição superior, especialmente a não universitária.

Ao comparar as transformações dos sistemas de educação terciária nos diversos países, Segrera (2008) e Dias Sobrinho (2008) apontam que na América Latina e no Caribe estas têm sido induzidas externamente, a partir de políticas públicas, especialmente influenciadas por agências multilaterais.

Segrera (2008) aponta, a partir de pesquisas de Burton Clark, que diversamente tem ocorrido com universidades da Europa, onde as transformações partem de dentro das instituições nas quais tem predominado a produção de novos conhecimentos sobre a mera docência. Disto depreendemos que as avaliações externas não estão sendo percebidas como forma de intervenção externa que submete a produção de conhecimento visto que Cowen (2002, p. 38) assinala, ao discutir sobre como as mudanças estão ocorrendo na Europa e também na Ásia do Leste, que “Em quase todos os lugares, as universidades estão sendo expostas a novos sistemas de avaliação” e que “Em quase todos os casos, os próprios governos intervieram, tanto para administrar os novos sistemas como para insistir – e verificar – que as universidades criem tais sistemas”.

Vale ressaltar que dada a complexidade que envolve as transformações atuais da educação superior mundial há necessidade de algumas ressalvas nas generalizações. Neste sentido, Arocena (2003, p. 37) diz que o ensino superior configura um panorama desarmonioso “em que coexistem fenômenos muito diferentes e tendências contrapostas. Toda afirmação pode encontrar exemplos contrários”. Ao menos uma destas exceções em relação à autonomia da universidade na Europa, ocorre na Inglaterra, onde, segundo Cowen (2002, p. 41) há o “mais abrangente (e incômodo) sistema de medição de resultados”, com regras, padrões de financiamento e resultados definidos por meio de agências nacionais.

De toda forma, há consenso de que o conceito de universidade e de educação superior, de modo geral, passa por transformações no mundo todo, cujas maiores mudanças ocorreram nos anos 60 e 90 do século XX (COWEN, 2002).

Nos anos 30, segundo Silva Jr. (2003, p. 63), os acadêmicos usufruíam posições privilegiadas nas sociedades, mas nos 60, os profissionais passam a gozar do mesmo estatuto, pois se considera a ciência, seus produtores e aqueles que fazem uso prático dela “como relevantes atores e instrumentos” para alcançar “um futuro melhor, uma nova forma de vida”. A ciência que se profissionalizou nos anos 60 torna-se mercadoria nos 90, a profissionalização, em consequência, é cientificizada. Tais mudanças teriam colocado em “movimento a reconfiguração da esfera educacional na mesma direção, tendo como pedra de toque as transformações identitárias na educação superior” (SILVA JR., 2003, p.74).

Numa simplificação aparente das causas das mudanças conceituais de universidade e educação superior, Cowen (2002, p.36) aponta “a convicção de que não só a natureza da economia mundial global mudou, mas também que maiores recompensas econômicas provirão aos países que dominarem a base de conhecimento da produção de riqueza neste século”. Em decorrência, assegura o autor, as universidades “estão mudando sob, pelo menos, três aspectos: na sua estrutura cultural; na sua relação com o Estado; e na sua gestão.”

Na estrutura cultural, diz Cowen (id.), as universidades mudaram e estão mudando seus currículos escolares e as trajetórias educacionais, em virtude de os responsáveis pelas políticas educacionais estarem destruindo, deliberadamente, as carreiras e renegociando as distintas categorias de educação, eliminando os limites entre trabalho e escola e entre trabalho e universidade. Derivam desta quebra de limites algumas indefinições quanto: ao período de escolarização compulsória, uma vez que tem aumentado a necessidade das pessoas de participar de educação pós-obrigatória; ao nível educacional ao qual corresponderiam as noções de formação profissional, já que estas estão se estendendo para o início da escolarização e, a quem caberia o treinamento profissional, considerando-se a ideia de educação permanente, na qual a aquisição de qualificações profissionais alarga-se por toda a vida.

Para discutir as mudanças no currículo, o autor aponta alguns aspectos, dentre eles a mudança do perfil do alunado, assinalado também por Ezcurra (2007) ao referir-se à educação superior nos Estados Unidos. Afirma Cowen (2002) que os

antigos modelos foram desafiados por grandes realinhamentos de identidades e conhecimentos específicos dos negros, de feministas, de catalães ou das minorias migrantes e, à preocupação sobre a classe como um divisor da nação. Mas isto seria, apenas, uma simplificação da questão, assim como atribuir as mudanças, tanto nos conteúdos dos currículos como na abordagem pedagógica, à mudança na definição da universidade entendida como “uma fonte crucial de treinamento de habilidades sobre as quais deve, então, ser organizado o conhecimento segundo pacotes de competências” e à “padronização da pós-graduação” (COWEN, 2002, p.37 e 38). Os avanços tecnológicos também competem para as mudanças na educação de modo geral e na superior, especificamente, “as tecnologias estão afetando os modos e estilos disponíveis de oferta educacional [...] aumentando o uso de técnicas e tecnologias de ensino à distância” (Ibid., p.38). Ainda que estas explicações não deem conta do problema, reafirmam que novas funções estão sendo atribuídas à universidade.

Entendemos que se corroboram as afirmações de Cowen (2002), na Europa, ao se eleger a empregabilidade como função primeira da educação superior; ao priorizar a produtividade das instituições e ao expressar a garantia da qualidade com medidas quantitativas, conforme proposta de criação do “Espaço Europeu do Ensino Superior”, expressa na “Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha” em 19 de junho de 1999.

Dourado, Oliveira e Catani (2003, p.19) expressam o mesmo entendimento sobre as funções atribuídas à universidade no presente, ao afirmarem que nos modelos atuais “compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo.”

Nas relações entre Estado e Universidade, segundo aspecto da mudança citado por Cowen (2002), o isolamento entre ambos se dissipa à medida que a política e a economia se aproximam da universidade por meio de leis e agências do Estado que visam criar uma ética de competição e eficiência. Esta aproximação, segundo Silva Jr. (2003, p.66), se inicia na década de 60, período de expansão da economia nos EUA, favorecendo o desenvolvimento da ciência com consequências na estruturação do “campo profissional, ancorado não somente no mercado e seus processos regulatórios, mas também na ciência”. A universidade produz a ciência para a profissionalização e a ciência escolarizada “para a construção de um novo

ser social e de uma nova cultura política”, o que a aproxima da economia e da política com o objetivo de construção de um mundo melhor. Com tal aproximação a universidade perde “seu traço mais marcante: a capacidade crítica, capaz de distanciar-se e reorganizar a sociedade e ampliar a condição humana” (SILVA JR., 2003, p. 66).

Com a universalização do capitalismo, nas reformas dos anos 80 e 90 do século XX, acentua-se esta aproximação, mais aguda em alguns países nos quais, de acordo com Cowen (2002, p. 40), a universidade passa a ser percebida como um negócio, assemelhando-se ao conceito de empresa e que, portanto deve ser administrada como tal, competindo com outras por prestígio e reputação, segundo regras do Estado, para “atrair clientes externos (estudantes, dotações de fundações de pesquisa) para garantir sua continuidade e existência”.

O terceiro aspecto da mudança, as novas formas de gestão derivariam de uma nova forma de avaliação:

As regras de avaliação mudam de juízos personalizados de autoridades acadêmicas (os professores) para regras universais: medindo, por meio de regras padronizadas e burocráticas, o fluxo da produção acadêmica, os processos de ensino e a satisfação dos clientes (COWEN, 2002, p.41).

Se o Estado determina regras nacionais de desempenho para medir a excelência no ensino e na pesquisa, a universidade deixa de julgar sua própria excelência, subjugando-se sua autonomia, portanto não nos parece que a autonomia possa conviver com a prestação de contas, **nos moldes de avaliações atualmente propostos**, que dão “maior importância aos produtos acadêmicos do que aos processos históricos de desenvolvimento institucional ou às áreas de produção do trabalho acadêmico”, conforme Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 24 e 25), ou conforme Chauí (2003, p.10) “a avaliação deixou cada vez mais de ser feita pelos pares e passou a ser determinada pelos critérios da eficácia e da competitividade (outro sinal de nossa heteronomia)”.

Dias Sobrinho (2003) nos diz que não se pode ignorar o impacto que as novas lógicas globais de poder exercem na educação terciária, mas ressalta que se é inegável que os conhecimentos e a tecnologia são necessários aos interesses de acumulação privada de capital, nem sempre os resultados da investigação e da inovação tecnológica são utilizados em proveito da humanidade, como propõe a UNESCO.

A elevação do patrimônio intelectual e científico com o conjunto da sociedade é importante não somente para aumentar a competência econômica de um país, mas, sobretudo, como imprescindível dimensão ética, de justiça social, de enriquecimento espiritual e crescimento cultural de uma nação. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 136, tradução livre nossa).

Para tanto, acredita que uma reforma na educação superior para cumprir com qualidade e pertinência sua função social de bem comum, deveria ser submetida a amplos debates democráticos nos Parlamentos, nos *campi* e em todos os setores organizados da sociedade e abarcar articuladamente todos os níveis educativos.

Para concluir este tópico, buscamos sintetizar as mudanças na educação superior, que mais afetam a presente pesquisa e as questões suscitadas por estas mudanças, priorizando o foco na universidade por ser o *locus* da presente investigação e por sua relevância social enquanto “instituições centralmente importantes – instituições axiais – para pesquisa e desenvolvimento em sociedades do conhecimento” (COWEN, 2002, p.38), ou, mais especificamente sobre as universidades públicas “que estão longe de ser todo o conjunto da educação superior, mas continuam tendo uma influência fundamental, por sua contribuição central na investigação e no ensino de alto nível, bem como, de modo mais geral, por sua influência na sociedade”, nas palavras de Arocena (2003, p.43).

Destarte, destacamos a mudança na concepção tradicional de universidade cuja missão definidora “é a criação e a transmissão da cultura segundo pautas definidas essencialmente de modo interno e independente”, que nas ideias latino-americanas, é “coletiva de caráter público, orientada para colaborar na transformação progressista de sociedades relegadas e altamente desiguais” para a concepção de universidade empresarial “que enfatiza os estímulos individuais e o papel privado” e tem como “tarefa comercializar sua ‘produção’ para colaborar com o crescimento econômico” (AROCENA, 2003, p.43).

Decorrente da mudança conceitual de universidade pública que de instituição social diferenciada, cuja autonomia intelectual lhe permite repensar-se e repensar o Estado, passa a organização determinada de acordo com sua instrumentalidade (CHAUÍ, 2003), questionamo-nos sobre a possibilidade de: aliar ensino, pesquisa e extensão e formar profissionais que não se limitem apenas a reproduzir, mas também que produzam conhecimentos; que a pesquisa signifique conhecimento e não a posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa;

aliar a formação baseada em competências com a do conhecimento da história das disciplinas, seus clássicos as questões que suscitaram seu surgimento e suas transformações. Para Chauí (2003), estas possibilidades só seriam viáveis se houvesse um rompimento com o modelo de organização imposto pelo Banco Mundial.

As discussões trazidas neste item ajudam a pensar em que medida as transformações recentes afetam a universidade pública brasileira, seus docentes e alunos. A seguir, voltamos nosso olhar para a educação superior brasileira, buscando focalizar a universidade e, mais especificamente, a universidade pública brasileira.

1.2. DUZENTOS ANOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Sobre o impressionante crescimento mundial da educação superior no final do século XX, Siqueira (2005, p.1) aponta o estímulo expresso em documentos dos governos e de organismos internacionais, como a UNESCO, ao “modelo americano – descentralizado e mais permeável à influência ambiental –”, que tem como focos o aumento do número de instituições, dos tipos de titulação, dos modos de oferta e da cobertura geográfica, percepção expressa por diversos outros autores, alguns já citados no item anterior, como Dias Sobrinho (2003, 2008) e Dourado, Oliveira e Catani (2003). Neste cenário mundial de ampliação do ensino superior, afirma Siqueira (2005), se situa o crescimento anual brasileiro atingindo de 8 a 10% desde o ano 2000.

Importa-nos, a título de contextualizar o problema da universidade pública brasileira, saber, com um pouco mais de profundidade, como ocorreu e tem ocorrido a ampliação da educação superior e quais questões têm sido suscitadas a respeito da democratização deste nível de educação no Brasil, especialmente, aquelas que direta ou indiretamente se referem ao desempenho e às dificuldades enfrentadas pelos alunos que ora ingressam na educação superior, mais especificamente, os de condições socioeconômicas menos favorecidas. Terá mudado de fato, como nos Estados Unidos da América, conforme apontamos no item anterior, o perfil do

alunado da nossa universidade pública, ou apenas de outras instituições de educação superior? O que significou a inversão das porcentagens entre ingressantes oriundos da escola pública e de escola particular na década de 80? Como se tem atendido às pressões por demandas? A quais interesses a diversificação da educação superior brasileira tem atendido? Estas são algumas das questões que buscamos responder a seguir.

1.2.1. Ampliação e diversificação da educação superior brasileira

As mudanças políticas e conceituais ocorridas no campo da educação superior brasileira em duzentos anos de existência, especialmente sobre a quem cabe seu controle e quais suas funções sociais aliadas à questão da demanda por vagas, nos levaram das faculdades isoladas, fundadas em 1808, destinadas a formar profissionais liberais para ocupar postos privilegiados, em um mercado de trabalho restrito, diretamente subordinadas à Coroa Portuguesa, à coexistência atual de universidades, faculdades integradas e instituições isoladas, tanto públicas como privadas. Essa diversidade se configurou em meio a disputas de interesses de grupos diversos e de mudanças sociais e econômicas ocorridas no país.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estrutura o ensino brasileiro em dois níveis: **educação básica**, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e **educação superior** que abrange cursos: sequenciais por campo de saber; de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; de pós-graduação, *stricto sensu* compreendendo programas de mestrado e doutorado e de *lato sensu* – cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros – abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. A educação superior, ora o artigo 45, será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

De acordo com o Decreto nº 3.860/2001²⁴, tal diversidade é representada por uma variedade de tipos de instituições, tanto públicas como privadas, caracterizadas de acordo com a forma de organização acadêmica classificadas em três grupos: no primeiro as universidades, no segundo os centros universitários e centros de educação tecnológica e, no terceiro grupo, encontram-se as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

São denominadas Universidades as instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão, e por isso, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2002), contam com expressivo número de mestres e doutores. As instituições que desenvolvem estas mesmas atividades em apenas um campo de saber são classificadas como Universidades Especializadas. Gozam de autonomia para criar ou extinguir cursos, fixar currículos, determinar o número de vagas dentre outras atribuições.

Os Centros Universitários são instituições pluricurriculares voltadas para a formação profissional, caracterizadas pela excelência do ensino oferecido (segundo avaliações oficiais), pela qualificação de seu corpo docente (proporcionalidade de docentes com títulos de doutor e mestre) e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. No caso de guardarem as mesmas características, mas atuarem numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, as instituições se classificam como Centros Universitários Especializados.

No grupo dos Centros Universitários situam-se os Centros de Educação Tecnológica. De acordo com o Decreto nº 2.406/1997, constituem-se em instituições, públicas ou privadas, especializadas na oferta de educação profissional²⁵ nos diferentes níveis e modalidades de ensino e têm por finalidade formar e qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para

²⁴ O Decreto 3.860/2001 dispõe sobre a organização do ensino superior brasileiro e, embora revogado pelo Decreto nº 5.773/2006 no qual as instituições de ensino superior estão organizadas em três tipos, faculdades, centros universitários e universidades, desaparecendo as demais nomenclaturas, o Parecer CNE/CES nº 218/2006 garante a continuidade da diversidade de denominações destas instituições.

²⁵ No Decreto nº 5.224/2004 que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, a expressão usada é educação “tecnológica” e não “profissional”.

os diversos setores da economia e realizar pesquisa aplicada e promover desenvolvimento tecnológico em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

As Faculdades Integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. Assim como as Faculdades, são voltadas para a formação profissional e podem ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino, da mesma forma que os Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Exceto que para as Faculdades, Institutos e Escolas Superiores não se exigem propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento.

Cabe situar a Universidade de São Paulo - USP, onde realizamos esta pesquisa, dentre as diversas instituições de educação superior brasileiras. A USP se caracteriza como universidade pública estadual, que oferece cursos em todas as áreas de conhecimentos, 239 cursos de graduação em 2009; 608 cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado. Oferece pós-graduação *lato sensu* – cursos de especializações – e cursos de cultura e extensão. Os cursos de graduação e pós-graduação, *stricto sensu*, são gratuitos. Segundo sua base de dados de 2009, 93% de seus docentes possuíam, no mínimo, título de doutor e 84% trabalhavam em regime de dedicação exclusiva.

Retomando a questão sobre a diversidade de instituições de educação superior brasileiras, buscamos, a seguir, entender como chegamos a esta profusão de instituições, que como apontamos anteriormente, caracteriza a forma de expansão da educação superior na América Latina e Caribe.

Para tanto, recorreremos à história da educação superior brasileira. As palavras de Arocena (2003, p.42) sintetizam nosso pensamento para justificar tal opção: “A compreensão de uma determinada realidade inclui a do passado que a forjou e a consideração das diferentes possibilidades que encerra para o amanhã”. Neste sentido, buscamos, de modo breve, reconstruir esta história com ajuda de dados estatísticos e de literatura sobre o assunto.

Recorrendo a Martins (2002), voltamos ao final do século XIX, quando contávamos com apenas vinte e quatro estabelecimentos de ensino superior no Brasil, todos sob o controle do governo central, com cerca de 10.000 estudantes, inspirados no modelo napoleônico, visando à formação de profissionais liberais.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.148-9), a adoção do modelo de organização não universitário, mas profissionalizante, teve como “finalidade proceder a uma unificação ideológica”, prevenindo a construção de pensamentos dissidentes à ordem social estabelecida.

A ampliação do ensino superior era contida, então, pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política. Esta limitação de atendimento favoreceu o interesse da iniciativa privada, representada pelas elites locais e confessionais católicas, neste nível educacional, possibilitado legalmente a partir da Constituição da República (1891), mantendo-se a subordinação ao Estado de todas as instituições. Mas, é nesta época que surge o sistema educacional paulista²⁶ representando, segundo o autor, a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central (MARTINS, 2002).

Na década de 1920, o Brasil ainda possuía pequeno número de escolas de ensino superior, cerca de 150 escolas isoladas e duas universidades, uma no Paraná e a outra no Rio de Janeiro, resultantes, segundo Silva (2001), da reunião de escolas isoladas pré-existentes.

Já se apresentava, à época, uma diversidade em relação à forma de administração, havia instituições públicas e laicas, federais ou estaduais, gratuitas, ou, praticamente gratuitas, e instituições privadas, confessionais ou seculares, sustentadas pelas mensalidades dos alunos. Neste período, afirmam Durhan e Sampaio (1995), o ensino privado organizado como empresa lucrativa era escasso. A partir de então, quando ocorre o início da industrialização no país e os movimentos de modernização e renovação cultural, se acirram as lutas tanto sobre o controle das instituições quanto em relação às suas funções sociais.

Em relação à diversificação na forma de organização acadêmica da educação superior no país, as administrações pública e privada seguiram caminhos e interesses diferentes. Os debates sobre a educação superior pública, já na década de 1920, versam sobre concepções de universidade e de sua função social e expressam uma clara conexão entre desenvolvimento e educação. A elite intelectual laica defendia a universidade pública fundada na pesquisa em oposição às instituições isoladas (MARTINS, 2002).

²⁶ Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, confessional presbiteriana.

Neste sentido, Silva (2001, p. 269) aponta a influência da Associação Brasileira de Educação e da Academia Brasileira de Ciências, em tais debates

[...] estabelecendo-se que caberia às Universidades, além de manter escolas para formar profissionais a serviço da Sociedade, promover o desenvolvimento da ciência e da cultura, usufruindo de autonomia tanto nas atividades didáticas, científicas e culturais que desenvolveriam como em sua administração.

Foi com base nestes debates que o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu, em 1931, ampla reforma educacional autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades (MARTINS, 2002).

Esta reforma se expressou legalmente no Decreto n. 19.851²⁷, de 11 de abril de 1931, que conforme sua ementa:

Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

Ficou estabelecido, então, que o ensino superior poderia ser oferecido em universidades e em institutos isolados. Para constituir-se em universidade, conforme inciso I do Artº 5º do referido Decreto, deveria “congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras”. Poderiam ser mantidas por particulares sob a forma de fundações ou associações, seriam as universidades livres, pela União, as universidades federais, ou pelos Estados, universidades estaduais.

No bojo desta legislação, cria-se em 1934, a Universidade de São Paulo – USP, que incluía a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que daria unidade à instituição, conforme apontamos no segundo capítulo desta tese.

Sobre a reforma educacional dos anos 1930, Fávero (2006) esclarece que no discurso a finalidade da universidade não se limitava ao ensino, devendo preocupar-se com a ciência e a cultura desinteressada, o que, segundo a autora, de fato não ocorreu, com exceção da Universidade do Distrito Federal, criada graças à iniciativa de Anísio Teixeira e que, apesar de ter existido por menos de quatro anos, marcou a história da universidade no país por sua definição como local de

²⁷ Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/>

investigação e de produção de conhecimento exigindo, portanto o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária, não se coadunando ao limiar do Estado Novo, daí seu encerramento.

Azevedo et al. (1932), em “O Manifesto dos Pioneiros”²⁸, expressam ideias da época, nas quais se percebe a clara conexão entre educação e sua relevância para o desenvolvimento nacional:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (p. 1)

Nesta perspectiva, a educação superior deveria aliar a educação profissional à humanística e científica como impulso para a riqueza econômica e industrial:

É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas “liberais”, se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. [...]

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (AZEVEDO et al., p.1).

Com a mesma constatação de Fávero (2006) sobre a não concretização da universidade brasileira com esta tríplice função à época, educação, pesquisa e extensão, Macedo (1989, p.20) afirma que o modelo brasileiro de universidade que se formou historicamente é de “uma grande escola de terceiro grau”, mas que teve seus méritos, pois foi este modelo que possibilitou construir uma nova visão de universidade. Essa nova visão, na qual a universidade teria por função criar conhecimento mediante a pesquisa científica, além do ensino, explica, seria consequência do prestígio alcançado pelas ciências naturais na década de 30, que

²⁸ Reproduzido de “O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” (1932), Azevedo et al., disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

se consolidou nas décadas posteriores, e da rápida expansão da fronteira do conhecimento, após a II Guerra Mundial, ficando evidente para as classes dominantes brasileiras que o modelo universidade-escola era insuficiente para manter a “competência técnica dos especialistas destinados a operar o sistema produtivo”.

Macedo (1989) também ressalta que a pesquisa não era e não é

[...] fator importante para a modernização, ampliação e fortalecimento do sistema produtivo, mas tão somente fator de modernização da competência. E esta característica fazia, como ainda faz em grande parte, com que a pesquisa fosse como um apêndice pouco rentável (e por isso pouco prestigiado) do sistema produtivo (p. 20).

Embora o texto acima seja de mais de vinte anos atrás, Arocena (2003, p.40) nos diz da persistência da pouca relevância dada à pesquisa na atualidade, na América Latina, em virtude de o setor produtivo não apresentar, “de modo geral, demanda forte de conhecimentos e capacidades de alto nível”, considerado como um dos fatores que refletem a inserção neoperiférica da região na economia global.

Mesmo assim, a internacionalização do parque industrial, conforme Macedo (1989, p. 21), proporcionou, nos anos 50 do século XX, a consciência tecnológica e possibilitou pequenos avanços da pesquisa, mas eram necessárias “a sistematização e a unificação de esforços a fim de que o projeto capitalista tivesse sólida base de evolução tecnológica”, o que só virá a acontecer nos governos autoritários que se instalaram no país a partir de 1964, quando se formula um novo modelo para a universidade, como órgãos do sistema produtivo, dentro de uma visão tecnocrática, na Reforma Universitária de 1968, inspirada nos moldes dos Estados Unidos.

A simultaneidade entre a aceleração do desenvolvimento industrial e o crescimento econômico do país, na década de 50, concorrendo para várias transformações nos campos econômico e sociocultural, e a tomada de consciência da situação precária das universidades brasileiras, segundo Fávero (2006), se expressam nas discussões do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente na questão da polarização entre escola pública e escola privada. Debate que teria extrapolado os meios acadêmicos “para incorporar vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país.” (Ibid., p. 29).

Tais percepções já se encontravam presentes nos discursos de estudiosos brasileiros, no início da década de 1960. Lourenço Filho (1961) já

afirmava que no Brasil da década de 60, o ensino superior estaria defasado para o estágio de ascensão industrial e de urbanização em que se encontrava o país. Ao conceito de educação para ostentação e conservação do tradicionalismo, numa “universidade cartorial” que promove a rotinização levando à imobilidade, diz Brandão (1962), opõe-se uma educação para a pesquisa e produção de conhecimentos originais.

Para Martins (1981, p.55), até 1964, a questão universitária, “amplamente discutida nas entidades estudantis, no interior da universidade, em manifestações públicas, envolvendo professores, estudantes e setores governamentais”, pautava suas reivindicações em uma educação superior pública com base na universidade fundada na concepção da educação como estratégia para a “ciência e tecnologia autônomas” para um desenvolvimento “autônomo” objetivando a integração da universidade ao processo de desenvolvimento capitalista, coadunando-se com o que dispõe a Reforma de 1931, que embora não impusesse exclusividade pública ao ensino superior, pois permitia o funcionamento de instituições isoladas, indicava a universidade voltada para a pesquisa, difusão da cultura e com maior autonomia administrativa e pedagógica, como forma preferencial para sua organização.

Ao processo de concentração de propriedade e renda em curso no Brasil desde 1950, relaciona-se o aumento da demanda por matrículas na década de 60, que virá a se acentuar a partir de 1965 com a política econômica adotada no Brasil. Martins (1981) explica que tal processo de concentração dificulta a possibilidade de ascensão social das classes médias por meio de poupanças e/ou investimentos em pequenos negócios. Desta forma, a busca pela ascensão redireciona-se para a possibilidade de promoções nas grandes burocracias das empresas públicas ou privadas, viabilizada pela educação, forçando a expansão do ensino público ou o investimento familiar em escolas particulares.

No mesmo sentido, Beisiegel (1974, p.28), ao analisar as relações entre mudança social e mudança educacional, afirma ser somente no âmbito do desenvolvimento social, ou seja, “no âmbito das transformações globais que acompanham a afirmação da sociedade capitalista moderna [...], que se faz possível compreender a crescente expansão e diversificação dos serviços educacionais nos diversos níveis de ensino.” Ou seja, a educação escolar, nesta nova ordem, se apresenta como caminho para o êxito social e profissional, “como um meio de

conquista de novas posições e profissões na estrutura social em transformação.” (BEISIEGEL, 2006, p.87).

Entendemos que as conexões entre mudança social e mudança educacional no Brasil, no que se refere à forma de expansão e diversificação da educação superior nas décadas de 60 e 70, foram forçadas por mudanças econômicas e sociais do país que aumentaram a demanda para este nível de educação, cuja forma de expansão foi influenciada por ideias importadas, especialmente, norte-americanas.

A educação brasileira regida, neste período, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961, teve como decorrência, já no período de regime militar-autoritário, em 1968, a já citada Reforma Universitária, com a aprovação da Lei nº 5.540/68.

Tal Lei apontava a universidade, na qual o ensino superior é indissociável da pesquisa, como modelo preferencial para a expansão da educação neste nível de ensino. Sua organização deveria se estruturar em departamentos e visar à racionalização de recursos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 152), elementos do modelo alemão de universidade, humboldtiano²⁹, “que dão destaque à produção de conhecimento e ao processo de pesquisa”, foram assimilados pelo sistema de ensino superior norte-americano e se expressam na legislação da Reforma Universitária Brasileira de 1968.

Para Neves (2003, p.26) a reforma pretendia homogeneidade do modelo institucional, o que não aconteceu:

Bem ao contrário: a expansão do sistema, com o aval do Conselho Federal de Educação (CFE), para atender à elevada demanda social, deu-se, no período, pela multiplicação de estabelecimentos isolados, federações de escolas e faculdades mantidas pelas iniciativas privadas, confessionais ou comunitárias, sem qualquer pretensão ou mesmo qualificação para a pesquisa.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 152-3):

No período anterior à ditadura militar, as universidades latino-americanas viviam um clima de trabalho que propiciava um pensamento crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos, comportamento

²⁹ O modelo humboldtiano, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p.150-1), foi “criado na Alemanha, no final do século XIX. [...] Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa.” Na qual a ciência nunca é entendida como acabada mas sempre em construção.

indesejável em período ditatorial. [...] Esses avanços foram desestimulados pelo processo implantado com a Lei 5.540/68, que situa a sistematização da pesquisa na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante.

Desta feita, as autoras nos alertam para o fato de que a organização de educação superior em universidade, mesmo que esta se dedique à pesquisa, pode não propiciar a formação de profissionais críticos, para o que, entendem, assume-se “o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação e, portanto, passível de questionamento e outras mudanças” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.152). Neste sentido, o ensino supera a mera transmissão do conteúdo, apontando a necessidade de se definir com clareza os objetivos da graduação.

A forma como tem se dado a expansão da educação superior brasileira, a partir da década de 1960, nos ajuda a pensar na diversidade de objetivos que se tem atribuído a este nível de ensino, a graduação, nos dias atuais.

1.2.1.1. Expansão do ingresso na educação superior brasileira: atendimento à demanda

Neste subitem, recorreremos a dados numéricos sobre demanda e oferta de vagas de ingresso, buscando compreender como se deu a expansão da educação superior brasileira a partir de 1960.

A Tabela 1 apresenta a evolução da demanda e da oferta de vagas na educação superior, no Brasil, no período de 1960-1979. Vale apontar que o número de vagas é superior ao de matriculados por ingresso, mais especialmente nas instituições privadas. Tomando como referência a relação entre candidato e vaga, verifica-se sua intensificação a partir de 1965, que conforme Martins (1981) deve-se à política econômica adotada no país. De fato, durante o período de 1960 a 1965, tem-se como média aritmética do período, por volta de 1,7 candidatos para cada vaga da educação superior. De 1966 até 1975 eram, aproximadamente, 2,2 candidatos por vaga e a partir de 1975 houve um aumento mais forte, chegando a 3,9 candidatos para cada vaga em 1979. A relação no final deste período é maior do que o dobro do seu início. Tem-se, também, um forte crescimento da oferta de

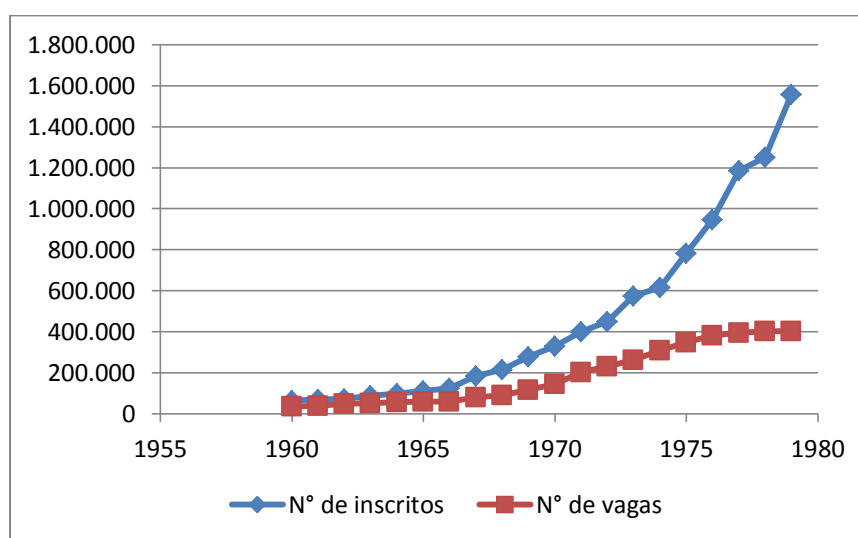
vagas que em 1979 corresponde à cerca de onze vezes a oferta em 1960, mas, note-se, o número de candidatos foi multiplicado por vinte e quatro.

Tabela 1 – Evolução da demanda e da oferta de vagas na educação superior: Brasil 1960-1979 – Inscritos, vagas e relação candidato/vaga

Ano	Nº de inscritos	Nº de vagas	Candidato vaga	Ano	Nº de inscritos	Nº de vagas	Candidato vaga
1960	64.637	35.909	1,8	1970	328.931	145.000	2,3
1961	70.147	38.971	1,8	1971	400.958	202.110	2,0
1962	70.942	47.295	1,5	1972	449.601	230.511	1,9
1963	86.716	51.009	1,7	1973	574.708	261.003	2,2
1964	97.481	57.342	1,7	1974	614.805	309.448	2,0
1965	110.834	58.334	1,9	1975	781.190	348.227	2,2
1966	123.379	58.752	2,1	1976	945.279	382.418	2,5
1967	183.150	79.630	2,3	1977	1.186.181	393.560	3,0
1968	214.966	89.582	2,4	1978	1.250.537	401.977	3,1
1969	276.904	115.377	2,4	1979	1.559.094	402.694	3,9

Fonte: MEC/SEDIA/SEEC³⁰

Gráfico 1 - Evolução da demanda e da oferta de vagas na educação superior: Brasil 1960-1979 – Inscritos e vagas



Então, no período de 1960 a 1975, tanto a oferta como a demanda por vagas na educação superior cresceram em ritmo aproximado, mantendo-se uma proporção aproximada de dois candidatos para cada vaga. Já, a partir de 1976, a pressão por mais vagas se acentua chegando a aproximar-se da relação de quatro

³⁰ Dados disponíveis no sítio do INEP.

candidatos por vaga, mesmo com um aumento do número de vagas bem mais acentuado que no período anterior.

Sobre o aumento da demanda por vagas na educação superior brasileira no período, há que se descartar a influência do crescimento demográfico. Segundo os dados do IBGE³¹, entre as décadas de 1940 (cerca de 41 milhões de habitantes) e 1950 (quase 52 milhões) este crescimento foi de apenas 26%, índice bem inferior à demanda e também ao aumento de vagas para a educação superior brasileira nas décadas seguintes. Reforça-se, assim, a tese de que mudanças econômicas e sociais do país ampliaram a demanda por vagas neste nível de educação a partir de 1965.

Também se deve levar em conta que o número de candidatos provavelmente devesse ser menor que o de inscritos pelo fato de ser possível e bastante comum a inscrição, pela mesma pessoa, em mais de um concurso vestibular. Mesmo assim, há uma forte pressão para ampliação de atendimento a este nível de educação, no país, não só por um crescimento anual da demanda, decorrente da conclusão no ensino médio, como também, por uma demanda reprimida, de alunos não atendidos nos anos anteriores.

A Tabela 2 permite perceber como se deu o atendimento à demanda, no que se refere à ampliação de instituições quanto à categoria administrativa, se pública ou privada.

Tabela 2 – Instituições de educação superior e número de matrículas por dependência administrativa: Brasil - 1963-1973

Categoria Administrativa	1963				1973				Crescimento: de 63 a 73	
	Matrículas em Cursos de Graduação		Número de instituições		Matrículas em Cursos de Graduação		Número de instituições		Matrículas	Instituições
	total	%	total	%	total	%	total	%	%	%
Pública	62.721	59,6	545	53,4	318.412	39,3	1.306	42,5	507,6	239,6
Privada	42.460	40,4	475	46,6	492.825	60,7	1.764	57,5	1.160,6	371,4
Total	105.181	100,0	1.020	100,0	811.237	100,0	3.070	100,0	771,2	300,9

Fonte: Martins (1981, p. 73)

³¹Fonte: IBGE - Estatísticas Históricas do Brasil. Dados extraídos da Tabela 1 – Demografia – 1.8 p. 35. Acesso em 19/03/2009, disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/visualiza_colecao_digital.php?titulo=Estatísticas%20históricas%20do%20Brasil:%20séries%20econômicas,%20demográficas%20e%20sociais%20de%201550a%201988&link=Serie_Est_Retro_v3#

Em 1963 a maioria das matrículas era em instituições públicas, 59,6% do total de matrícula, enquanto que em 1973 a maioria das matrículas era em instituições privadas, perfazendo 57,5% do total.

Percebe-se um grande crescimento no atendimento por instituições públicas, o número de matrículas quintuplicou. Mas, as instituições particulares tiveram uma ampliação bem mais acentuada, chegando a onze vezes o número de matriculados em 1963. Também se verifica o maior crescimento do número de matrículas em relação ao de instituições, indicando que na ampliação foi priorizada a racionalização dos recursos físicos, ou seja, nos dois tipos de dependência administrativa cresceu a capacidade de atendimento das unidades, especialmente nas instituições particulares, aumentando, de modo geral, o porte das instituições. É neste período, portanto, que as instituições privadas passam a atender mais alunos que as instituições públicas, apesar do forte crescimento do atendimento por estas últimas.

Embora no período de ditadura tenha ocorrido o desmantelamento do movimento estudantil pela repressão, especialmente nas universidades públicas, afirmam Durhan e Sampaio (1995), o crescimento do ensino superior, tanto privado como público, não foi sustado. De fato, como vimos, não o foi, mas a iniciativa privada teve um crescimento muito maior, constituindo-se, esta forma de expansão, como o primeiro grande movimento de privatização deste nível de educação, conforme aponta Sguissardi (2008).

No mesmo sentido, Martins (1981) aponta que a política de atendimento desta demanda privilegia a iniciativa privada no ensino superior e não mais indica a universidade como forma de organização preferencial contrapondo-se aos movimentos estudantis que, desde 1945, protagonizavam as lutas em defesa do sistema público com a “eliminação, por absorção pública, de todo o setor privado” (DURHAN; SAMPAIO, 1995, p.3), culminado com o movimento de luta em 1968.

Em síntese, a partir de 1965 aumentou mais fortemente a demanda pela educação superior no Brasil e, como resposta às reivindicações, há aumento de vagas pela criação de novas instituições e ampliação da capacidade de atendimento das já existentes, com aumento acentuado das instituições privadas, no modelo de instituições isoladas. Uma expansão nos moldes da ocorrida nos Estados Unidos da América, cuja consequência será uma educação superior majoritariamente privada e

em institutos dedicados apenas à formação profissional, ficando a pesquisa e extensão sob o encargo das universidades públicas e de algumas particulares.

Nas décadas seguintes, Tabela 3, observa-se que a demanda por vagas apresentou baixo crescimento até 1993, passando a forte crescimento no período de 1994 a 2002, moderando-se um pouco a partir de 2003, embora ainda forte, e recrudesce em 2008, passando a uma tendência de forte crescimento ao final da primeira década do século XXI. Possivelmente o Programa Universidade para Todos e as novas formas de ingresso para a educação superior estejam contribuindo para o aumento da demanda por vagas.

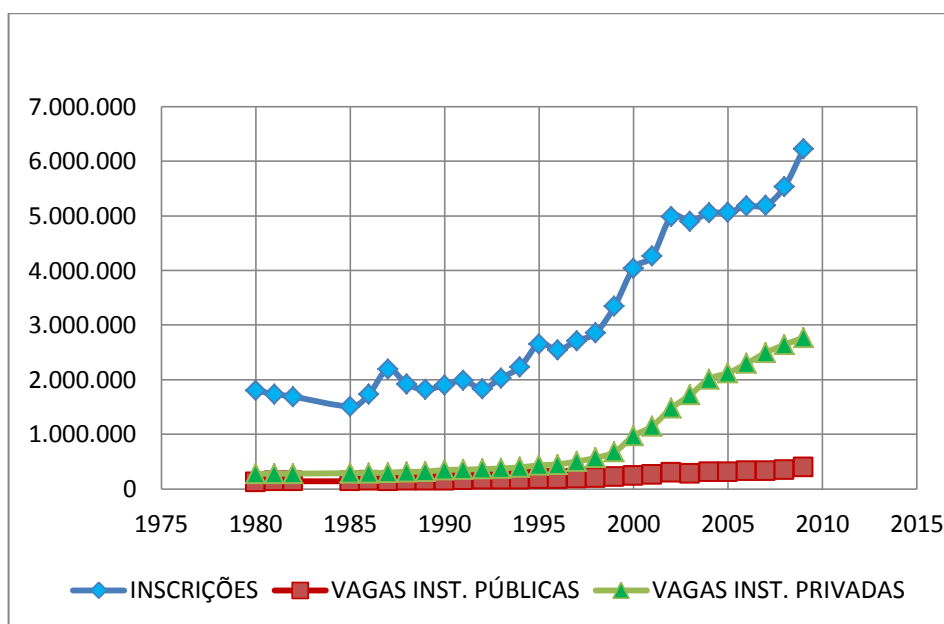
Tabela 3 - Vagas oferecidas e inscrições em vestibular, por dependência administrativa: Brasil – 1980 a2009

ANO	INSCRIÇÕES	VAGAS			Candidato/ vaga
		TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA	
1980	1.803.567	404.814	126.940	277.874	4,5
1981	1.735.457	417.348	139.298	278.050	4,2
1982	1.689.249	421.231	141.133	280.098	4,0
1985 ³²	1.514.341	430.482	141.274	289.208	3,5
1986	1.737.794	442.314	150.259	292.055	3,9
1987	2.193.861	447.345	147.767	299.578	4,9
1988	1.921.878	463.739	149.793	313.946	4,1
1989	1.818.033	466.794	148.630	318.164	3,9
1990	1.905.498	502.784	155.009	347.775	3,8
1991	1.985.825	516.663	162.506	354.157	3,8
1992	1.836.859	534.847	171.048	363.799	3,4
1993	2.029.523	548.678	171.627	377.051	3,7
1994	2.237.023	574.135	177.453	396.682	3,9
1995	2.653.853	610.355	178.145	432.210	4,3
1996	2.548.077	634.236	183.513	450.723	4,0
1997	2.711.776	699.198	193.821	505.377	3,9
1998	2.858.016	776.031	205.725	570.306	3,7
1999	3.344.273	894.390	218.589	675.801	3,7
2000	4.039.910	1.216.287	245.632	970.655	3,3
2001	4.260.261	1.408.492	256.498	1.151.994	3,0
2002	4.984.409	1.773.087	295.354	1.477.733	2,8
2003	4.899.556	2.002.683	281.163	1.721.520	2,4
2004	5.053.992	2.320.421	308.492	2.011.929	2,2
2005	5.060.956	2.435.987	313.368	2.122.619	2,1
2006	5.181.699	2.629.598	331.105	2.298.493	2,0
2007	5.191.960	2.823.942	329.260	2.494.692	1,8
2008	5.534.689	2.985.137	344.038	2.641.099	1,9
2009	6.223.430	3.164.679	393.882	2.770.797	2,0

Fontes: MEC-Inep

³² Não conseguimos obter os dados referentes aos anos 1983 e 1984.

Gráfico 2 - Vagas oferecidas e inscrições em vestibular, por dependência administrativa: Brasil – 1980 a2009



As vagas em instituições públicas tiveram baixo crescimento em todo o período com um pequeno incremento em 2009 que acreditamos possa ser atribuído ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Nos últimos anos, o crescimento no âmbito federal, conforme Sguissardi (2008), tem se dado pela multiplicação dos *campi* das instituições já existentes e mediante programas de reestruturação do setor. Em 2007, o Decreto nº 6.096/2007 instituiu o REUNI, que expressa em seu artigo 1º o objetivo de "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". Na análise de Lima, Azevedo e Catani (2008, p.23), "trata-se [a Reforma de 2007], em essência, de estabelecer uma política que procura estimular a adesão a um novo modelo de universidade e uma nova relação de trabalho com os professores". Também em universidades públicas não federais, ocorreu ampliação do atendimento à demanda, como no caso da Universidade de São Paulo, com a criação em 2005, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), com oferecimento de cursos não tradicionais.

Mesmo assim, serão as instituições particulares que virão a atender majoritariamente à demanda, que de 1985 até 1995 apresentou um crescimento

moderado de vagas, acentuando-se em 1998, recrudescendo seu crescimento desde então. A relação entre candidatos e vagas que no início do período até 1995, oscilava entre 3,5 e 4,9, começa a cair chegando aos índices do início da década de 1960, cerca de dois candidatos por vaga, com tendência de crescimento.

Portanto, a partir de 1998, o atendimento à demanda pela educação superior brasileira, que já era prioritariamente realizado por instituições privadas desde a década de 1970, amplia-se neste sentido, consolidando-se a privatização deste nível de educação.

Vale apontar, com Sguissardi (2008, p. 1000) que a expansão de instituições privadas, ao final do século XX, se faz sob a égide do Decreto nº 2.306/97, “que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável”, ou seja, reconhece a educação como mercadoria. Neste sentido, aponta o autor, em 1999 “começam a surgir os dados sobre como se constituía (e evoluía celeremente) em números o *mercado educacional* no Brasil.” (SGUISSARDI, 2008 p.1001, grifos do autor), atendendo a interesses dos empresários da educação. Este interesse se complementaria com o dos empresários dos demais ramos industriais e comerciais: com a expansão, aumenta o número de profissionais graduados, possibilitando a oferta de salários mais baixos e, também, pela diversificação das instituições atendendo às demandas destes mercados, que abordaremos a seguir.

1.2.1.2. *Diversificação das instituições de educação superior brasileiras*

Até 1964, conforme apontamos, reivindicava-se uma educação superior pública com base na universidade voltada para a pesquisa e extensão, com maior autonomia administrativa e pedagógica, visando a contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico como estratégia para o desenvolvimento “autônomo” do país. Mas, no início da década de 1970 o atendimento na educação superior brasileira passou a ser realizado, majoritariamente, por instituições privadas em estabelecimentos isolados.

A forma de organização acadêmica das instituições, especialmente as privadas, sofreu modificações ao longo do tempo e em 2007, as universidades

privadas receberão a maior parcela de ingressantes deste nível de educação. Buscamos perceber como estas modificações se deram.

Tomando os dados apurados por Martins (1981, p.73), sobre o crescimento das instituições quanto à organização acadêmica, tem-se que das 3.070 unidades existentes em 1973, 846 eram universidades públicas e 426 universidades particulares; dos estabelecimentos isolados, 135 eram públicos e 1.763, privados. Ou seja, a iniciativa privada realizou sua expansão, neste período, optando por estabelecimentos isolados, enquanto o Estado optou pelas universidades, concentrando os cursos de pós-graduação que exigem maiores investimentos, fator apontado como limitante de sua expansão.

Segundo Macedo (1989, p. 21), as instituições foram adequadas ou moldadas “segundo a visão historicamente desenvolvida e implantada nos Estados Unidos”, como resposta às reivindicações estudantis e objetivando desenvolver um sistema de pesquisa e desenvolvimento que tornasse o país competitivo em plano internacional, assim como “ingressar, com plena cidadania, na área de desenvolvimento do conhecimento de ponta” e “reelaborar o conteúdo cultural transmitido pelas universidades”, objetivos, conforme o autor, fadados ao insucesso desde o início do plano, dada a sua visão tecnocrata.

Como consequência desta diversidade de organização entre os setores público, privilegiando sua organização em universidades, e privado, mais direcionado às instituições isoladas e seus agrupamentos, Martins (2009) afirma que a Reforma Universitária de 1968 abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduz o antigo padrão de escola superior, voltada para a formação profissional e distante da pesquisa. Vale ressaltar que se trata aqui de uma generalização na forma de ampliação das instituições particulares, o autor ressalva que há diferenças qualitativas entre as instituições públicas e privadas, mas também, há assimetrias no interior de cada um desses segmentos, há universidades privadas que contribuem, assim como as universidades federais e estaduais, para a construção de conhecimentos comprometidos com o interesse público.

Também sobre as diferenças entre as instituições de educação superior públicas e privadas, Schwartzman (1989), na abertura do *Seminário sobre Situação e Perspectivas do Ensino Superior no Brasil*, daquele ano, afirma que a política de ampliação intensificou a

[...] estratificação entre as instituições de ensino superior no país, assim como dentro das instituições: de um lado, os cursos mais prestigiados das universidades públicas, atraindo os melhores estudantes, desenvolvendo pesquisa e pós-graduação, e conseguindo verbas de agências de financiamento dentro e fora do país; do outro, as faculdades e carreiras menos prestigiadas, localizadas quase sempre em escolas particulares e isoladas, atraindo estudantes menos qualificados, sem pesquisa, sem instalações adequadas e sem recursos (SCHWARTZMAN, 1989, p.1).

Portanto, a questão não se restringiria à polarização entre instituições públicas e privadas; além disso, o autor aponta que em decorrência desta forma de ampliação possibilitou-se o acesso à educação superior de alunos em condições socioeconômicas mais desfavorecidas, embora em cursos que levam a carreiras menos prestigiadas:

[...] por um lado, carreiras altamente prestigiadas e bem pagas, extremamente disputadas nas universidades e cursos de elite; por outro, uma massa cada vez maior de pessoas oriundas de grupos sociais que até há pouco nem chegavam perto das universidades, e que vislumbram agora, pela primeira vez, a chance de um título universitário, que valerá sempre mais do que não tê-lo, mesmo que represente pouco em termos de capacitação efetiva (SCHWARTZMAN, 1989, p.1)

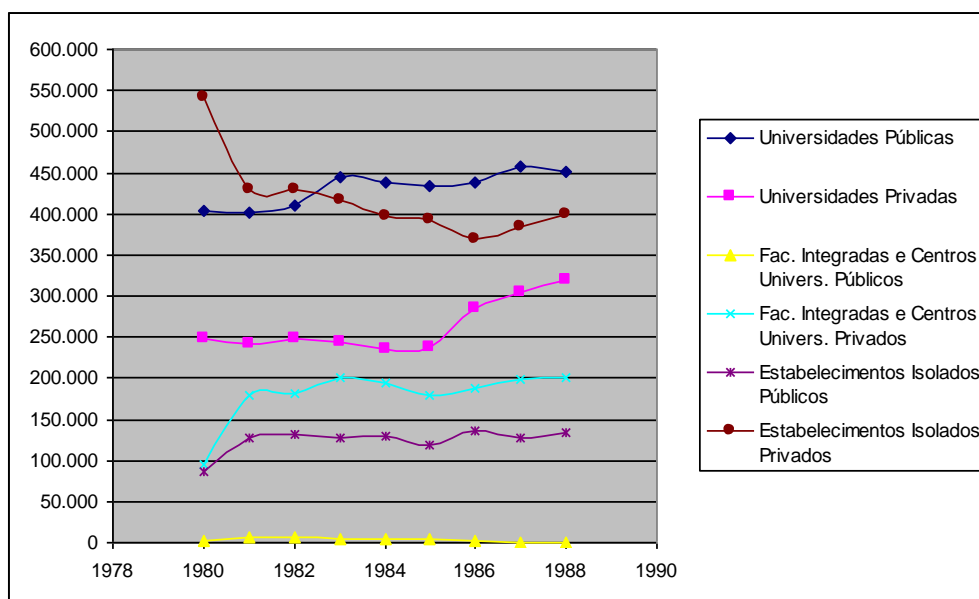
Avançando para os anos 80 do século XX, observa-se que a diversificação da educação superior mantém a tendência da década anterior, no que diz respeito a um maior atendimento pela instituição privada, que começa a ampliar seu atendimento, agora em universidades. Recorrendo a dados sobre matriculados, Tabela 4, é possível perceber melhor como se deu este movimento de ampliação das universidades privadas.

Tabela 4 – Evolução da matrícula na educação superior por organização acadêmica das instituições públicas e privadas – Brasil 1980-1988

Ano	Universidades		Fac. Integradas e Centros Univers.		Estabelecimentos Isolados		Total inst. Públicas	Total inst. privadas
	Públicas	Privadas	Públicos	Privados	Públicos	Privados		
1980	403.841	248.359	2.622	94.270	85.769	542.425	645.092	885.054
1981	401.456	242.747	7.483	179.057	126.871	429.178	687.036	850.982
1982	410.591	248.909	7.198	181.948	130.599	428.742	702.872	859.599
1983	443.628	244.232	5.032	201.376	128.029	416.695	771.053	862.303
1984	437.862	234.762	4.067	194.751	129.950	398.147	770.912	827.660
1985	433.957	238.020	4.052	179.964	118.671	392.945	748.565	810.929
1986	438.936	283.927	3.094	187.617	135.602	369.020	729.547	840.564
1987	456.554	304.682	0	197.810	128.411	383.098	736.837	885.590
1988	451.428	318.812	965	200.779	132.958	398.613	717.002	918.204

Fonte: MEC/SEDIA/SEEC

Gráfico 3 – Evolução da matrícula na educação superior por organização acadêmica das instituições públicas e privadas – Brasil 1980-1988



Embora o maior atendimento em universidades ainda se deva à esfera pública, é possível constatar o crescimento de matrículas nas universidades particulares. Considerando a queda no número total de matriculados nas instituições privadas até 1985³³, provavelmente associado à grave crise econômica pela qual passava o país, é possível afirmar que a ampliação do atendimento das universidades particulares reflete o movimento de transformação das instituições privadas quanto à sua organização acadêmica: os Estabelecimentos Isolados tornando-se Faculdades Integradas e/ou Centros Universitários que se transformam em Universidades.

Na mesma Tabela 4, podemos constatar que a pequena expansão de matrículas até 1983, período³⁴ “marcado principalmente pela rearticulação da sociedade civil brasileira nas suas mais diversas esferas, ainda no contexto autoritário” (PEIXOTO 2001, p.110), deve-se exclusivamente ao aumento de matrículas nas instituições públicas. Concomitantemente, há um recuo no

³³Schwartzman (1989) aponta outros fatores que, aliados à crise econômica, teriam contribuído para a queda da matrícula, ressaltamos, dentre eles, a política deliberada de limitar as autorizações para novos cursos e a saturação no mercado de trabalho para muitas profissões.

³⁴ Peixoto (2001) refere-se ao período entre 1979 a 1984, quando, mundialmente se expressa uma nova concepção de cidadania ligada a movimentos sociais e, no Brasil, se acentua o processo de abertura política.

crescimento das matrículas nas instituições particulares. A partir de 1984 inicia-se um declínio no atendimento público e em 1986, “já sob a égide de políticas privatistas” (LEHER, 2003, p.82), percebe-se a retomada da ampliação de atendimento pela iniciativa privada. Entre 1980 e 1988, os estabelecimentos isolados continuam sendo majoritariamente instituições privadas e pode-se perceber no Gráfico 3 uma correspondência entre o declínio de seu atendimento e o aumento de matrículas nas universidades, também de iniciativa privada, em continuidade ao processo de transformação quanto à organização acadêmica.

A preferência de crescimento no modelo universidade, pela iniciativa privada, se deve à autonomia didática, administrativa e financeira possibilitada pela Constituição Brasileira (1988) para todas as universidades, o que acelerou a aglutinação de instituições privadas, formando federações de escolas para, mais tarde, transformarem-se em universidade. Constitui-se esse movimento, conforme Martins (2009), em um recurso para autonomia que possibilita criar novos cursos conferindo-lhes maior agilidade no atendimento de uma demanda, fechando cursos menos procurados, abrindo e/ou fragmentando novas carreiras mais atrativas, alterando o número de vagas oferecidas de acordo com as oscilações das matrículas e da evasão etc. Enfim, a autonomia criou condições favoráveis que têm sido continuamente exploradas pelo setor privado, visando à sua adaptação diante das demandas que permeiam o mercado do ensino superior.

Dourado, Oliveira e Catani (2003) atribuem a “era” FHC³⁵ a retomada do crescimento da oferta de vagas no final dos anos 90, a partir de uma reconfiguração do campo universitário assumindo uma feição nitidamente privada. O cenário das políticas de educação superior brasileiras, desde a década de 1970, afirmam os autores, pode ser compreendido no contexto da crise do capitalismo naquela década, sobretudo no que diz respeito às políticas sociais e do modelo de produção,

[...] bem como da intensificação do processo de mundialização do capital – especialmente do capital financeiro -, da implementação de um modo mais flexível da acumulação capitalista e da adoção de políticas neoliberais, sobretudo na década de 1990, que preconizam o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.17).

³⁵ Período de dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002.

Nesta conjuntura, na qual o domínio da base do conhecimento é percebido como fundamental para obtenção de vantagens econômicas, a concepção de universidade se altera devendo “formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.19).

Outro fator a se considerar ao pensarmos no interesse da iniciativa privada pela educação superior tem a ver com o fato desta se tornar uma importante alternativa para manutenção de seus negócios educacionais em virtude da expansão da rede pública, primeiramente no antigo ensino ginasial, que passou a integrar o ensino fundamental, de caráter obrigatório e, posteriormente à expansão do ensino médio público³⁶, conforme dados do INEP sobre matrículas iniciais no ensino médio, na Tabela 5.

Tabela 5 – Evolução da matrícula inicial no ensino médio por dependência administrativa: Brasil - 1971 a 1994

Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Federal (%)	Estadual (%)	Municipal (%)	Particular (%)
1971	1.119.421	4,4	47,9	4,6	43,5
1975	1.935.903	4,1	47,5	3,1	45,3
1980	2.819.182	3,1	47,0	3,5	46,5
1985	3.016.138	3,3	59,0	4,4	33,3
1989	3.477.859	2,8	62,4	4,4	30,4
1991	3.770.230	2,7	65,6	4,7	27,0
1994	5.073.307	2,1	71,8	5,3	20,8

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

A partir 1985 diminuiu o percentual de matrículas nas escolas privadas de ensino médio, tendência que se manteve, estagnando-se em 1994, em cerca de um milhão de matrículas iniciais, diversamente do que ocorreu com o atendimento público, que continuou em crescimento.

³⁶ Segundo dados SEE/MEC, a partir de 1966 a rede pública brasileira passa a atender mais alunos do então ensino secundário (ginasial e colegial), atualmente correspondentes às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio, do que a rede particular. (Conforme documento “Sinopse Estatística Brasil do Ensino Médio Brasil – 1966/65”, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001593.pdf>).

Os dados numéricos sobre a expansão do ingresso nas instituições de educação superior, no período de 1989 a 1998, segundo a organização acadêmica e a dependência administrativa, encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6- Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, segundo Natureza e Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998

Ano	Total Geral	Universidades		Fac. Integradas e Centros Universitários		Estabelecimentos Isolados	
		Públicas	Privada	Públicas	Privada	Pública	Privada
1980	356.667	85.208	60.784	32.206	178.469	*	*
1981	357.043	86.338	60.253	40.925	169.527	*	*
1982	361.558	86.594	60.708	43.386	170.870	*	*
1985	346.380	87.211	60.232	1.185	49.061	35.348	113.343
1986	378.828	91.134	76.634	876	55.718	44.616	109.850
1987	395.418	92.638	82.951	-	60.009	41.399	118.421
1988	395.189	90.367	86.665	340	57.981	40.468	119.368
1989	382.221	89.300	91.684	-	52.951	35.703	112.583
1990	407.148	90.507	106.728	-	59.554	35.632	114.727
1991	426.558	106.863	112.468	2.760	61.130	33.234	110.103
1992	410.910	112.397	109.402	2.434	53.431	34.895	98.351
1993	439.801	115.654	128.677	2.751	59.057	35.284	98.378
1994	463.240	124.295	150.165	3.028	58.043	32.463	95.246
1995	510.377	126.587	178.871	1.885	62.674	29.540	110.820
1996	513.842	133.388	181.217	2.658	67.486	30.448	98.645
1997	573.900	154.158	221.098	355	60.827	27.346	110.116
1998	651.353	166.379	265.334	-	74.315	29.986	115.339

Fonte: MEC/INEP/SEEC

(*) Em 1980, 1981 e 1982, os dados de Estabelecimentos Isolados estão computados em Faculdades Integradas.

Analisando os dados referentes ao número de ingressantes por vestibular nas décadas de 80 e 90, verifica-se, assim como no número de matriculados (na Tabela 5), que no período de 1980 a 1985 há certa estagnação e recuo ao final do período, retomando seu crescimento em 1986 que virá recrudescer-se em 1993 quando a universidade privada passa a receber mais ingressantes do que as outras instituições. Em 1998 esta parcela corresponderá a 41% do total de ingressantes. Os estabelecimentos isolados privados voltam a crescer, neste ano, o que explica a tendência de queda na relação entre candidatos e vagas, já apontada.

Verificando as totalizações na Tabela 7, em 1998, teremos que 73% dos ingressantes se matricularam em instituições privadas, 53% desta parcela ingressaram em universidades privadas, permitindo afirmar que, claramente a expansão se fez pela via da privatização da educação superior brasileira, na qual a

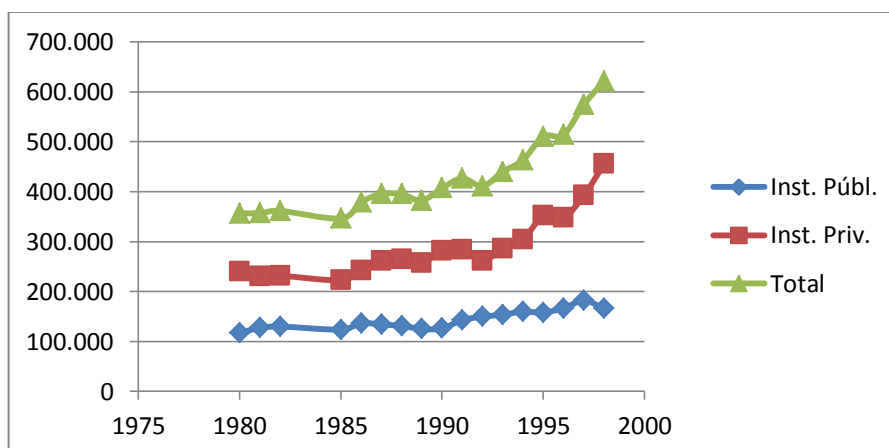
universidade privada recebeu a maior parte dos ingressantes, consolidando a tendência da década anterior.

Tabela 7 – Totalizações: Evolução do Número de Ingressos por Vestibular, segundo a Dependência Administrativa – Brasil: 1980-1998

Ano	Instituições Públicas		Instituições Privadas		Totais
	ingressantes	%	ingressantes	%	
1980	117.414	32,9	239.253	67,1	356.667
1981	127.263	35,6	229.780	64,4	357.043
1982	129.980	35,9	231.578	64,1	361.558
1985	123.744	35,7	222.636	64,3	346.380
1986	136.626	36,1	242.202	63,9	378.828
1987	134.037	33,9	261.381	66,1	395.418
1988	131.175	33,2	264.014	66,8	395.189
1989	125.003	32,7	257.218	67,3	382.221
1990	126.139	31,0	281.009	69,0	407.148
1991	142.857	33,5	283.701	66,5	426.558
1992	149.726	36,4	261.184	63,6	410.910
1993	153.689	34,9	286.112	65,1	439.801
1994	159.786	34,5	303.454	65,5	463.240
1995	158.012	31,0	352.365	69,0	510.377
1996	166.494	32,4	347.348	67,6	513.842
1997	181.859	31,7	392.041	68,3	573.900
1998	166.379	26,8	454.988	73,2	621.367

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Gráfico 4 – Totalizações: Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, segundo a Dependência Administrativa – Brasil: 1980-1998



Sguissardi (2008) aponta o recrudescimento do processo de expansão pela via da privatização, a partir de 1994, e a aceleração da *mercadorização* da educação. O autor explica-nos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, aprovada à sombra das recomendações do Banco Mundial, sugerindo a adoção, pelos países em desenvolvimento, da *universidade de ensino*, isto é, sem dedicação à pesquisa e, atenção às necessidades do mercado, possibilitou a promulgação do Decreto 2.306/97³⁷, que reconhece o ensino como bem comerciável, ou seja, como mercadoria.

Convergem para tanto, as percepções de Pimenta e Anastasiou (2002, p.167) de que “Nas instituições de ensino superior, podemos verificar crescente divórcio entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal.”

Assim, a maioria dos estudantes de educação superior brasileira, ao final do século XX, frequenta a *universidades de ensino*.

Ao analisar a universidade pública brasileira a partir da Reforma de Estado ocorrida na gestão FHC, Chauí (2003) afirma que as definições de educação como serviço e não mais como direito, e de universidade como organização social, ou seja, determinada por sua instrumentalidade, levam ao abandono da formação e da pesquisa. A redução da “pesquisa” à posse de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado e a determinação da maior parte de suas pesquisas pelos financiadores seriam expressões das formas deste abandono. Afirma ainda que

[...] a noção de sociedade do conhecimento, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades). (CHAUÍ, 2003, p.9)

³⁷ Segundo o Decreto nº 2.306/97 as instituições de educação superior privadas poderão ou não ter fins lucrativos. Sguissardi (2008) denomina instituições privado-mercantis, aquelas com fins lucrativos e particulares, as sem fins lucrativos.

Portanto, também na universidade pública brasileira é possível identificar mudanças conceituais, embora seja nestas instituições que se desenvolva a pesquisa e extensão.

Adiante, nas Tabelas 8 e 9, registramos os dados mais recentes referentes a ingresso em cursos de graduação, relativas ao período de 2001 a 2009.

Tabela 8 - Número de Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos*, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES:
Brasil: 2001-2009

Ano	Número de Ingressantes									
	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		Centros de Educação Tecnológica	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	203.577	372.073	1.582	143.138	1.970	55.681	24.225	219.631	13.267	1.546
2003	220.650	401.077	5.972	167.063	2.881	68.536	23.203	346.227	14.375	12.970
2005	240.691	434.890	5.066	215.845	3.281	63.577	24.224	366.474	15.419	27.814
2007	250.400	463.195	5.025	207.622	2.826	68.799	19.430	413.303	20.810	30.545
2009	301.583	464.547	3.141	205.502	**	**	26.373	487.008	23.234	**

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

(*) Outros Processos Seletivos: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada no Ensino Médio e Outros Tipos de Seleção.

(**) Em 2009 as instituições foram agrupadas em apenas tipos de organização acadêmica. As instituições não caracterizadas como universitárias se encontram sob a nomenclatura "Faculdades, Escolas e Institutos".

Mantém-se o crescimento das universidades privadas, diminuindo o ritmo em 2009. A oscilação do número de ingressos nos Centros Universitários e nas Faculdades Integradas parece indicar a continuidade da transformação destas em Universidades. Os institutos isolados privados retomam sua expansão. As instituições públicas permanecem com crescimento moderado, daí, conforme se verifica no Gráfico 5, adiante, o crescimento do ingresso em instituições privadas é bem maior do que nas públicas: continua a privatização do ensino superior brasileiro. Mas há mudanças significativas, expressas na Tabela 8, na forma de ingresso, uma vez que há novos processos seletivos e na forma de classificação das instituições de educação superior, em 2009 todas as instituições não universitárias passam a pertencer a um mesmo grupo, indicando que a marca da diferença entre

as instituições seria o grau de autonomia, que implica em possibilidade de rápido atendimento às demandas do mercado.

Também em 2009 ocorre um forte aumento do ingresso em universidades públicas que atribuímos principalmente ao Programa REUNI, já citado anteriormente. A diminuição dos Centros Universitários Públicos (cf. Tabela 8) indica sua transformação em Universidades, coadunando-se com o já citado Decreto nº 6.096 de 2007.

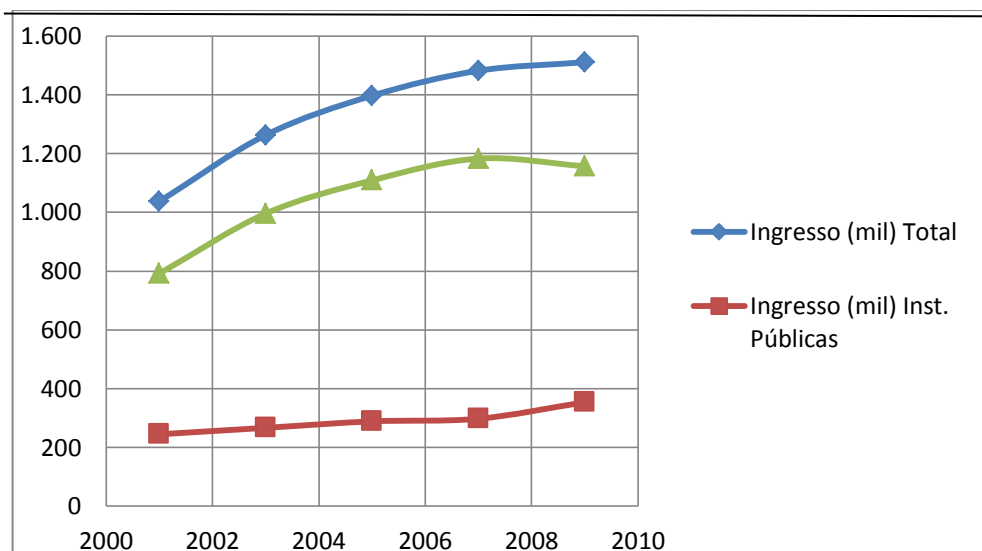
Observando a Tabela 9, percebe-se que em 2003 o ingresso nas instituições privadas diminuiu seu ritmo de crescimento e sofreu decréscimo em 2009. Contrariamente, as instituições públicas aumentam seu crescimento.

Tabela 9–Número de Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos, por Categoria Administrativa das IES – Brasil: 2001-2009

Ano	Número de ingressantes (mil)		
	Total	Inst. Públicas	Inst. Privadas
2001	1.037	245	792
2003	1.263	267	996
2005	1.397	289	1.109
2007	1.482	298	1.183
2009	1.511	354	1.157

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Gráfico 5 - Número de Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos, por Categoria Administrativa das IES – Brasil: 2001-2009



Na análise da diversificação da educação superior brasileira, Martins (2009) aponta uma aproximação das universidades públicas (federais e estaduais) e de algumas universidades privadas (geralmente as confessionais) a um modelo acadêmico “neo-humboldtiano”³⁸ dada a sua produção científica, o oferecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a manutenção do ensino associado à pesquisa e a preservação de sua autonomia. Por outro lado, as instituições privadas de perfil empresarial aproximar-se-iam do modelo “neo-napoleônico”, voltando-se estritamente para a formação profissional.

Mas, como já apontamos com Chauí (2003), ocorre nas universidades públicas o abandono da formação e da pesquisa; desprestigia-se a docência, o que se expressa na avaliação da produtividade, uma avaliação quantitativa; reconceitua-se formação como treinamento e adestramento visando à aquisição de técnicas para atender ao mercado de trabalho. A mudança sofrida pela universidade pública brasileira percebida por Chauí (2003, p.6), particularmente com a reforma do Estado, ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso, na qual “a educação deixou de ser considerada um direito e passou a ser considerada um serviço” e a universidade foi definida “como uma organização social e não como uma instituição social”, parece permanecer até os dias atuais, não se apresentando mudanças na política educacional superior com relação a sua submissão à lógica do mercado.

No mesmo sentido, Sguissardi (2008a, p. 858-9) aponta que a ampliação das instituições federais, a partir de 2003, tem ocorrido “à custa de uma grande intensificação e precarização do trabalho dos docentes, que se agrava em relação ao já verificado no período anterior”. Situação decorrente, principalmente, do Programa REUNI que prevê o aumento de 50% das matrículas, mas de apenas 25% do número de professores.

³⁸ Para o autor, aproximam-se de um modelo neo-humboldtiano as instituições que “criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, desenvolveram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoveram a profissionalização da carreira acadêmica, adotaram o regime de tempo integral para seus docentes, preservaram a liberdade acadêmica, associaram as atividades de ensino e pesquisa, implantaram programas de iniciação científica em parceria com agências de fomento nacionais.” Do modelo neo-napoleônico, as instituições basicamente “voltadas para uma estrita formação profissional e empregam professores horistas com pequeno volume de titulação acadêmica, que se dedicam em sua maior parte às atividades de ensino. Predomina em seu interior uma ausência de estruturas consolidadas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu*” (MARTINS, 2009, p.1)

Também sobre o Programa REUNI, em entrevista ao Jornal da AdUFRJ de maio de 2007, Roberto Leher, afirma que o referido “programa prevê a quase duplicação do número de estudantes de graduação, mas de uma graduação minimalista, própria do capitalismo dependente.” E sobre a precarização do trabalho docente diz que, “em termos econômicos, a expansão [...] somente será viável com contratos de docentes substitutos”. Alerta ainda que

O retrospecto de iniciativas de criação de uma graduação mais aligeirada para os pobres é suficientemente longo para comprovar que o mesmo é parte de um padrão de acumulação muito próprio do imperialismo de hoje, em que os países periféricos e semiperiféricos não ocuparão um lugar relevante na produção de conhecimento e em processos produtivos em que o conhecimento se constitui em vantagem comparativa importante.

Tais afirmações nos levam a pensar que a ampliação de vagas nas instituições federais estaria repetindo a fórmula de expansão dos ensinos fundamental e médio públicos brasileiros, com qualidade, reconhecidamente, muito baixa.

Neste sentido, sobre o acesso à educação superior nas últimas décadas, Catani e Hey (2007) apontam que este se ampliou, mas essa ampliação se deve ao setor privado, que em sua grande maioria não se dedica à pesquisa. A falta de investimentos nas instituições públicas cerceia seu crescimento enquanto as instituições privadas têm se beneficiado das políticas governamentais, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudos para cursos de graduação em instituições privadas. Os autores concluem que tais políticas, privilegiando o setor privado na oferta de vagas e o papel regulador e avaliador do Estado, têm promovido o “acesso ao sistema conforme a posição de classe de cada um: aos bens nascidos garante-se educação de alta qualidade e, aos despossuídos, garante-se o acesso – nem mesmo a permanência – às instituições e aos cursos menos prestigiados.” (CATANI; HEY, 2007, p.425).

Cabe ressaltar que os programas de afirmação social, implantados no início deste século XXI, têm produzido mudanças com relação ao ingresso de alunos com condições sócio-econômico-culturais menos favorecidas. Quanto à permanência com sucesso, pensamos que ainda estamos caminhando no sentido de equacionar tal problema, razão desta pesquisa.

Por fim, sintetizamos as respostas às questões colocadas no início deste item. O atendimento às demandas por vagas na educação superior deu-se com o

favorecimento do crescimento do setor privado, priorizando a formação profissional em detrimento da pesquisa. Os egressos da escola pública básica deixam de conseguir vaga nas instituições públicas de ensino superior quando essa escola passa a atender a população sócio-econômico-cultural menos favorecida. Portanto, os segmentos socioeconômicos mais desfavorecidos permanecem sub-representados nas instituições públicas, não se alterando substantivamente o perfil de seu alunado no que diz respeito às suas condições socioeconômicas, através do tempo.

Estas constatações nos levam a reafirmar o propósito deste trabalho de contribuir para a permanência com sucesso dos alunos de baixa renda numa universidade pública, considerada como de qualidade não apenas pelos seus indicadores de produtividade, mas por sua história de relevância em educação, pesquisa e extensão. Considerando a relevância do trabalho docente na formação e no aproveitamento dos alunos, abordamos, a seguir, estudos dedicados à docência no ensino superior brasileiro.

1.3. COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

A diversidade que caracteriza as instituições de educação superior brasileira, conforme apontamos no item anterior, compete para a dissimilaridade das práticas educativas nestas instituições. Segundo Mancebo (2004, p.248), o corpo docente da educação superior:

[...] comporta, um campo de práticas bastante heterogêneo, diferenças de toda ordem, dependendo do tipo de universidade, do regime de trabalho e vínculo do professor com a universidade, faculdade ou instituto. Há diferenças abissais nas condições de trabalho, na qualificação dos professores, nas origens sociais dos docentes, na participação em órgãos de classe e nas práticas que desenvolvem no ensino, na pesquisa e na extensão.(MANCEBO, 2004, p.248)

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141) explicitam as diferentes produções exigidas dos docentes do ensino superior, consoante o tipo de instituição: “docência, atividades de extensão e pesquisa, sendo a docência a atividade comum a todas as instituições que compõem o ensino superior”. As condições de trabalho nas diversas

instituições de educação superior brasileiras, afirmam, são bem diferentes. No que se refere à forma de ingresso apontam que em instituições públicas “dá-se sempre por concurso, mesmo para a contratação do professor substituto, cujo número tem aumentado em decorrência da contenção de despesas a que vêm sendo submetidas.” (Ibid., p.119). Nas instituições particulares, esclarecem, “o ingresso se dá por concurso ou por convite e o contrato pauta-se pela função da docência” (Ibidem).

Quanto à carga de trabalho na instituição, apontam que o vínculo pode ser integral, parcial e horista. Analisando dados fornecidos pelo INEP (1998), verificaram que do total de docentes das instituições de ensino superior brasileiras, correspondendo a 165.122, a parcela de 44,37% dos docentes atuava em tempo integral, com maior incidência nas universidades públicas, onde se encontravam 35,14% do total. O docente de tempo parcial, verificaram, é minoria em todos os tipos de instituições: universitárias, não universitárias, públicas ou privadas. Já o grupo de horistas é predominante nas instituições privadas, universitárias ou não.

O tempo integral de trabalho favoreceria o exercício das “três funções características da universidade: ensino, pesquisa e extensão [... que] devem estar integradas no projeto político-pedagógico institucional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.124). Enquanto a contratação de professores horistas seria desfavorável à vinculação da docência articulada a um projeto pedagógico institucional e ainda:

Nestes casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica, ficando todo o seu tempo disponível utilizado para deslocamento e sala de aula. Reforça-se, nestas circunstâncias, a visão do senso comum de que ensinar se restringe a passar um tempo numa sala de aula dizendo o conteúdo a um grupo de alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 127-8).

Sobre a formação dos docentes de educação superior, Cunha (2006, p.24) diz que há uma ideia comum, historicamente construída, de que “a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam”, perspectiva na qual se valoriza o conhecimento do campo científico da área do professor sem “uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos” (Ibid. p. 22).

Esta ideia se explicita na legislação atual brasileira, Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, conforme ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154):

[...] a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. [...] Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar para a docência.

Desta forma, a formação docente inicial e contínua “fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.154).

A desvalorização dos conhecimentos pedagógicos é atribuída a vários fatores. Libâneo (1997, p. 78) aponta “a falta de tradição teórica dos estudos propriamente pedagógicos”, sintetizada no percurso dos estudos pedagógicos no Brasil:

Até por volta dos anos 20, a Igreja católica conseguiu preservar a identidade científica da pedagogia, ainda que caracterizada como ciência especulativa. [A partir de então,] o termo *pedagogia*, pela influência do movimento escolanovista, foi sendo associado cada vez mais à docência. Formação pedagógica vai significando, cada vez mais, preparação metodológica do professor, prática de ensino, desenvolvimento de habilidades de ensino e, cada vez menos, teoria da educação, campo de investigação sistemática. [...] A mesma tendência se repetiu no movimento progressista pela formação profissional de educadores no início da década de 80. Na mentalidade de muitos educadores a pedagogia ainda continua tendo o sentido de metodologia, de organização do ensino (LIBÂNEO, 1997, p. 106).

O conceito de pedagogia como ciência da educação cujo campo teórico visa ao “esclarecimento racional da prática educativa a partir da investigação dessa mesma prática em situações concretas” (LIBÂNEO, 1997, p.115) ao longo de nossa história, restringe-se a questões metodológicas. A instrumentalização da pedagogia, sua dependência em relação às questões postas pelas ciências sociais, “o descaso crônico do Estado em relação à escola pública e aos professores e o desprestígio social da profissão de professor”, explicariam a “desqualificação acadêmica da área”. (LIBÂNEO, 1997, p.103).

Conforme Cunha (2006), esta desqualificação da pedagogia e o fato de ter, em geral, a criança como foco principal virão contribuir para a pouca valorização da pedagogia universitária. Em decorrência, entende-se que os conhecimentos

necessários ao professor universitário são o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

A pedagogia universitária é um “campo epistemológico inicial e ainda frágil”. (CUNHA, 2006, p.23). A produção escrita sobre o trabalho docente na educação superior é escassa e recente³⁹. Embora tenha se ampliado, consideravelmente, a partir da década de 90 do século XX, ainda encontramos um razoável dissenso conceitual. Cabe-nos, então, esclarecer a acepção sobre pedagogia universitária que utilizamos nesta pesquisa.

Isaia e Bolzan (2008, p. 1) entendem a pedagogia universitária “como campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior”, que exige um estudo sistemático que leve em conta a especificidade da docência superior.

Para nossa pesquisa, considerando a diversidade das instituições de educação superior brasileira e do seu corpo docente, conforme apontou Mancebo (2004), e, ainda, das diferentes atribuições docentes de acordo com o tipo de instituição, (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), entendemos necessária a restrição do conceito de Isaia e Bolzan (2008) para o espaço da universidade, na qual se leve em conta a especificidade da docência universitária.

A partir do conceito de pedagogia expresso por Libâneo (1997), e da concepção de Cunha (2006a, p. 351) de que a pedagogia universitária “Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto dos processos vividos no ambiente acadêmico”, neste trabalho, pedagogia universitária é entendida como teoria para esclarecimento racional da prática educativa na universidade a partir da investigação dessa mesma prática em situações concretas, concebidas como o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico universitário. Assim, esta pesquisa que estuda as dificuldades vivenciadas por alunos ingressantes na universidade viria contribuir para a Pedagogia Universitária.

Retomamos, aqui, as funções sociais da universidade que, recorrendo a Pimenta e Anastasiou (2002, p.163),

³⁹ Em estudo sobre a produção intelectual constante do Banco de Dados Universitas/Br, versando sobre o trabalho docente no ensino superior, no período de 1968 a 2000, Mancebo (2004) aponta que entre 1968 e 1977, foram publicados, por ano, a média de dois documentos; entre 1978 e 1989, oito e entre 1990 e 2000, a média anual de cerca de vinte documentos.

[...] podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimento e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

A docência universitária, trabalho dos professores universitários, que convergiria para a consecução destas funções, parece-nos expressa na concepção de Veiga (2005), que aponta a ampliação deste campo de trabalho. Os professores universitários, afirma a autora, desempenham um conjunto de funções: o ensino, a pesquisa, a administração em diversos setores da instituição, a orientação acadêmica (monografias, dissertações e teses), busca de financiamento, a representação da universidade e a criação e manutenção de uma rede de relações com outras universidades, empresas e instituições.

Conforme Veiga (2005, p. 2-3), a docência universitária

[...] exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a universidade produz de bom. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão. O FORGRAD (2001) considera que o ensino como extensão "[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea" (p. 31), e o ensino como pesquisa "[...] aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo" (p.31).

O leque de funções dos professores universitários, a especificidade do ensino aliado à pesquisa e à extensão, a formação inicial deste docente que ocorre em cursos de pós-graduação, com algum ou nenhum conhecimento pedagógico, são especificidades que exigem, como afirmaram Isaia e Bolzan (2008), esforços para a construção do campo da pedagogia universitária e indicam os equívocos que podem advir da transposição dos conceitos da pedagogia desenvolvida com foco na escola e na criança.

Assim, se faz necessário conhecer a realidade em que atuam os docentes universitários e suas práticas. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) nos dizem do contexto de suas práticas docentes:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Destarte, dos professores universitários não se exige formação pedagógica específica nem prestação de contas acerca de seu trabalho docente, diversamente da educação básica, para a qual é exigida formação pedagógica para o exercício da docência (Pedagogia ou Licenciatura) e se presta contas aos pais (principalmente nas instituições particulares) à coordenação, à direção e às secretarias de educação, especialmente, se públicas.

Os perfis do professor da educação superior e do professor da educação básica são bastante diferentes, quanto à formação, às regras institucionais, as condições de trabalho, valorização social da profissão etc., as formas de relações entre alunos e professores e entre alunos e instituição são modificadas. Coulon (2008, p. 146) aponta que na universidade “não existe uma ‘hierarquia visível’, não se sabe a quem se dirigir quando se está insatisfeito” tem-se “uma descontinuidade pedagógica na continuidade de uma escolha pessoal: prosseguir seus estudos”.

Sobre as peculiaridades da organização universitária, Moreno e Yáñez (2003) referem-se à autonomia que atravessa toda a organização universitária, na qual os departamentos reúnem um maior número de funções relacionadas à gestão acadêmica, de forma bastante independente, o que abre “um campo propício para a confrontação de interesses e de luta pelo poder, precisamente para fazer valer esses interesses”⁴⁰ (MORENO; YÁÑEZ, 2003, p. 30).

Esta forma de organização departamental, que também se apresenta nas universidades brasileiras, leva à ausência de uma “hierarquia visível” apontada por

⁴⁰ Tradução livre nossa.

Coulon (2008). Conseqüentemente, o aluno ingressante precisará construir novas formas relacionais na universidade. Considerando a importância do trabalho dos docentes na formação dos graduandos, reconhecer os processos de mudanças que estão sendo vivenciados por estes, é parte da formação dos docentes universitários.

Almeida e Pimenta (2009, p.23) apontam “a necessidade de construção de um novo paradigma de docência universitária”, superando “os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação docente”, cuja ideia de ensinar baseia-se fundamentalmente na transmissão do conhecimento.

Neste sentido, Biggs (2006), a partir de uma concepção construtivista da aprendizagem, esclarece que esta forma de ensino, assente na exposição pelo professor, consegue promover a aprendizagem, ou seja, mudanças conceituais e não apenas aquisição de informações, para uma determinada parcela de alunos. Aqueles que têm planos acadêmicos e profissionais claros e, portanto o que estudam é importante para eles, têm conhecimentos anteriores sólidos e relevantes e capacidade para aprender. Para estes alunos, a exposição pelo professor pode suscitar questionamentos e contribuir para mudanças conceituais. Mas o aluno dos contingentes socioeconômicos mais desfavorecidos, na maioria das vezes não apresenta este perfil, como veremos na análise dos dados desta pesquisa.

Os alunos da escola pública brasileira, cuja grande maioria é socioeconomicamente menos favorecida, apresentam lacunas de habilidades e conteúdos básicos, nem sempre podem ingressar no curso de graduação que gostariam, não têm tempo para estudo. Para estes, a aula expositiva pouco ajuda sobre criar, refletir ou teorizar, processos de nível cognitivo superior, conforme Biggs (2006). Que profissionais, se não abandonarem a graduação no seu percurso, serão formados?

Ainda de acordo com Almeida e Pimenta (2009), a docência neste nível de ensino torna-se mais complexa, uma vez que, a formação nos cursos de graduação, frente às exigências atuais, precisa garantir a superação da especialização estreita, propiciando o domínio científico e profissional do campo específico em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade, formando o cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda sociedade, problematizando as informações, interrogando o conhecimento elaborado, pensando-o criticamente.

Assim, a partir das autoras, entendemos que tal formação refletiria um percurso de sucesso no curso de graduação, que não se restringe apenas à aquisição de informações e técnicas, exigindo um enfoque profundo de aprendizagem que, de acordo com Biggs (2006), favoreceria mudanças conceituais.

Tal objetivo enseja, conforme Almeida e Pimenta (2009), dentre outros aspectos, o desenvolvimento de processos interativos e participativos de ensino e aprendizagem, que partam do conhecimento dos universos cultural e de conhecimentos dos alunos. O que se opõe às práticas docentes mais comuns na universidade nas quais a “ação docente é muito mais calcada no senso comum do como ensinar. Neste, no entanto, a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo característicos do modelo jesuítico permanecem.”⁴¹ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 148).

Considerando o favorecimento do ingresso de alunos com perfis diferenciados, decorrente das políticas de inclusão na universidade pública brasileira, a docência universitária assume graus de complexidade mais altos ainda. Desta feita, entendemos que o estudo das dificuldades e necessidades vivenciadas por ingressantes na universidade pública se constitui em uma importante contribuição para as discussões acerca da Pedagogia Universitária, na viabilização de percursos de sucesso desses alunos, no caminho da democratização desta instituição e da melhoria da qualidade do ensino universitário.

⁴¹ No modelo jesuítico, segundo as autoras; “A ação docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 147).

2. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: O LOCUS DA PESQUISA

[...] as aulas ministradas na universidade não são a universidade nem o é a organização dos cursos, e sim todo um complexo em cujo centro se entrecruzam dimensões dos mais diversos tipos que interagem entre si, condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno.

Miguel Zabalza

Nosso objetivo principal, no desenvolvimento deste capítulo, foi perceber a presença e as oportunidades de sucesso dos alunos dos contingentes mais desfavorecidos da população brasileira nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo. Desta feita, buscamos desenhar um retrato atual desta instituição, considerando a possibilidade de fazê-lo apenas parcialmente dada sua complexidade, conforme apontou Zabalza (2004), e para tanto, inicialmente retomamos brevemente alguns aspectos de sua história, remontando a sua fundação.

Num segundo momento, buscamos descrever alguns aspectos atuais da Universidade de São Paulo. Seus cursos, seus professores e seus alunos, evidenciando estes últimos. Focalizamos então, dados de acesso e permanência de egressos da escola pública na educação básica, que no Brasil atende majoritariamente aos mais desfavorecidos nos aspectos sócio-econômico-culturais, no semestre de ingresso à universidade, período crítico da graduação, quando se apresentam os maiores índices de evasão, um fenômeno mundial que também ocorre na USP (OLIVEIRA; SOUSA, 2004). Nestas análises, consideramos as áreas de conhecimento, os períodos de funcionamento e o prestígio dos cursos.

A partir destas discussões definimos os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Letras e Licenciatura em Física, todos com funcionamento no período noturno, como os locais onde realizaríamos a coleta de dados para o estudo qualitativo sobre as dificuldades de alunos oriundos da escola pública, ingressantes na USP em 2009, que efetivamos no terceiro capítulo desta tese.

Concluimos como uma breve descrição destes três cursos, incluindo aspectos referentes à organização curricular e ao perfil do alunado de cada curso.

2.1. CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: CONCRETIZAÇÃO DE UM PROJETO

Retomar, ainda que brevemente, a história da fundação da Universidade de São Paulo, suas finalidades, compete para uma melhor apreensão da realidade atual desta instituição social.

A instalação da Universidade de São Paulo – USP – em 1934, segundo Nadai (1981, p.372), “completa um projeto liberal de ensino esboçado desde 1891”, pela burguesia cafeeira, “classe mais forte e a única com um projeto político próprio” (NADAI, 1981, p.19). Na década de 1920, esclarece a autora, a universidade paulista já estava praticamente constituída, mas o processo foi interrompido pelo movimento revolucionário de 1930. A USP se constituiu a partir da incorporação de escolas superiores já existentes⁴² e seu ideal humanista e o incentivo à pesquisa social se expressavam na criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que daria unidade à instituição, pois seria o local onde, conforme Paula (2002), os alunos fariam o curso básico de estudos de cultura livre e desinteressada, preparatório para todas as escolas profissionais.

Neste sentido, Beisiegel (2003, p. 357) refere-se “à presença decisiva da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1934, no âmbito do processo de fundação da Universidade de São Paulo, para constituir-se na espinha dorsal da nova universidade”. Nesses momentos iniciais de implantação, segundo Antunha (1974, p.87 apud BEISIEGEL, 2003, p. 360), “a peculiar concepção dos objetivos e das funções integradoras da Faculdade de Filosofia é que dava ao modelo paulista a sua característica própria e inconfundível”.

A opção por um modelo que se aproximasse das concepções da universidade humboldtiana⁴³, privilegiando o ensino, a pesquisa e prestação de

⁴² Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Cirurgia, Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” e Faculdade de Direito.

⁴³ Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 151), a universidade alemã, ou humboldtiana, “voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência”, constituía-se por institutos, visando à formação profissional e pelos centros de pesquisa que: “seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho de autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica”.

serviços à sociedade, segundo Nadai (1981), partilhada por todos os professores e outros intelectuais, estaria ligada à opção pela formação das elites dirigentes. Dada a complexidade das relações econômicas e sociais advinda da inserção do país no mundo capitalista ocidental, suscitam-se as discussões acerca das exigências de maior competência dos burocratas para gerir o aparelho estatal. Paralelamente, surgem as primeiras necessidades de pesquisa aplicada que serão realizadas em institutos independentes e nas escolas superiores paulistas. A pesquisa, até então, não se configurava como exigência, visto que importávamos tecnologia, mas a adequação desta tecnologia demandou conhecimentos que a pesquisa aplicada viria atender, alterando o perfil estritamente de formação profissional das escolas superiores de São Paulo (NADAI, 1981).

A ideia de incorporar as escolas superiores já existentes está presente desde os primeiros planos de universidade paulista. Entende Nadai (1981) que isto se deva ao reconhecimento público da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e Cirurgia, da Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” e da Faculdade de Direito, a mais prestigiada, que atendiam quase que exclusivamente às classes dominantes, pois as instituições de ensino superior possuíam um caráter altamente elitista, “com ligeiras concessões à classe média” (NADAI, 1981, p.13). Às classes subalternas, em princípio, eram oferecidos estudos elementares e profissionais e à classe média, foi atribuído o exercício das profissões ligadas ao setor terciário, o que explica, segundo a pesquisadora, o crescimento e a abrangência espacial das Escolas de Comércio, Farmácia e Odontologia, no final do século XIX e início do século XX.

Paula (2002, p. 153) aponta aproximações entre características do modelo humboldtiano⁴⁴ de universidade e da USP “que podem ser encontradas nos discursos e nas propostas dos fundadores da USP”, das quais destacamos: a preocupação com a pesquisa e a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista; autonomia relativa em relação ao Estado; concepção idealista e não-pragmática; concepção liberal e elitista de universidade e a estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

⁴⁴ Cabe ressaltar que a autora expressa sua clara pretensão de não “engessar a análise, enquadrando a USP e a URJ [Universidade do Rio de Janeiro] rigidamente nas concepções de universidade abordadas [francesa e alemã]; pois sabemos que nenhuma universidade concreta se encaixa de maneira completa nos modelos teóricos estudados [...]” (PAULA, 2002, p. 148).

Afirma, também, que nas primeiras décadas de funcionamento, a USP conseguiu conservar uma autonomia relativa diante do governo Vargas, então presidente do país. Como exemplo cita a forma de recrutamento dos docentes⁴⁵ e a preocupação com a constituição de um projeto acadêmico desvinculado dos centros imediatos de decisão política. Nesta universidade, diz, o papel do professor é “de membro de uma corporação científica, reivindicando a autonomia da pesquisa e do ensino, o que implica a sua independência das pressões e demandas externas à aventura do saber.” (PAULA, 2002, p. 151).

Sobre a contratação de professores estrangeiros, Beisiegel (2003, p. 360) a aponta como “a mais importante das decisões” para a formação das orientações da pesquisa, que teria possibilitado “aprofundar na universidade a construção de uma tradição de pesquisas e de altos estudos”.

A partir da década de 1950, afirma Paula (2002),

[...] a universidade brasileira começa a sofrer muitas críticas, Governo e comunidade acadêmica se mobilizam na direção da sua reformulação. Com o golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos. (PAULA, 2002, p. 159)

Vários fatores, conforme Paula (2002), contribuíram para que, durante as primeiras décadas do século XX, a concepção alemã de universidade sofresse uma série de mudanças, dentre elas, a diminuição da autonomia frente ao Estado e a inclinação dos estudos para a prática profissional, com menor vinculação aos valores humanistas. Teria sofrido influências da concepção norte-americana que se refletiu em universidades europeias e latino-americanas, e que no Brasil foi difundida pela Reforma Universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades brasileiras, inclusive da Universidade de São Paulo.

⁴⁵ A autora destaca que “a importância dos professores franceses, tais como Roger Bastide (Sociologia), Claude Lévi-Strauss (Antropologia), Paul Arbousse-Bastide (Sociologia), Fernand Braudel (História), entre tantos, foi grande para o processo de consolidação das ciências humanas na USP” e, ainda, que estes foram contratados sem a intervenção estatal, diversamente, “na Capital Federal, a contratação [de professores franceses para a Universidade do Rio de Janeiro] era feita através do Ministro Capanema, após autorização de Getúlio Vargas, e obedecia fundamentalmente a critérios ideológicos, sobretudo o vínculo com a Igreja Católica.” (PAULA, 2002, p. 149).

As principais modificações se expressam na diminuição da autonomia e liberdade acadêmica e numa forte aproximação ao pragmatismo. “O modelo norte-americano associa estreitamente o ensino e a pesquisa aos serviços, estruturando-se de modo a ajustar-se à necessidade de massificação da educação superior e da sociedade de consumo”. A concepção de universidade “voltada para a formação humanista, integral e ‘desinteressada’ do homem, tendo como base a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual” (PAULA, 2002, p.153-4).

O modelo empresarial de universidade presente na Reforma de 1968 implica, como todo processo econômico, na relação custo e benefício, daí suas diretrizes no sentido da eficiência, eficácia e produtividade. Estas diretrizes virão se acentuar a partir de meados da década de 1990, num contexto neoliberal, com os mecanismos de avaliação que visam a transformar as universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado.

Conclui Paula (2002) que a concepção norte-americana de universidade torna-se hegemônica sobre a concepção alemã que influenciou, marcadamente, a Universidade de São Paulo, quando de sua fundação.

Embora a Universidade de São Paulo ainda apresente formas públicas de não submeter-se às regras impostas, a exemplo da não participação de seus alunos nas avaliações nacionais, sua autonomia, como de outras universidades públicas se encontra cerceada, especialmente no que se refere à obtenção de verbas atrelada a avaliações quantitativas e a subvenção de particulares.

Chauí (2003) aponta aspectos importantes no sentido do resgate desta autonomia necessária a uma instituição social, em contraposição à organização social⁴⁶, e à educação superior como direito e não como serviço, ou seja, no sentido da formação e da democratização. A partir das propostas de Chauí (2003), destacamos dois aspectos como essenciais para a necessária autonomia

⁴⁶ Segundo Chauí (2003, p. 2) “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe”.

universitária, sem a qual ela perde sua identidade de instituição social: o financiamento da universidade pública e forma de avaliação de todas as atividades desenvolvidas em todos os níveis da universidade.

Entendemos que o financiamento da universidade pública deve ser realizado e garantido com recursos estatais e que estes não podem ser desviados para o setor privado. Deste pressuposto derivam questões importantes que não estão no âmbito deste trabalho, mas queremos, ao menos, enunciar duas delas.

A primeira diz respeito ao Programa Universidade para Todos, que direciona recursos públicos para a instituição privada, como já citamos, muitas vezes de qualidade discutível, mas como assinalou Schwartzmann (1989), o ingresso nestas instituições representa para grande parcela dos alunos que não se veem em condições de ingresso nem de permanência em instituições superiores de melhor qualidade, a única possibilidade de acesso à educação superior. Desta forma, pensamos que seria viável constituir instituições públicas exclusivamente de ensino, escolas de ensino superior, voltadas para a profissionalização. Logicamente, não se constituiria em uma forma de reverter recursos financeiros para a universidade pública, mas seria uma forma menos dispendiosa de ampliação de oferta de vagas pelo setor público. Também parece óbvio que a manutenção da baixa qualidade de ensino da escola básica pública se colocaria como obstáculo ao ingresso de seus alunos, também nestas instituições. Neste sentido, a melhoria da qualidade da escola básica pública deve se constituir em prioridade dos governos que, para tanto, tem na valorização da profissão docente deste nível de ensino, o seu alicerce.

A segunda questão, a que nos remetem de imediato as afirmações acima, seria a possível perda das contribuições de universidades particulares que têm, ao longo dos tempos, realizado relevantes trabalhos de formação, pesquisa e extensão para o país e que para isso contam com subsídios públicos. Tal assunto envolve um aprofundamento sobre avaliação institucional para o qual não nos vemos com respaldo para abordar, mas que aponta a atual política de avaliação da educação superior como insuficiente e cerceadora da autonomia.

O resgate da autonomia da universidade pública, inclusa a Universidade de São Paulo, é fundamental para que exerça suas finalidades de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, pois, conforme Severino (2009, p. 254), como instituição “comprometida com o conhecimento, ela o será também, por decorrência, com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino”.

Assim, reafirmamos nossa concepção de universidade como o local onde se realiza ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociada e autônoma, que para realizar sua missão, deve buscar acolher, também, alunos dos contingentes mais desfavorecidas da sociedade e lhes proporcionar educação profissional, como já apontamos com Almeida e Pimenta (2009, p.17), superando “a especialização estreita”, visando, também à formação científica e política.

Tradições não são simplesmente destruídas por decretos, conforme nos ensina Freire (1982), numa estrutura transformada permanecem aspectos da velha estrutura não se eliminando, portanto, o que se formou na estrutura anterior. A Universidade de São Paulo nasceu com esta tradição de comprometimento com o conhecimento, a que se referem Severino, Paula e Nadai, mas com caráter elitista. Entendemos que o comprometimento com o conhecimento deve ser fortalecido e o caráter elitista minimizado, o que nos leva a ressaltar o recente Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP, que busca favorecer o ingresso e a permanência dos mais excluídos desta universidade, no decorrer de sua história.

Neste sentido, buscamos analisar a presença de alunos em condições socioeconômicas menos favorecidas na Universidade de São Paulo, nos dias atuais, questão à qual subjaz nosso problema de pesquisa, e sobre seus percursos nos cursos de graduação.

2.2. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO NOS DIAS ATUAIS

A Universidade de São Paulo oferece atualmente 239⁴⁷ cursos de graduação; 608 de pós-graduação *strictosensu* – mestrado e doutorado – em todas as áreas do conhecimento; cursos de especialização; atividades culturais e de extensão e prestação de serviços. Portanto, uma instituição que oferece ensino, pesquisa e extensão, expressando características do modelo humboldtiano de universidade, embora seus recursos financeiros não sejam estritamente estatais. Há recursos provenientes de prestação de serviços, inclusive no oferecimento de cursos

⁴⁷ Dados extraídos do “Anuário Estatístico da USP” – 2010, referentes ao ano 2009. Disponível em: <http://www4.usp.br/index.php/usp-em-numeros>

de pós-graduação *lato sensu*, e o financiamento de pesquisas em grande parte deve-se às agências federais e estaduais de fomento e a convênios e contratos com empresas, cerceando sua autonomia e a consecução de sua função como instituição social, como tem ocorrido com as demais universidades brasileiras, conforme concluímos no capítulo anterior.

Trata-se de uma instituição de alta complexidade e diversidade, que podem ser dimensionadas a partir da quantidade de seus cursos de graduação, extensão, especialização, pós-graduação, os serviços prestados por hospitais, museus, cinemas etc., de sua diversidade geográfica, que se expressa em sete *campi* distribuídos no Estado de São Paulo, por abranger as áreas de Humanidades, Ciências Exatas e Ciências Biológicas, inclusive com cursos interunidades e interáreas, por constituir cursos de alta, média e baixa seletividade, dentre outras especificidades. No Quadro 1 expressamos alguns números concernentes aos cursos de graduação.

Quadro 1 – Indicadores numéricos dos cursos de graduação: USP – 2009

Cursos	Vagas oferecidas	Inscrições FUVEST	Matriculados	Concluintes
239	10.557	134.963 ⁴⁸	56.998	5.867

Fonte: FUVEST - Estatísticas

Além de permitir dimensionar o tamanho da instituição, os dados permitem perceber que se trata de uma instituição com grande concorrência para ingresso nos cursos de graduação – por volta de 13 candidatos para cada vaga, em 2009.

Sobre seu corpo docente, conforme indicamos no primeiro capítulo, de acordo com o Anuário Estatístico da USP 2010 (base de dados 2009), era constituído por 5.732 professores, dos quais, 4.822 (84,12%) em regime de dedicação em tempo integral e 5.625 (98,13%) com título de Doutor ou acima. Conforme apontamos, com Pimenta e Anastasiou (2002), o regime de dedicação em tempo integral é favorecedor das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O alto grau de formação acadêmica dos professores (doutor ou acima) os qualifica como

⁴⁸ Incluídas as inscrições de 12.531 treineiros (ver nota 50).

detentores de conhecimentos específicos e como pesquisadores científicos, mas não garante os conhecimentos pedagógicos necessários à atuação docente.

A preocupação da USP com a formação do docente da educação superior pode ser percebida na concretização do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, que conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p.259 e 263) foi criado em 1998 e tem contribuído para o “aprimoramento da formação dos alunos de pós-graduação [*stricto sensu*] nas atividades de docência universitária”. Tratar-se-ia de um programa de formação inicial⁴⁹ organizado em duas etapas: preparação pedagógica e posterior estágio em disciplina de graduação. Segundo as autoras, em avaliação do programa realizado por unidades da USP, ele é percebido “como possibilidade de experimentar e desenvolver habilidades da docência [...]. Também possibilita que se percebam os problemas do ensinar na graduação”.

Outra manifestação da preocupação da USP no que concerne à formação docente se expressa na viabilização do Curso de Pedagogia Universitária, iniciado em 2007, tendo por objetivo a formação contínua de seus professores, apoiada no conceito de desenvolvimento profissional e institucional:

O que se busca é o fortalecimento de uma concepção mais dinâmica de desenvolvimento acadêmico, em que as respostas capazes de elevar o patamar qualitativo da formação dos estudantes sejam pensadas no seio das unidades acadêmicas por todos que participam dos cursos. Investe-se então na constituição e no fortalecimento das bases pedagógicas dos docentes para que ampliem as possibilidades de análise dos problemas acadêmicos, bem como respostas capazes de configurar o quadro institucional frente ao ensino de graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.30)

As autoras localizam o Curso de Pedagogia Universitária no âmbito de uma política institucional mais ampla, voltada para a formação pedagógica dos docentes universitários:

Originalmente fruto de solicitações oriundas de docentes das várias unidades da USP, as ações voltadas para a formação pedagógica constituem-se hoje em importante elemento da política institucional, que tem na valorização do ensino de graduação um dos seus pilares (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.34).

⁴⁹ Entendida, conforme Almeida e Pimenta (2009, p. 22), como “o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se (re)constróem apoiadas em uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura”.

O perfil do quadro docente da USP, especialmente no que se refere à formação acadêmica e às condições de trabalho, aliado à política institucional de valorização do ensino de graduação contribuem para que esta universidade se constitua em campo profícuo para estudos sobre a docência universitária, numa concepção de universidade como local de criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, conforme já apontamos com Pimenta e Anastasiou (2002).

A existência do trabalho docente, em qualquer circunstância, só é possível se houver alunos e é totalmente dependente destes, se entendemos que seu objetivo seja favorecer a aprendizagem, o que exige conhecer os problemas acadêmicos para formular respostas para eles. Neste sentido, dados do perfil do alunado devem ser considerados dentro dos limites que as generalizações que nos permitem acerca da compreensão dos sujeitos, uma vez que são estes que aprendem (CHARLOT, 2000).

Neste sentido de buscar uma visão mais geral do aluno, traçamos alguns aspectos do perfil do alunado da USP, tomando como referência os ingressantes em 2009, tendo como fonte os dados do Questionário de Avaliação Sócio-Econômica, excluídas as informações referentes aos treineiros⁵⁰. Os dados referem-se a informações declaradas pelos candidatos no questionário socioeconômico, de preenchimento opcional, quando do ato de inscrição no vestibular da FUVEST.

Do total de 10.521 candidatos que efetuaram suas matrículas como ingressantes em 2009 (inclusas 100 vagas na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, que não pertence à USP), observou-se, tomando a frequência relativa (porcentagem em relação ao total), no que se refere aos estudos anteriores que a maioria é egressa de escola privada (64,0%); cursou o ensino médio comum (91,5%); preparou-se em cursinho pré-vestibular (70,5 %) e não possuía experiências universitárias (75,5%).

Tomando o nível de estudo dos pais, observou-se que a maioria não era ingressante de primeira geração, ou seja, não era membro da primeira geração da família a ingressar na educação superior, pois 61,7% dos ingressantes declararam

⁵⁰ Segundo o manual da FUVEST 2010: “‘Treineiros’ são aqueles candidatos que NÃO terão completado ainda o ensino médio no ano de 2009. A FUVEST oferece três carreiras ‘fictícias’, exclusivas para ‘treineiros’. Em cada uma dessas ‘carreiras fictícias’, é como se existissem 250 ‘vagas’”.

que o pai possuía experiências em educação superior e 59,6% declaram que a mãe possuía experiências em educação superior. Destes dados destacamos o alto capital cultural⁵¹ dos ingressantes, considerando-se o nível de escolaridade dos pais, apresentando-se como um diferencial importante em relação à população brasileira, cuja taxa de escolarização bruta⁵² no ensino superior em 2000, segundo Pinto (2004), era de 15%.

Sobre a questão econômica, verificou-se que a maioria dos matriculados (55,8%) possuía renda familiar acima de sete salários-mínimos. O contingente com renda familiar de até três salários mínimos é o menos representado⁵³, perfazendo 11,4% do total. Ingressantes com renda familiar entre três e sete salários-mínimos apareceram melhor representados do que os da faixa anterior (até três salários mínimos), correspondendo a uma taxa de 33%. Observou-se também que a grande maioria não exercia atividades remuneradas (79,8%) e declararam-se solteiros 96,1%. Percebe-se que não há uma representatividade proporcional dos segmentos da população conforme a renda familiar, pois 38,9% dos alunos pertencem à faixa de renda familiar acima de dez salários mínimos, enquanto 11,4% da população brasileira, em 2004 (cf. BARREYRO, 2011), encontravam-se nesta faixa de renda familiar acima de dez salários mínimos. Mesmo assim, para uma parcela do alunado é necessário aliar trabalho remunerado e estudo e para outra, não trabalhar significa esforços econômicos familiares. Ou seja, há um contingente de alunos que sofre pressões econômicas e que tem aumentado, especialmente, em consequência do Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP, implantado em 2007.

⁵¹ Conceito tomado a partir de Bourdieu (1987) que aponta a preponderância do capital cultural (que se apresenta em três estados: **incorporado** – sob forma de disposições duradouras do organismo; **objetivado** – na forma de bens como obras de arte, quadros, livros etc., que podem ser apropriados materialmente, o que supõe capital econômico, e também podem ser apropriados simbolicamente, o que supõe capital cultural; **institucionalizado** – títulos escolares que são produtos da conversão do capital econômico em capital cultural) no desempenho escolar. Também de acordo com Bourdieu (2002), o capital cultural é adquirido nas redes de relacionamento mais ou menos numerosas e ricas.

⁵² Taxa de escolarização bruta: “Razão entre o total de matrículas na Educação Superior e a população na faixa etária correspondente”. (PINTO, 2004, p. 728).

⁵³ Conforme Barreyro (2011), segundo dados de 2004, a renda familiar no Brasil, em salários mínimos, estava assim distribuída: até três – 47,8%; entre três e cinco – 20,3%; entre cinco e dez – 16,9%; entre dez e vinte – 7,7% e, acima de vinte salários mínimos – 3,7%.

Dos dados, pode-se afirmar que os capitais econômicos e culturais⁵⁴ jogam papéis importantes na seleção dos alunos que ingressam na Universidade de São Paulo.

Tendo em conta este esboço sobre o quadro atual da USP, no qual destacamos do perfil de seu alunado, buscamos estudar, nos próximos subitens as questões referentes ao ingresso e à evasão nesta universidade.

2.2.1. O ingresso na graduação da USP

Neste subitem focalizamos as questões de ingresso pelo sistema vestibular, realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST⁵⁵, para os cursos de graduação da Universidade de São Paulo.

Constatamos no capítulo anterior que no início da década de 1970, a iniciativa privada passa a oferecer mais vagas na educação superior do que a esfera pública, mas as matrículas em universidades públicas são majoritárias até 1987, quando as matrículas nas universidades privadas aceleram fortemente, principalmente em decorrência do movimento de transformação de parte das instituições isoladas em centros universitários e, destas em universidades, que

⁵⁴ Tomamos como indicador de capital econômico apenas a renda familiar e de capital cultural, o grau de escolarização dos pais. Cabe esclarecer o vínculo entre capitais econômicos e culturais familiares e a incorporação de capital cultural, cuja acumulação exige tempo para sua inculcação e assimilação, que supõe um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo, conforme explica Bourdieu: “[...] as diferenças de capital cultural de uma família implicam diferenças, primeiro na precocidade do início da transmissão e acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biológico disponível, sendo o tempo livre máximo posto a serviço do capital cultural máximo. Em segundo lugar, implica diferenças na capacidade de satisfazer as exigências propriamente culturais de um intento de aquisição prolongada. Além disso e correlativamente, o tempo livre que sua família lhe pode assegurar, ou seja, liberar da necessidade econômica, como condição de acumulação inicial” (BOURDIEU, 1987, p.01, tradução livre nossa).

⁵⁵ A FUVEST foi criada em 1976 e realiza o processo unificado de vestibular para a USP desde 1977, em duas fases. A primeira tem sido composta por questões objetivas, de múltipla escolha, cujo número de questões tem variado através do tempo e atualmente consta de 90 questões. Para a realização da segunda fase, composta de até quatro provas analítico-expositivas, o aluno deverá ter um número de acertos mínimo correspondente à nota de corte da carreira, calculada com base no número de vagas (o número de convocados corresponde ao triplo do número de vagas da carreira). O preenchimento das vagas segue a classificação dos pontos obtidos pelo candidato, não se concretizando a matrícula, as vagas remanescentes são oferecidas em outras chamadas. Nos dados referentes aos matriculados consideramos todas as chamadas.

aumentaram sua capacidade de matrícula, especialmente pela via da racionalização dos recursos.

Mais recentemente, novos fatores estão contribuindo para esta ampliação: a entrada de investidores estrangeiros, iniciada por volta de 2001 pela *LaureateInternationalUniversities*, e a abertura de capital na Bolsa de Valores, capitalizando grupos educacionais que se preparam para expandir suas operações no país e também para além das fronteiras brasileiras, como a “Estácio Participações” e a “Anhanguera Educacional”⁵⁶, por exemplo.

São Paulo, estado com maior participação no produto interno bruto do país⁵⁷, possui a maior rede privada de instituições de educação superior. Em 2009, conforme dados do INEP, de um milhão e trezentas e oitenta e cinco mil matrículas, 86,8% eram em instituições privadas e 62,2% em instituições privadas universitárias (611.676 em universidades privadas e 250.051 em centros universitários privados), ou seja, a maior parcela de matrículas dos cursos superiores brasileiros é em instituições universitárias privadas, que como apontamos, em sua grande maioria se constituem em *universidades de ensino*.

Entretanto, com relação ao ensino médio, consultando os dados referentes à década de 1980 (Tabela 5 do capítulo anterior, p. 67), verificamos que o atendimento de alunos era realizado majoritariamente pela rede pública brasileira, tendência que se manifestará de forma mais acentuada nos anos seguintes, mantendo-se até os dias atuais. Conforme apontou Oliveira (2007, p.682), o “ensino médio, historicamente reduto de diminuta parcela, conheceu nos anos de 1990 inédito processo de expansão” devido à generalização da melhoria dos índices de conclusão do ensino fundamental.

Segundo dados do Ministério da Educação, constantes da Tabela 10, em 1977 a escola particular/privada formava no então 2º Grau (equivalente ao atual Ensino Médio), 63% do total dos alunos do estado de São Paulo.

Em 1980 observa-se uma inversão dos dados, a escola pública passa a superar a escola particular/privada em número de concluintes deste nível de ensino. Em 1987, a escola pública formou 59% do montante, como consequência da

⁵⁶ Informações extraídas do artigo “Avanço verde-amarelo” assinado por Rodolfo C. Bonventti, disponível em <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12195>.

⁵⁷ Segundo dados do IBGE – 2008. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2008/comentarios_uf.pdf.

ampliação do atendimento público ao ensino médio, neste estado. Dez anos depois, em 1997, percebe-se o recrudescimento da ampliação, quatrocentos e quinze mil alunos concluíram o ensino médio, 77,8% em escolas públicas. Em 2007, teremos trezentos e noventa e cinco mil concluintes, com 82% destes em escolas públicas. Portanto, desde 1980 a escola pública paulista, especialmente a estadual, é responsável pela maioria dos concluintes do ensino médio no estado de São Paulo.

Tabela 10 – Evolução do número de concluintes do ensino médio segundo a dependência administrativa – São Paulo: 1977-2007

Ano	Total de concluintes (100%)	Escola Pública		Escola Particular/Privada	
		Concluintes	%	Concluintes	%
1977	97.455	35.692	36,6	61.763	63,4
1979	134.936	55.384	41,0	79.552	59,0
1980	142.548	73.384	51,5	69.164	48,5
1987	150.549	88.378	58,7	62.171	41,3
1997	415.008	322.698	77,8	92.310	22,2
2007	388.708	321.256	82,6	67.452	17,4

Fonte: MEC/SEEC/CIP/INEP e IBGE⁵⁸

A redução do número de matrículas no ensino fundamental brasileiro a partir do ano 2000, conforme Oliveira (2007), parece-nos que ajuda a explicar a diminuição de concluintes em 2007:

[...] devido à regularização do fluxo, compreende-se a redução da matrícula total [no ensino fundamental] a partir de 2000. Ao contrário de representar “menos acesso à educação”, ela representa mais, pois significa que aqueles que estavam com defasagem série-idade no ensino fundamental progrediram para etapas posteriores. (OLIVEIRA, 2007, p.670)

No Estado de São Paulo em 2002, concluíram o ensino médio 673.820⁵⁹ alunos, 580.243 em escolas públicas. No ano seguinte, este número baixou para

⁵⁸ Documentos consultados: “Sinopse Estatística do Ensino de 1º e 2º Graus – 1978”, (MEC/SG/SEINF/SEEC, 1982); “Sinopse estatística ensino regular de 2º grau 1988”, edição preliminar I. Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. Brasília: MEC/CIP, 1991; “Sinopse Estatística da Educação Básica – 1998” e “Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007” MEC/INEP. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: “Estatísticas do século XX”, que cita como fontes: Ministério da Educação e Cultura/SI/SEEC, tabela extraídas de “Anuário Estatístico do Brasil, 1983”. Rio de Janeiro: IBGE, v.44, 1984 e “Anuário Estatístico do Brasil, 1984”. Rio de Janeiro: IBGE, v.45, 1985.

⁵⁹ Dados MEC/INEP – disponíveis no sítio oficial do INEP, Sinopses Estatísticas da Educação de 2003 e 2004.

497.999 no total, sendo 400.804 em escolas públicas. A partir da constatação de Oliveira (2007), é possível atribuir este decréscimo, em sua maior parte, às implantações neste estado, na década de 1990, da progressão continuada e de programas de aceleração de estudos para alunos com defasagem entre idade e série (ou programas de correção de fluxo escolar), contribuindo para uma menor demanda reprimida em consequência da regularização do fluxo escolar.

O aumento de concluintes do ensino médio até o final dos anos 1990 elevou a demanda por vagas na educação superior, mas na Universidade de São Paulo, a maioria de suas vagas passará a ser ocupada por egressos da escola particular desde a década de 80, quando a escola pública paulista começou a responder pela maioria das conclusões no ensino médio.

Em 1980, a FUVEST realizava os exames vestibulares para a Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e para a Universidade Estadual Paulista – UNESP. Selecionamos apenas os cursos da USP, para compor a Tabela 11.

Tabela11 - Alunos inscritos e matriculados nas carreiras da USP após a última chamada, por tipo de ensino médio: 1980-2008

Ano	Total de inscritos	Alunos de escola pública		Alunos de escola particular	
		Inscritos	Matriculados	Inscritos	Matriculados
1980	88.135	46.581	2.960	41.554	3.015
1988	82.949	34.471	2.117	48.478	3.761
1998	121.886	42.229	2.275	79.657	7.057
2008	131.341	46.325	2.757	85.016	7.823

Elaborada a partir de dados disponíveis no sítio da FUVEST – Estatísticas

Até 1980, a maioria de inscritos e aprovados no vestibular realizado pela FUVEST era constituída por estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, quando a escola particular/privada ainda formava mais alunos no então 2º Grau do que a pública. Desde 1981, a maior parte dos ingressantes na USP concluiu o ensino médio em escola particular/privada⁶⁰. Ou seja, quando o ensino médio público paulista começa a deixar de ser excludente e seletivo, poucos de seus

⁶⁰ Segundo dados da FUVEST, em 1981, do total de matriculados 43,1% tinham cursado o ensino médio em escolas oficiais (públicas) e 44,5% em escolas particulares.

alunos conseguem aprovação no vestibular para a USP. Ressaltamos que não se está, de forma alguma, defendendo este tipo de escola pública, ao contrário, pensamos ser possível uma escola não seletiva e excludente de boa qualidade, como parecem demonstrar algumas escolas públicas⁶¹ que conseguiram bons resultados no vestibular da FUVEST de 2009.

À diminuição das possibilidades de ingresso na Universidade de São Paulo dos alunos da escola pública relacionamos a perda de qualidade na forma de ampliação do ensino fundamental e do ensino médio públicos, no caso, paulistas, quando os alunos que passam a frequentá-los advêm de uma porção da população mais desfavorecida socioeconomicamente que nunca, com raras exceções, estiveram presentes nas universidades consideradas de excelência.

Esta redução de chances de ingresso é acompanhada pela diminuição de inscrições destes alunos, indicando que, possivelmente, a percepção de fracasso tenha interferido na aspiração por esta instituição. Isto é, em 2008 o número de inscritos é menor que em 1980, diferença que se acentua se a considerarmos proporcionalmente ao crescimento do número de concluintes de ensino médio público no período.

Em experiências concretas vivenciadas enquanto diretora de escola pública nos anos 90, muitos alunos do ensino médio exprimiam claramente que não se inscreveriam na FUVEST porque não entendiam ter chances de aprovação. O que nos leva a pensar que seja possível que o decréscimo de inscrições destes alunos esteja associado à baixa expectativa de sucesso, levando-se em conta que a construção das escolhas ou das aspirações se realiza a partir do espectro de possibilidades, conforme apontou Bourdieu (2002).

Na Tabela 12 buscamos perceber a influência das chances de sucesso na escolha do aluno de escola pública por se inscrever no vestibular da FUVEST, nos últimos anos, período de 2004 a 2009. Constam da Tabela 12: o número total de inscritos, o número de inscritos da escola pública e a porcentagem que representam

⁶¹ Conforme entrevista dada a Júlio Bernardes da Agência USP, datada de 10/09/2009, pela então Pró-Reitora de Graduação da USP, Selma Garrido Pimenta, versando sobre os resultados do vestibular da FUVEST de 2009: “18 das mais de 800 escolas com estudantes aprovados colocaram um número superior a 10 alunos na Universidade, nas cidades paulistas de São Paulo, Ribeirão Preto, São Carlos e São José dos Campos. A primeira da lista é a escola Otoniel Mota, de Ribeirão Preto, com 27 aprovados. Na capital, as recordistas são as escolas Professor Andrônico de Mello (Vila Sônia, Zona Oeste), Professor Manoel Ciridião Buarque (Lapa, Zona Oeste) e Rui Bloem (Mirandópolis, Zona Sul), com 19 aprovações cada”.

do total de inscritos. Sob o mesmo critério, apresenta-se nas colunas seguintes o número total de matriculados após todas as chamadas, o número de alunos de escola pública matriculados após a última chamada e o percentual que representam do total de matriculados.

Tabela 12 – Inscrições e matrículas totais e de alunos de ensino médio público na FUVEST – total carreiras da USP: 2004-2009

Ano	Inscritos			Matriculados		
	Total	Escola Pública	% Escola Pública	Total	Escola Pública	% Escola Pública
2004	135.851	51.254	37,7	8.719	2.206	25,3
2005	136.789	57.524	42,1	9.723	2.579	26,5
2006	152.927	68.938	45,1	10.059	2.448	24,3
2007	125.998	48.082	38,2	10.274	2.772	27,0
2008	123.476	43.250	35,0	10.381	2.731	26,3
2009	122.472	40.866	33,4	10.521	3.157	30,0

Elaboração própria a partir de dados da FUVEST

Primeiramente há que se destacar o aumento de oferecimento de vagas para ingresso pela USP. De acordo com dados do “Anuário Estatístico da USP 2010 (base de dados 2009)”, é possível afirmar que desde 1998 a universidade vem, sistematicamente, aumentando sua oferta inicial de vagas. Sobre o ingresso, apontamos duas mudanças importantes ocorridas, respectivamente, nos anos 2005 e 2007. Em 2005 ocorreu um forte acréscimo no número de vagas, foram oferecidas 1.004 vagas a mais que no ano anterior. O aumento deveu-se ao fato de que neste ano começaram a funcionar os cursos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), que tem sido denominada, também, USP-Leste. O número total de inscritos sofreu pequeno aumento, menos de 0,7%, mas o número de inscritos egresso de escola pública aumentou em 12%.

Elaboramos a Tabela 13 a partir de dados da FUVEST. O total de inscrições nas carreiras da USP-Leste foi 6.044 em 2005, deste total, 3.847 (63,3%) foram de alunos de escola pública, contribuindo para o aumento no total de inscrições de candidatos deste tipo de escola.

TABELA 13 – Inscritos e matriculados nas carreiras da EACH por tipo de ensino médio cursado: 2005-2007

Ano	Inscritos	Inscritos Escola Pública	Matriculados (100%)	Matriculados Escola Pública	
				Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
2005	6.044	3.847	1.019	465	45,6
2006	12.728	7.546	1.023	373	36,5
2007	6.830	3.559	1.019	395	38,8

Elaborada a partir de dados da FUVEST

As inscrições em todas as carreiras oferecidas pela EACH foram, no ano de sua instalação, majoritariamente de alunos de escola pública, denotando o interesse destes alunos pelos novos cursos. O menor percentual de inscrição do egresso de escola pública foi 51,6% na carreira de Marketing e, em três carreiras foi superior a 70%: Sistemas de Informação – 70,1%; Ciências da Atividade Física – 70,3% e Ciências da Natureza – 76,1%.

Quanto ao ingresso do aluno de escola pública na EACH, neste ano 2005, das 1.019 matrículas 465 foram de alunos de escola pública, correspondendo a 45,6%, índice bastante superior ao índice da USP naquele ano, 26,5%, contribuindo para um pequeno acréscimo percentual do total de ingressantes deste tipo de escola, de 25,3%, em 2004, para 26,5%, em 2005. A carreira com menor porcentagem de matrículas desta parcela de alunos foi Marketing com índice de 30,5% e com maior foi Ciências da Natureza, onde 77,3% dos matriculados haviam cursado todo o ensino médio em escola pública. Os demais cursos ficaram com ingressos de aluno de escola pública na faixa de 32,8% a 51,1%.

As porcentagens de inscrições e matrículas de alunos da escola pública na EACH, em 2005, foram superiores aos índices totais de inscrições e matrículas na USP. Em 2006 ocorreu um forte acréscimo de inscrições de alunos da escola pública, correspondendo a 19,8%, que entendemos possa ser creditado, em boa parte, ao sucesso destes alunos no ano anterior, nas carreiras da EACH, cujo número de inscritos de escola pública, praticamente dobrou em relação ao ano anterior.

Mas neste ano 2006 cresceu a concorrência pelas vagas da EACH, foram 12.728 inscrições totais, mais que o dobro do ano anterior, sendo 7.546 (59,2%) destas de candidatos de escola pública. O interesse pelas carreiras da EACH aumentou: cresceram em 96% as inscrições de aluno de escola pública e em 135% as de alunos de escola privada, mesmo assim, continuou majoritariamente de aluno de escola pública.

Apurou-se quanto ao ingresso, que se matricularam um total de 1.023 alunos na EACH em 2006, 373 eram alunos de escola pública, correspondendo a 36,5% do total, índice onze pontos menor que do ano anterior. Apenas em duas carreiras a matrícula de alunos de escola pública foi majoritária: Ciências da Natureza com 70,8% das matrículas e Sistemas de Informação com 51,4% do total. Arte e Tecnologia teve o menor índice, 16,7% e nas demais carreiras a faixa de ingresso ficou entre 24,2% e 31,2%.

Assim, em 2006 na EACH a concorrência por uma vaga ficou mais acirrada, ou seja, seus cursos tornaram-se mais seletivos, em consequência diminuiu o ingresso de alunos de escola pública. Em 2007 caiu o número de inscrições para os cursos da EACH que totalizaram 6.830 e, destas, 3.559 (52,1%) de alunos de escola pública, menos da metade do número de inscritos no ano anterior (7.546). Em 2007 ocorreu a segunda mudança a que nos referimos acima, que diz respeito ao vestibular, com a implantação do Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP, que pode ter contribuído, em parte, para esta diminuição de inscritos de escola pública, devido à mudança na forma de contabilização de alunos egressos de escola pública⁶².

Em 2007 a porcentagem de ingressantes de escola pública em relação ao total de ingressantes da EACH teve um acréscimo de mais de dois pontos percentuais em relação ao ano anterior, passando a 38,8% que pode ser atribuído

⁶² A contabilização de alunos que cursaram todo o ensino médio foi alterada, podendo ter contribuído em parte para esta diminuição: “Diferentemente dos anos anteriores, a consolidação das informações relativas à escola de origem dos ingressantes não foi realizada a partir das informações declaradas pelos candidatos no questionário socioeconômico (de preenchimento opcional) da FUVEST. Os dados foram obtidos por meio das informações contidas na ficha de inscrição (de preenchimento obrigatório) do candidato e da análise do histórico escolar do Ensino Médio, entregue pelos alunos ingressantes no ato da matrícula, garantindo um maior controle e confiabilidade na caracterização do perfil dos alunos que tiveram direito ao bônus de 3%.” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, s/d, p. 02). Disponível em:http://www.usp.br/imprensa/arquivos/RR__6671_Resultados_Inclusp.pdf

ao Programa INCLUSP, mas ainda inferior à porcentagem de ingresso no ano de implantação em sete pontos percentuais.

Assim, os dados numéricos indicam que quanto mais seletivo o concurso vestibular menos alunos de escola pública ingressam, o que parece desestimular sua inscrição, que se encontra em tendência de queda, desde o início dos anos 80. Há que se considerar também, na apreensão das mudanças recentes nos números de inscritos de escola pública na USP, a tendência de queda no número de concluintes do ensino médio da rede pública, conforme citamos acima.

Nos dados gerais do concurso vestibular da FUVEST, independentemente do ensino médio cursado, esta tendência de queda é mais recente, se inicia em 2004, conforme apuramos a partir de dados do Anuário Estatístico da USP – 2010 (base de dados de 2009). É de relevância para pensarmos sobre esta tendência considerar a implementação do Programa Universidade para Todos – Pró-Uni – instituído pelo Governo Federal, em 2005, oferecendo bolsas de estudos em instituições particulares para estes alunos. Assim como, de acordo com Pimenta (2008, p.31), a recente criação de instituições públicas em São Paulo: “campi da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em Guarulhos e Diadema, a criação da Universidade Federal do ABC (UFABC)”.

A constatação da baixa presença de alunos de escola pública, cuja maioria se encontra em condições socioeconômicas menos favorecidas, justificam o Programa INCLUSP, em vigor desde o vestibular da FUVEST para ingresso em 2007, com medidas que favorecem os alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

A baixa presença de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis em instituições de educação superior não é um problema específico da USP nem das instituições de educação superior brasileiras prestigiadas. Almeida et al. (2006), afirmam que em Portugal, assim como em outros países da Europa, a condição socioeconômica é variável importante na escolha da universidade e do curso e que as escolhas se efetuam dentro do horizonte do possível. Desta forma, apontam, o gosto e as aptidões sofrem influências do grupo de pertencimento social do estudante.

Cabe ressaltar que sobre o condicionamento da manifestação do desejo no espaço dos possíveis, Charlot (2000, p. 36) nos alerta que “O indivíduo [...] *não interioriza o mundo, apropria-se dele*, em sua lógica de sujeito” (grifos do autor).

Desta forma, a constatação da relação entre condição social dos alunos e escolha da instituição, ou do curso, refere-se à relação entre este grupo, de egressos de escola pública, e a escolha da universidade e do curso, não podendo ser projetada, para um determinado sujeito deste grupo. O sujeito, afirma, “é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e está inserido em relações sociais.” (Ibid., p. 45).

Neste sentido, para sabermos de um determinado sujeito, dar voz a ele torna-se essencial e a interpretação de suas percepções deve considerar os “desejos do sujeito e as formas que estes podem assumir no espaço dos possíveis traçado pela sociedade” (CHARLOT, 2000, p.36). Intento que buscamos realizar no terceiro capítulo desta tese, conforme já anunciamos.

Assim como o problema de exclusão social não é específico da USP, os programas de inclusão também não o são. Não se trata de uma ação isolada desta universidade, se inserindo num contexto mais amplo de ações afirmativas no Brasil e no mundo, sobre o que abordamos a seguir.

2.2.1.1. O contexto dos programas de inclusão social brasileiros

A expressão ação afirmativa, segundo Gomes (2001), nasceu nos Estados Unidos da América e hoje é adotada em diversos países europeus, asiáticos e africanos. O autor atribui sua origem à constatação, pela experiência e estudos de direito e política comparada, de que a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais, mesmo que constitucionais, não basta para que esta seja efetivamente assegurada, pois as “proclamações jurídicas por si sós [...] não são suficientes para reverter um quadro social que finca âncoras na tradição cultural de cada país [...]” o que seria viável apenas “mediante a renúncia do Estado à sua histórica neutralidade em questões sociais, devendo assumir, ao revés, uma posição ativa, até mesmo radical se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica” (GOMES, 2001, p.134). As declarações de direito do mundo moderno que “igualaram os homens em seu momento de nascimento e estabeleceram o mérito e o esforço de cada um como medida para repartição de

bens, recursos e mobilidade social” (MOEHLECKE, 2004, p.760), não se constituem em garantia de igualdade de oportunidades se considerarmos os grupos historicamente excluídos.

De acordo com Moehlecke (2002), as ações afirmativas, nos últimos 40 anos têm se apresentado de formas diversas em virtude da variedade de concepções, carregadas de uma diversidade de sentidos, refletindo os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas, ou, conforme Gomes (2001), resultantes das adaptações necessárias à situação de cada país.

Quanto às suas diversas concepções, segundo Gomes (2001, p.7), num primeiro momento estas se resumiam a um simples encorajamento por parte do Estado para que se levassem em consideração, no acesso ao mercado de trabalho e à educação, fatores como raça, cor, sexo e origem nacional das pessoas, visando a “ver concretizado o ideal de que tanto as escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho”.

Num segundo momento, prossegue Gomes (2001, p.7), “talvez em decorrência da constatação da ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação”, a ideia passa a ser associada à “imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais.”

Nesta mesma linha conceitual, para Bergmann⁶³ (1996), cujos estudos focalizam especialmente questões de gênero e raça nos Estados Unidos da América, ação afirmativa é um programa (formal ou não, de iniciativa privada ou governamental) destinado a apressar o fim da segregação por motivo de raça e sexo em certos trabalhos (e no ensino superior também), que sem ele haveria poucas possibilidades de eliminar o monopólio dos homens brancos. Defende a necessidade da ação do governo na regulação e estímulo de ações afirmativas que se expressam por metas numéricas que deverão ser descartadas quando alcançadas, o que confere a tais ações um caráter temporário. Bergmann (id.) avalia que programas baseados na desvantagem (econômica, social etc.), que atendem a brancos e negros indiferentemente, não contribuem para diminuir segregação e discriminação, posto que o homem branco está sempre em vantagem. Também

⁶³ Tradução nossa a partir do original.

ações de investimento em educação e treinamento para negros, assim como melhoria de escolas para crianças negras, segundo a autora, não são garantias de que os empregadores lhes darão emprego. Utilizando dados estatísticos dos EUA, constata que mesmo com boas qualificações, mulheres e negros não se dão bem no mercado de trabalho, daí conclui que melhor educação pode ser parte de um programa para redução das desigualdades raciais e de sexo, entretanto não reduz discriminação.

Segundo Bergmann (id.), a ação afirmativa se justifica desassociada da questão de compensação, pois enquanto esta pretende reparar erros do passado, a ação afirmativa procura resolver os problemas presentes. No mesmo sentido, Gomes (2001) diferencia ação afirmativa de “políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo” uma vez que estas oferecem às vítimas instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção após o fato consumado enquanto as ações afirmativas

visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou por meio de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. (GOMES, 2001, p.132)

Guimarães (2005, p. 170) também entende que no sentido proposto tradicionalmente, ação afirmativa significaria uma “reparação por uma injustiça passada”. No sentido atual tem um caráter preventivo, pois as ações afirmativas compreenderiam medidas para ajudar grupos em desvantagem traduzidas em políticas de tratamento diferencial, a partir do reconhecimento de que “existem pessoas que têm grande probabilidade estatística de virem a ser discriminadas, por pertencerem a um grupo”. Para o autor, ações afirmativas são aquelas que “envolvem a suspensão destes padrões [de competição], ao adotar cotas ou outros instrumentos que favoreçam cidadãos, com base em sua pertença a grupos, ao invés de em seu mérito individual.” (Ibid., p. 171-172).

Até a Conferência de Durban, em 2001, as políticas sociais brasileiras baseavam-se em critérios universalistas. Conforme Moehleck (2004, p.13-14), políticas universalistas são:

[...] aquelas ações sociais, redistributivas ou compensatórias, indiferentes a condições adscritas, dirigidas ao conjunto da população ou à parte mais desfavorecida socialmente. Contraopondo-se a esta perspectiva, as políticas diferencialistas, também designadas como particularistas, trazem como foco

de suas ações não o indivíduo, mas grupos específicos definidos por sua condição racial, étnica ou de gênero.

A construção das políticas universalistas no Brasil, segundo Guimarães (2005a), remonta aos anos 30 do século XX, quando das conquistas previdenciárias e trabalhistas dos trabalhadores urbanos. O modelo seguido pelo Estado para atendimento às demandas populares organizadas na forma de movimentos populares, desde aquele período, é a política de compromisso de classes, pela ampliação da abrangência da lei ou, pelo crescimento do aparelho estatal, assim como a mobilização de classe tem sido o modelo das mobilizações populares no Brasil, inclusive no caso da população negra, que teve na *democracia racial*, as bases que condensaram tal política de compromissos de classes. “A idéia de que somos uma só nação e um só povo casa com a negação das raças enquanto realidade física, e com a busca de uma redefinição do Brasil em termos negro-mestiço.” Até os anos 60, o racismo no Brasil ainda era visto como traço do passado que desapareceria com a nova sociedade (GUIMARÃES, 2005, 198-199).

Essas construções teriam fundamentado o “predomínio da visão universalista em nossa cultura política, a qual realça a identidade do brasileiro como um povo mestiço” explicando a não filiação etno-racial ou de gênero na definição de políticas, prevalecendo como critério básico as condições socioeconômicas (MOEHLECKE, 2004, p. 19).

Mas, a partir dos anos 70, a principal característica do movimento negro brasileiro contemporâneo, aponta Guimarães (2005a, p.2) “é ter ampliado o ideário da democracia racial [...] com a incorporação de uma ambição cultural: a construção de uma forte identidade étnica afro-brasileira”, harmonizando-se com o modo de se pensar o Brasil como um “país onde a cor é de fundamental importância para a identidade social de alguém”, onde o racismo, de inexistente “passa a ser encarado como fator chave na estruturação da sociedade brasileira” e passa “a ser teorizado como um racismo assimilacionista, do ponto de vista cultural, e excludente, do ponto de vista socioeconômico” (GUIMARÃES, 2005, p.199).

Nos anos 80, quando a ideia de democracia racial se transforma em ideologia oficial, conforme Guimarães (2005), os movimentos negros populares reivindicatórios no Brasil, nascidos como mobilização de classe, sofrem mudanças em suas perspectivas passando a assumir, cada vez mais, um discurso racista e multicultural em que se revaloriza a herança africana.

Ademais, abre-se uma outra frente de luta, agora contra as desigualdades raciais. Ou seja, para além das discriminações raciais cometidas individualmente, passa-se a combater também a estrutura injusta de distribuição de riquezas, prestígio e poder entre brancos e negros (GUIMARÃES, 2005, p. 227-8).

Dessa forma, criam-se condições que teriam favorecido a incorporação da forma multiculturalista às políticas de combate às desigualdades, preconceitos e discriminações raciais, e a rápida implementação de cotas nas universidades públicas brasileiras, contrapondo-se à cultura da política universalista.

No restabelecimento democrático brasileiro, em relação à população negra, a atualização legal ocorreu com a garantia da criminalização do racismo, expressa na Constituição de 1988 e regulamentada em lei. O ativismo negro voltou a florescer de modo articulado à política de classes, mas a partir de 1988 toma a forma de organizações não governamentais (ONGs), financeira, ideológica e politicamente autônomas. Em 1990, o discurso liberal descola a gestão da economia da gestão da política social e o Estado passa muitas de suas funções de assistência e atendimento social a ONGs e empresas privadas, fortalecendo essas organizações em geral, e as negras em particular. A incorporação dos quadros dos movimentos sociais aos aparelhos do estado tornam mais fluida a comunicação entre Estado e ONGs, desta forma a incorporação das reivindicações ao sistema é automática (GUIMARÃES, 2005a).

Até 1995, no que concerne ao ensino superior, as ações das ONGs restringiam-se aos cursinhos preparatórios. Neste ano, conforme Guimarães (2005a), o DataFolha Instituto de Pesquisas apresenta resultados de uma pesquisa que mostra a opinião pública favorável às cotas. O autor entende que as condições para as cotas na universidade foram dadas já em 1964 com a concentração da maior parte do total das vagas no ensino superior em estabelecimentos particulares. Desta forma, desde aquele período se constitui uma demanda reprimida por vagas nas universidades públicas, pesando mais sobre a população de menor renda, na qual se concentra a opinião favorável à reserva de vagas para negros.

O descrédito internacional sobre a *democracia racial* “que forçou o governo brasileiro, nos 2001, a buscar no multiculturalismo uma doutrina provisória” (GUIMARÃES, 2005a, p.8), a legitimidade dos movimentos negros por ações afirmativas, reconhecida primeiramente em fóruns internacionais e depois pelos

governos federal e estaduais e a opinião pública favorável às cotas teriam criado condições para sua implementação nas universidades públicas brasileiras.

Segundo dados do INEP⁶⁴, em 2008 das 236 instituições públicas de educação superior brasileiras, 93 eram federais, 82 estaduais e 61 municipais. De acordo com o Mapa das Ações Afirmativas na Educação Superior (FERREIRA; BORBA, 2008), 79 instituições (correspondendo 33% do total de 236) promoviam algum tipo de ação afirmativa. Destas 79, 54 adotavam ações afirmativas étnico-raciais, na maioria com sistema de cotas e algumas com sistema adicional de pontos.

A Universidade de São Paulo não faz parte da maioria que optou pelo viés étnico-racial nem pelo sistema de cotas. As concepções do Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP, conforme percebemos, se coadunam com as ideias sobre inclusão, expressas por Guimarães (2005a):

[...] é possível para o estado brasileiro atual manter-se fiel ao universalismo de seus princípios e à sua inspiração republicana e, ao mesmo tempo, satisfazer a demanda de grupos étnicos por políticas anti-racistas que utilizem marcadores raciais. O fundamental para mim é afirmar ser possível uma política forte, que tenha efeitos no curto prazo e que combata o racismo sem promover cismas étnicos. (GUIMARÃES, 2005a, p.10).

Nesta concepção, propõe uma agenda antirracismo para o Brasil, que no plano dos indivíduos e de suas identidades grupais deve visar aos estigmas⁶⁵ de cor, raça e classe, interferindo nas políticas educacionais dos governos e fortalecendo as instituições para, por meio do combate às discriminações raciais e de cor e da revalorização e reinterpretação das heranças culturais, sustentar a autoestima das populações negras. No plano de Estado, para além das garantias de liberdades e direitos individuais, que constam em nossa Constituição, podem ser desenhadas leis, com escopo temporal e alvos precisos, para atacar formas prevalecentes e duradouras de opressão social, considerando que “no Brasil, o carisma da cor é mobilizado junto com o de classe, fazendo com que brancos pobres estejam numa situação mais próxima dos negros e mestiços que dos brancos de classe média”. Já no plano da nação, o autor aponta como grande desafio do século XXI, “a

⁶⁴Sinopse Estatística da Educação Superior – 2008 – Versão Preliminar

⁶⁵ O autor usa os termos “carisma” e “estigma” conforme definição de Elias (1998): “pleito bem sucedido de um grupo por graças e virtudes superiores, através de um dom eterno, em comparação a outros grupos, condenando-os efetivamente a qualidades adscritas coletivamente como inferiores e como atributos eternos.”

reconstrução das nacionalidades pluriculturais e pluriétnicas” (GUIMARÃES, 2005, p.237-239).

Em consonância com as acepções de Guimarães, um dos participantes da Comissão⁶⁶ que elaborou a versão inicial do programa INCLUSP, de políticas de combate às desigualdades, situadas entre as políticas universalistas e as que incorporam marcadores étnicos, o programa INCLUSP adota um sistema que busca beneficiar os segmentos da população socioeconomicamente mais desfavorecidos, focalizando os alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, e não se utiliza de cotas, mas de um acréscimo percentual nas notas obtidas pelos alunos beneficiários nas duas fases do vestibular realizado pela FUVEST e, portanto suas metas numéricas são mais flexíveis. A seguir, apresentamos alguns aspectos do programa.

2.2.1.2. *O Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP*

O maior processo de ingresso na universidade pública no país – o vestibular realizado pela Fundação de Apoio ao Vestibular – FUVEST – alterou-se em 2007 em decorrência do Programa de Inclusão Social da USP, INCLUSP. Tal programa afirma fundar-se “na maior democratização do acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade a seus cursos, sem comprometimento do critério de mérito como legitimador desse acesso” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p. 2) e para tanto se propõe a desenvolver uma série de ações de apoio a alunos egressos da escola pública antes, durante e após o ingresso na USP, que apontamos mais adiante.

⁶⁶ O INCLUSP – Programa de Inclusão Social da USP –, aprovado pelo Conselho Universitário em sua reunião de 23 de maio de 2006, teve sua versão inicial elaborada por uma Comissão composta pela Pró-Reitoria de Graduação: Selma Garrido Pimenta – Pró-Reitora de Graduação; Maria Amélia de C. Oliveira – Assessora - Pró-G – EE; Maria Isabel de Almeida – Assessora - Pró-G – FE; Antônio Joaquim Severino – FE; Antonio Luis de Campos Mariani – EP; Antonio Sérgio Alfredo Guimarães – FFLCH; Bernadete A. Gatti – Fundação Carlos Chagas; Bruno José S. de Melo – discente – EEFÉ; Elba Siqueira de Sá Barretto – FE; Flávia Inês Schilling – FE; Franco Maria Lajolo – FCF- Vice-Reitoria; Glaucius Oliva – IFSC; João Baptista B. Pereira – FFLCH; José Cippola Neto – ICB; Lucimar Rosa Dias - Doutoranda – FE; Maria Thereza Fraga Rocco – FUVEST; Mauro Bertotti – IQ – CoG; Milton de Arruda Martins – FM – CoG; Moacyr Domingos Novelli – FO; Oswaldo Baffa Filho – FFCLRP; Patrícia Junqueira Grandino – EACH; Quirino Augusto de C. Carmello - ESALQ – CoG; Renato P. Morgado – discente – ESALQ; Rosa Maria Fischer – FEA.

Os objetivos gerais do INCLUSP são: ampliar as probabilidades de acesso dos estudantes egressos da escola pública; atuar positivamente na superação das barreiras educacionais que dificultam esse acesso; apoiar as escolas públicas, seus professores e alunos, mediante ações especializadas; incentivar a participação dos egressos da escola pública no processo seletivo de ingresso na USP, por meio de medidas de apoio didático-pedagógico e de divulgação e, apoiar, com ações específicas, a permanência dos alunos no curso superior. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p. 8).

Para tanto, indica como ações que antecedem o ingresso na universidade: constituir canais ágeis e eficientes de comunicação, aptos a viabilizar relacionamento mais estável e fecundo entre a escola básica mantida pelo poder público e a Universidade; sinalizar claramente para o conjunto das escolas de Ensino Médio, estabelecendo diretrizes que possam favorecer a formação geral e o preparo dos estudantes de maneira ampla e também o preparo específico para sua participação do vestibular; manter a sociedade mais informada, de modo transparente e objetivo, sobre este Programa de Inclusão Social, bem como sobre os conteúdos programáticos de cada exame vestibular da FUVEST e, tomar os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma das referências para a elaboração desses conteúdos, visando exercer papel indutor junto às escolas públicas no seu desenvolvimento curricular (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p. 9).

As ações previstas, em caráter experimental, no momento de ingresso seriam: o acréscimo de 3% nas notas obtidas nas duas fases do vestibular pelos alunos que realizaram todo o ensino médio em escola pública – sistema de pontuação acrescida – e a implantação, futura, do sistema de avaliação seriada em escolas públicas que manifestarem a intenção de fazer parte desse processo a ser combinado com o sistema de pontuação acrescida. A partir de simulações realizadas com dados da FUVEST de 2006, com o acréscimo de 3%, as expectativas eram de elevar de 23,6% para 30% o número de ingressantes oriundos da escola pública e de obter um impacto “maior nas carreiras de elevada procura (p. ex., medicina, direito, jornalismo), nas quais um pequeno acréscimo na nota representa o avanço de muitas posições na classificação geral” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p.14).

No “Relatório de Gestão 2006/2009” da Pró-Reitoria de Graduação da USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009) se expressa o impacto do INCLUSP

no ingresso de estudantes da escola pública na USP. Em 2006, ano anterior à vigência do programa, o percentual de ingressantes de escola pública foi 24,7% em relação ao total de ingressantes. Nos três anos subsequentes, já na vigência do programa, em 2007, 2008, 2009, os percentuais foram, respectivamente, 26,7%, 26,3% e 30,1%, ultrapassando-se, ao final do período, a meta prevista de 30%. Faz-se necessário apontar que o número de ingressantes de escola pública estava apresentando uma tendência de queda, que foi revertida, embora o número de inscritos de escola pública ainda se encontre decrescendo, como apontamos anteriormente, um fenômeno que segundo documento “Impacto do INCLUSP e do Programa de Avaliação Seriada da USP no vestibular FUVEST 2009” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009a), atinge às demais inscrições dos vestibulares das universidades públicas do país desde 2006.

Os acréscimos decorrentes do programa em 2007 e 2008, embora não tenham alcançado a expectativa de 30%, foram entendidos como positivos, considerando-se a tendência de queda tanto de número de inscritos em geral como de inscritos de escola pública. Tal percepção embasou a decisão de manter o sistema de acréscimo de pontos e ampliá-lo, passando

[...] a contar com um bônus qualificado pelo desempenho do estudante no Programa de Avaliação Seriada da USP (PAS-USP) e no ENEM.

O PAS-USP consiste de uma prova elaborada pela USP, a ser aplicada nas escolas que optarem por participar do Programa. O desempenho dos estudantes que, por sua vez, optarem por participar do PAS-USP se traduzirá em bônus adicional de até 3%, proporcional ao resultado obtido na prova. [...] Nesse primeiro ano, a prova será aplicada aos estudantes do 3º ano do ensino médio regular e implementada progressivamente para as demais séries em 2010 e 2011.

O desempenho do estudante no ENEM também se traduzirá em bônus adicional de até 6%, proporcional ao resultado obtido pelo estudante nessa prova. Essas proporções serão aplicadas ao Vestibular 2009, podendo sofrer modificações após a plena implementação do PAS-USP.

A aplicação do bônus universal de 3% e do bônus qualificado pelo desempenho do estudante no PAS-USP [de até 3%] e no ENEM [de até 6%] resultará em um bônus de até 12% para candidatos ao Vestibular da USP provenientes de escolas públicas que demonstrem seu mérito acadêmico por meio da pontuação máxima nessas provas. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p.7)⁶⁷.

Como em 2009 alcançou-se o índice proposto (30%), pode-se afirmar que as alterações foram pertinentes para tanto. Salientamos que os elaboradores do

⁶⁷ Disponível em: http://naeq.prg.usp.br/siteprg/files/texto_inclusp_05-04-2008.doc. Acessado em 15/9/2009.

programa deixam claro o reconhecimento dos limites da ação da universidade e da responsabilidade social com a escola pública:

Por considerar que o problema da exclusão/inclusão não é da alçada apenas das instituições de Ensino Superior, a USP reitera a necessidade de que projetos de alcance universal sejam igualmente implementados, a partir de compromissos e responsabilidades a serem assumidos por outros atores sociais (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p. 8-9).

Neste sentido, cabe ressaltar que percebemos a elitização do ensino público superior como consequência de problemas estruturais da sociedade brasileira. Desta forma, entendemos as propostas de inclusão como paliativos, mas necessários no momento atual do país, pois medidas para a democratização da educação superior, não confundida com massificação⁶⁸, conforme aponta Chauí (2003), no âmbito da educação, exigiriam a melhoria dos ensinos fundamental e médio públicos, ou seja uma política social que priorizasse a educação pública.

A universidade pública também deve se comprometer com os ensinos fundamental e médio públicos, conforme nos diz Souza Santos (2005, p. 68) ao afirmar que se “deve dar incentivos à universidade para promover parcerias activas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas”.

Entendemos que as ações afirmativas nas universidades públicas se constituiriam em um caminho possível para minimizar a exclusão social nestas instituições, principalmente aquelas que consideram que a exclusão na universidade pública se dá não apenas no seu acesso como também na possibilidade de permanência com sucesso, conforme aponta o Programa INCLUSP.

Neste sentido, no que concerne às ações após o ingresso na USP, estava previsto um programa de bolsas específico no qual seriam incluídas as já existentes; investimentos em recursos de infraestrutura em salas de aula (Programa Pró-Salas) e laboratórios (Programa Pró-Lab), salas Pró-Alunos, bibliotecas e serviços de apoio; aumento do número de linhas de ônibus; assegurar condições para que o aluno do período noturno possa se alimentar no *campus*; investimento em segurança, bem como nas condições específicas de ambiência e recursos que dizem respeito à moradia estudantil e, ações para divulgação, criação e participação em eventos artísticos e culturais, com atenção especial aos alunos residentes nas moradias estudantis da USP na capital e no interior.

⁶⁸ Sobre tal diferenciação ver nota 10.

Sobre o programa de bolsas, segundo o “Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação 2006/2009”:

Em 2006 e 2007 foram concedidas 416 e outras 200 bolsas em 2008, por meio do Convênio estabelecido entre o Santander/Universidades e a USP, no valor de R\$ 250,00/mês. Além disso, a FUVEST concedeu outras 178 bolsas, de igual valor, direcionada aos alunos ingressantes. Em 2009, são 200 bolsas, no valor de R\$ 250,00/mês (Convênio USP/Santander) e 200 bolsas, no valor de R\$ 300,00 (FUVEST). O Convênio entre a USP e o Santander/Universidades prevê ainda mais 200 bolsas para o ano de 2010. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009, p.33).

Sobre o desempenho dos ingressantes favorecidos pelo INCLUSP, o relatório aponta que:

Dados sobre o desempenho dos ingressantes em 2007 demonstram que as médias dos ingressantes INCLUSP (6,3) ficaram ligeiramente acima da média da Universidade (6,2). Dos 118 cursos oferecidos na USP, a média dos ingressantes INCLUSP foi igual à média geral em oito cursos¹⁵ ou superior em 54 cursos. Ou seja, em 64 dos 118 cursos da USP os ingressantes (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009, p. 123).

Sobre o ingresso de alunos beneficiados por programas de inclusão, vale trazer, sucintamente, as informações de Mohelecke (2004) referentes às experiências na Universidade da Califórnia. Em 1960 foram criados programas de ação afirmativa nesta Universidade. Em 1977, ocorrem queixas contra uma perda na qualidade da instituição e diminui-se o peso atribuído às dificuldades econômicas e raciais enfrentadas pelos estudantes. Quase 20 anos depois, em 1995 há uma revisão nos programas de ação afirmativa e cai o número de ingressantes negros. Em 2001, passou-se a utilizar o mesmo critério de admissão originário no Estado do Texas, o Plano dos 10% Melhores, ou seja, os 10% melhores alunos de sua classe no último ano do ensino médio que se candidatarem a uma vaga nas universidades, terá sua vaga garantida. Em consequência, aumentou a representatividade de alunos negros apenas nos *campi* e cursos menos concorridos.

No caso da Universidade de São Paulo, segundo o referido Relatório de Gestão, os alunos que realizaram todo o ensino médio em escola pública obtiveram, em 2007, médias ligeiramente superiores às dos demais ingressantes e houve um aumento percentual significativo no ingresso de alunos beneficiados pelo INCLUSP, em cursos de alta seletividade conforme Tabela 14, que reproduzimos a seguir:

Tabela 14 – Comparação do percentual de vagas preenchidas por alunos que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública em cursos de alta concorrência. Dados relativos aos anos de 2006 e 2009.

Nome do curso	Percentual de vagas preenchidas por alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública	
	2006 (sem INCLUSP)	2009
Comunicação Social Habilitação em Publicidade e Propaganda (noturno)	13,30%	36,70%
Bacharelado em Relações Internacionais (noturno)	13,30%	33,30%
Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo (noturno)	20,00%	36,67%
Ciências Médicas	9,00%	19,00%
Medicina	5,10%	38,90%

Fonte: Relatório de Gestão Pró-Reitoria de Graduação – USP: 2006/2009

Buscamos compreender estes resultados considerando que em pesquisas anteriores tem-se apontado a diferença socioeconômica como aspecto relevante no acesso e desempenho na USP.

Dentre estes estudos destacamos Setton (2003) e Oliveira e Sousa (2004). Setton (2003)⁶⁹ verificou que nos cursos com grande competitividade, ou seja, altamente seletivos, denominados pela autora como *seletos*, encontram-se os alunos com maiores capitais econômico, social e cultural e nos cursos *populares*, com baixas concentrações das três formas de capitais, encontravam-se os cursos que oferecem baixas expectativas de profissionalização, pois levam a carreiras pouco valorizadas no mercado de trabalho. Oliveira e Sousa (2004) apontaram, em estudo sobre a evasão na USP no período de 1995 a 1998, que o aluno de escola pública evade mais que os das demais escolas, o que consideramos um indicador de baixo desempenho.

Destarte, em primeiro lugar destacamos, em relação aos alunos egressos da rede pública, a necessidade de consideramos as diferenças no perfil de escolas da rede pública. Algumas poucas escolas públicas têm obtido resultados bastante significativos no vestibular da FUVEST⁷⁰, indicando essas peculiaridades (e a

⁶⁹ A análise de Setton, sobre a divisão interna do campo universitário, foi realizada nos cursos universitários de Humanidades da Universidade de São Paulo (USP).

⁷⁰ Esta diferença pode ser percebida no que se refere aos resultados do vestibular da FUVEST de 2009, conforme entrevista da então Pró-Reitora de Graduação da USP, Selma Pimenta à Júlio Bernardes da Agência USP, datada de 10/09/2009, com trecho transcrito em nota 59.

necessidade de se conhecer, estudar e divulgar o trabalho pedagógico ali realizado). Além disso, é possível verificar grandes dissimilaridades entre escolas públicas profissionalizantes (ou técnicas) e não profissionalizantes. Primeiramente na sua forma de ingresso, que na escola pública profissionalizante ocorre por meio de exames classificatórios. Na Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP), por exemplo, segundo artigo da FolhaOnline de 08/02/07⁷¹, a concorrência era de 17 candidatos por vaga. Este fato, segundo o artigo, “garante que a escola trabalhe com um aluno muito selecionado, condição que já torna a ETE-SP diferente de outras instituições públicas, cujos estudantes acabam sendo selecionados exclusivamente pelo critério da proximidade geográfica”. Além dos “vestibulinhos” que selecionam os alunos, também o resultado nos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM), apresenta-se como indicador das diferenças deste tipo de escola em relação às não profissionalizantes. Reproduzindo dados do INEP de 2006, Tabela 15, observa-se que o desempenho dos alunos egressos da escola pública técnica é bastante superior ao dos egressos das demais escolas públicas, quer seja no país, no estado de São Paulo e, notadamente, no município de São Paulo.

Tabela 15 - Notas Médias do Enem por Município e por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2006

REDE DE ENSINO PÚBLICA: MUNICIPAL, ESTADUAL, FEDERAL	ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE			ENSINO MÉDIO REGULAR		
	BRASIL	UF: SP	MUNICÍPIO SP	BRASIL	UF: SP	MUNICÍPIO SP
Média da Prova Objetiva	39,415	46,012	55,256	31,418	31,599	31,506
Média Total (redação e prova objetiva)	47,046	51,333	57,61	39,483	39,539	38,879
Média da Prova Objetiva com correção de participação	39,062	45,842	55,125	30,997	31,168	31,049
Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	46,760	51,202	57,517	39,129	39,180	38,503

Fonte: INEP

Outra expressão de disparidade entre escola pública comum e profissionalizante se expressa nas porcentagens de matrícula na USP destes alunos. Segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação da USP sobre o perfil dos

⁷¹ Disponível em <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19351.shtml>. Acessado em 18/7/2007.

ingressantes na USP em 2007 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s/d), do total de matriculados ingressantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, condição para receber o bônus de 3% nas 1ª e 2ª fases do vestibular da FUVEST 2007, 55,87% cursaram o ensino médio comum e 36,81% eram egressos de escolas públicas de educação técnica profissional de nível médio: 28,39% de escola técnica estadual, e 8,42% de escola federal (que em São Paulo é profissionalizante). Considerando, conforme dados do INEP⁷², que em 2007 estavam matriculados na escola pública paulista no ensino médio (incluindo o ensino médio integrado⁷³) 1.496.149 alunos e na educação profissional técnica de nível médio (integrado, concomitante e sequencial) 97.900 alunos (6,5%), as chances de aprovação na FUVEST para estes últimos são muito maiores.

Desta forma, entendemos que há grandes diferenças na escolarização anterior à educação superior entre alunos egressos da escola pública. Também consideramos o fato de que o índice médio de aproveitamento destes alunos nos diz sobre a totalidade deles e não sobre cada sujeito. Desta feita, para identificar sujeitos egressos de escolas públicas que possivelmente apresentem maiores necessidades educacionais, em decorrência de uma educação básica de qualidade insatisfatória aliada a condições socioeconômicas desfavoráveis, buscamos identificar cursos de graduação da USP com maior presença de aluno de escola pública comum (excluídos os alunos de escolas públicas profissionalizantes) e com maiores índices de evasão.

2.2.1.3. A presença do aluno de escola pública comum nos cursos de graduação da USP

Sobre o ingresso nos cursos de graduação da USP, cabe notar que a concorrência pelas carreiras é bastante variada. De acordo com os dados da

⁷² Sinopse Estatística da Educação Básica 2007, disponível no sítio oficial do INEP.

⁷³ Conforme o Decreto nº 5.154/2004: "A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio".

FUVEST 2009, nas carreiras de Publicidade e Propaganda; Relações Internacionais; Jornalismo e Medicina e Ciências Médicas, se inscreveram mais de 35 candidatos por vaga. Por outro lado, em Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental, Licenciatura em Matemática/Física, Matemática em São Carlos, Engenharia de Biosistemas em Pirassununga e Música em Ribeirão Preto, inscreveram-se menos de 3,5 candidatos por vaga, índice dez vezes menor.

Também se verificou que nem sempre a carreira com maior relação entre candidato e vaga é a de maior nota de corte. Em 2009, a carreira mais concorrida foi Publicidade e Propaganda com mais de 41 candidatos por vaga e nota de corte na respectiva carreira foi 61⁷⁴. Enquanto para Medicina e Ciências Médica, havia 36 candidatos para cada vaga e a nota de corte da carreira foi 77⁷⁵.

No sentido de perceber a relação entre expectativa de sucesso e escolha do curso, optamos por verificar o número de candidatos egressos da escola pública inscritos nas carreiras com maiores e menores notas de corte. A escolha da nota de corte se deve ao fato de que em uma mesma carreira há variação na relação entre candidato e vaga calculada sobre a primeira opção na carreira, mas são os pontos obtidos pelo candidato que definem a classificação para a matrícula, independentemente de a opção ser, ou não, a primeira do candidato.

Assim, organizamos o Quadro 2 a partir de dados disponíveis no sítio da FUVEST referentes ao vestibular de 2009, com as cinco carreiras com maior nota de corte e as cinco com menores, e a porcentagem de alunos de escolas públicas inscritos na carreira em relação ao total de inscritos na referida carreira⁷⁶.

⁷⁴ A carreira de Publicidade e Propaganda incluía em 2009, os cursos: Publicidade e Propaganda Matutino com 65 candidatos por vaga e Publicidade e Propaganda Noturno com 24,5 candidatos por vaga.

⁷⁵ A carreira de Medicina e Ciências Médicas incluía os cursos: Medicina –USP, com 53,4 candidatos por vaga; Ciências Médicas – USP/RP (campus de Ribeirão Preto, no interior do estado de São Paulo) com 29,2 candidatos por vaga e Medicina – Santa Casa (instituição particular) com 8,7 candidatos por vaga.

⁷⁶ Os dados do Quadro 2 não coincidem com os da Tabela 12, uma vez que no quadro estes se referem a carreiras, que de modo geral, abrangem mais de um curso, e na tabela, extraída do Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação da USP, os dados se referem a cursos.

Quadro 2 – Porcentagem de alunos de escola pública inscritos nas carreiras com maiores e menores notas de corte – FUVEST: 2009

Carreiras com maiores notas de corte				Carreiras com menores notas de corte			
Carreira	Nota de corte	<u>Candit.</u> vagas	Candit. escola pública %	Carreira	Nota de corte	<u>Candit.</u> vagas	Candit. escola pública %
Medicina e Ciências Médicas	77	<u>13379</u> 375	19,3	Licenciatura em Matemática/Física	22	<u>866</u> 260	60,1
Engenharia Aeronáutica – São Carlos	72	<u>710</u> 40	24,7	Ciências da Natureza – USP Leste	22	<u>424</u> 120	45,2
Curso Superior do Audiovisual	67	<u>1201</u> 35	26,6	Matemática – São Carlos	22	<u>259</u> 95	46,4
Relações Internacionais	66	<u>2246</u> 60	22,9	Música – Ribeirão Preto	22	<u>52</u> 30	51,9
Engenharia na Escola Politécnica e Computação	65	<u>12343</u> 800	28,6	Engenharia de Biossistemas - Pirassununga	22	<u>138</u> 60	23,4

Elaborado a partir de dados da FUVEST

Nas cinco carreiras com notas de corte mais altas, os candidatos de escola pública representam menos de 30%. Já nos cursos com a menor nota de corte, este índice é superior a 45%, com exceção do curso de Engenharia de Biossistemas no *campus* de Pirassununga. A nota de corte se constitui em apenas um dos fatores que cada aluno considera para a escolha do curso, o grau de importância de cada fator difere para o indivíduo, o que contribui para explicar tanto o fato de que alunos de escola pública se inscrevem e, alguns são aprovados, em cursos muito seletivos, como o fato de não se inscreverem em cursos de baixa seletividade, como no caso de Engenharia de Sistemas.

As percepções dos sujeitos desta pesquisa, ingressantes em 2009 em cursos de graduação da USP, registradas por eles nos questionários abertos que utilizamos para a coleta dos dados cujo conteúdo abordamos no terceiro capítulo desta tese, apontam alguns fatores aos quais atribuem a escolha do curso de graduação. Verificamos que estes se referiam a: afinidade com os conteúdos, prazer em relação à área ou às disciplinas, aspirações profissionais e acadêmicas e condições objetivas de sucesso no ingresso e permanência.

Os registros de dois destes sujeitos nos ajudam a perceber a complexidade que envolve a escolha de um curso de graduação, na medida em que apresentam grande diversidade. Márcio, um dos participantes desta pesquisa,

ingressante em 2009 no curso de Letras – Noturno, apontou não apenas a maior dificuldade de ingressar no curso de Psicologia⁷⁷, que seria sua primeira opção, como o fato deste curso ser ministrado em período integral, o que o impossibilitaria de trabalhar e, ainda, por não poder arcar com os custos de uma instituição privada que o oferecesse no período noturno: “gostaria de fazer psicologia, mas é em tempo integral, preciso trabalhar e não posso pagar”, escreveu. Vilma, ingressantes em Ciências Biológicas – Noturno escreveu: “Desde sempre quis fazer alguma coisa na área de ciências, nunca me passou pela cabeça fazer um curso em outra área. No fim do ensino médio já tinha certeza do que queria, e acabei me apaixonando mais ainda por biologia quando entrei no cursinho”.

Assim, interferem nas escolhas os sonhos, as vocações, as habilidades e as condições objetivas de realizar o curso, construídos nas relações sociais, conforme já apontamos com Charlot (2000).

Intentando retratar a presença de alunos ingressantes cujo perfil torna maiores as possibilidades de apresentarem dificuldades acadêmicas que poderiam se configurar em casos de insucesso acadêmico – baixo aproveitamento⁷⁸ e evasão – buscamos verificar como os alunos que realizaram todo o ensino médio em escola pública comum (não profissionalizante) encontravam-se representados percentualmente nos cursos da Universidade de São Paulo.

Para tanto, utilizamos planilhas elaboradas em atendimento a nosso pedido, pelo NAEG-USP, a partir de dados do Sistema Júpiter. Neste sistema os ingressantes são computados como matriculados após a confirmação da matrícula, critério adotado pela USP desde 1999.

Foram computados 151⁷⁹ cursos, que ofereceram vagas nos concursos vestibulares no período de 2002 a 2007, incluindo portanto o primeiro ano de vigência do INCLUSP. Os cursos que foram criados durante o período analisado também foram incluídos na tabela completa que consta como Anexo C.

⁷⁷As notas de corte, no ano do ingresso de Márcio, foram 59 para a carreira de Psicologia e 40 para a carreira de Letras.

⁷⁸ Estamos entendendo por aproveitamento dos graduandos além das notas obtidas, a formação do cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda sociedade, problematizando as informações, interrogando o conhecimento elaborado, pensando-o criticamente, conforme apontamos com Almeida e Pimenta (2009), portanto numa concepção de enfoque profundo de aprendizagem, conforme Biggs (2006).

⁷⁹ A diferença entre o número de cursos de graduação da USP e o número de cursos que oferecem vagas no ingresso “se deve ao fato de que, em alguns cursos, o estudante pode optar por uma entre diferentes habilitações”, conforme página oficial da USP na Internet.

Tabela 16 – Cursos com maiores porcentagens de alunos de ensino médio público comum ingressantes em graduação na USP: 2002-2007

Nº	Unidade	Curso	Turno	Matrículas			Notas de corte (2007)	C/V (2007)
				Total	EMPC*	% EMPC*		
1	EERP	Lic. Enfermagem	Not.	100	73	73,0	31	5,3
2	EACH	Lic. Ciências Natureza	Not.	178	120	67,4	22	2,0
3	EACH	Lic. Ciências Natureza	Não Not.	180	109	60,5	22	2,1
4	IFSC/IQSC/ICMC	Lic. Ciências Exatas	Not.	301	178	59,1	29	3,9
5	FFCLRP	Pedagogia	Not.	300	173	57,6	35	8,7
6	FFCLRP	Licenciatura em Química	Not.	202	109	53,9	32	4,1
7	FFCLRP	Ciências da Informação e Documentação	Not.	201	107	53,2	33	5,1
8	ECARP	Música	Não Not.	157	81	51,5	22	1,4

Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NAEG.

*EMPC – Ensino médio público comum

A Tabela 16 é um recorte do Anexo C, na qual constam apenas os oito cursos que apresentaram porcentagens majoritárias de alunos que realizaram todo o ensino médio comum em escola pública (registrados em EMCP na tabela) com as totalizações do período citado⁸⁰. Nas últimas colunas acrescentamos as notas de corte, que se referem a carreira na qual o curso está classificado, e a relação entre candidatos e vagas (C/V) no curso, ambas referentes ao ano 2007⁸¹.

Focalizando estes oito cursos nos quais a porcentagem de ingressantes de escola pública não técnica é majoritária, percebe-se, em relação à localização, que cinco deles funcionavam no campus de Ribeirão Preto, dois na EACH (USP-Leste), em São Paulo e um em São Carlos. No tocante ao horário de funcionamento, seis deles são oferecidos no período noturno. Em relação às áreas, quatro são cursos da área de Ciências Exatas, três de Humanidades e apenas um da área de Ciências Biológicas. Também seis deles são de formação para a docência na educação básica.

⁸⁰ Como em alguns cursos o número de matriculados varia a cada ano, o valor calculado nem sempre corresponde à média do período.

⁸¹ Em 2007 a primeira fase da FUVEST passa a constar de prova objetiva com 90 questões. Nos anos anteriores constavam de 100 questões. Historicamente as notas de corte e relação entre candidatos e vagas não têm sofrido grandes alterações, proporcionalmente ao número de questões da primeira fase, o que nos permitiu usar para a coleta destas informações apenas os dados do último ano do período.

Tomando como referência as notas de corte de 2007, das 103 carreiras oferecidas para ingresso, os oito cursos encontram-se entre as 22 carreiras que apresentaram notas de corte mais baixas, entre 22 e 35 acertos das 90 questões da primeira fase. Considerando que a relação entre candidato e vaga na USP, neste mesmo ano, correspondia a 13⁸², a relação entre candidato e vaga nestes oito cursos pode ser considerada baixa (entre 1,4 e 8,7).

Destacamos que o curso de Pedagogia da USP Ribeirão Preto apresentou maiores indicativos de seletividade, nota de corte 35 e relação entre candidato e vaga igual a 8,7, superiores às das demais do grupo.

As observações em relação a estes oito cursos permitem afirmar que os alunos das escolas públicas em questão, encontravam-se nos cursos de formação de professores da educação básica, entre aqueles com mais baixa seletividade, com funcionamento no período noturno. A localização destes cursos também é um aspecto importante, nenhum dos cursos localiza-se na Cidade Universitária “Armando de Salles Oliveira” - CUASO, nem nas unidades tradicionais em São Paulo, fora da CUASO: Medicina, Direito, Enfermagem e Saúde Pública.

Sobre os cursos com menor representatividade dos alunos de ensino médio público comum, observamos que em 25 cursos a presença destes alunos era menor que 10%, conforme Tabela 17, adiante. A grande maioria destes cursos apresentou baixa representatividade de alunos que cursaram o ensino médio público comum (20), funcionava em período diurno, na USP de São Paulo (22). São cursos tradicionais, com notas de corte altas, os 22 com as maiores notas de corte, entre 55 e 71, figuraram nesta Tabela 17. O quociente que expressa a relação entre candidato e vaga apresentou grande dispersão, o que nos leva a apontar que este dado pouco contribui para perceber a seletividade dos cursos em relação aos alunos com menores condições socioeconômicas, aqui representados pelos alunos de ensino médio público comum. Em contrapartida, a nota de corte se apresentou como fator que melhor caracteriza esta seletividade.

⁸² Calculado com base no Quadro 1 p. 90.

Tabela 17 - Cursos com menores porcentagens de alunos de ensino médio público comum ingressantes em graduação na USP: 2002-2007

Nº	Unidade	Curso	Turno	Matrículas			Notas de corte (2007)	C/V (2007)
				Total	EMPC*	% EMPC*		
1	FEA	Bach. Adm. de Empresas	Não Not.	600	20	3,3	56	33,2
2	ECA	Habilitação em Jornalismo	Não Not.	180	8	4,4	61	64,8
3	FM	Medicina	Não Not.	1051	54	5,1	71	49,7
4	IRI -	Rel Internacionais	Não Not.	180	10	5,6	62	47,5
5	FD	Direito - Núcleo Geral	Não Not.	1350	78	5,7	60	27,7
6	FAU	Arquitetura e Urbanismo	Não Not.	901	53	5,8	55	16,0
7	EP	Engenharia - Ciclo Básico	Não Not.	4504	275	6,1	58	9,8
8	FEA	Bach. Ciências Econômicas	Não Not.	541	33	6,1	58	15,3
9	FAU	Design	Not.	80	5	6,2	56	29,5
10	FEA	Bach. Adm. de Empresas	Not.	663	42	6,3	56	20,4
11	EESC	Eng. de Produção Mecânica	Não Not.	180	13	7,2	58	22,5
12	IP	Psicologia	Não Not.	420	31	7,3	55	28,5
13	ECA	Artes Cênicas - Ciclo Básico	Não Not.	90	7	7,7	48	30,3
14	IME	Bach. Ciência Computação	Não Not.	299	24	8,0	58	18,1
15	FMVZ	Medicina Veterinária	Não Not.	480	39	8,1	55	24,6
16	IRI	Relações Internacionais	Not.	181	15	8,6	62	22,5
17	ECA	Hab. Publicidade Propag.	Não Not.	120	10	8,3	58	73,4
18	FCF	Farmácia - Bioquímica	Não Not.	450	38	8,4	56	20,6
19	ECA	Curso Sup. Audiovisual	Não Not.	210	18	8,5	62	40,1
20	FM	Fisioterapia	Não Not.	150	13	8,6	51	44,4
21	FMRP	Ciências Médicas	Não Not.	601	55	9,1	71	27,7
22	FEARP	Econ. Empres. Controladoria	Não Not.	140	13	9,2	40	4,9
23	FEA	Bach. Ciências Econômicas	Not.	540	51	9,4	58	9,6
24	ECA	Habilitação em Jornalismo	Not.	180	17	9,4	61	24,8
25	IME	Matemática Aplicada	Não Not.	105	10	9,5	58	1,9

Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NAEG/USP.

* EMPC – ensino médio público comum

É possível afirmar que no período analisado, as chances dos candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas não técnicas ingressarem na Universidade de São Paulo concentraram-se nos cursos com notas de corte mais baixas, com profissões menos valorizadas, em período noturno, em unidades menos tradicionais, que podem ser classificados, a partir de Setton (2003) como *populares*, o que amplia os resultados daquela pesquisa, realizado nos cursos da área de humanidades. Segundo a autora:

[...] observamos uma correspondência entre os cursos mais seletos e aqueles que levam a carreiras com boas expectativas de ganho financeiro e status social. São cursos que se destacam também por apresentar grande competitividade nos vestibulares [...] os cursos populares são os que oferecem baixas expectativas de profissionalização, já que levam a carreiras pouco valorizadas no mercado de trabalho. (SETTON, 2003, p.33)

Os dados da Tabela 17 deixam clara uma forte relação entre condições sócio-econômico-culturais e possibilidades de acesso aos cursos da Universidade de São Paulo, em especial aos cursos mais prestigiados, um quadro que começou a mudar em 2007, com o Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP – e que apresentou resultados bastante positivos em 2009, conforme Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação da USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009). Mas se faz necessário apontar os limites de programas inclusivos, considerando-se a exclusão sociocultural brasileira, conforme reconhecem os idealizadores do Programa INCLUSP: “A USP tem clareza do alcance dessas medidas, mas tem igualmente certo que representam uma contribuição significativa para a ampliação e a democratização das possibilidades de ingresso [...]” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p. 5).

Por fim ressaltamos que o ingresso em um curso pela impossibilidade de acesso e/ou permanência com sucesso em outro, situação que atinge mais os alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis, grupo do qual fazem parte os alunos que cursaram o ensino médio público comum, pode vir a se configurar como dificuldade. Neste sentido, Biggs (2006) nos diz que alunos que optam por um curso devido à inacessibilidade a outro mais concorrido, em função do pouco desenvolvimento de conhecimentos relevantes na escolarização anterior, em geral, precisam de maior ajuda do professor para aprender, necessitam de ensino, que não se reduz a “aplicar princípios docentes gerais de acordo com uma regra preestabelecida; é preciso adaptá-los a suas próprias virtudes pessoais e a o seu contexto docente” (BIGGS, 2006, p.25). Esclarece-nos ainda que os professores universitários que têm conseguido bons resultados do seu trabalho são os que se dispõem a ouvir os alunos para melhorar sua prática. Neste sentido, conhecer as dificuldades dos alunos egressos do ensino médio público comum se constitui em ponto de partida para reflexão sobre a prática docente, no sentido de contribuir para um percurso acadêmico de sucesso destes sujeitos.

2.2.2. Evasão de ingressantes como indicador de dificuldades acadêmicas

Entendemos que o fenômeno da evasão no período de ingresso dos graduandos pode fornecer pistas sobre as dificuldades e necessidades vivenciadas pelos alunos, considerando que a evasão é consequência da interação de diversas causas, incluindo dificuldades de integração, decorrentes da transição entre o ensino médio e o superior (TINTO, 1993) ou de afiliação intelectual (COULON, 2008), na qual, destacamos, pesam a qualidade dos estudos anteriores que mais afetam alunos dos segmentos socioeconômicos menos favorecidos. Desta feita, buscamos identificar os cursos de graduação com maiores índices de evasão no semestre de ingresso para selecioná-los como locais onde realizaríamos a coleta dos dados da pesquisa.

2.2.2.1. Alguns estudos sobre a evasão na educação superior

Inicialmente abordamos estudos que discutem sobre a evasão na educação superior, especialmente no período de ingresso na universidade. A questão da evasão no ensino superior, segundo Ezcurra (2007), ainda é pouco conhecida e estudada, embora seja um problema comum às instituições no mundo contemporâneo, conforme observam os integrantes da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (BRASIL, 1996), e apresente uma relativa homogeneidade em relação a certas áreas do conhecimento, assim como sua maior incidência no primeiro ano da graduação. A taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes, afirmam Lobo et al.(2007).

Vários autores brasileiros concordam que as pesquisas sobre a evasão na educação superior no Brasil ganharam maior atenção a partir da constituição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, cujo relatório “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1996), apresenta dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativos aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação. Além de apontar os limites de um estudo

essencialmente quantitativo, o relatório aponta a ambiguidade do conceito de evasão.

Neste sentido, recorremos a autores que têm buscado delimitar o conceito de evasão. Para Ristoff (1999) a evasão, fenômeno decorrente de diversas causas, significa o abandono dos estudos. Entende que “evasão não é sinônimo de desperdício”, pois a “educação recebida é algo que nunca se perde” (p.128). A “exclusão”, segundo Ristoff (1999) seria a evasão por causas institucionais, dentre as quais aponta como exemplo, a recusa de nova matrícula por reprovação. Por outro lado, entende que a mudança de curso de graduação, na mesma ou em outra instituição, não significa evasão e sim “mobilidade”, entendida como busca de um curso que traga maiores satisfações para o aluno. Assim evasão para este autor significaria o desligamento da educação superior, independentemente dos motivos.

Bueno (1993) entende que “exclusão” implica responsabilidade da instituição, portanto num sentido convergente ao dado por Ristoff (1999), e associa o termo “evasão” a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se da instituição. Entendemos que neste sentido, evasão, para este autor, abrange o conceito de “mobilidade” de Ristoff (1999).

Assim, o termo “exclusão” assume significados bastante próximos para os dois autores, mas “evasão” teria significados diversos. A partir destes dois autores podemos entender algumas delimitações presentes nos estudos sobre a evasão: a evasão do curso, a evasão da instituição e a evasão do sistema de ensino superior.

Em seu artigo 75, transcrito a seguir, o Regimento Geral da Universidade de São Paulo, aprovado em 1990, trata do cancelamento de matrícula que cessa os vínculos do aluno com a Universidade.

Artigo 75 - Entende-se por cancelamento de matrícula a cessação total dos vínculos do aluno com a Universidade.

§ 1º - O cancelamento voluntário de matrícula ocorrerá:

I - por transferência para outra instituição de ensino superior;

II - por expressa manifestação de vontade.

§ 2º - O cancelamento de matrícula por ato administrativo ocorrerá:

I - em decorrência de motivos disciplinares;

II - se for ultrapassado o prazo de três anos de trancamento total de matrícula;

III - se o aluno não se matricular por dois semestres consecutivos;

IV - se o aluno não obtiver nenhum crédito em dois semestres consecutivos, excetuados os períodos de trancamento total;

V - Se o aluno for reprovado por freqüência em todas as disciplinas em que se matriculou em qualquer um dos dois semestres do ano de ingresso;

VI - Se verificada a matrícula simultânea em cursos de graduação da USP e de outra instituição pública de ensino superior.

É possível perceber nesta legislação casos que podem ser conceituados como de mobilidade, evasão e exclusão. O conceito de *mobilidade* está presente na forma de cancelamento voluntária por transferência para outra instituição e no cancelamento a pedido do aluno, que pode, ou não, comportar casos de reingresso na USP em outro curso. Também no cancelamento a pedido se pode caracterizar a *evasão*, conforme Bueno (1993), em situações de desligamento do ensino superior por opção do aluno, assim como a *exclusão*, quando o aluno solicita cancelamento por perceber sua impossibilidade de continuidade do curso. A *exclusão* está presente nos cancelamentos por ato administrativo, pelo não cumprimento de normas gerais, especialmente prazos, créditos mínimos etc., ou seja, por motivos institucionais, que o aluno não consegue cumprir. Mas também pode incluir casos de *evasão* no sentido dado por Bueno, quando os alunos deixam de cumprir as normas gerais por desejarem desligar-se da instituição ou do ensino superior.

A leitura da legislação sobre desligamento dos alunos da Universidade de São Paulo é suficiente para a percepção da complexidade do conceito de evasão. Neste estudo, os dados analisados referem-se a alunos que não realizaram sua matrícula no segundo semestre do ano de ingresso, podendo incluir casos de *mobilidade*, ou seja, evasão do curso e não da educação superior.

Sobre os estudos de evasão no ano de ingresso na educação superior, Tinto (1975 *apud* MERCURI; MORAN; AZZI, 1995) realizou uma revisão teórica das pesquisas sobre o tema, concluindo que os estudos, até então, apenas descreviam o problema, reunindo os diversos tipos de evasão sob um mesmo rótulo o que teria produzido dados contraditórios ou com implicações errôneas. Aponta, também, a ausência de modelos teóricos explicativos do fenômeno e propõe um modelo explicativo.

Em trabalho publicado posteriormente, Tinto (1993)⁸³, na busca de explicações para a questão de evasão e permanência na instituição de ensino superior no ano de ingresso, recorre a estudos do antropólogo Van Gennep (1960) sobre ritos de passagem, entendendo que a entrada neste nível de ensino significa uma ruptura com o passado, uma dissociação com a sociedade da qual advém o aluno. Comportamentos, normas, valores e estilos intelectuais precisam ser transformados, o que talvez signifique rejeição de normas das comunidades de

⁸³ Tradução livre nossa, a partir do original.

origem. A transição da escola para o ensino superior, segundo o autor, exige a apropriação de comportamentos da nova comunidade, cuja dificuldade depende do grau de diferenças entre os padrões de comportamentos familiares e das comunidades de origem e os novos padrões. Assim, alunos pertencentes às minorias, alunos mais velhos ou de comunidades rurais apresentam maiores dificuldades na transição. O autor entende que a incorporação dos padrões da sociedade universitária é um processo, que se prolonga após o período de transição, para o qual são necessários “ritos de passagem” que não ocorrem na Universidade. Consequentemente, o aluno precisa fazer o próprio caminho, aprender por si só, o que se agrava no caso de afastamento da família. O aluno desiste, conclui, por não estar habilitado social e intelectualmente.

Entendendo que a teoria de Van Genep (1960) não informa como se dá a incorporação na sociedade universitária, Tinto (1993), recorre à teoria do suicídio de Durkheim (1951 apud TINTO, 1993), para quem é possível reduzir os índices de suicídio por meio da reestruturação social e intelectual e pela provisão de meios mais eficientes para a integração do indivíduo. Numa analogia entre a desistência dos estudos no ensino superior e o suicídio egoísta⁸⁴, entende que a desistência do estudo, como o suicídio, pode sinalizar formas similares de rejeição às normas convencionais acerca do valor de persistir nessas comunidades. O conflito de valores pode levar ao isolamento social e o constrangimento nas interações cotidianas, ao impedindo do desenvolvimento de valores muito dissonantes.

Portanto, o autor aponta que as dificuldades de integração que favorecem a desistência dos alunos podem ser minoradas com mudanças nas instituições de educação superior e pela criação de programas que busquem a integração social e intelectual dos alunos.

Neste sentido, Ezcurra (2007) entende que os trabalhos de Tinto, dentre os de outros autores, apontam as instituições como um fator condicionante básico

⁸⁴ Tinto (1993) recorre à teoria do suicídio de Durkheim (1951) que o classifica em quatro tipos: altruísta, moralmente desejável em certas situações, a exemplo dos ataques suicidas; suicídio anômico em virtude da interrupção das condições normais da sociedade, como a queda da bolsa de Nova Iorque em 1929; suicídio fatalista, quando há excesso de regras e suicídio egoísta, decorrente da falta de integração social e intelectual que apesar de formas distintas estão intrinsecamente relacionadas. A falta de integração social refere-se à interação cotidiana com os diferentes membros da sociedade, e a intelectual, ao compartilhamento de valores em comum com outros membros da sociedade.

no desempenho estudantil, no período de transição da escola para a Universidade, mais crítico, ainda, no caso dos socioeconomicamente desfavorecidos.

Segundo Mercuri, Moran e Azzi (1995, p.2), Tinto propõe um modelo:

[...] institucionalmente orientado que tem como conceitos centrais a integração acadêmica e social à instituição, os quais sugerem que a decisão do estudante de permanecer ou deixar a instituição é influenciada pelo nível de conexão desenvolvido com a instituição.

No esquema do modelo teórico explicativo de Tinto (1993, p.114), a evasão é entendida como processo longitudinal no qual as condições individuais, anteriores ao ingresso – nível sócio-econômico-cultural, habilidades intelectuais, escolaridade prévia – impactam as intenções e o compromisso institucional que afetam o desempenho acadêmico e as formas de interações sociais com professores, funcionários e colegas. Por sua vez, experiências interativas que promovem a integração social e intelectual, aumentam a probabilidade de conclusão do curso devido ao impacto que experiências integradoras têm sobre a reformulação contínua de metas individuais e compromissos.

Bean (1979) entende que a analogia de Tinto à teoria do suicídio seja insuficiente para explicar a evasão, embora concorde que a integração seja fator bastante relevante nas decisões de abandono. Em seu estudo, apontou que as razões que levam um aluno a deixar uma instituição de ensino superior são similares às que levam um empregado a deixar seu trabalho. Em seu modelo considera, a partir de Price⁸⁵ (1977), influências das características dos alunos na interação com a organização e a qualidade da instituição no comprometimento com a instituição de ensino superior. Conclui o autor que o compromisso com a instituição é a variável mais importante para explicar a evasão e que este compromisso depende de fatores diversos para homens e mulheres; que o desempenho escolar anterior ao ensino superior influencia a decisão pela evasão assim como a percepção dos calouros de que estão em desenvolvimento pessoal, intelectual, criativo e interpessoal e, afirma, a qualidade da educação percebida pelo aluno é a variável institucional mais importante a ser considerada.

⁸⁵ Esclarece o autor que o modelo de Price (1977) refere-se à satisfação dos empregados de uma determinada organização.

O modelo explicativo de Bean (1980), para Mercuri, Moran e Azzi (1995, p.3), enfatiza o papel de fatores externos à instituição: “Por exemplo, o apoio que a família dá ao estudante ao escolher determinado curso ou instituição, o apoio e encorajamento dos amigos, questões financeiras e percepções sobre oportunidades de transferência para outras instituições.”

Considerando a importância das teorias de Bean e Tinto sobre evasão e persistência na educação superior no ano de ingresso, Cabrera et al. (1990) testaram a convergência entre os dois modelos. Entendem que os dois levam em conta que a persistência é resultado de um conjunto complexo de interações ao longo do tempo. Para ambos, dois aspectos são considerados relevantes no estudo da persistência e evasão: os estudos pré-acadêmicos e o sucesso do aluno na instituição.

Quanto às diferenças, apontam que enquanto Tinto (1975) vê o desempenho acadêmico como indicador da integração institucional, Bean (1980) o aponta como resultado de processos sociopsicológicos, enfatizando fatores externos à instituição nas atitudes e decisões de persistência.

Cabrera et al. (1990) concluíram que uma combinação das duas teorias favorece uma melhor compreensão da evasão na educação superior, embora a teoria de Tinto, baseada no conceito de integração, contribua para uma melhor explicação do processo. Numa perspectiva prática apontam que os resultados sugerem que as pesquisas devam considerar a inter-relação entre fatores institucionais, pessoais e externos no desenvolvimento e avaliação de programas que visam à persistência dos acadêmicos e que considerando os fatores que mais influenciam as decisões de persistência, podem-se identificar os alunos com maior risco de evasão e desenvolver estratégias de prevenção.

As perspectivas teóricas abordadas estabelecem uma relação entre escolaridade prévia, desempenho acadêmico e evasão, respaldando nossas opções de pesquisa, assim como a relevância do foco no período do ingresso, entendido por Tinto (2006 apud Ezcurra, 2007), como período crítico, com altos índices de abandono e cujos impactos não se restringem ao primeiro ano, pois a evasão nos anos subsequentes muitas vezes tem suas raízes nas dificuldades do ano de ingresso.

2.2.2.2. *Indicadores de evasão na USP*

Para o estudo da evasão na USP, focalizando o semestre de ingresso, levamos em conta que em estudo realizado sobre a evasão na USP no período de 1995 a 1998, Oliveira e Sousa (2004, p.83) concluíram: “Como indicam estudos anteriores, a evasão é um fenômeno que se concentra no primeiro ano do curso, especialmente no primeiro semestre. Por volta de 58% da evasão geral da USP ocorre no 1º. ano de curso e 44% no 1º. semestre.” Embora se deva considerar que

durante o período considerado, ainda não vigorava a sistemática de confirmação de matrícula (formalizada em 1999-2000)⁸⁶. Esse procedimento pode ter diminuído a chamada evasão imediata, aquela em que a única atividade do aluno na universidade é a matrícula após a divulgação da lista da FUVEST. Entretanto, mesmo se descontarmos esse tipo de evasão, os números apresentados evidenciam uma significativa concentração da evasão nos períodos iniciais do curso(OLIVEIRA; SOUSA, 2004, p. 26).

Segundo estes autores, em 1998 a evasão nos cursos de graduação da USP, incluindo casos de transferências, falecimentos etc., atingia o índice de 22%, considerando-se o tempo ideal do curso. O que significa que a taxa real de evasão, incluindo casos de mobilidade, poderia aumentar, uma vez que 41% dos ingressantes em 1998 ainda se encontravam matriculados em 2002 (cf. OLIVEIRA; SOUSA, 2004). Também verificaram que no período de 1995 a 1998, a “área que apresentou a maior porcentagem de evadidos foi a de Humanas (57,8%), seguida pela de Exatas (33,1%) e Biológicas (10,0%)” (Ibid., p. 48).

Os dados sobre evasão na USP usados na presente investigação referem-se a período recente, 2002 a 2007, constantes do Anexo C, não tendo havido possibilidade de distinguirmos casos de retorno posterior e de transferências para outros cursos ou instituições, ou mesmo caso de exclusão por normas institucionais. Desta forma, foi considerado evadido o ingressante que não se matriculou no segundo semestre do ano de ingresso.

Analisando o comportamento das taxas de evasão total nos cursos, no semestre de ingresso dos alunos, constatamos que dos 151 cursos, 49

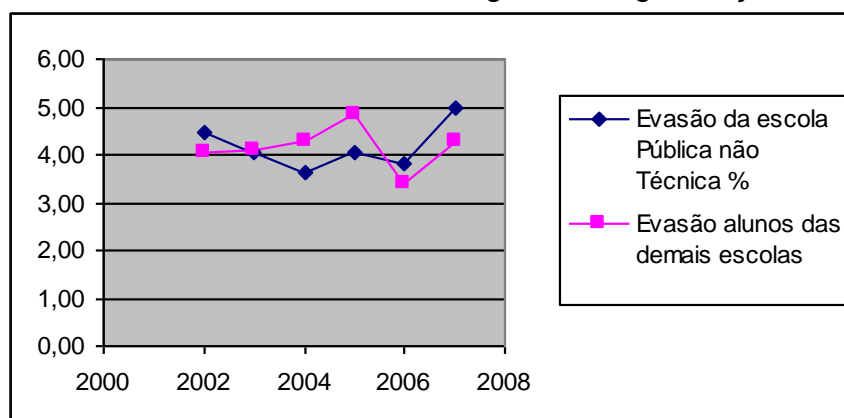
⁸⁶ “A partir de 1999, está prevista no Calendário Escolar da USP uma data para a confirmação de matrícula dos alunos ingressantes. Os alunos que não fizerem a confirmação são desligados dos cursos e as respectivas vagas são ocupadas com alunos aprovados no vestibular, de acordo com a classificação obtida” (nota dos autores).

apresentaram índices superiores ao da Universidade (4,16%) e que entre os 103 cursos com índice inferior, 09 apresentam taxa de 0%, no período de 2002 e 2007. Permitindo-nos afirmar que a evasão no semestre de ingresso dos alunos não se apresenta como problema da universidade, mas de cursos específicos.

No que concerne à localização, a EACH⁸⁷ e São Carlos apresentam mais de 50% de seus cursos com índices de evasão acima do índice da USP no semestre de ingresso na graduação, embora, em números absolutos, a maior quantidade destes cursos funcione no *campus* da capital paulista.

Tomando os dados gerais de evasão na universidade, no período citado, não constatamos diferenças significativas no que concerne à realização do ensino médio em escola pública comum ou nas demais. A evasão no semestre de ingresso dos alunos que cursaram o ensino médio público comum corresponde a 4,17% do total de ingressantes deste tipo de escola enquanto que dos alunos das demais escolas, a 4,16%. Ao analisar a evasão a cada ano, não foram identificadas tendências, uma vez que os índices oscilaram no período, conforme se observa no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Evasão conforme o ensino médio: em escola pública não técnica e nas demais escolas – Semestre de ingresso na graduação - USP: 2002-2007.



Em 83 cursos, constantes do Anexo C, o índice de evasão total foi inferior a 3%. Os cursos mais seletivos, tomando como referência a nota de corte, fazem parte deste grupo, com exceção de dois cursos: Matemática Aplicada (não noturno)

⁸⁷ Localizado na região leste da capital de São Paulo, oferece desde 2005, cursos de graduação de artes, ciências e humanidades.

e Matemática Aplicada e Computacional (noturno), com cerca de 20% de evasão cada. A constatação de baixa evasão nos cursos mais seletivos corrobora a afirmação de Bean (1979) de que o prestígio do curso, ou, as possibilidades de obter um diploma em uma carreira com melhores ganhos financeiros e maior reconhecimento social, se constituam em aspectos favorecedores da persistência dos alunos. Por outro lado, há que se considerar que o perfil de alunos ingressantes nos cursos mais seletivos se aproxima das expectativas da universidade. Também se deve apontar que muitos cursos com menores notas de corte também fazem parte deste grupo de baixa evasão, o que nos leva a confirmar que há outros fatores intervenientes no fenômeno da evasão.

Dez cursos apresentaram índices de evasão total acima de 10%, conforme Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Cursos com índices de evasão acima de 10%, no semestre de ingresso: USP 2002-2007

Nº	UNIDADE	CURSO	TURNO	INGRESSANTES	INGRESSANTES EMPC*	% INGRESSANTES EMPC*	EVASÃO TOTAL	% EVASÃO TOTAL	EVASÃO EMPC*	% EVASÃO EPNT
1	IME	Matemática Aplicada Computacional	Not.	285	30	10,5	61	21,4	6	20
2	IME	Matemática Aplicada .	Não Not.	105	10	9,5	21	20	1	10
3	FFLCH	Bacharelado em História	Not.	845	222	26,2	112	13,2	16	7,2
4	FFLCH	Letras	Not.	2581	998	38,6	329	12,7	74	7,4
5	IFSC	Bach. Ciências Físicas Biomoleculares	Não Not.	79	11	13,9	10	12,6	1	9
6	IF	Física Licenciatura	Not.	361	150	41,5	43	11,9	16	10,6
7	IME	Matemática Licenciatura	Not.	601	227	37,7	72	11,9	23	10,1
8	IF	Física Bacharelado	Not.	611	157	25,7	72	11,7	15	9,5
9	IQ	Licenciatura em Química	Not.	150	52	34,6	17	11,3	5	9,6
10	FFLCH	Bacharelado em Filosofia	Não Not.	485	95	19,5	49	10,1	5	5,2

Elaboração própria com dados fornecidos pelo NAEG

*EMPC – ensino médio público comum

Destes cursos, 7 funcionam no período noturno; 7 são da área de ciências exatas e 3 da área de humanidades, nenhum da área de ciências biológicas; e, percentualmente, alunos egressos do ensino médio público comum evadem

ligeiramente menos que alunos das demais escolas de ensino médio. As notas de corte variaram entre 30 e 58, não se estabelecendo nenhuma relação entre nota de corte e evasão.

Detalhamos a seguir, as ocorrências numéricas em relação ao turno de funcionamento⁸⁸, no período de 2002-2007, Tabela 18.

Tomando o total de cursos oferecidos pela USP em 2007, pode-se afirmar que a evasão total dos cursos do noturno é proporcionalmente maior que a dos cursos que funcionam em períodos não noturno (manhã, tarde ou integral), pois 24,2% dos cursos que funcionam em períodos não noturno apresentam índices de evasão acima da média e 47,2% dos cursos do noturno apresentam índices acima da média de evasão da Universidade, conforme se explicita na Tabela 18.

Tabela 18 - Porcentagens de evasão 1º semestre graduação, por turno de funcionamento USP: 2002-2007

Turno de funcionamento do curso	Cursos		evasão acima de 4,16%		evasão abaixo de 4,16%	
	nº abs.	%	nº abs.	%	nº abs.	%
Não Noturno	98	65%	24	24,2%	74	75,5%
Noturno	53	35%	25	47,2%	28	52,8%
Totais	151	100%	49	32,4%	102	67,5%

Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NAEG

A evasão acima do índice da USP ocorreu duas vezes mais em cursos que funcionavam no noturno do que em cursos que funcionavam nos períodos diurnos, integral ou não. Tomando-se os totais de alunos evadidos por curso, no semestre de ingresso na graduação, no período de 2002 a 2007, percebe-se que no período noturno a evasão foi mais que o triplo da dos demais cursos.

Nos cursos noturnos há maiores índices de evasão, mas conforme dados constantes do Anexo C, há cursos nos quais nesse período o índice de evasão é menor. Independentemente do período ou da nota de corte para ingresso, há cursos com taxas de 20% de evasão apenas no primeiro semestre de graduação e cursos com taxa zero. A disparidade de comportamento do fenômeno da evasão na USP indica que ações com base em dados gerais podem deixar de atender às

⁸⁸ Quanto ao turno, classificam-se os cursos com funcionamento em período noturno e não noturno, nestes encontram-se os cursos que funcionam em apenas um período diurno – manhã ou tarde – e os que funcionam em período integral.

necessidades de muitos cursos. Assim, focalizar os cursos parece ser um caminho para o entendimento deste fenômeno.

Quadro 4 – Evasão em cursos de graduação no semestre de ingresso – USP: 2002-2007

Unidade	Curso	Turno	Ingressants	Ingr. EMPC*	% Ingr. EMPC*	Ev. Total	% Ev. total	Ev. EMPC*	% Ev EMPC*	% Ev demais	Diferença
EACH	Gestão Polít. Públicas	Não Not.	181	49	27,0	17	9,3	9	18,3	6,06	12,24
ECA	Publicidade Propaganda	Not.	180	22	12,2	8	4,4	3	13,6	3,16	10,44
E E L	Engenharia Bioquímica	Não Not.	39	11	28,2	1	2,5	1	9,0	0	9,0
ECA	Hab. Artes Cênicas	Não Not.	60	11	18,3	1	1,6	1	9,0	0	9,0
IQ	Bach. Química Ambiental	Not.	150	40	26,6	13	8,6	6	15	6,36	8,64
IB	Ciências Biológicas –	Not.	359	54	15,0	9	2,5	4	7,4	1,63	5,77
ICMC	Bach. Matem. Apl. Comp. Cient.	Não Not.	135	63	46,6	9	6,6	6	9,5	4,16	5,34
EACH	Lic. Ciências Natureza E.F.	Not.	178	120	67,4	15	8,4	12	10	5,17	4,83
EACH	Bach. Lazer e Turismo	Not.	182	48	26,3	5	2,7	3	6,2	1,49	4,71
IAG	Bacharelado em Geofísica	Não Not.	160	54	33,7	10	6,2	5	9,2	4,71	4,49
EESC	Engenharia Ambiental	Não Not.	200	29	14,5	1	0,5	1	3,4	0	3,4
FOB	Fonoaudiologia	Não Not.	178	61	34,2	2	1,1	2	3,2	0	3,2
IB	Ciências Biológicas	Não Not.	360	40	11,1	8	2,2	2	5	1,87	3,13
FO	Odontologia	Not.	299	70	23,4	10	3,3	4	5,7	2,62	3,08
FAU	Arquitetura e Urbanismo	Não Not.	901	53	5,8	8	0,8	2	3,7	0,7	3,0
FSP	Nutrição	Não Not.	240	24	10,0	4	1,6	1	4,1	1,38	2,72
FO	Odontologia	Não Not.	498	51	10,2	8	1,6	2	3,9	1,34	2,56
IRI	Bach. Relações Internacionais	Not.	181	15	8,29	8	4,42	1	6,6	4,21	2,39
ESALQ	Engenharia Florestal	Não Not.	240	38	15,8	2	0,8	1	2,6	0,49	2,11
FEARP	Hab. Adm. Empresas	Not.	269	35	13,0	3	1,1	1	2,8	0,85	1,95
EP	Engenharia	Não Not.	4504	275	6,1	112	2,4	12	4,3	2,36	1,94

Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NAEG.

* EMPC – ensino médio público comum

Em 43 dos 151 cursos a porcentagem de evadidos de escola pública não profissionalizante é maior que a dos demais alunos, com índices percentuais

calculados em relação ao total de ingressantes por tipo de escola. No Quadro 4 relacionamos os cursos (21 dos 43) que apresentaram maiores diferenças entre esses dois índices, ou seja, nos quais o aluno que cursou todo o ensino médio comum em escola pública, evade proporcionalmente mais que os das demais escolas.

Apenas quatro destes vinte e um cursos apresentaram mais de 30% de ingressantes oriundos do ensino médio público comum (em negrito), o que permite dizer que nos cursos mais seletivos, de modo geral, os alunos deste tipo de ensino, evadem mais que os das demais escolas. Mesmo levando em conta os limites das generalizações, pode-se dizer que ocorre uma seleção no interior dos cursos no semestre de ingresso, para a qual a condição socioeconômica é relevante.

Considerando estas percepções buscamos identificar os cursos nos quais realizaríamos a coleta de dados para a presente pesquisa. Decidimos escolher um curso de cada área do conhecimento, dada a diversidade de construção dos campos de conhecimento.

Quadro 5 – Cursos com maiores índices de evasão de alunos do ensino médio público comum, no semestre de ingresso: USP – 2002-2007

Ciências Exatas				Humanidades				Ciências Biológicas			
Curso/Turno	Ingressantes EMPC* (100%)	Evasão EMPC*		Curso	Ingressantes EMPC (100%)	Evasão EMPC*		Curso	Ingressantes EMPC* (100%)	Evasão EMPC*	
		Evadidos	% EMPC*			Evadidos	% EMPC*			Evadidos	% EMPC*
Matemática Apl. Comput./Not.	30	06	20,0	Gestão Pol. Públicas/Não Not.	49	09	18,3	Ciências Biológicas/Not.	54	04	7,4
Química Ambiental/Not.	40	06	15,0	Publicidade e Propaganda/Not.	22	03	13,6	Odontologia/Not.	70	04	5,7
Física Licenciatura/Not.	150	16	10,6	Artes Cênicas/Não Not.	11	01	9,0	Ciências Biológicas/Não Not.	40	02	5,0
Matemática Licenciatura/Not.	227	23	10,1	Letras/Not.	998	74	7,4	Nutrição/Não Not.	24	01	4,4
Lic. Ciências Natureza E.F./Not.	120	12	10,0	História/Not.	222	16	7,2	Odontologia/Não Not.	51	02	3,9
Matemática Aplicada/Não Not.	10	01	10,0	Filosofia/Not.	111	8	7,2	Fonoaudiologia/Não Not.	61	02	3,2

Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NAEG

* EMPC – ensino médio público

No Quadro 5 relacionamos, com base nos dados do Anexo C, os cursos com maiores índices de evasão de alunos de ensino médio público comum em cada uma das três áreas de conhecimento. Os dados referem-se às totalizações referentes ao período de 2002 a 2007, contém o número de ingressantes e evadidos de ingressantes que cursaram o ensino médio público comum, identificado como EMPC, e a porcentagem de evadidos deste tipo de ensino médio em relação ao total de ingressantes, também deste tipo de ensino médio.

Dos cursos constantes do Quadro 5, escolhemos os cursos de Licenciatura em Física, Letras e Ciências Biológicas, todos com funcionamento noturno. Para tanto, consideramos o índice de evasão no semestre de ingresso dos alunos que cursaram ensino médio público comum e, em seguida, a frequência absoluta destes alunos no curso, no período de 2002 a 2007, tendo em consequência um maior número absoluto de evadidos deste tipo de escola. Nossa pretensão foi identificar os cursos nos quais haveria maior possibilidade de encontrarmos alunos deste tipo de escola com dificuldades acadêmicas, viabilizando a coleta de dados.

2.2.3. Sobre os cursos noturnos de Ciências Biológicas, Letras e Licenciatura em Física da USP

Neste item buscamos apresentar os cursos escolhidos para a coleta de dados, que tem como objetivo identificar as dificuldades acadêmicas de alunos que cursaram o ensino médio público comum. Retomamos que na escolha dos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Licenciatura em Física, todos do período noturno, consideramos que as dificuldades acadêmicas dos alunos podem contribuir para a evasão. Assim, escolhemos os cursos que apresentaram maiores índices de evasão destes alunos, no semestre de ingresso, no período de 2002 a 2007 e maiores entradas destes alunos, em frequência absoluta, de modo a aumentar a oportunidade de colhermos dados fornecidos por estes alunos.

Inicialmente, consideramos aspectos relativos ao ingresso nestes cursos. Neste sentido, verificamos que em 2009, ano de ingresso dos sujeitos desta pesquisa, havia 12,07 candidatos para cada vaga da USP; nas carreiras da área de

ciências exatas a relação foi igual a 9,74; na área de humanidades, 12,64 e na área de ciências biológicas, 14,13.

Para a carreira de Letras – FFLCH-USP foram oferecidas 849 vagas para 4.434 inscritos, sendo possível optar por dois cursos no *campus* de São Paulo: Letras Básico Diurno, com 422 vagas, e Letras Básico Noturno, com 427 vagas oferecidas, ou seja, a opção dos alunos se restringia ao turno de funcionamento. A duração dos cursos de bacharelado depende da habilitação a ser cursada e varia entre 8 e 10 semestres, independentemente do turno de funcionamento. A nota de corte para realizar a segunda fase do concurso foi 40 acertos em 90 questões da primeira fase do vestibular e havia cerca de cinco candidatos por vaga. Comparada às demais carreiras, pode ser considerada de média dificuldade de acesso. O período diurno foi um pouco mais concorrido: 5,8 candidatos por vaga, enquanto no noturno, 4,5 candidatos por vaga, conforme dados da FUVEST.

Foram oferecidas 120 vagas para 2.066 inscritos na carreira de Ciências Biológicas– IB-USP para o curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, *campus* de São Paulo, 60 no período integral, com 8 a 12 semestres de duração, e 60 no noturno, com 12 a 18 semestres de duração. A opção dos alunos, assim como em Letras, se restringiu ao turno de funcionamento do curso. O período integral foi bastante concorrido, 26 candidatos por vaga, enquanto no noturno, a relação foi de 7,8 candidatos por vaga. A nota de corte foi 60 acertos em 90, caracterizando o curso como bastante seletivo, especialmente no período integral.

Na carreira de Licenciatura em Matemática e Física - IF-USP foram oferecidas 260 vagas para 866 candidatos inscritos: 110 vagas para o curso de Física - Licenciatura, sendo 50 no período diurno e 60 no noturno e 150 para Matemática - Licenciatura, 50 no período diurno e 100 no noturno, todos no *campus* de São Paulo. Portanto, os 866 inscritos poderiam fazer até quatro opções. Os cursos diurnos foram organizados em 8 semestres e os noturnos em 10 semestres. A relação entre candidato e vaga para todos os cursos foi inferior a 4,1. No curso de Licenciatura em Física Noturno teve-se a razão de 2,7, enquanto no mesmo curso no diurno, a razão foi 2,4. A nota de corte da carreira foi 22 acertos, a menor nota do concurso. Os dados nos permitem classificar o curso de Licenciatura em Física Noturno como de baixa seletividade.

No Quadro 6 computamos os dados de ingresso, de acordo com o sítio da FUVEST, apenas referentes aos cursos onde realizamos a coleta de dados para a pesquisa.

Quadro 6 – Condições de Ingresso nos cursos de Letras, Ciências Biológicas e Licenciatura em Física – Noturno – USP: 2009

Curso	Vagas	Candidato/ Vaga	Nota de corte	Duração do curso (semestres)	Concorrência no turno diverso	
					Turno	c/v*
Letras	427	4,4	40	8 a 10	Diurno	5,6
Ciências Biológicas	60	7,7	60	12 a 18	Integral	25,9
Física -Licenciatura	60	2,7	22	10	Diurno	2,4

* c/v – candidato/vaga no turno não noturno

Embora divergentes entre si, os três cursos apresentaram baixo quociente da relação entre candidato e vaga, se comparados ao da USP (12,07). No que diz respeito às notas de corte, estas apresentaram maiores divergências: Ciências Biológicas figurou entre as 15 das 105 carreiras com mais altas notas de corte; a de Letras, entre as oitenta e seis mais altas e a de Licenciatura em Matemática e Física, a mais baixa. As condições de acesso aos três cursos foram bastante diferentes, com níveis de seletividades diversos, o que se refletirá, conforme apontamos adiante, em divergências no perfil de seu alunado.

A partir das informações do Questionário de Avaliação Sócio-Econômica, disponível no sítio da FUVEST, elaboramos o Quadro 7 com dados sobre o perfil dos ingressantes em cada um dos cursos selecionados.

Sobre o curso de Letras em 2009, é possível perceber, no que se refere ao perfil sócio-econômico-cultural dos seus ingressantes, que se trata de um grupo cuja característica principal, percebida por nós, é a heterogeneidade em vários aspectos. Apontamos, inicialmente, dois deles, que se relacionam, o fato de que mais de 50% destes alunos já tinham experiência no ensino superior e que 30% dos alunos possuíam idade acima de 25 anos. Também, observamos uma divisão bastante equitativa em relação à renda familiar – cerca de 30% dos alunos teriam renda familiar inferior a 3 salários-mínimos, 40% entre 3 e 7 salários-mínimos e 30%, mais de 7 salários mínimos – assim como os números muito próximos de alunos que não fizeram cursinhos preparatórios (38,8%) para o vestibular e os que fizeram mais de um ano de cursinho (34,9).

Quadro 7 - Perfil dos Ingressantes do curso de Letras, Ciências Biológicas e Licenciatura em Física - Noturno – USP – 2009 (%)

Características Sócio-econômico-culturais		Letras Not. 417 ingressantes (%)	C. Biol. Not. 60 Ingressantes (%)	Lic. Fís. Not. 60 ingressantes (%)	
Sexo	Feminino	42,7	53,3	18,6	
	Masculino	57,3	46,7	81,4	
Escolaridade pais	Pai	Até 4º ano EF	22,3	28,6	28,6
		Superior Incompleto	9,2	8,9	8,9
		Superior Completo	26,4	14,3	14,3
	Mãe	Até 4º ano EF	16,6	23,7	23,7
		Superior Incompleto	6,7	3,4	3,4
		Superior Completo	28,8	10,2	10,2
Renda (salários mínimos)	até 3	31,1	10,2	43,1	
	03-05	22,1	18,6	24,1	
	05-07	16,6	25,4	13,8	
	Mais de 7	32,1	45,8	18,9	
Trabalho remunerado	Não	38,2	76,7	35,6	
	Mais de 21h	47,4	15,0	59,6	
Carro	S	40,4	86,4	50,9	
	N	59,2	13,6	49,2	
Micro computador	S	86,4	93,2	80,1	
	N	13,6	6,8	20,3	
Ensino Médio	Público	55,9	35,0	71,2	
	Particular	36,3	65,0	23,7	
Cursinho	0	38,8	21,7	33,9	
	Até 6 meses	18,6	5,0	13,6	
	Até 1ano	19,5	38,3	27,1	
	Mais de 1ano	34,9	34,9	25,5	
Ensino Superior ingresso	Primeiro	48,9	78,3	50,8	
	Concomitante	6,7	6,6	20,4	
	Concluído	25,9	1,7	11,9	
Idade	Até 21 anos	43	88,3	32,3	
	22-25	26,8	8,3	25,4	
	Acima de 25	30,3	3,3	42,4	

Elaborado a partir de dados disponíveis no site FUVEST/ESTATÍSTICAS-2009

Como indicavam os dados de competitividade, especialmente a nota de corte, o grupo de ingressantes em Ciências Biológicas Noturno é formado por alunos com condições sócio-econômico-culturais mais favoráveis, mesmo se tratando de um curso noturno. É um grupo jovem, no qual a maioria está ingressando pela primeira vez na universidade, é oriunda da escola particular, não se constitui na

primeira geração de ingressantes no ensino superior (mais de 60% dos pais possuíam experiência neste nível de ensino), se preparou em cursinho pré-vestibular e não exercia atividade remunerada.

Sobre o perfil sócio-econômico-cultural dos 60 ingressantes no curso de Física-Licenciatura Noturno, em 2009, observou-se tratar-se de um grupo majoritariamente masculino (81,4% são homens), em sua grande maioria (mais de 70%) constituíam a primeira geração de universitários, com rendas familiares equivalentes aos contingentes economicamente mais desfavorecidos da população brasileira e oriundos de escolas públicas. Constatou-se grande heterogeneidade no que diz respeito: às idades, a maioria com mais de 22 anos de idade; à preparação em cursinhos pré-vestibulares e às experiências em ensino superior. A maioria dos alunos exercia atividade remunerada com mais de 21 horas semanais de trabalho.

Em relação aos três cursos, pode-se dizer, considerando os capitais econômico-culturais herdados, que o curso de Ciências Biológicas é mais seletivo, seguido do curso de Letras e por último o de Física Licenciatura. No caso do curso de Letras, quanto ao capital cultural, há que se considerar que o fato de a maioria dos alunos já possuir experiência no ensino superior, aumentaria o capital cultural adquirido do grupo.

Foi possível confirmar grandes dissimilaridades no perfil dos alunos ingressantes nos três cursos, conforme indicavam os diferentes níveis de seletividade, o que nos permite afirmar que o período de funcionamento do curso não joga papel muito relevante em relação ao perfil do alunado assim como a relação entre candidato e vaga, considerada baixa nos três cursos. Um fator que se apresentou bastante relacionado com a seletividade em relação à classe sócio-econômico-cultural do alunado foi a nota de corte utilizada na primeira fase do concurso vestibular da FUVEST.

Sobre o aproveitamento dos alunos nos três cursos selecionados, no semestre de ingresso, recorreremos ao Relatório de Aproveitamento – 2009, Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação – NAEG –Pró-Reitoria de Graduação da USP – NAEG. A partir dos números percebeu-se que estão incluídos todos os ingressantes, independentemente do turno de funcionamento e, também, alunos não ingressantes que, deduzimos, na sua maioria, são aqueles que não foram aprovados em semestres anteriores.

A partir do relatório foi possível calcular o número médio de alunos por turma e a porcentagem de alunos aprovados em cada disciplina, em relação ao total de matriculados, conforme Quadro 8, no primeiro semestre dos cursos, em 2009.

Quadro 8 – Média de alunos por turma, aproveitamento na disciplina:
Letras, Ciências Biológicas, Licenciatura em Física 1º sem. 2009 – USP

Curso s (ingr.)	Disciplina	Média de alunos por turma	Total de matriculados	Total de aprovados	% aprovados/ matriculados
Letras (849)	Estudos Clássicos I	80	959	795	82,90
	Língua Portuguesa I	57	913	750	82,15
	Linguística I	50	1009	776	76,91
	Estudos Literários I	46	913	772	84,56
	Médias	58	948	773	81,63
Ciências Biológicas (120)	Princ. Sist. e Biogeografia	35	139	120	86,33
	Fauna, Flora e Ambiente	15	118	114	96,61
	Divers. Biol. e Filogenia	15	121	117	96,69
	Genética	15	123	119	96,75
	Noções de Estatística	65	774	636	82,17
	Médias	29	255	221	91,71
Física Licenciat. (110)	Fundamentos de Mecânica I	63	125	85	68,00
	Introdução às Medidas	27	216	154	71,30
	Cálculo I	78	233	70	30,04
	Geometria Analítica	63	375	196	52,27
	Médias	58	237	126	55,40

Cálculos a partir do Relatório NAEG – Aproveitamento nas disciplinas – 1º sem. 2009

Na leitura dos dados numéricos do Quadro 8, cabe destacar que o aproveitamento dos alunos em todas as disciplinas do primeiro semestre do curso de Ciências Biológicas – Núcleo Geral, considerando a porcentagem de aprovação, é superior ao dos outros dois cursos. Assim como no do curso de Letras é superior ao de Licenciatura em Física, com índices de até 70% de reprovação.

A média de alunos por turma, no curso de Letras é 58, considerada pelo Departamento de Linguística⁸⁹, quantidade superior ao número ideal – quarenta alunos por turma – para um bom desenvolvimento do trabalho docente. No curso de Licenciatura em Física a média de alunos por turma é a mesma que em Letras, 58. Em Ciências Biológicas, a média de alunos por turmas é muito menor que a dos outros dois cursos, correspondendo a 29. Embora este não seja um dado que por si só venha definir o aproveitamento da turma, altos números de alunos por turma se apresentam como dificultadores do desempenho dos alunos ingressantes no ensino

⁸⁹ Plano de Metas do Departamento de Linguística (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007).

superior. Tal fato se constitui em bandeira de luta na educação básica, mas ainda percebemos como pouco reivindicada no ensino superior.

Concernente às disciplinas de menor aproveitamento, no curso de Letras, a disciplina de Linguística I apresentou menor índice de aprovação do semestre e, conforme dados do NAEG, maior disparidade nos resultados entre as turmas (menor índice de aprovação igual a 56% e maior igual a 94%). Considerando que neste curso o conteúdo de todas as turmas era o mesmo, conforme apontado no Plano de Metas do Departamento de Linguística⁹⁰, parece-nos evidenciar-se, conforme Ezcurra (2007), a relevância da atuação docente no desempenho estudantil.

Com estes dados tivemos a pretensão de contextualizar a análise das percepções dos alunos sobre suas dificuldades de rendimento, que realizamos no capítulo seguinte.

⁹⁰ A decisão sobre o conteúdo programático dessas disciplinas envolveu o conjunto dos professores do Departamento. Como o desempenho acadêmico do aluno nas disciplinas do ano básico tem impacto decisivo sobre as possibilidades de escolha de habilitações, decidimos que esse conteúdo tem que ser ministrado de maneira uniforme por todos os professores, em todas as turmas. Isso exigiu e continua exigindo de nós reuniões constantes em que acontecem discussões interessantíssimas, como as que nos levaram ao projeto de escrever dois livros, a muitas mãos, que desenvolvessem o conteúdo das duas disciplinas. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007, p.14)

3. PERCEPÇÕES SOBRE DIFICULDADESACADÊMICAS: UM PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A “vontade” é, diretamente, função da orientação que escolhemos, do prazer que se pode encontrar no trabalho intelectual neste campo de saber e do lugar que se faz para si dentro desse campo.

Alain Coulon

Neste capítulo buscamos interpretar os dados fornecidos por quarenta graduandos ingressantes em 2009, nos cursos noturnos⁹¹ de Ciências Biológicas, Letras e Licenciatura em Física da Universidade de São Paulo, ao responderem, por escrito, dois questionários abertos, o primeiro em maio daquele ano 2009, visando a identificar as dificuldades percebidas pelos alunos nos primeiros meses de graduação, e o segundo, respondido por dez destes quarenta, em junho/julho de 2010, que nos forneceram pistas sobre como lidam com os obstáculos percebidos. A partir destas análises, buscamos apontar demandas para a docência universitária.

A constatação de que no primeiro ano os alunos evadem mais do que nos demais foi apontada como um dos indicadores que levaram a chamar a atenção de diversos pesquisadores, dentre os quais destacamos: Tinto (1987, 1993), Bean (1979, 1980, 1981), Cabrera (1990), Ezcurra (2005, 2007, 2009), Tavares (2004), Almeida (1998, 2006), Diniz (2007), que têm buscado compreender as dificuldades de transição da educação básica para a superior. Na USP foi constatado o mesmo fenômeno por Oliveira e Sousa: “Em termos gerais, a evasão para o conjunto da universidade, para os anos considerados [1995-1998], apresenta notável concentração nos primeiros semestres dos cursos, particularmente no primeiro”(OLIVEIRA; SOUSA, 2004, p.25).

⁹¹ A escolha destes cursos recaiu sobre aqueles que apresentaram maior índice de evasão de alunos que cursaram o ensino médio comum em escola pública e maior número de ingressantes deste tipo de ensino médio, no período de 2002 a 2007, em cada uma das áreas do conhecimento, conforme apontamos nos subitem 2.2.2.2.

Esse período tem se configurado como bastante difícil para os alunos, em especial para as minorias, conforme aponta Tinto (1993), pelo aprofundamento das divergências entre as culturas de origem e a cultura universitária.

Há que se apontar que o problema não se resume à origem social do estudante, esta por si só não dá conta de explicar as relações com o saber dos sujeitos que, dotados de um psiquismo, como bem nos lembra Charlot (2000), torna necessário levar em conta “o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo” (Id., 2005, p.42). Neste sentido, Brah (2006, p. 367-8) nos ajuda a compreender as inter-relações entre o psíquico e o espaço cultural:

O dualismo mente/corpo é problematizado quando o instinto ou pulsão é conceituado simultaneamente como psíquico, somático e cultural, quando uma necessidade, vontade ou desejo não é nunca puramente uma sensação corporal, mas é constituída e regulada dentro do espaço cultural.

Tendo em conta que a entrada na educação superior reflete uma escolha por continuar os estudos, deve-se considerar que tal “vontade” é construída num determinado espaço cultural no qual se insere o sujeito.

Também se deve levar em consideração que a maioria dos ingressantes no ensino superior está em fase de transição da adolescência para a vida adulta⁹², quando diversos desafios precisam ser enfrentados: as experiências de vida exigem maior grau de autonomia, as questões profissionais se apresentam como problema mais relevante e, independentemente da idade, no primeiro ingresso na universidade, depara-se com um sistema de ensino novo, com novas regras, novas pessoas, entre outros aspectos. A despeito da idade, embora recaindo mais sobre os mais velhos, a necessidade de conciliar trabalho remunerado e estudos, na percepção dos alunos, se apresentou como relevante no desempenho acadêmico, conforme apontamos adiante.

Mesmo que as situações vivenciadas tenham semelhanças, a forma como cada sujeito enfrenta estas situações se constrói a partir de sua história de vida:

[...] o sujeito do qual tratamos aqui tem uma história e vive em um mundo humano, isto é, tem acesso à ordem do simbólico, à da lei e à da linguagem, constrói-se através dos processos de identificação e

⁹² Em nossa legislação, considera-se adolescente a pessoa que possui entre doze e dezoito anos de idade, (cf. Lei 8.069/90). Na USP, em 2009, 50% dos ingressantes possuíam até dezoito anos; 18,3%, dezenove anos, 9,5%, vinte anos; 4,4% possuía vinte e um anos e 17,8%, mais de vinte e dois anos. Dos entrevistados, 53% possuíam até vinte e um anos de idade.

desidentificação com o outro e tem uma atividade no mundo e sobre o mundo. Para esse sujeito, a questão do desejo e do prazer não se confunde com a do gozo imediato, pontual, lúdico, das situações, em um mundo sem exigências. (CHARLOT, 2005, p. 38).

Buscamos conhecer e interpretar as vivências dos alunos ingressantes na universidade, a partir de suas próprias interpretações sobre as dificuldades enfrentadas, pensando no espaço cultural de cada sujeito, intentando apontar elementos que possibilitassem refletir sobre a docência universitária. Sobre a necessidade de se conhecer seus alunos, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229) dizem que “cabe aos professores, institucionalmente organizados, proceder ao conhecimento e à identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser profissional da área ‘escolhida’”.

A entrada em um novo sistema de educação, numa nova sociedade, segundo Coulon (2008), significa vivenciar um processo de afiliação, que o autor caracteriza em três fases. O tempo de estranhamento, quando o ingressante percebe que as regras conhecidas e vivenciadas no ensino médio não servem mais para a nova situação. O tempo de aprendizagem, quando buscam conhecer os novos códigos, mas ainda não se está familiarizado com eles o suficiente para usá-los competentemente e, por fim, o tempo de afiliação quando o estudante passa a ser membro da nova cultura, reconhece-se e é reconhecido como tal pelos demais membros, quando as novas regras e normas são naturalizadas. A partir de então, o ingressante torna-se, segundo o autor:

duplamente afiliado: tanto no plano institucional, pois agora compreende e interpreta os múltiplos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil cotidiana, como passa a saber, igualmente, o que se espera dele no plano intelectual para que possa demonstrar sua competência (COULON, 2008, p. 199),

Com relação à afiliação intelectual, afirma, “esta começa a nascer em torno do final do primeiro semestre, nunca será finalizada, ela estará continuamente recomeçando e sendo confirmada”, enquanto a afiliação institucional “é adquirida de forma mais definitiva.” (COULON, 2008, p. 199).

Objetivando perceber como os ingressantes lidam com os obstáculos que se lhes apresentaram no semestre de ingresso, período importante no processo de afiliação, retomamos contato com os sujeitos – por meio de um segundo

questionário aberto enviado em junho de 2010, apenas para alunos de escola pública comum (não técnica) –, dos quais obtivemos dez respostas, também por escrito. Este questionário, respondido no final do terceiro semestre ou no início do quarto semestre do curso, elaborado por sugestão da banca de exame de qualificação, possibilitou um olhar sobre como os alunos superaram ou não as dificuldades percebidas por eles quando do ingresso. Destarte, alguns dos sujeitos puderam fornecer percepções mais detalhadas, em tempos diversos de experiência acadêmica.

A “escrita solitária”⁹³, conforme percebeu Coulon (2008), autoriza, muito mais que a entrevista oral individual, certo tipo de “confidências”, conforme pudemos confirmar em algumas situações. Também percebemos que permite ao entrevistado simplesmente ignorar uma questão e deter-se em outra, assumindo um controle maior sobre o que deseja falar. Assim, um mesmo sujeito nos deu, por vezes, respostas lacônicas: “sim”, “não”, “um pouco”, e em outras traziam riqueza de detalhes, incluindo particularidades muito pessoais, que dificilmente tratamos com pessoas que não fazem parte de nosso círculo mais íntimo. Desta forma, entendemos que a escrita solitária possibilitou conferir maior autoria às histórias.

3.1. PERSEVERAR EM CONDIÇÕES ADVERSAS

Mesmo em situações adversas, com percursos atravessados por insucessos, rompendo, às vezes, trajetórias escolares anteriores bem sucedidas, há ingressantes que persistem em seu objetivo de realizar um curso superior em uma universidade pública de reconhecido prestígio. Alguns perseveraram sem demonstrar abatimento, outros procuram concluir o curso sem manifestar o mesmo ânimo.

Dentre as dificuldades apontadas pelos ingressantes, identificamos como a mais citada, considerando os quarenta sujeitos da pesquisa, a falta de tempo para dedicar-se aos estudos, especialmente por parte dos alunos-trabalhadores, e a dificuldade em gerir o tempo disponível e aproveitá-lo bem, concentrando-se nos estudos, tanto para alunos-trabalhadores como não trabalhadores. Outra dificuldade

⁹³ Sobre a restrição da expressão, ver nota 17.

percebida pelos ingressantes refere-se à avaliação, percebida como apenas classificatória por alguns, à parte do processo de ensino e aprendizagem. A complexidade dos novos conhecimentos, a exigência de conhecimentos prévios não estudados ou não apreendidos pelos ingressantes na educação básica, também foram apontadas como dificuldades, dentre elas, conhecimentos específicos das disciplinas escolares e proficiência em leitura em inglês. As novas aprendizagens identificadas como dificuldades apontadas foram: a escrita acadêmica, citar referências, utilizar normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Os ingressantes também citaram questões relativas à dificuldade de convivência acadêmica.

Buscamos focalizar as experiências de alguns destes alunos, suas formas de enfrentamento das dificuldades acadêmicas – entraves à permanência, a bons resultados nas avaliações e, também, a uma formação crítica que além do conhecimento técnico, favoreça o conhecimento científico e político, para os quais se exigem processos de nível cognitivo superior – e possíveis demandas institucionais e à docência universitária.

3.1.1. Gerir o Tempo

Nice⁹⁴, vinte e dois anos de idade, universitária de primeira geração, precisava trabalhar para manter-se economicamente e ajudar no sustento familiar. Trabalhava quarenta horas semanais quando ingressou no curso de graduação em Letras Noturno. À pergunta sobre sua maior dificuldade na vida acadêmica respondeu:

Tempo para ler, porque trabalho longe, acordo muito cedo (6h00) para trabalhar e vou dormir muito tarde (24h30) porque moro longe da USP e

⁹⁴ Solicitamos que os ingressantes escolhessem um pseudônimo, visando garantir seu anonimato. Em alguns casos, os alunos sugeriram o próprio nome ou seu sobrenome, indicando que não lhes parecia importante ser ou não identificado. Todavia, preferimos nestas situações, escolher, arbitrariamente, outro nome.

*chego em casa próximo da meia-noite, por isso sempre estou sem tempo ou muito cansada*⁹⁵.

A falta de tempo para estudo, uma das dificuldades enfrentadas por Nice, principalmente pela necessidade de conciliá-lo com alta carga-horária de trabalho remunerado, foi a dificuldade mais citada pelos sujeitos da pesquisa, incidindo mais sobre os alunos de escolas públicas e nos cursos de Física e Letras, nos quais a maioria dos sujeitos é aluno-trabalhador, conforme os dados do perfil do alunado, que apontamos no capítulo anterior.

No curso de Licenciatura em Física, todos os ingressantes que exerciam atividades remuneradas, sete dos dez participantes, apontaram que conciliar estudo e trabalho era a maior dificuldade que encontravam, pois o curso exigiria muito tempo de estudo.

Flávio é um destes alunos. Ingressou em Licenciatura em Física aos vinte e seis anos, era casado e tinha um filho, trabalhando quarenta e oito horas semanais, gastando mais de uma hora e meia para chegar à universidade, avaliou seu desempenho, no início do semestre de ingresso como “Regular, devido ao pouco tempo para estudar” e congruentemente, apontava como suas necessidades: “tempo para estudar e mais monitorio, tipo de reforço” e “maior facilitação no transporte, pois levo muito tempo para chegar na USP”.

Cabe ressaltar que Nice e Flávio, como outros ingressantes, possuem mais de vinte anos, não dão mostras de enfrentar problemas de transição entre adolescência e vida adulta. Estão vivenciando a primeira experiência em ensino superior. São adultos e, como tal, enfrentam responsabilidades financeiras que não lhes permitem deixar o trabalho remunerado.

No curso de Licenciatura em Física na USP, organizado em oito semestres no período diurno e em dez no noturno, as disciplinas básicas (obrigatórias) estão agrupadas em quatro blocos: Física, Matemática, Química e Educação. Os alunos do noturno dispõem de quatro horas semanais livres, “com forte recomendação e incentivo para que sejam utilizadas para estudos no campus.” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/IF, 2009, p. 10).

⁹⁵ Buscamos transcrever as respostas dos alunos aos questionários sem alterações ou correções. Como a grande maioria das respostas foi enviada por “e-mail”, em algumas delas aparecem abreviaturas, letras maiúsculas para chamar a atenção, omissão de conectivos, conjunções etc., como sói acontecer nas mensagens eletrônicas.

Flávio parece seguir a recomendação, mesmo sendo possível que a desconheça, pois disse necessitar de mais monitoria, o que pelo pouco tempo de que dispõe, encerra a inevitabilidade de utilizar as horas semanais livres no *campus*.

A falta de tempo devido à atividade remunerada de período integral é agravada pelas dificuldades de locomoção em uma cidade grande como São Paulo, prejudicando a disposição física necessária ao estudo: “sempre estou sem tempo ou muito cansada”, lamenta Nice.

Vilma, única “aluna-trabalhadora” participante da pesquisa do curso de Ciências Biológicas, queixou-se das mesmas dificuldades que Nice e Flávio:

Como trabalho 8h por dia, e tenho que viajar duas horas para chegar até a faculdade sobra pouco tempo para me dedicar ao estudo.

O problema de transporte consome grande tempo dos alunos. A maioria dos entrevistados informou gastar cerca de uma hora e meia ou mais para locomover-se até a universidade. Boa parte dos alunos poderia recorrer aos auxílios oferecidos pela Coordenadoria de Assistência Social – COSEAS – da Universidade de São Paulo, ampliados em 2008⁹⁶. Dentre estes auxílios, há a possibilidade de moradia gratuita no Conjunto Residencial da USP – CRUSP – e o auxílio-moradia para aqueles que não conseguem residência na universidade. Porém, poucos recém-ingressantes se referiram a estas possibilidades e apenas três disseram usufruir de algum benefício concedido pela Universidade. Dentre estes, Cesar e Muri disseram morar no CRUSP, ainda no início das aulas. Alunos mais velhos, trinta e trinta e cinco anos de idade, respectivamente, ambos ingressantes no curso de Licenciatura em Física, já possuíam experiências acadêmicas em instituições públicas.

Cesar conta que sua experiência acadêmica anterior o ajudou no que diz respeito a conseguir os auxílios necessários à sua vida acadêmica:

O fato de eu já ter cursado Telecomunicações no Colégio Técnico da Unicamp e cursado 6 semestres na USP de Ribeirão Preto, me deram uma experiência suficiente de adaptação ao ambiente e ao sistema; isto

⁹⁶Segundo o Plano de Gestão, 2006-2009, da Pró-Reitoria de Graduação da USP, tal ampliação se deve a uma nova política de apoio à permanência dos graduandos, considerando a instituição do Programa de Inclusão Social da USP, que beneficia o ingresso de alunos oriundos da escola pública, em sua grande maioria pertencente às classes socioeconômicas mais desfavorecidas.

é, a greve atual dos funcionários, o sistema de aquisição de bolsas, a metodologia de ensino e a forte exigência e critério de avaliação, entre outros; já são experiências vividas e já estou adaptado as dificuldades atuais.

Cesar e Muri, que já havia estudado dois anos de Bacharelado em Física na UNESP, eram ingressantes com experiências anteriores em educação superior, conheciam e compreendiam procedimentos e dispositivos institucionais, apresentaram pistas de estarem institucionalmente afiliados, no sentido dado por Coulon (2008) a este termo, o que teria se refletido na forma como conseguiram usufruir do sistema de regras e normas da universidade, conseguindo o auxílio logo no início do ingresso.

Vale salientar que Coulon (2008) alerta para o fato de que as regras não são fixas, vão se constituindo conforme utilizadas, conseqüentemente, a afiliação é um processo sempre inacabado. Daí que mesmo experientes precisaram adaptar-se à situação nova, indicativo da competência adquirida.

Segundo o autor, a afiliação institucional não depende apenas de difusão de informação, não basta saber da existência das normas, regras ou dos auxílios. É preciso compreender sua lógica, possibilitando usá-las da melhor maneira possível e até transgredi-las. O fato de poucos alunos terem apontado a possibilidade de recorrer aos auxílios pode não se dever à falta de informação e sim ao desconhecimento das formas e exigências para a obtenção destes benefícios. Conhecer esta lógica requer tempo, por tratar-se de um processo, favorecido, segundo Coulon (2008) pela socialização entre colegas.

Somados às questões de tempo e de pressões financeiras, Nice sofre outros problemas: não conta com apoio ou incentivo familiar para estudar, com espaço adequado para leitura e acredita ter lacunas de aprendizagem que se expressam na falta de habilidades de leitura.

Sempre fui eu a responsável pelo investimento nos meus estudos. [A família] dificultava com tantos problemas que tínhamos para convivermos. Eram tantas brigas e discussões mais agressivas que nunca pude desenvolver o hábito de ler em casa, devido ao excesso de barulhos e perturbações.

Creio que o [meu] desempenho é regular. Levei em conta as dificuldades que possuo para ler as bibliografias e entendê-las de modo satisfatório (que é regular).

A falta de hábito de leitura exige mais tempo de dedicação ao estudo do que Nice dispõe, o que se agrava ao aliar-se à falta de concentração necessária aos estudos pela carência de local adequado, cansaço e preocupações financeiras, condições físicas e psicológicas adversas à concentração.

Ao referir-se à sua escolaridade anterior, conta que cursou o ensino fundamental e médio em escola pública e que tirava notas altas, nove e dez (de dez) em todas as matérias, porém, disse, “isso ocorria devido ao ensino de baixa qualidade que exigia pouco conhecimento para aprender alguma coisa sobre a disciplina”. Seu percurso escolar e condições familiares não lhe propiciaram hábitos e habilidades de estudo, pois disse não ter desenvolvido o hábito de leitura e se refere a dificuldades para interpretar textos, que considerou regular.

O fato de a escola pública não ter exercido sua função formadora, não viabilizar aprendizagens essenciais como a leitura, parece naturalizado por Nice ao sugerir mudanças no vestibular para que, no cursinho (preparatório ao vestibular), se desse maior ênfase à interpretação de textos:

A FUVEST deveria exigir menos gramática normativa na 2ª fase e exigir mais interpretação de textos mais acadêmicos. E na 1ª fase exigisse mais gramática normativa, porque os cursos pré-vestibulares seguem o edital do vestibular e isso de exigir mais interpretação na 2ª fase irá estimular o ensino de interpretação de textos mais acadêmicos, assim os vestibulandos aprovados estariam mais preparados para as bibliografias da Universidade.

O gosto pelo estudo de Letras, as experiências vivenciadas nos primeiros meses do curso, satisfazendo ou superando suas expectativas, as perspectivas futuras de seguir carreira acadêmica e seu gosto por aprender parecem tê-la ajudado a chegar ao quarto semestre do curso, apesar de alguns insucessos. Nos primeiros meses de aula, em maio de 2009, ela afirmava:

[...] sinto que possuo vocação para Letras e a cada aula que assisto tenho mais vontade (e certeza) de seguir carreira (pós, mestrado e doutorado). [...] Desmontaria as “panelinhas” formando grupos que fossem de 4 ou 5 alunos, e que fossem modificados os grupos a cada aula ou a cada trabalho. E tiraria o “hankeamento” para a habilitação.

No início do quarto semestre do curso (previsto para dez semestres), com duas reprovações no segundo semestre e uma no terceiro e, ainda, não tendo conseguido sua primeira opção de habilitação, reafirma seus propósitos:

Procurei não me pressionar com o hankeamento, mas fiquei muito triste por não ter passado na primeira opção de habilitação (Francês), porém desde que comecei a estudar sobre a cultura espanhola (atual habilitação, a qual era minha segunda opção do hankeamento) tenho cada vez mais sentido prazer em estudar, tanto que pretendo terminar Espanhol para depois quem sabe fazer Francês.

Quanto às panelinhas, depois do ciclo básico creio que os alunos se tornaram mais unidos, por conta até de trabalhos que precisamos fazer em grupos.

Eu amo Letras. Tenho muita vontade de dar aulas, mas de uns tempos pra cá penso na possibilidade de fazer pesquisa também (isso creio que não disse na época que dei a entrevista). Para mim, Letras é minha vocação, tenho imenso prazer de estar na faculdade, apesar de tantos problemas políticos e de infra-estrutura.

Quando do ingresso, Nice demonstrava conhecimentos sobre a vida acadêmica, pois já indicava seu desejo de prosseguir estudos na pós-graduação, “tenho mais vontade (e certeza) de seguir carreira (pós, mestrado e doutorado)”. Talvez esses conhecimentos derivem de seu ingresso em uma universidade que ofereça esta possibilidade e/ou pelo contato com seus novos professores, todos com pós-graduação, uma vez que não citou nenhuma pessoa de suas relações com este nível de educação. Mas parece que no terceiro semestre, “pós-graduação” assume novo significado. Ao escrever “de uns tempos pra cá penso na possibilidade de fazer pesquisa também”, que ela crê não ter mencionado anteriormente, embora o tenha feito ao referir-se à sua vontade de seguir carreira na pós-graduação, parece indicar que ela se apropriou dos termos, das suas implicações, o que não lhe era possível quando do ingresso. Apesar das dificuldades de várias ordens, Nice demonstra sinais de ter se afiliado à universidade, apropriando-se intelectualmente de significados de termos próprios do uso acadêmico.

Nice também aponta dois problemas específicos do curso de Letras da USP, o ranqueamento no ciclo básico e a estrutura física. Sobre o primeiro cabe esclarecer que este curso oferece a habilitação em Português e faculta a escolha de outra das 14 habilitações por ordem de classificação de acordo com o índice de aproveitamento nos dois primeiros semestres (ciclo básico), calculado pela média

aritmética das notas obtidas nas disciplinas obrigatórias destes semestres, atribuindo-se pesos um e dois, respectivamente, para o primeiro e segundo semestres⁹⁷. Desta forma, o ingresso no curso de Letras não garante que o graduando venha a obter a habilitação de sua escolha.

A mudança de alunos nas turmas se apresentou para alguns ingressantes como possível entrave nas relações com os colegas de Letras, aspecto preponderante no processo de afiliação, conforme aponta Coulon (2008).

Júlio trabalhava trinta e seis horas semanais, tinha 20 anos, preparou-se por dois anos em cursinho pré-vestibular, também ingressante do curso de Letras, em tom de reclamação, deixa clara a dificuldade de interagir com os colegas, devido às mudanças de turmas:

[...] não entendo porque existe uma turma diferente para cada disciplina, seria talvez mais fácil interagir com as pessoas no início do curso se fosse a mesma turma em todas as disciplinas.

Ágata, vinte e dois anos, realizou o ensino médio em escola particular, não fez cursinho preparatório para o vestibular e disse não experimentar dificuldades econômicas. Quando ingressante do curso de Letras não exercia atividade remunerada e avaliou sua relação com os colegas como:

Boas, mas como as turmas variam muito é difícil manter muito contato fora da sala, principalmente com quem trabalha.

Assim como outros colegas, com perfil bastante diferenciado, percebia como entrave às relações com colegas: a rotatividade de alunos nas turmas e o pouco tempo disponível do aluno-trabalhador. Além destes dois intervenientes, alguns alunos do curso de Letras manifestaram seu desinteresse em socializar-se, como Hana que escreveu:

⁹⁷ Conforme Portaria FFLCH 020 de 25/10/2007 regulamentou as opções para matrícula nas habilitações do curso de Letras da FFLCH para o ano 2008. Anteriormente ao Projeto, conhecido como “Ciclo Básico de Letras”, a escolha pela habilitação no bacharelado de Letras se dava durante o processo de vestibular para ingresso na USP. No Plano de Metas do Departamento de Linguística (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007), afirma-se que este projeto possibilita que os alunos façam a escolha da sua habilitação com maior conhecimento, pois já teriam cursado disciplinas que fundamentam as questões centrais da área, contribuindo para maior procura de habilitações pouco conhecidas no ensino médio, como Linguística, ou que não diretamente atendem a exigências do mercado, como Latim e Grego. Apontam, ainda, que o projeto tem contribuído no combate à evasão, percepção também do Departamento de Letras Modernas, conforme expresso em seu sítio oficial: <http://dlim.fflch.usp.br/>. Acesso em setembro/2010.

Tento manter uma relação não muito próxima e evitando conflitos ao máximo.

Hana não cursou o ensino médio regular, fez EJA⁹⁸ e preparou-se por dois anos em cursinho pré-vestibular para ingressar, enquanto a maioria de seus colegas preparou-se por menos de um ano⁹⁹ e cursou o ensino médio regular, características que a tornam parte da minoria no que concerne aos estudos anteriores ao ingresso. Apontou como as maiores dificuldades que estava encontrando na vida acadêmica “Adequar a escrita aos padrões acadêmicos e falar em público.” Afirmou, também, que consegue “conversar sobre diversos assuntos ligados às disciplinas com meus colegas.”

As falas de Hana são conflitantes, pois ao mesmo tempo em que busca não ter proximidade com os colegas, “evitando conflitos” conta que conversa com eles sobre diversos assuntos relativos aos conteúdos. As experiências escolares pré-universitárias e sua dificuldade em falar em público podem indicar que ela não se sinta pertencente ao grupo, e que estivesse buscando mostrar aos colegas que é membro do grupo, mas sem a convicção que lhe permitisse maior proximidade com os colegas ou falar em público. A partir de Coulon (2008), pode-se dizer que Hana estaria buscando afiliar-se, reconhecer-se e ser reconhecida como membro do grupo.

Maria, vinte anos, ingressante em Letras Noturno, sofria as dificuldades de conciliar os estudos universitários com quarenta e oito horas semanais de trabalho remunerado e também evitava laços mais estreitos com os colegas: “Falo o necessário.”, escreveu.

Além da falta de tempo para relacionar-se com os colegas, assim como Hana, não mostrava disposição para tanto. À pergunta sobre os fatores que a levaram a prestar vestibular para o ensino superior, respondeu que seu desejo era “Ser diferente dos demais da minha família.” Também neste caso parece se tratar da percepção de não pertencimento ao grupo, relacionada às suas origens familiares, pois fazer um curso superior a tornaria diferente de seus familiares.

⁹⁸ Educação de jovens e adultos – EJA, modalidade de educação destinada a jovens e adultos que não fizeram ou não completaram o ensino fundamental e/ou médio em idade regular. Hana pertence aos 3% dos ingressantes neste curso que realizaram esta modalidade de ensino médio.

⁹⁹ Em 2009, segundo dados da FUVEST, disponíveis em sítio oficial, 39% dos ingressantes no curso de Letras noturno não se prepararam em cursinhos pré-vestibular, 39% se prepararam por até um ano e 22% por mais de um ano.

Dalila se disse surpreendida com a dificuldade de socialização no curso de Letras, que percebia como sua maior dificuldade, enquanto ingressante que já passou por duas experiências anteriores na educação superior:

Me adaptar... passei dois anos na Unesp onde as pessoas eram extremamente calorosas, mesmo sendo paulistana me surpreendi com os estudantes de Letras, posso dizer que talvez esse seja o maior agravante para ir até a faculdade e dedicar-me aos estudos, falta de amigos!

Os ingressantes do curso de Letras Noturno constituem um grupo bastante heterogêneo quanto à idade, à condição sócio-econômico-cultural de origem, à disponibilidade de tempo (38% não exercem atividade remunerada e 37% a exercem por mais de trinta e duas horas semanais) e quanto à escolaridade anterior, 56% dos ingressantes eram egressos da escola pública e 51% já tinham experiências anteriores no ensino superior. Para Tinto (1993) as condições individuais, anteriores ao ingresso – nível sócio-econômico-cultural, habilidades intelectuais, escolaridade prévia – impactam as intenções e o compromisso institucional que afetam o desempenho acadêmico e as formas de interações sociais com professores, funcionários e colegas. Por sua vez, experiências interativas que promovam a integração social e intelectual, aumentam a probabilidade de conclusão do curso devido ao impacto que experiências integradoras têm sobre a reformulação contínua de metas individuais e compromissos. Então, a sociabilidade se apresentaria com fator relevante para a integração.

Parece-nos que a heterogeneidade da turma traz dificuldades para a construção do sentimento de pertencimento ao grupo, repercutindo na socialização, mas para os alunos, o pouco tempo disponível dos que trabalham e a rotatividade das turmas do curso de Letras se apresentaram como obstáculos à integração. Neste sentido, Nice disse que seu relacionamento com os colegas de curso era “Regular, pois não tenho muito tempo para conhecê-los, mas até o momento não tive atrito com eles.”

Segundo Coulon (2008, p.48), a socialização é uma das dimensões da afiliação, processo de incorporação de “práticas e funcionamentos universitários para se tornar membro competente da comunidade” (Ibid. p.120) e ser reconhecido como tal. A pouca socialização entre os estudantes pode representar dificuldades no processo de afiliação, levando “o estudante a se isolar de múltiplas e minúsculas

operações que participam da imersão nessa nova cultura” (COULON, 2008, p.43) e, conseqüentemente de sua afiliação.

Entendemos que o conceito de integração (TINTO, op. cit.) aproxima-se do de afiliação (COULON, id.) no sentido de que ambos os autores se apoiam nos estudos de Van Gennep (1960) sobre ritos de passagem, entendendo que a entrada na educação superior significa uma ruptura com o passado, uma dissociação com a sociedade da qual advém o aluno e que comportamentos, normas, valores e estilos intelectuais precisam ser transformados e apropriados, embora ressaltemos que as construções destes dois conceitos se deram a partir de concepções diversas sobre como se constrói o conhecimento. Nossa observação leva em conta as opções metodológicas dos dois autores nos trabalhos a que tivemos acesso. Tinto optou por pesquisas de cunho quantitativo, referindo-se a grupos de alunos enquanto Coulon faz uso da etnometodologia com enfoque no sujeito, relevando as interações sociais na construção da interpretação do mundo.

Os dois autores também apontam que a instituição joga papel importante na afiliação ou na integração dos ingressantes, conforme Coulon (2008) e Tinto (1993), respectivamente. Sobre a socialização no curso de Letras, no âmbito das decisões institucionais, há que se considerar a rotatividade das turmas e as condições estruturais do prédio onde se abriga o curso, situações não apontadas pelos ingressantes dos outros dois cursos, cujos alunos disseram ter boas relações com os colegas.

Não são apenas os alunos que reconhecem os problemas relativos às condições das instalações físicas da faculdade de Letras. Segundo seus docentes: “A demanda por mais espaço, na Faculdade de Letras, é um de seus problemas centrais.” (Universidade de São Paulo, 2007, p.45). Alunos e professores reclamam da superlotação das classes. Henrique, dentre outros, não se limita à questão da superlotação das salas de aulas. Escreveu: “[...] o que eu modificaria seria o ambiente, pois o prédio de Letras é precário”.

Esta precariedade, com falta de espaços adequados para estudo (como as salas de estudos que encontramos no Instituto de Biociências e no Instituto de Física), agrava o problema de socialização, uma vez que a faculdade não é o *locus* privilegiado para estudos, conforme nos conta Nice, que não dispunha de ambiente adequado para seus estudos em casa: “[...] sempre que quero estudar vou mais

cedo para faculdade ou vou no Instituto Cervantes, ou ainda após o trabalho, fico no local de trabalho (copa) para ler”.

No curso de Licenciatura em Física os alunos apontam a importância da ajuda dos colegas, indicando o uso dos espaços universitários em momentos diversos das aulas. Luiz, ingressante aos quarenta e nove anos, fato que parece incomodá-lo, pois afirma que “talvez pela minha idade, [os professores] pensem que estou passando o tempo”, mantinha boas relações com os colegas e explicou como os alunos do curso se auxiliavam:

[...] a ajuda dos colegas melhora o entendimento dos estudos e os compromissos com data de prova, entrega de listas de exercícios, etc.

Também os serviços da biblioteca do curso de Letras foram criticados pelos alunos. Segundo Paulo seria necessário possibilitar:

Retirar livros de forma mais irrestrita da Biblioteca, maior quantidade de livros usados nas disciplinas iniciais, enfim, uma biblioteca de empréstimos, não de consultas como é hoje.

De acordo com Coulon (2008, p. 263) “O uso competente de uma biblioteca universitária é uma manifestação de afiliação intelectual.”, esta competência é manifestada por Paulo ingressante já com experiência em outro curso de graduação ao reivindicar melhores condições para seu uso.

Dentre os alunos inexperientes na educação superior que cursaram o ensino médio em escola pública comum, Henrique, do curso de Letras, fez referência à biblioteca, sem a qual, escreveu, “não é possível aprender com conteúdo”.

Henrique nos dá pistas de sua afiliação institucional, pois já havia conseguido “auxílio-moradia”, e de afiliação cognitiva, demonstrada ao exprimir que seria necessário “aprender com conteúdo”. Embora sem experiências anteriores no ensino superior, precisou de menor tempo de que a maioria de seus colegas, também na situação de primeiro ingresso, para mostrar-se afiliado à universidade. Apontou sua capacidade de adaptação como maior qualidade para a vida acadêmica, mesmo tendo enfrentado grandes mudanças, uma vez que precisou mudar-se de cidade para frequentar a USP, e reconhecia rupturas relativas à sua vida escolar anterior:

A maior dificuldade que tenho encontrado é a adaptação, pois tive que me mudar de cidade para poder estar na USP. Tive dificuldade em me adaptar ao ritmo das aulas, mas este problema já foi superado.

No geral os professores esperam um autodidatismo dos alunos, não temos a matéria mastigada e semi-digerida como no ensino médio ou nos cursinhos.

Uma nova relação com o saber se apresentou como necessária a Henrique. A matéria não é mais “mastigada”, exige-se “autodidatismo”. As relações entre professor, aluno e conteúdo adquirem nova forma. Demonstra perceber alguns dos aspectos que segundo Coulon (2008), na universidade, exigem uma nova relação com o saber muito diferente da que havia na escolarização anterior:

Quanto à relação com o saber, ele é totalmente modificado quando se entra na universidade, ou pela amplitude dos campos intelectuais abordados, ou em razão de uma maior necessidade de síntese ou ainda, por causa do laço que o ensino estabelece entre esses saberes e a atividade profissional futura. (COULON, 2008, p.36).

Henrique se mostrou determinado a atingir seus objetivos e satisfeito quanto à escolha do curso e da instituição:

Considero ter feito a escolha certa, afinal me preparei durante 3 anos para entrar na USP e durante este período em nenhum momento duvidei do curso que desejava fazer. Letras foi uma opção sem influência de ninguém, alias muitos me disseram para escolher outro curso. Optei por este curso quando estava na sexta série e agora, que entrei, vejo que foi a escolha certa.

Apesar de ter conseguido o auxílio moradia sempre preciso de ajuda para custear o material didático de que preciso em meu ensino (Xerox, livros, etc...).

Não exercia trabalho remunerado, mas sofria pressões econômicas. Por outro lado, dispunha de tempo para estudo e possivelmente sabia organizar e aproveitar seu tempo, pois diversamente da maioria, não se queixou em relação à quantidade de leituras nem sobre a impossibilidade de realizá-las.

Segundo os registros de outros colegas, além da pouca disponibilidade do tempo, para quem exerce atividade remunerada, e despense horas em locomoção, desfavorecendo a dedicação necessária aos estudos e maiores possibilidades de interação com colegas, há a questão relativa à administração do tempo. Henrique parece saber administrar e aproveitar seu tempo, o que não ocorria com outros colegas seus. As aulas do curso de Letras, nos dois primeiros semestres, são

organizadas de modo que os alunos tenham uma noite livre. Nenhum aluno apontou esta disponibilidade nos questionários, o que nos leva a pensar sobre como gerenciam seu tempo.

Cavaleri que trabalhava oito horas e meia por dia, ingressou em Letras aos dezenove anos e fez seis meses de cursinho preparatório, apontou sua dificuldade em organizar o tempo e a necessidade de aprendê-lo:

[...] preciso de fato aprender a me concentrar mais, me dedicar mais aos estudos. Muitos momentos em que eu poderia e deveria ler textos ou adiantar os trabalhos que ainda não estão com o prazo estourando, eu acabo ficando na internet, às vezes toco violão e canto, ou saio com amigos.

Ágata, que lembramos, não exercia atividade remunerada quando ingressou na universidade, também apontou sua dificuldade para organizar seu tempo:

A maior dificuldade é conseguir dar conta de todas as leituras, que são muitas, e ainda fazer as outras coisas cotidianas. [Necessito]saber me programar melhor quanto ao tempo disponível para cada atividade.

Do que se infere que a organização do tempo afeta alunos trabalhadores e não trabalhadores, não apenas em relação à sua organização como também sobre seu bom aproveitamento, que exige concentração.

As estratégias utilizadas por Nice para minimizar sua maior dificuldade, falta de tempo para ler, não incluem ajuda institucional: mudou de emprego, dorme menos horas e mesmo assim demonstra confiança, pois com uma renda maior poderá, no quarto semestre, morar mais próximo do trabalho:

Pedi demissão da empresa que eu trabalhava em Março deste ano [2010], e um mês depois fui convocada para trabalhar por meio de concurso público que prestei em 2007.

Conseguí mais tempo pra ler depois que comecei a trabalhar mais cedo, agora meu horário é das 6h às 15h, como consegui este trabalho por meio de concurso público numa ótima empresa aqui de São Paulo, a minha renda cresceu e por isso a partir do quarto semestre estarei morando próximo do trabalho para evitar o acúmulo de sono, para que o horário não prejudique a qualidade da minha leitura.

Quanto às dificuldades de compreensão das leituras que percebia, escreveu que: “Hoje tenho uma facilidade maior de ler textos acadêmicos, adquirida naturalmente pela necessidade de lê-los”.

Egressa de uma escola pública que não lhe ajudou a criar hábitos de estudo, por sua baixa exigência, e sem ambiente doméstico que lhe permitisse concentrar-se para ler, Nice crê ter superado a falta de hábito de leitura e as dificuldades de compreensão de textos no decorrer dos três primeiros semestres de graduação, pelo exercício da leitura. Tornar-se um leitor competente seria uma das exigências para tornar-se um universitário competente, diz Coulon (2008).

Entendemos que ser um leitor competente exige uma abordagem profunda de aprendizagem, pois segundo Biggs (2006, p. 35), neste enfoque de aprendizagem, os estudantes “procuram centrar-se no significado subjacente: nas ideias principais, temas, princípios ou aplicações satisfatórias [...] tratam naturalmente de aprender os detalhes, assim como de assegurar-se que compreendem”, atividades cognitivas que consideramos necessárias à leitura competente. O aumento da experiência acadêmica teria ajudado Nice numa mudança de enfoque de aprendizagem. Chaleta, Grácio e Rosário (2007, p. 8-9) verificaram a influência da experiência acadêmica nesta mudança de enfoque de aprendizagem:

O facto dos estudantes do 1.º ano apresentarem predominantemente uma abordagem superficial e os estudantes do 4.º ano apresentarem predominantemente uma abordagem profunda aponta no sentido da mudança de abordagem ao longo do percurso académico na universidade. As mudanças ao longo do percurso académico são referidas por Perry (1970), que encontra mudanças desenvolvimentais nos estudantes universitários, provocadas por factores experienciais e temporais que, por sua vez, têm influência nas abordagens (Entwistle, 1990; Richardson, 1983; 2000). Estudos realizados a partir da investigação de Perry (1970) mostraram que a idade influencia as crenças epistemológicas dos estudantes, ou seja, consoante aumenta a idade mais tendem a pensar que as competências de aprendizagem podem evoluir e, conforme aumenta o nível educacional, mais tendência têm para conceber o conhecimento como muito complexo e em constante evolução. Estas crenças permitem que se contemplem múltiplas perspectivas e possibilitam a modificação do próprio pensamento (Entwistle, Mcune & Walker, 2000).

Mas Nice ainda padece de problemas em relação à gestão do tempo, busca alternativas para “evitar o acúmulo de sono”. Em nenhum momento faz menção à possibilidade de matricular-se em menos disciplinas. Contrariamente, mesmo com reprovações, cursou optativas livres e demonstra insatisfação em não

cumprir o programa curricular proposto, escreveu que teria “que abrir mão de uma disciplina obrigatória no quarto semestre”, como se perdesse algo:

[...] fiz matrículas em todas as disciplinas obrigatórias e mais uma optativa livre (tanto no segundo como terceiro semestre). Não tranquei nenhuma disciplina, porém para o semestre que vem terei que abrir mão de uma disciplina obrigatória do quarto semestre (Morfologia do Português) para fazer uma DP (Elementos de Lingüística II).

A forma de organização de seu currículo indicaria pressa em concluir o curso, mas suas aspirações apontam o contrário. Nice pensa em fazer mais uma habilitação, em Francês, como apontamos anteriormente, também pensa em realizar pesquisa, não demonstrando desejo de desligar-se da universidade tão rapidamente. Estava satisfeita com o trabalho remunerado que exercia no momento, apenas cogitava “dar aulas”, não seguiu o caminho mais rápido para isto, a habilitação obrigatória em Português. Se tivesse optado por gerir o tempo dosando o número de disciplinas por semestre, teria maiores possibilidades de evitar as reprovações¹⁰⁰. Embora Nice saiba que não é obrigatório fazer todas as disciplinas oferecidas no semestre (vai abrir mão de obrigatória no quarto semestre), preferiu seguir a proposta oficial do currículo, mesmo não estando satisfeita com seu desempenho, que atribui à falta de tempo para estudar:

Regular [o desempenho nos três primeiros semestres], algumas disciplinas tirei notas altas, mas no geral, estou insatisfeita com a média semestral, pois fiquei com DP no segundo e no terceiro semestre por nota, devido à falta de tempo para estudar, pois como trabalho para custear meus gastos com a universidade e para ajudar na renda de casa tenho sempre que dar prioridade ao trabalho, apesar de amar o curso de Letras.

Nice não tirou o melhor proveito das regras institucionais, não geriu seu tempo da melhor forma, não reorganizou o currículo da forma que pudesse dedicar o tempo de estudo exigido. A organização do tempo é um componente prático necessário à “excelência dos alunos nas suas aprendizagens acadêmicas”, afirmam Tavares et al. (2004, p. 5). Os alunos ingressantes necessitam de ajuda para

¹⁰⁰ Na USP é facultado o “trancamento parcial em uma ou mais disciplinas desde que o número de créditos-aula restante na matrícula do aluno não seja inferior a doze.” Disponível em USP – Pró-Reitoria de Graduação: www.usp.br/prg - Informações Acadêmicas.

aprender o manejo do tempo (TAVARES et al., 2004; EZCURRA, 2009), tanto os que exercem atividade remunerada como os que não a exercem. É preciso aprender a organizar e tirar bom proveito das horas de estudos.

Embora a maior dificuldade apontada pelos alunos tenha sido a falta de tempo para dedicar-se aos estudos, apenas três alunos dos dez que participaram das duas etapas da pesquisa disseram ter optado por se matricular em um menor número de disciplinas para ter tempo suficiente para o estudo e, somente no terceiro semestre:

[...] no 3º semestre tive que trancar uma matéria, vou deixá-la para o final do curso. O motivo seria a falta de tempo, pois trabalho das 8 as 17 de segunda a sábado, estou morando com meu noivo... (Denise, Letras)

Não [me matriculei] em todas do 3º semestre. Porque trabalho e não estava conseguindo conciliar 8 horas de trabalho diário com a faculdade! Precisava de um dia para fazer trabalhos e estudar. (Vilma, Ciências Biológicas)

Tranquei uma disciplina (Introdução à Computação para Ciências Exatas e Tecnologia) pelo fato de estar cursando outras 4 no 3º. semestre e não conseguir me dedicar o suficiente àquela. (Serj, Licenciatura em Física)

Vilma e Denise esforçam-se para conseguir realizar a graduação precisando trabalhar. Serj, mesmo não exercendo atividade remunerada, reorganiza seu currículo de modo a poder tirar melhor proveito das normas institucionais.

O pouco tempo de que dispunha Nice para estudar foi suficiente para obter notas altas em algumas disciplinas. Considerando que apontou sua “assiduidade às aulas” como principal característica pessoal facilitadora de sua vida acadêmica, há que se inferir que as aulas, para Nice, se constituem em momentos importantes de aprendizagem. Tempo bem aproveitado. Neste sentido, demonstrou-se muito satisfeita com seus professores. A imagem positiva que faz dos professores se relaciona com sua experiência no ensino médio, seu professor de Português do ensino médio, e se confirma na vivência universitária: “Eu gosto da forma que as aulas são ministradas.”

[os professores veem os] alunos como indivíduos capazes de abstrair e desenvolver habilidades. São atenciosos, descontraídos, bem instruídos e tenho certeza que são pessoas preparadas para desenvolver os alunos. Um professor da 3ª série do Ensino Médio, ele dava aula de Português, dizia sempre que todos os alunos tinham potencial para chegar na

Universidade pública, ele fez de tudo para ensinar de forma a desenvolver alunos que pensam sobre o que foi discutido. Mas o principal que ele fez, foi dar o próprio exemplo de que mesmo vindo de família pobre podia-se chegar ao Ensino Superior de qualidade (ele era formado em Letras na USP). Antes de conhecê-lo eu já queria Letras, mas depois de conhecê-lo eu queria Letras na USP.

Não basta despender várias horas de estudo. Ezcurra (2008), a partir de Astin (1999), aponta que o tempo destinado ao estudo deve ser avaliado em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Ou seja, também é necessário aprender a concentrar-se na atividade. Saber aproveitar o tempo de estudo se constituiria em uma das habilidades acadêmicas necessárias à aprendizagem. Como alerta Coulon (2008, p.116), “concentrar-se’ não é uma disposição natural que possuímos ou não. Isto é objeto de uma aprendizagem técnica que faz parte das diversas aprendizagens requeridas para o exercício do ofício de estudante”. Desta feita, tanto a organização do tempo, como bem utilizá-lo são aprendizagens que se apresentaram como necessárias aos alunos ingressantes, especialmente para os que possuem pouco tempo para o estudo, do que depreendemos que se constituiriam em conteúdos importantes a serem aprendidos pelos ingressantes.

As dificuldades vividas por Nice não caracterizam um percurso de sucesso, se levarmos em conta sua insatisfação com as notas obtidas e com as três reprovações atribuídas à falta de tempo para estudar. Mesmo assim, suas falas, tanto nos primeiros meses de ingresso, como quando já no início do quarto semestre, indicavam grande probabilidade de que viesse a transpor os obstáculos e quiçá venha a realizar suas perspectivas. O seu prazer em estudar Letras apresentou-se como a característica mais forte para construirmos esta percepção:

*[...] tenho cada vez mais sentido prazer em estudar. Eu amo Letras.
Tenho imenso prazer de estar na faculdade [...].*

A escolha pela instituição se deveu ao exemplo de um professor de Português que, mesmo vindo de família pobre, formou-se em Letras na USP. Para Nice este exemplo serviu para mostrar-lhe que seria possível estudar o que gostava na USP. O cursinho preparatório foi importante, disse, para dar “base para o vestibular, [...] mas o fato de acreditar no próprio potencial foi o mais importante para prestar FUVEST”.

Nice tem a seu favor a autoconfiança, até então, inabalada, a confiança na competência de seus professores e o respeito à qualidade da instituição. O que a faz perseverar diante da falta de tempo, sua maior dificuldade, é o prazer em aprender.

Se tomarmos as primeiras experiências como universitários, vividas por Henrique e Nice, por exemplo, podemos reconhecer a diversidade nos processos de afiliação dos ingressantes e de construção de uma nova forma de relacionar-se com o saber. O que permite afirmar que a afiliação se constitui em processo único para cada graduando, ocorre em tempos e aspectos diversos, pode ser favorecido por experiências em ensino superior, no que respeita à afiliação institucional, mas reflete muito mais características pessoais, facilidade de interação, sentimento de pertencimento, iniciativa, uma vez que aprendem a ser universitários sem uma ajuda intencional por parte da instituição.

3.1.2. Construir uma nova identidade como aluno da USP

“Os professores têm altas expectativas com relação aos ingressantes”, “são muito exigentes”, disseram alguns dos alunos entrevistados.

Serj, um dos mais jovens ingressantes no curso de Licenciatura em Física, aos dezoito anos, não exercia atividade remunerada, sua mãe cursou o ensino superior e pós-graduação e não tinha irmãos. Mesmo tendo estudado em escola pública, detém uma posição relativamente privilegiada em relação aos demais egressos deste tipo de escola, no que diz respeito ao capital cultural herdado. Considerava ter feito um bom ensino médio público, no que também se diferencia dos demais, com a contribuição dos “professores, em grande parte bem qualificados” e sentia-se satisfeito com a escolha de curso que fizera: “[...] além de sempre querer ser professor, me sinto realizado ao cursá-lo.” Sobre seus professores do curso de graduação fez a seguinte apreciação:

Pelo menos uma boa parte tem em mente que a partir do momento que o estudante ingressou numa das melhores universidades do Brasil e da América Latina, ele deve ter consciência de que o curso será puxado e

que será exigido o melhor dele, não importando suas falhas em conteúdos básicos, provenientes do sistema educacional brasileiro.

Lilith ingressou em Letras aos vinte anos, não fez cursinho, também disse ter realizado um bom curso de ensino médio público, trabalhava trinta e seis horas semanais e queixou-se da falta de tempo para estudar e do desgaste provocado pela tentativa de conciliação entre trabalho e estudo:

*Só consigo me dedicar totalmente aos estudos aos domingos, pois trabalho a semana toda.
O cansaço. Acordo às seis da manhã e durmo a uma da manhã. É desgastante.*

Quando ingressou, Lilith tinha dúvidas sobre a escolha do curso, mas certeza em relação à instituição. Sua família não cobrava nem incentivava seus estudos e embora universitária de primeira geração, nos disse que “estudava porque queria entrar na USP desde pequena”. Este desejo surgiu quando teve oportunidade de visitar o Museu de Arte Contemporânea da USP – MAC: “Eu quis prestar a FUVEST desde que minha escola nos levou em uma excursão ao MAC, quando estava na quinta ou sexta série”. Sobre as expectativas dos professores sobre os ingressantes do curso de Letras, disse:

Há uma grande cobrança pelo peso a instituição possui. A maioria deles acha que sabemos muita coisa quando, ao contrário, escolhemos a USP para aprender com os melhores.

Mesmo considerando que realizaram bom ensino médio, Serj e Lilith mencionaram o peso da instituição no que se refere às altas expectativas em relação aos aprovados na FUVEST, considerada acima de suas possibilidades, especialmente das de um aluno egresso de escola pública. Para outros, como Maria do curso de Letras, de quem já falamos um pouco anteriormente, os professores têm boas expectativas e entendem as necessidades do aluno ingressante, acreditava que seus professores percebiam “que cada um tem uma necessidade específica. Esperam que eles dêem o melhor de si.”

Para Vilma, 20 anos, ingressante no curso de Ciências Biológicas,

As expectativas [dos professores] devem ser muito boas, já que os alunos que eles darão aula passaram no vestibular mais concorrido do Brasil, talvez se decepcionem um pouco...

O interesse em nos fazer crescer e perceber que estamos sendo formados profissionais especializados é o mesmo em todos os professores.

Não sei se vejo defeitos [nos professores], tudo o que eu espero deles eles me “dão”.As aulas como um todo são muito didáticas.

Ingressar em uma universidade de alto prestígio e passar no vestibular mais concorrido do país foram parâmetros usados por vários sujeitos para construir a percepção de que seus professores esperam muito deles, assim como Vilma. Afirmar que “talvez se decepcionem um pouco” significaria que tais expectativas seriam superiores às possibilidades dos alunos, que ter “passado” no vestibular não garantiria que os alunos correspondessem a elas. O vestibular da FUVEST assume, então, importância na constituição de uma identidade. Vilma se preocupa em não decepcionar os professores, dos quais tem uma visão extremamente positiva, enquanto integrante de um grupo mais amplo e não individualmente – do grupo dos aprovados na FUVEST.

Atribuiu esta possível decepção dos professores, no seu caso, à sua falta de tempo para dedicar-se o suficiente aos estudos devido ao exercício de trabalho remunerado e às horas expendidas em locomoção até a universidade: “[...] o instituto já oferece bastante. O problema é o tempo que eu não tenho para usufruir.”

Denise, do curso de Letras, percebe a aprovação no vestibular como superação de um desafio, como vitória, assim como Vilma, e associa a entrada na USP à possibilidade de ascensão social:

Ter uma vida melhor sempre foi a minha meta e sempre tive consciência de que nos nossos dias conseguiria isso com os estudos. Prestar a FUVEST é sempre um desafio e este eu passei.

Desde o ingresso Vilma elege a “prática” como a melhor forma para aprender: “As aulas práticas e de discussão são as melhores forma de ilustração do que foi visto. Dessa forma fica fácil identificar e entender a teoria.” Estas percepções perduravam até o início do quarto semestre quando disse:

Já as avaliações... ah as avaliações... Odeio todas elas. Acho que são importantes para os professores que as utilizam para dar as notas, mas sinceramente eu não aprendo nada com elas! Meu jeito de aprender é

muito mais fazendo do que decorando definições que é o que é pedido nas provas. E mais, se com os trabalhos eu aprendo muito mais, colocando em prática o que aprendi em sala de aula pq eles têm peso menor? Adoro as aulas práticas, principalmente quando são na segunda parte da aula pq tiram o meu sono! Com certeza é nas práticas que eu mais aprendo! No meu caso normalmente um projeto é desenvolvido nelas durante o curso, é a teoria sendo colocada em prática, para mim é como mágica, é meu sonho de quando pequena de estar em um laboratório descobrindo coisas! Além das práticas gosto muito dos exercícios em sala! Aprendo bastante com eles também!

Vilma nos remete a questões referentes às relações entre teoria e prática, à aprendizagem e às avaliações. Diz que aprende mais fazendo, nas aulas práticas do laboratório, bem como resolvendo exercícios. Nos trabalhos coloca em prática a teoria aprendida nas aulas, mas precisa decorá-la para responder as questões da prova. Vilma é capaz de aplicar a teoria, mas parece não conseguir realizar outros processos de nível cognitivo superior, que conforme Biggs (2006) envolveriam a criação, reflexão e, no seu nível mais elevado, a teorização. Estaria em processo de afiliação cognitiva, mantendo aspectos da relação com o saber, referenciados em suas construções durante a escola básica.

Segundo Ezcurra (2005), os alunos de primeiro ingresso na educação superior, especialmente os jovens das camadas mais desfavorecidas, possuem, além das dificuldades relativas ao tempo e das lacunas de conteúdos disciplinares, deficiências nas habilidades de aprendizagem. A autora releva dois tipos centrais de habilidades de aprendizagem: competências para pensar e compreender ao invés de repetir e memorizar e o conhecimento de técnicas de estudo. Desta forma, aponta a importância do desenvolvimento destas habilidades como prioridade de ensino, portanto concernentes às práticas do docente universitário.

A partir da concepção construtivista de aprendizagem, na qual se entende que “o significado não se impõe nem se transmite mediante o ensino direto, mas se constrói mediante as *atividades de aprendizagem* dos estudantes”¹⁰¹, Biggs (2006, p. 31, grifos do autor) nos diz que alguns alunos adotam um enfoque superficial da aprendizagem, decorando dados desconexos que não transmitem o significado pretendido. Por outro lado, um enfoque mais profundo, propondo-se a compreender, provavelmente os ajudassem a construir significado.

¹⁰¹ Tradução livre nossa.

É certo que a memorização é necessária em muitas situações, mas quando é utilizada em lugar da compreensão, o enfoque de aprendizagem é superficial. Para o autor, se as condições de ensino favorecem um enfoque superficial de aprendizagem, “é sinal que algo não vai bem no sistema de ensino ou nos métodos de avaliação” (BIGGS, 2006, p. 33). No mesmo sentido, Chaleta, Grácio e Rosário (2007), afirmam que a forma de abordagem de aprendizagem pode ser desenvolvida em função das exigências feitas aos estudantes, incluindo-se as que se referem às avaliações. Neste sentido, Biggs (2006, p.26) nos diz que “É possível que os procedimentos de avaliação provoquem a repetição de conteúdos, daí a necessidade de se apresentar tarefas de avaliação adequadas”.

Como para Vilma era necessário decorar conceitos para a prova, construiu uma percepção de que elas cumprem apenas uma função classificatória, não a ajudando a aprender. O vocabulário específico da disciplina, com certeza precisa ser decorado, o que não substituiria a compreensão de um conceito.

Assim, a aluna demonstraria dificuldades em preparar-se para provas, o que, segundo Ezcurra (2005), faz parte de um rol de habilidades cognitivas e hábitos acadêmicos que os alunos das classes menos favorecidas não dispõem e precisariam aprender na universidade.

Na abordagem da questão relativa à avaliação é pertinente apontar outras percepções dos sujeitos desta pesquisa. Destacamos primeiramente a afirmação de Ana Maria, também do curso de Ciências Biológicas, que avalia seu desempenho acadêmico como mediano, em função da “permanência de dúvidas mesmo depois das provas”.

As dúvidas de Ana Maria nas provas não foram tomadas como objeto de reflexão docente no sentido de ajudar a sua superação, indicando uma avaliação apenas classificatória, conforme a percepção de Vilma.

Além do fato de os alunos terem dificuldades em estudar para a prova, entendemos que estas falas convergem para práticas avaliativas mais comuns no cotidiano do trabalho acadêmico, assim descritas por Mendes (2005, p.):

[...] apresentamos um conteúdo novo por meio da exposição, às vezes dialogada; aplicamos exercícios para fixação; tiramos as dúvidas durante a correção dos exercícios; logo em seguida avaliamos os alunos, geralmente através de provas e testes; realizamos a correção contando os acertos obtidos; e depois desse processo, reiniciamos uma nova unidade com um novo conteúdo.

Tal prática se aproximaria de “um procedimento avaliativo conservador”, conforme Dias Sobrinho (2008, p.202), no qual “os instrumentos e as práticas de medidas e meras constatações se bastam a si mesmas, não engendram questionamentos, não induzem reflexões e ações, ou o fazem muito pouco”.

Cláudia, também ingressante em Ciências Biológicas, com relação às avaliações nos primeiros meses de graduação, disse:

Ainda encontro dificuldade [...] na forma como os conteúdos são cobrados nas avaliações.

Indicando suas dificuldades em compreender o que os professores esperavam nas provas. Ao final do terceiro semestre, suas dificuldades ainda permaneciam:

[A prova] ainda é um obstáculo em algumas disciplinas. Muitos professores cobram conteúdos que vão além dos passados em aula e nas bibliografias sugeridas.

Tal percepção reforça a ideia de exigência nas provas de “processos de nível cognitivo superior” a que se refere Biggs (2006), quer sejam, reflexão, criação e teorização. A mera repetição do que foi visto nas aulas não seria suficiente para a realização da avaliação.

Sam, do curso de Licenciatura em Física, apresentou outra dificuldade referente às avaliações:

Estou realmente aprendendo e absorvendo novos conceitos conseguindo até explicá-los para alguns colegas. [Tenho] dificuldade de aplicar alguns conceitos como as notas de cálculo revelam.

Sam acreditava estar compreendendo os conteúdos, pois conseguia ajudar os colegas, mas na avaliação não conseguiu demonstrar o que sabia, o que pode relacionar-se com a dificuldade de enfrentar o stress provocado pela situação. Segundo Ezcurra (2005), o desempenho nas provas tende a ser percebido como resultado acadêmico central e provoca uma grande pressão sobre o aluno para ser aprovado. A dificuldade para realizar provas persistia ainda ao final do terceiro semestre quando Sam escreveu:

Esta dificuldade ainda é presente, sei a matéria mas em prova tenho problemas para solucionar os exercícios, tenho boas notas em listas e boa participação em sala, mas as provas deixam a desejar.

Nas percepções dos alunos percebem-se traços de uma cultura de avaliação que privilegia os exames e provas, “verificações e constatações a posteriori sobre produtos e ações já acabados” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.201-2) em detrimento da avaliação do processo de aprendizagem. Assim, o bom desempenho de Sam durante as aulas assume pouca relevância quando o professor lhe atribui a média. Foi reprovado em Cálculo I, no primeiro semestre, e em consequência não se matriculou em Cálculo II e Cálculo III, nos semestres seguintes e estava na iminência de mais uma reprovação ao final do terceiro semestre. Suas notas eram “próximas à linha de corte”, o que na USP significa médias próximas a cinco, cinquenta por cento da nota máxima – dez. Sam considerou seu desempenho mediano nos três primeiros semestres.

Sobre como Sam avaliou seu desempenho cabem algumas observações referentes à percepção dos alunos dos diferentes cursos no que se refere às notas obtidas. Enquanto Sam, com notas próximas a cinco, considerou seu desempenho mediano, Maria do curso de Letras considerou ruim seu desempenho nos três primeiros semestres, mesmo tendo obtido notas melhores que ele:

Ruim. Estou sempre me esforçando mas a melhor nota que tirei foi um 7, o que na USP não é muito bom para quem no futuro quiser fazer uma pós.

Ressaltamos que Maria fez referência à USP e não ao seu curso específico. A instituição qualificaria melhor a exigência do que o curso, no caso Letras (Noturno e Diurno), cujo índice de aprovação no primeiro semestre de 2009 foi de cerca de 80%¹⁰² e a média dos alunos aprovados superior a sete. Tirar um sete em Letras na USP não é muito bom, pois se está muito próximo à média da turma, não se sobressaindo dentre eles.

No curso de Licenciatura em Física (Noturno e Diurno), o índice de aprovação médio nas quatro disciplinas, no mesmo período, foi 55% e em Cálculo I,

¹⁰² No curso de Ciências Biológicas este índice foi de 90% no mesmo período. Dados NAEG disponível em: <http://naeg.prg.usp.br/numeros/index.phtml>. Acessados em 13 /09/2010.

apenas 30%, o que leva Sam a considerar seu desempenho como mediano, mesmo com reprovação e notas próximas a cinco.

A autopercepção de desempenho dos sujeitos, em geral, referenciou-se ao menos em três fatores: a quantidade e a qualidade do tempo dedicado ao estudo; a autoavaliação de aprendizagem e, as notas obtidas, apreciadas em relação ao desempenho dos demais colegas.

O alto nível de exigência da instituição se apresentaria como uma das condições de sua qualidade, o que se expressa na fala de Sam sobre seu desejo de manutenção do “nível de dificuldade dos conceitos” nas aulas. No mesmo sentido, Luiz e Epaminondas, ambos deste mesmo curso demonstram sua preocupação. Luiz escreveu:

[...] o meu medo é ocorrer mudanças e o nível cair, por isso enfatizo melhorar o aluno através da ajuda de monitoria competente, para tirar dúvidas e não gerar mais.

E Epaminondas:

Os professores são exigentes em geral. Mesmo nos mínimos detalhes. Apesar de exigir um esforço extra dos alunos isso é bom porque eleva o nível do curso. Na minha opinião prepara melhor inclusive para as futuras disciplinas que tendem a ser mais complexas.

Há uma preocupação, por parte dos alunos do curso de Licenciatura em Física, em manter o nível de excelência do curso, o que não foi mencionado pelos alunos dos demais cursos. Provavelmente isto se deva ao fato de que a competitividade de ingresso neste curso seja inferior à da maioria dos cursos da USP¹⁰³. Também indica aspectos da identidade do aluno da USP, ou seja, a necessidade de mostrar-se à altura de seu alto nível de qualidade, o que representa envidar grandes esforços não apenas para a aprovação, em alguns cursos, para ter notas altas, em outros, apesar dos esforços, conviver com reprovações e notas baixas.

Berbel et al. (2004, p. 2), apontando a falta de formação pedagógica da maioria dos docentes do ensino superior, nos diz:

¹⁰³ Em 2009 havia 12,07 candidatos para cada vaga da USP; nas carreiras da área de exatas a relação foi igual a 9,74; na área de humanas, 12,64 e na área de biológicas, 14,13 (Fonte FUVEST).

Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende. Existem pois efeitos diretos, explícitos e efeitos indiretos, implícitos (ocultos), que são associados aos processos avaliativos no ensino.

Nas situações apontadas por estes alunos, é possível dizer que alguns experimentaram frustrações nas provas: “ah as avaliações... Odeio todas elas!”, “ainda é um obstáculo”, “esta dificuldade ainda é presente”, mesmo assim não há menção por parte dos alunos que nos levem a percebê-las como desestímulo. Por outro lado, não indicam contribuir para o crescimento do “sujeito que aprende” no que se refira aos conhecimentos específicos das disciplinas nem de como estudar ou como fazer as provas. Assim, as provas se configuram como ritual pedagógico que não exerce sua função básica “de diagnóstico para a promoção do desenvolvimento”, conforme apontam Berbel et al. (2004., p. 3), não promovendo nem o desenvolvimento da aprendizagem do universitário nem o desenvolvimento profissional do docente.

Para Dias Sobrinho (2008), o caráter formativo da avaliação consiste na busca pela compreensão e transformação de uma dada realidade, neste sentido, na percepção destes sujeitos de nossa pesquisa, a avaliação não teria finalidade formativa, podendo vir a se constituir em entrave ao desempenho dos graduandos quando o pouco tempo de que dispõem para o estudo é utilizado para decorar conceitos ou tentar “descobrir” o que o professor cobrará nas provas.

Considerando as possibilidades apontadas pelos autores no que se refere à avaliação, pode-se afirmar que as falas dos ingressantes indicam a necessidade de intencionalmente buscar-se ensinar como estudar, como aprender, como fazer provas esclarecendo-se o que é esperado do aluno, assim como de os professores analisarem os objetivos de suas provas, tomando-as como informação que direciona ações no sentido de que os alunos superem as dificuldades apresentadas antes de se prosseguir para o tópico seguinte do conteúdo. A reflexão dos professores universitários acerca do significado da avaliação acadêmica poderia lhes proporcionar melhor conhecimento das necessidades de seus alunos e maior clareza quanto aos objetivos da avaliação, possibilitando uma prática docente mais condizente com a busca do sucesso acadêmico dos ingressantes.

Ser um profissional reflexivo implica num processo de reflexão, análise e problematização da própria prática profissional criando novas soluções, ampliando o repertório de práticas, o que se torna ponto de partida para retomar o processo de reflexão. Para a superação do repertório criado, há necessidade de “diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.”, como nos esclarece Pimenta (2002, p.20). Esta perspectiva se coloca necessária à formação inicial dos futuros profissionais, do que se ocupam os docentes universitários – formá-los tendo como objetivo dar-lhes condições de se tornarem profissionais reflexivos – assim como, à formação contínua dos próprios docentes universitários.

Por outro lado, entender que seria suficiente aplicar a teoria se vincula à ideia, bastante disseminada, de que a educação superior teria por objetivo apenas preparar técnicos, “numa postura meramente profissionalizante, desconhecendo a necessidade não só da formação científica, mas também de uma densa e consistente formação política.” (SEVERINO, 2009).

Nesta concepção pragmática da educação superior, Sam do curso de Licenciatura em Física nos disse que nas aulas seria necessário “Tornar mais clara a aplicabilidade dos conceitos” e Serj, do mesmo curso, afirma que sua maior dificuldade na “vida acadêmica é conseguir vincular o conteúdo teórico ensinado com a realidade prática dos professores, estudantes e da educação do Brasil”. Concepções que serão transformadas, conforme apontamos mais adiante.

Mesmo enfrentando dificuldades, Vilma acreditava que poderia melhorar seu desempenho no decorrer do curso:

Meu desempenho tem sido mediano, tenho consciência de que posso fazer muito melhor. (Levando em conta as dificuldades encontradas nas provas, as notas ainda não sei.)

Além de expressar grande satisfação em relação à instituição, aos professores e à escolha do curso de Ciências Biológicas, Vilma acreditava-se em condições de ter sucesso como estudante. Quando retomamos contato, em junho de 2010, contou-nos que havia sido reprovada em uma das cinco disciplinas que cursava e que seu desempenho estava abaixo de suas expectativas:

Muito abaixo do que eu gostaria! Durante o curso regular da escola sempre estive entre os melhores alunos da sala, jamais havia tirado uma

nota vermelha. Porém agora o que é raro é eu ir realmente bem em uma prova.

Assim como outros alunos egressos de escola pública, cria que seu sucesso no ensino médio derivava antes da mediocridade do curso – público – que de seus atributos pessoais:

Meu desempenho era muito bom! Sempre estive entre as melhores da turma, mas não atribuo isso a um grande esforço meu! Sempre estudei em escola pública e sei que não aprendi no colégio nem metade do que deveria ter aprendido.

Mesmo considerando que não era necessário fazer grande esforço na educação básica, vinha de experiências de sucesso e na universidade ocorre uma ruptura no histórico de seu desempenho. Embora considerasse que as notas obtidas não eram compatíveis com sua aprendizagem, possivelmente esta ruptura a incomodava, pois sempre estivera “entre as melhores da turma”.

Mas, o fato de Vilma não estar se saindo nos estudos como gostaria, não parece ter abalado sua satisfação por ter ingressado em uma universidade de alto prestígio.

As pessoas que convivem comigo dizem que tenho um futuro certamente brilhante pela frente apenas pelo fato de estudar na USP. [...] Não gosto muito de falar que faço USP, principalmente quando acabo de conhecer a pessoa, eles sempre te acham a sabe-tudo, e de vez em quando até aparecem com perguntas "cabeludas" achando que posso responder.

Vilma e as pessoas com as quais convive dão grande importância ao prestígio da instituição, ao fato de ser aluna da USP, o que fortalece suas expectativas de um futuro profissional de sucesso:

Fui atrás, mesmo sabendo que seria bem difícil pois tinha noção de que não tinha base nenhuma. Meu ensino médio foi de péssima qualidade, no 3º ano ia pra escola pra não fazer nada, não tive aulas de física e geografia durante o ano inteiro, estava muito fraca perto das pessoas que sei que concorreriam comigo. Foi preciso dois anos de cursinho pra conseguir entrar, e entrei.

Escolhi a USP porque eu sabia que para um dia chegar a ser uma cientista reconhecida e conseguir viver fazendo o que gosto precisava ser uma das melhores!

Reconhece a importância do domínio de um conteúdo prévio, o conteúdo escolar, para entrar na universidade, pois acentua a grande importância do cursinho: “sem ele eu jamais teria entrado na FUVEST! O papel do cursinho pra mim não foi só de revisão e sim de aprendizado!”. Também alude a certa condição específica para alunos provindos do ensino público, que é a possibilidade de realizar um cursinho, que, no caso de Vilma foi fundamental. Passar no vestibular era o primeiro obstáculo a ser vencido e, para tanto, fez dois anos de cursinho preparatório para superar as deficiências do ensino médio cursado em escola pública.

Conforme Bourdieu (2002), as escolhas são condicionadas pela expectativa de sucesso, construída na história coletiva e individual do aluno. Mesmo vindo das camadas populares, cujas escolhas recaem geralmente nos cursos menos concorridos, conforme Zago (2006), Vilma escolheu estudar em um curso de difícil acesso (a nota de corte para a carreira de Ciências Biológicas, 60, figurava entre as quinze mais altas do concurso de 2009). Escolheu ingressar na USP “sabendo que seria bem difícil”, dificuldade atribuída às carências decorrentes da escola básica: “tinha noção de que não tinha base nenhuma”.

São poucos os biólogos que conseguem essa carreira, é um mercado ainda em crescimento que realmente seleciona os seus profissionais. Pensei que aqui no Brasil a Universidade que poderia me oferecer uma formação de qualidade suficiente pra permitir meu ingresso nesse meio seria a USP.

A grande preocupação de Vilma se refere ao exercício profissional. Ela traçou um plano para seu futuro, buscou informações sobre a profissão e a instituição e o construiu, conseguindo expressar com clareza seus objetivos. A Universidade de São Paulo se apresenta como a possibilidade de realização de seus objetivos. Mesmo representando grandes esforços e sacrifícios, estes serão recompensados com a realização de seu projeto profissional.

Serj, do curso de Licenciatura em Física, também demonstrou conhecimentos sobre sua futura formação profissional. Ele expressa preocupações pedagógicas prévias, que exprimem seu interesse em ser professor. Sobre as aulas apontou como necessário:

[...] aulas dinâmicas nas quais os estudantes sejam ativos e tornem-se pensadores e não simplesmente receptores de informações; aulas interdisciplinares vinculadas a prática escolar, realidade do estudante e do

próprio professor; aplicação de técnicas pedagógicas como disposição dos estudantes em semicírculo e música ambiente em sala de aula...[...] Para cada disciplina é disponibilizado 1h40min, tempo que se torna altamente exaustivo quando o aluno se vê como sujeito que simplesmente presta atenção às explicações dadas pelo professor e copia o que foi escrito na lousa. Por isso, assim como grandes educadores, acredito que os alunos deveriam ser dispostos em semicírculo ou de alguma outra forma diferente da tradicional (enfileirados) que contribua com a diminuição de conversas paralelas, propicie maior concentração e crie um ambiente de raciocínio e debate.

Fez questão de nos mostrar que seus conhecimentos sobre a profissão de professor não derivavam apenas de suas experiências como aluno ao dizer: “assim como grandes educadores, acredito...”. Destaca a necessidade de se vincular o conteúdo teórico à profissão docente futura. Não fica claro como Serj obteve esses conhecimentos que se referem a discursos bastante frequentes na educação básica, onde sua formação o habilitará para atuar:

[...] aplicaria outras técnicas pedagógicas tais como a exposição interrogada e dialogada, música ambiente em sala de aula, humanização do conhecimento, cruzamento de histórias, experiências em sala de aula e muitas outras a fim de que o estudante se sinta relaxado, desafiado e possa expor tudo aquilo que está em sua mente, ou seja, fazer com que o aluno se torne o sujeito de sua própria história. Quanto aos exercícios propostos, aplicaria exercícios mentais, práticos e que estivessem ligados ao cotidiano do aluno e com sua realidade profissional.

De certa forma, o interesse pelo conhecimento em si não seria suficiente para motivar a aprendizagem. Para ele, pareciam necessários múltiplos artifícios para prender os estudantes às aulas, para motivá-los a aprender. Também fica clara a valorização da docência, logo do próprio curso que ele realiza:

Uma questão importante a ser considerada é o fato dos professores universitários não precisarem cursar matérias de educação ou nem mesmo ter algum contato com a prática de ensino para exercerem a docência nas universidades. Não é isso que vai torná-lo um excelente professor ou educador, mas pode com certeza ajudar a qualificá-los para a atuação profissional.

Quando ao final do terceiro semestre, não reforça suas preocupações com a prática docente, volta-se para suas necessidades:

Este fim de semestre tem sido muito corrido para mim. Apesar de em certas áreas [o ensino médio] ter contribuído de forma significativa, o que venho encontrando ultimamente é certa dificuldade em acompanhar algumas matérias por não lembrar o conteúdo básico.

E reforça seu maior interesse pela docência do que pela disciplina de Física: “Tenho vontade de me especializar mais na parte de Educação do que propriamente na de Física”. Assim, sua escolha destaca as vinculações com a instituição e com a profissão, mais que com o curso: “Seguir uma profissão que amo e na melhor universidade”.

A opção por realizar um curso superior, para Serj e para Vilma, está intimamente relacionada à constituição de uma carreira, no qual a escolha da USP implica, para Serj, realizá-lo na melhor instituição e para Vilma, maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Para ambos, significa a possibilidade de construir-se enquanto bom profissional. Nas palavras de Vilma:

Talvez a universidade (ou a biologia, não sei como é nos outros cursos) devesse dar uma maior atenção aos estudantes que trabalham. Na minha turma tem mais uns três além de mim apenas (somos 60 ao todo), mas mesmo assim existimos. Acho que muitas vezes é cobrado demais da gente, talvez pelo fato de os professores acharem que não há trabalhadores, que ninguém faz nada o dia inteiro, ou sei lá.

Frequentar um curso seletivo para uma jovem vinda dos segmentos economicamente menos favorecidos, implica em enfrentar problemas que não atingem à maioria. Este fator não trouxe para Vilma nenhuma dificuldade nas suas relações com os colegas que considerava “boas”.

Sei que agora que começou a dificuldade. E o que ainda me mantém firme é a minha vontade de crescer, é lembrar que isso foi o que sempre quis e agora que consegui estar lá não posso desistir, seria demonstrar muita fraqueza! Tenho pessoas comigo que sempre levantam meu astral e me fazem pensar positivo, minha mãe como já citei, e meu noivo (que conheci no cursinho) que me faz acreditar, com exemplos e demonstrações, que é possível. Sei que minha determinação é o que me dá forças pra continuar, faço o possível e tenho noção de que em horas livres quando não estudei era pq não tinha mesmo que estudar, pois estava fazendo algo também importante pra mim.

Vilma acreditava não poder demonstrar fraqueza, parece colocar-se constantemente em desafio. Considerava que deveria estudar o tempo todo,

imprimindo certo sentimento de culpa, ao justificar-se por não fazê-lo. Ser aluna da USP para ela implica em não medir esforços, não esmorecer, respondendo às expectativas das pessoas com as quais se relaciona, tanto no convívio interno como externo à universidade. É nesse processo que ela constrói sua identidade acadêmica, pois conforme Brah (2006, p.371), “Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais”.

Esse não é um caminho fácil, como ela demonstra ao falar sobre a dificuldade em conciliar o trabalho com as exigências da universidade:

Essa dificuldade com certeza não consegui superar. Na verdade está até mais difícil! Ocorreram alguns problemas e tive que mudar de casa, estou morando ainda em Guarulhos, porém levo 1h 30min pra chegar ao trabalho. Assim sendo tenho que acordar às 5h pra estar às 7h no emprego. Quando chega a hora da aula estou acabada e muitas vezes acabo por cochilar na 2ª parte da aula!

Não sei se consegui superar esses obstáculos! Saio do meu trabalho às 15h e chego na USP às 17h, portanto tenho 2h pra estudar antes de começar a aula. Pra conseguir me concentrar fico na biblioteca até mesmo porque lá consigo a bibliografia necessária para os estudos.

Tranquei uma matéria até agora! Nesse terceiro semestre como não consegui conciliar tudo [...] Porque trabalho e não estava conseguindo conciliar 8 horas de trabalho diário com a faculdade! Precisava de um dia para fazer trabalhos e estudar.

Com a permanência da falta de tempo para estudar, decidiu trancar uma disciplina no terceiro semestre. Diferentemente dos outros dois cursos – Letras e Licenciatura em Física – a organização curricular proposta para o primeiro ano do curso de Ciências Biológicas não oferece a seus alunos períodos ou aulas livres durante a semana. Vilma matriculou-se nas cinco disciplinas e foi reprovada em uma, a que havia avaliado como de menor dificuldade em relação às demais. Só no 3º semestre, assim como Serj e Denise, busca organizar seu currículo levando em conta suas possibilidades: trancou uma disciplina. Após um ano de grandes esforços, aprende a tirar proveito das normas de matrícula, sinal de sua afiliação institucional. Também usufrui da biblioteca de forma competente, sabe dispor da bibliografia.

Vilma precisou de mais de um ano para aprender a gerir melhor seu tempo, uma aprendizagem que segundo Ezcurra (2005), os estudantes frequentemente fazem sozinhos, a partir dos próprios erros.

Assim como Sam, do curso de Física, considerava que sua aprendizagem era incompatível com o desempenho nas provas. Ambos apontaram se sair bem durante as aulas, mas Sam atribuía as notas baixas a uma dificuldade sua em demonstrar nas provas o que sabia e Vilma à falta de concentração devido ao cansaço e como apontou anteriormente, sua dificuldade em compreender a teoria, precisando decorá-la. Sobre os fatores que a estavam ajudando a superar suas dificuldades escreve:

No meu curso tem muitos trabalhos em grupo (na verdade todos os trabalhos que fiz até agora foram em grupo), tanto fora como dentro da sala, gosto muito deles e acho que é com os trabalhos que aprendo melhor! Os monitores ajudam muito nessa parte também. Sempre acabo pedindo uma opinião. Quanto às atividades para serem feitas fora do horário de aula, admito que só consigo fazer (porque tem uma pressão) os que valem nota, os exercícios muitas vezes começo mas não termino. Sei que são importantíssimos mas só consigo dar uma olhada neles quando estou estudando pras provas. Se os respondesse no momento em que foram pedidos talvez até tivesse um desempenho melhor. [...] acho os monitores importantíssimos! Como já havia dito às vezes deixo passar algumas coisas das aulas e é aí que os monitores entram! Fico meio sem graça de ir perguntar aos professores porque sei que eles explicaram e eu que não consegui prestar atenção, com os monitores consigo conversar melhor, acho que porque estão mais próximos, rola uma amizade mesmo sabe. Devo muito a eles.

Os professores praticamente desapareceram das falas de Vilma em nossa segunda conversa por e-mail, dando lugar aos monitores com os quais “rola uma amizade”. A admiração e o respeito pela universidade, que os professores representam, parecem não permitir críticas nem mostrar-se incompetente, remetendo-nos ao conceito de afiliação de Coulon (2008), ao afirmar que afiliar-se não é apenas ser competente, mas também, mostrar-se competente. Nossas percepções se confirmam nas palavras de Vilma ao concluir o questionário:

A USP tem uma estrutura fantástica! Educação, cultura, política, esporte, etc. tudo em um único lugar e de forma acessível aos estudantes. Gostaria de poder usufruir mais disso, passar mais tempo na faculdade, conhecer pessoas dos outros institutos, debater idéias, etc. Com relação aos meus estudos tenho a biblioteca e os monitores, que pra mim são peças fundamentais para o meu desenvolvimento.

A monitoria se apresenta como elemento principal no apoio à aprendizagem. É com os monitores, alunos dos cursos de pós-graduação da USP, que consegue as ajudas de que precisa. Esta ajuda se complementa com a possibilidade do bom uso da biblioteca.

O curso de Ciências Biológicas apresenta altos índices de aprovação e baixos índices de evasão. No primeiro semestre de 2009, em três das cinco disciplinas a aprovação ficou próxima a 97%, em Princípios de Sistemática e Biogeografia, 86% dos alunos foram aprovados e em Noções de Estatística, disciplina ministrada pelo Instituto de Matemática e Estatística, o índice de aprovação foi de 82%. Poucos alunos tiveram reprovações nas disciplinas, 92% foi a média de aprovação nas cinco disciplinas. Vilma parece se esforçar para mostrar a mesma competência de seus colegas, o que a incluiria em um grupo de vencedores.

Vários aspectos parecem influenciar Vilma em sua decisão de “não demonstrar muita fraqueza”: sua implicação com a universidade; sua perspectiva profissional e sua identidade como aluna vencedora, aluna da USP. Embora não considere seu percurso como sendo de sucesso e ainda esteja em processo de afiliação cognitiva, está disposta a concluir seu curso de graduação com a ajuda dos monitores e da biblioteca. Recursos que não apareceram como importantes quando do semestre de ingresso, quando percebia que “as aulas práticas e de discussão são as melhores forma de ilustração do que foi visto.” Os trabalhos em grupo são percebidos durante todo seu percurso acadêmico como favorecedores da aprendizagem.

A prática docente no curso de Ciências Biológicas, conforme nos conta Vilma, é realizada por meio de projetos e de trabalhos em grupo, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Atribui suas dificuldades ao fato de ser trabalhadora. Mas apresenta dificuldades quando se exige a utilização de processos cognitivos superiores, citados por Biggs (2006).

Embora possivelmente poucos alunos deste curso enfrentem as mesmas dificuldades de Vilma, elas não devem ser ignoradas, sob pena de contribuir-se com a exclusão social interna à universidade. Neste sentido, verificamos que nos cursos mais seletos¹⁰⁴, onde há poucos alunos das camadas populares, a evasão destes

¹⁰⁴ Cursos que levam às carreiras com boas expectativas de ganho financeiro e status social, apresentam altas notas de corte e altas concentrações de recursos econômicos, sociais e culturais no

ingressantes é maior que a dos demais, talvez por representarem uma pequena parcela dos estudantes, suas dificuldades não sejam consideradas. Mas como disse Vilma: “mesmo assim existimos”. Se a permanência com sucesso dos poucos ingressantes das classes menos favorecidas nos cursos com maior prestígio for tomada como objetivo, se colocariam demandas para os docentes e para a instituição. Se assim for, pensamos que nestes cursos mais seletos, se não nas aulas, a monitoria poderia ser um caminho para atender alunos com maiores dificuldades, desenvolvendo trabalhos específicos de afiliação junto aos ingressantes. Mas isto não é simples, pois não se pode esquecer que o novo aluno estará buscando tornar-se e mostrar-se competente e a frequência a tais estudos poderia significar sua desqualificação como membro da nova cultura. Considerando ainda que parte destes alunos que ingressam nos cursos mais seletos sofrem grandes pressões econômicas, e que muitos destes precisam dedicar-se a um trabalho remunerado, a sala de aula se torna o principal local onde se constroem as aprendizagens, daí a necessidade de se repensar alguns aspectos da docência, favorecendo estes alunos, conforme abordaremos mais adiante.

3.1.3. Conteúdos muito complexos: a necessidade de conhecimentos prévios

Ao escolhermos os cursos para a realização desta pesquisa, como dissemos, elegemos o índice de evasão de alunos de escolas públicas e o número de ingressantes de alunos deste tipo de ensino médio como indicadores para tanto, em cada uma das áreas do conhecimento. Os três cursos, assim identificados, possuem em comum o fato de terem como objeto de estudo disciplinas que fazem parte do currículo da escola básica. Mais que uma mera coincidência, indicaria a expectativa da universidade em relação ao domínio de conteúdos prévios, desenvolvidos na educação básica que, no Brasil, com poucas exceções, quer

que se refere ao seu alunado. Dentre eles, na USP, destacamos: Medicina (SP), Ciências Médicas (Ribeirão Preto), Engenharia Aeronáutica (São Carlos), Curso Superior do Audiovisual, Engenharia na Escola Politécnica, Relações Internacionais, Engenharia (São Carlos), Direito, Jornalismo, Arquitetura e Publicidade e Propaganda.

sejam instituições públicas ou privadas, não têm conseguido cumprir com tais exigências. Ainda assim, o aluno de escola pública, em sua grande maioria constituída por alunos com condições menos favorecidas no que se refere aos capitais sócio-econômico-culturais, padeceria de maiores dificuldades nesta transição.

É certo que alunos destes segmentos da população obtêm sucesso acadêmico e outros, em condições mais favorecidas não o obtêm, como apontou Charlot (2005). A educação superior não é obrigatória. Os sujeitos desta pesquisa, alunos egressos de escola pública, escolheram fazer a universidade por desejo de aprender ou de tornar-se um profissional. As justificativas mais usadas para explicar a escolha do curso foi o gosto pela área, pela disciplina, já estudada na educação básica, seguida da vontade de tornar-se um profissional da área.

Sam, de quem já falamos um pouco, aluno trabalhador, cumpria trinta e cinco horas semanais de trabalho remunerado quando ingressou, aos vinte e seis anos, aliou os dois motivos para explicar sua escolha pelo curso de Licenciatura em Física:

Sinto que estou realmente aprendendo, apesar das dificuldades e consigo traçar caminhos mais claros para minha carreira, além do prazer de estar estudando o que gosto (obs. ano passado entrei no curso de geofísica, desisti e ingressei novamente cursando licenciatura em física).

No curso de Licenciatura em Física, em 2009, 49% dos ingressantes já possuíam alguma experiência em educação superior, 11% já haviam concluído outra graduação, 70% cursaram todo o ensino médio em escola pública. Uma boa parte dos alunos deste curso havia desistido de uma graduação anterior, assim como Sam, buscando ajustar sua escolha a seus desejos e gostos. Seu percurso na educação básica foi irregular, apesar de que sua mãe o incentivasse bastante e “procurava facilitar, me obrigando a estudar”:

Até 5º fundamental, muito bom, de 6º até 8º fundamental péssimo, quase reprovei. No 1º e 2º médio regular a bom, 3º médio regular a ruim. No ensino médio eu não tinha muita perspectiva, não pensava em fazer faculdade, só em passar e terminar logo com a escola, acho que o ambiente escolar contribuiu para este desinteresse.

Com poucas exceções eles [os professores da educação básica] dificultaram. Lembro de casos de humilhação, comigo ou outros colegas, desinteresse aparente dos professores, e inabilidade em tornar o conhecimento algo desejável.

Hoje não lembro especialmente de nada aprendido na escola básica.

Cursou o ensino médio no período de 1998 a 2000, ficou afastado da escola por cerca de seis anos, e acreditava que sua opção por voltar aos estudos se devesse a uma autorreflexão:

Não acho que alguém especial tenha me influenciado, foi mais uma auto-crítica e percepção de a quantas andava minha vida.

[O que me levou a prestar vestibular, a FUVEST foi a] percepção da realidade e tentar o melhor antes de procurar outras saídas, creio que uma busca por respeitabilidade também.

Nessa busca, Sam preparou-se por dois anos em cursinho pré-vestibular ingressou em Geofísica, na USP, desistiu e ingressou em Licenciatura em Física, sentindo-se satisfeito com sua atual opção. Sobre o cursinho preparatório disse que este foi “fundamental” na sua preparação para cursar a universidade:

Fundamental. Sem o cursinho creio que não teria a menor condição de prestar vestibulares ou saber como estudar ou mesmo acompanhar a vida acadêmica, mesmo que ainda com algumas dificuldades. Mas certamente minha postura com relação ao estudo mudou quando fiz cursinho.

O cursinho preparatório surge, também para Sam, como para muitos outros ingressantes, como a grande possibilidade para o aluno de escola pública ingressar e mesmo permanecer na universidade. Com ele aprendeu a estudar, contribuindo para a construção de uma nova relação com o saber, mas enfrenta “algumas dificuldades”. Nos primeiros meses como ingressante, avaliou todas as disciplinas como difíceis e Cálculo I, como os demais colegas, muito difícil. Sobre suas necessidades acadêmicas disse que precisaria “poder estudar mais, principalmente conceitos mais básicos do E.M. [ensino médio]”.

Embora o cursinho o tenha ajudado a entrar na universidade, as lacunas do ensino médio ainda se constituíam em problema. Os conteúdos do ensino médio lhes eram exigidos na graduação, pois necessitava estudar “conceitos básicos do ensino médio”.

Gil, também do curso de Licenciatura em Física se queixou sobre a exigência de conhecimentos prévios:

Alguns professores acham que os alunos já sabem muito sobre a área de ingresso.

Além da exigência de conteúdos prévios Serj, que não exercia atividade remunerada, podendo dedicar-se mais aos estudos, considerava as disciplinas muito difíceis e avaliava estar se saindo bem em todas as matérias “exceto [em] cálculo, visto que além de esta se tratar de uma disciplina que envolve conteúdos da matemática jamais vistos, o professor é muito exigente.”.

A exigência do professor e a complexidade do conteúdo parecem naturalizadas por Cesar, que já possuía experiência na educação superior:

Já iniciei um curso de Física Médica no campus da USP em Ribeirão Preto-SP, e cursei 6 semestres antes de trancar e desistir do curso e fiz um curso técnico em Telecomunicações no Colégio Técnico da Unicamp; com isso já tenho boas noções das disciplinas atuais; isso tem me ajudado, caso contrário as dificuldades seriam bem maiores; enfim, estou aprimorando os conhecimentos anteriores e não pedi dispensa de disciplinas que já cursei; na primeira vez que cursa a disciplina muitas coisas ficam obscuras e as dificuldades são grandes, na 2ª vez tudo fica muito mais claro.

[...] na maioria das vezes o novo conteúdo necessita de uma linguagem matemática muito sofisticada e estranha aquele conhecimento que obtivemos no ensino médio e muitas vezes esses novos conceitos não são assimilados num primeiro contato e muitas vezes não é fácil transmitir esse novo conhecimento ao aluno.

Cesar expressa a crença de que algumas disciplinas precisam ser cursadas mais de uma vez, o que percebemos como indicativo da necessidade de uma revisão curricular. Se uma disciplina precisa de no mínimo de dois semestres para que os alunos a aprendam, não deveria ser organizada assim, em dois semestres?

No curso de Licenciatura em Física os alunos ingressam com conhecimentos em matemática insuficientes para um bom aproveitamento da graduação, no curso de Letras, os alunos apontaram suas dificuldades para ler e interpretar textos. Cavalieri expôs suas dificuldades:

Em Clássicos eu estou tendo sérias dificuldades tanto com o volume de leituras, também muito alto, como no entendimento da matéria em si, pois nem sempre consigo assimilar exatamente o que cada autor quis dizer com cada frase, trabalho ou poema.

A concepção do curso de Letras, de acordo com seu Projeto Pedagógico¹⁰⁵, assim se expressa:

O Curso de Letras precisa ser pensado dentro desse espírito de que a graduação deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa. Começamos por mostrar o que não deveria ser um Curso de Letras: a) não é um curso que vise, exclusiva e prioritariamente, ao aprendizado da norma culta da língua, em sua modalidade escrita, nem ao aprendizado de compreensão de textos; b) não é um curso que vise, exclusiva ou principalmente, à aquisição de proficiência em línguas estrangeiras; c) não é um curso destinado a promover a memorização de uma galeria de autores e obras literárias. (...) Um curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos lingüísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. A análise, a descrição e a explicação do fato lingüístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007, p.3)

Os objetivos das disciplinas, disponíveis no sistema Júpiter, parecem-nos convergir para tal concepção. Excetuada a disciplina denominada Introdução aos Estudos Clássicos I, na qual Cavalieri afirmou ter dificuldades de entendimento dos textos, que visa ao “aprendizado de técnicas para leitura, análise e interpretação do poema”, os estudos não priorizam a escrita e a leitura, o que nos faz supor que a expectativa do curso seja receber os alunos já com estes conhecimentos. Do que decorre uma questão: o que fazer quando o aluno não possui tais habilidades? Não se trata aqui de emitir qualquer julgamento sobre o projeto pedagógico do curso de Letras, ou de qualquer outro. Nosso intento é apontar as dificuldades percebidas pelos alunos como objeto complexo de análise e reflexão.

Cerca de 20% dos alunos são reprovados em uma ou mais disciplinas no primeiro semestre do curso de Letras, outros são aprovados mesmo considerando que estão aquém das exigências. Muitos, são alunos comprometidos com a instituição, venceram obstáculos para chegar à universidade pública, cursam a graduação por opção de continuar os estudos, por gosto, prazer e ambições profissionais, uma parcela destes alunos, que não consegue os sucessos desejados, tem pouco tempo para estudo, falta de habilidades acadêmicas e de conhecimentos que se espera, tenham apreendido na educação básica. Qual o grau de importância destes aspectos na didática dos docentes universitários, no período inicial dos cursos de graduação, não apenas no curso de Letras, que ora estamos focalizando?

¹⁰⁵ Tivemos acesso a apenas alguns excertos do Projeto Pedagógico de Letras, transcritos no Plano de Metas do Departamento de Linguística 2007-2009, USP/FFLCH.

Sobre a rigurosidade dos professores, Cesar, do curso de Licenciatura em Física, disse:

Professores vindos de outras unidades, tal como os professores que são do Instituto de Matemática e lecionam no Instituto de Física, são extremamente rigorosos e nos cobram como se fossemos alunos de matemática; os professores do instituto de Física são um pouco mais cautelosos e embora rigorosos ao usar as novas ferramentas matemáticas são exigentes mas não de uma forma extrema. Certos professores conseguem diferenciar as diferenças de um curso de bacharelado e licenciatura, outros tratam como se fossem a mesma coisa e dão o mesmo tratamento a ambas, como se o profissional que trabalhar numa sala de aula num curso de ensino médio tivesse que ter a mesma característica de um profissional que vai atuar numa indústria desenvolvendo novas tecnologias, etc.

Há que se destacar que no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física¹⁰⁶, explicitava-se a preocupação com a forma de abordagem aos conteúdos, recomendando “que sejam desenvolvidas, nas disciplinas básicas, atividades que favoreçam diferentes estratégias de aprendizado, em que o aluno possa participar ativamente de sua formação, com uma postura investigativa e de reflexão”. Dentre estas estratégias apontam: “discussão em grupo acerca de experimentos qualitativos; discussão em grupo de problemas abertos; elaboração de textos; seminários; desenvolvimento de projetos.”

Em relação ao uso de tais estratégias, já adotadas há quinze anos por alguns professores e alguns grupos, apontam que “não há consenso, ainda hoje, na comunidade do IFUSP, sobre a adoção dessas práticas. Dessa forma, não se assegura sua continuidade, nem mesmo o registro de experiências de sucesso, perdendo-se a oportunidade de avaliação e aperfeiçoamento.”

Entendemos que:

Transformar ideias implica em, primeiramente, reconhecer as teorias subjacentes à prática, colocá-las em questão a partir de outros pontos de vista, de outras teorias, refletir sobre a ação, para então transformá-las e novamente problematizá-las (BELLETATI, 2005, p. 68).

Desta feita, as teorias subjacentes às práticas dos professores precisam ser reconhecidas por eles e suscitarem neles a necessidade de mudança. Então,

¹⁰⁶ Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física. 2009. Disponível em <http://www.if.usp.br/coclic/arquivos/ProjPedagogicoLic2009.pdf>. Acesso em 03/01/2011.

estamos falando da exigência de conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência universitária e da necessidade de formação contínua

[...] numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se (re)constroem apoiadas em uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura.(ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 22)

Ao professor da educação superior não é exigida uma formação pedagógica inicial, é o conhecimento na sua área específica aliado, às vezes, ao reconhecimento profissional ou de suas pesquisas, também, na área de atuação específica, que contam para que se torne professor. Assim, para que os professores universitários mudem suas práticas pedagógicas, se julgarem necessário, há necessidade de formação contínua organizada institucionalmente.

Neste sentido, tentando superar “abordagens fragmentadas e descontínuas e com foco nos docentes e seu ensino individual”, como apontamos no capítulo anterior, a USP deu início em 2007 a um processo institucionalmente organizado de formação contínua para os seus professores. O ponto alto dessa ação institucional foi a constituição do Curso de Pedagogia Universitária, aberto aos docentes da USP nas três edições em que foram colocados em prática, nos anos de 2007, 2008 e 2009. Segundo as autoras, o curso “tem sido objeto de avaliação positiva e propiciado o envolvimento crescente dos participantes com a dimensão formativa da docência.” (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 36).

O projeto do curso de Licenciatura em Física exprime medidas específicas para o aluno ingressante. Considerando as deficiências individuais de formação básica, propunha “um programa de reforço, orientado por professores e monitores, com atividades em horários fora da grade horária (no horário noturno, para alunos do curso diurno, ou em finais de semana, para alunos do curso noturno)”, a partir de avaliação diagnóstica das necessidades dos alunos e, no que tange a questões econômicas, apontava a necessidade de aumentar o atendimento aos alunos, por meio de bolsas.

Apenas neste, dos três cursos, encontramos, de forma explícita, a preocupação com o rendimento dos alunos, com a formação continuada de seus docentes e com o aluno ingressante. Talvez a preocupação se deva aos altos

índices de evasão do curso, o que não se restringe ao caso do Instituto de Física da USP, visto que no Brasil, o curso de Física apresenta os maiores índices de evasão (BRASIL, 1996).

Mas Muri, única aluna a fazer menção ao programa de reforço, não acreditava ter se beneficiado dele, disse que necessitava de:

[...] aulas de reforço de cálculo... esse apoio que é dado não me agradou, as aulas trabalham questões muito básicas, eu gostaria de apoio em cálculo mesmo com exercícios propostos pelo professor.

Sam acreditava ter superado as lacunas em relação aos conteúdos do ensino médio, quando do início do quarto semestre do curso:

Esse problema foi um pouco atenuado, a saída é procurar livros resolver exercícios dos assuntos em que se julga necessário. Dispor-se a ajudar quem tem ainda mais dificuldade também ajuda para preparação destes conteúdos.

Ana Maria, do curso de Ciências Biológicas disse que a característica pessoal que mais facilitava sua vida acadêmica era “a capacidade de procurar e aprender com outras fontes que não sejam somente as aulas como: livros, internet, colegas”.

Uma das necessidades que se apresentam nos cursos de educação superior é a iniciativa para buscar-se além da aula. Coulon (2008), fala em “saber se virar”, como um dos códigos que balizam a vida intelectual universitária. Há uma ruptura psicopedagógica em relação aos estudos anteriores, diz o autor, um dos aspectos desta ruptura se refere à relação pedagógica com os professores da educação superior que é em geral extremamente reduzida, é o tempo do anonimato, sustenta o autor.

As percepções de nossos entrevistados confirmam este anonimato. Quando lhes foi perguntado o que achavam que os professores esperavam da nova turma de ingressantes, teceram diversas considerações, mas quando a questão se referiu ao que os professores esperavam deles, a maioria sequer respondeu e uns poucos, como Cavalieri e Cláudia, esclareceram porque não saberiam responder:

Com relação a mim especificamente, eu realmente não sei dizer quais podem ser as expectativas deles, pois ainda não tive a oportunidade de sentar e conversar sobre meu rendimento com nenhum deles. (Cavalieri, Letras)

Eu acho que ainda não houve tempo para que os professores criassem expectativas para cada aluno, individualmente, pois ainda não houve espaço para tanto. Por isso, creio que nenhum deles tem expectativas com relação a mim. (Cláudia, Ciências Biológicas)

Ambos exprimem a percepção de que as relações individuais com os professores poder-se-iam tornar mais próximas, com o passar do tempo. Entretanto não observamos, nos questionários respondidos em nosso segundo contato com os alunos, qualquer referência que indicasse uma maior proximidade na relação entre professor e aluno, confirmando o “tempo do anonimato” a que se refere Coulon (2008). Desta forma, os professores só conseguiriam conhecer um pouco das dificuldades dos alunos nas avaliações, que como apontamos no item anterior, nem sempre são tomadas como instrumento de reflexão sobre a aprendizagem. Sem conhecer as dificuldades dos alunos, como se pode ajudá-los na sua superação? É certo que esta questão encerra a concepção de que o ensino tem como objetivo a aprendizagem.

Todavia, mesmo em uma relação distante, os alunos entrevistados consideraram ter boas relações com seus professores:

Não sou próximo de nenhum deles; de qualquer forma, sempre quando precisei de qualquer tipo de apoio todos me atenderam, não tenho do que reclamar com relação a isso. (Cavaliere).

Distante, mas de respeito [...] demonstram interesse imenso pelo crescimento e desenvolvimento acadêmico dos alunos compreendendo suas dificuldades para realizar essa tarefa. (Sam).

Com a privação da ajuda intencional dos professores, seja porque pouco conheceriam as dificuldades de cada aluno ou porque o ensino seria tido com fim em si mesmo (independente da aprendizagem), os estudantes as superam sozinhos ou com a ajuda dos colegas, dos monitores, da biblioteca etc., ou não as superam. Quando perguntamos a Cavaliere como estava enfrentando a dificuldade de dedicar-se pouco aos estudos, respondeu:

Consigo me dedicar um pouco mais do que ano passado, acho que por maturidade mesmo, pois agora conheço melhor a universidade e os professores, sei mais do que antes como lidar com os problemas da vida acadêmica; mas ainda assim, sempre sinto que preciso me dedicar mais e mais.

Assim, atribui a seu crescimento pessoal, à “maturidade” adquirida, estar conseguindo dedicar-se mais aos estudos e perceber que precisa se “dedicar mais e mais”. Uma atitude condizente com sua condição de estudante universitário, refletindo uma maior afiliação à universidade, em relação ao período de ingresso. A percepção de Cavaliere de que o decorrer do tempo o tem ajudado na forma de relacionar-se com o saber converge para as afirmações de Chaleta, Grácio e Rosario (2007) a partir de Perry (1970) de que com o aumento da idade e da experiência acadêmica, as competências de aprendizagem podem evoluir.

Sam considerou o cursinho como fundamental para acompanhar a faculdade, como apontamos anteriormente, embora ainda necessitasse estudar conceitos básicos do ensino médio. Entendia que resolveu esta dificuldade com a ajuda de livros e com os colegas. Quando nos primeiros meses de ingresso, dissemos que nas aulas era necessário:

Tornar mais clara a aplicabilidade do conceito, compreender a história de como foi desenvolvido, materiais de apoio como site para a matéria deveria acompanhar todas as matérias.

Na metade do segundo ano, suas percepções haviam mudado. Ele esclarece-nos sobre a evolução de seu processo de afiliação acadêmica:

[...] hoje creio que a abstração seja importante em ciência, nem tudo terá uma aplicação tão prática e direta, é bom conviver com isso. Eu mesmo não concordo com isso [falta de material de apoio] hoje, a quantidade de materiais de apoio é grande, internet, sebos, bibliotecas, basta dispor-se a procurar. Mesmo assim a coordenadoria do curso disponibilizou ainda mais materiais para a sala de monitoria integrada.

O curso deixou de ter apenas a finalidade de formação voltada ao fazer profissional, professor de Física no caso, ampliada para sua possibilidade de formação científica também. Sam percebe que não basta reproduzir as aulas, há necessidade de buscar-se além e consegue, pois agora utiliza melhor os materiais para consulta.

Epaminondas não ingressou em 2009, mesmo assim considerava-se aluno do primeiro ano e por isso quis participar desta pesquisa¹⁰⁷. Tinha vinte anos ao responder nosso primeiro questionário, havia ingressando em Licenciatura em Física Diurno no ano anterior, 2008. Não exercia atividade remunerada e não conseguiu frequentar as aulas no semestre de ingresso:

NÃO SOU INGRESSANTE 2009 apesar de estar cursando todas as disciplinas do 1º semestre do curso, entrei ano passado e não consegui acompanhar o curso por morar longe. Nem tanto pela distância, o problema maior eram as conduções até chegar aqui. 2 ônibus, metro, trem. Levava 3 horas e meia pra ir e 3 horas e meia pra voltar, ou seja, acabava a aula e eu já estava louco pra ir pra casa e enfrentar logo essa “jornada”. No 2º semestre me matriculei em 12 créditos (mínimo no instituto) dos quais cumpri 10. Nesse ano me mudei pra uma pensão próxima à faculdade.

[...] perdi praticamente um ano de curso devido à distância da minha antiga residência à universidade. Tinha que acordar as 3:30 pra chegar aqui as 8 da manhã, coisa que eu nunca fui habituado. Começa faltando um dia, depois outro e de repente já não se entende mais nada na aula, resolvi deixar pra refazer tudo esse ano.

No segundo semestre Epaminondas fez uso das regras da universidade em seu favor, matriculou-se no número mínimo de créditos-aula permitido (doze) e mesmo assim não conseguiu cumprir todos. Vencido o problema da distância entre sua residência e a universidade, sem ajuda institucional, conforme afirmou: “Não tenho renda familiar baixa o suficiente pra receber ajuda do coseas e nem alta o suficiente para me manter sozinho”, apontou sua “nova” maior dificuldade:

Me adaptar à necessidade de estudar. Nunca precisei me esforçar pra aprender no colégio, porém na faculdade as coisas são diferentes. Tenho me ajustado aos poucos com o passar do tempo.

O ensino médio nem os dois anos de cursinho preparatório o ajudaram a aprender a esforçar-se para aprender, mas a faculdade o exige e Epaminondas busca ajustar-se às novas demandas. Sobre suas relações com os colegas e os professores considerava-as:

¹⁰⁷ Por não ser ingressante em 2009 não retomamos contato com Epaminondas na segunda etapa da pesquisa.

Boas [com os colegas]. Um tanto impessoal. Melhor assim para focar nos estudos.

Indiferente [com os professores]. Ele chega e dá aula enquanto eu me viro pra entender.

Acho que nem todo professor cria expectativas [sobre os alunos ingressantes]. Até hoje a maior parte dos quais assisti aula tem o intuito de ensinar e ponto, com uma ou outra exceção... nada pessoal.

Geralmente são motivados a ensinar. Isso é importante. Tem sempre um ou outro que não, mas a maioria tem a disposição para tirar dúvidas, mesmo em horário diferente do horário de aula.

Demonstrando poucas intenções em envolver-se pessoalmente com os colegas, o anonimato e a necessidade de saber “se virar” estão presentes nas suas falas, o que não prejudica a boa avaliação que faz dos professores e da instituição, reafirmada quando perguntamos sobre o que manteria em suas aulas, ao que respondeu: “A estrutura da universidade, o bom nível dos professores.” Ainda sobre seus professores, teceu as seguintes considerações:

Na maioria das vezes são exigentes demais. Concordo que ser exigente é bom pelo aprimoramento (mesmo que forçado) que traz aos alunos, mas tem coisas que são demais pra qualquer mortal. Às vezes o acúmulo de tarefas é muito grande.

Os professores, que até onde sei trabalham exclusivamente com uma turma por semestre, poderiam acompanhar o desenvolvimento da turma de forma conjunta. Normalmente um professor não tem a menor idéia do que o outro está fazendo, o que não faz muito sentido uma vez que o aluno vai precisar utilizar conhecimentos de uma disciplina em outra. Isso evitaria também o problema mencionado acima.

Epaminondas nos leva a retomar a questão da alta exigência dos professores. Em que medida ela seria positiva, levando o aluno a buscar seu melhor desempenho possível, ou negativa, a ponto de fazê-lo reconhecer-se como incapaz, levando-o, no limite, ao abandono do ensino superior? Nesta investigação percebemos que para alguns estas exigências levam ao desânimo, a uma postura de “levar o curso até o fim”, conforme abordamos no próximo subitem, sem conseguir desenvolver os conhecimentos que entendemos necessários a um futuro profissional reflexivo, conforme apontamos anteriormente.

Ressaltamos que em nosso entendimento, cabe aos docentes do curso fazerem tais reflexões, o que leva à necessidade de trabalho coletivo, também apontada por Epaminondas.

Neste sentido, no curso de Letras, os professores relataram sobre uma experiência coletiva, no Departamento de Linguística, quando da organização dos conteúdos de Elementos de Linguística I e II, disciplinas do ciclo básico do curso, correspondente ao primeiro ano de graduação:

A decisão sobre o conteúdo programático dessas disciplinas envolveu o conjunto dos professores do Departamento. Como o desempenho acadêmico do aluno nas disciplinas do ano básico tem impacto decisivo sobre as possibilidades de escolha de habilitações, decidimos que esse conteúdo tem que ser ministrado de maneira uniforme por todos os professores, em todas as turmas. Isso exigiu e continua exigindo de nós reuniões constantes em que acontecem discussões interessantíssimas, como as que nos levaram ao projeto de escrever dois livros, a muitas mãos, que desenvolvessem o conteúdo das duas disciplinas. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007, p.14).

A partir de Pimenta e Anastasiou (2002), é possível afirmar que a experiência do grupo de docentes desse departamento se configuraria como um primeiro desafio vencido por eles ao desenvolverem um trabalho coletivo. Conforme esclarecem as autoras, na atividade de ensinar o professor se confronta com

seus pares institucionais: chefias departamentais, coordenadores e colegas docentes que, colegiadamente, devem planejar a organização curricular da qual farão parte os alunos. Um primeiro desafio já surge aí: trabalhar colegiadamente, em torno de um projeto institucional comum, a ser efetivado no projeto do curso específico em que atua como docente(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.193, grifos das autoras).

Embora nesta experiência os docentes tenham se referido à construção compartilhada dos conteúdos das disciplinas do departamento específico e não do projeto do curso, entendemos que esta se apresentou como oportunidade de desenvolvimento profissional.

Para tal afirmação nos referenciamos em Moreno e Yañez (2003) que destacam o isolamento em que acontece a atuação profissional dos docentes universitários e ressaltam a importância de se garantir espaços para que estes profissionais, especialmente os iniciantes, possam compartilhar e discutir com seus pares suas necessidades. Entendem os autores, que tal prática favorece a integração dos professores e se constitui em desenvolvimento profissional. Ainda sobre as implicações que envolvem o trabalho coletivo, Pimenta e Anastasiou (2002, p.193) afirmam: “Tomar decisões sobre ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo”.

A experiência dos professores do Departamento de Linguística, revelando um esforço em relação aos alunos ingressantes, também assumiu relevância para nós devido a um evento ocorrido quando solicitávamos aos professores autorização para nos dirigirmos aos ingressantes a respeito de nossa pesquisa. Após explicar nosso objetivo a uma professora do curso, esta respondeu que aquela não era uma turma de ingressantes e sim de terceiro ou quinto semestre, ao que os alunos contestaram em uníssono. Este fato revela que para alguns professores seria indiferente estar trabalhando com calouros ou com alunos experientes. Desta forma, debruçar-se sobre o conteúdo para o ciclo básico e, ainda, de forma coletiva, representou para nós uma experiência importante no sentido do desenvolvimento profissional dos professores.

3.1.4. Perseverar diante do desânimo e do desencanto: “não é fácil continuar”

Os sujeitos desta pesquisa conferiram mais atributos positivos do que negativos a seus professores: amplo conhecimento sobre as disciplinas que ministravam; respeitavam os alunos; eram dedicados, comprometidos, assíduos, pontuais, atenciosos, competentes e inteligentes. De certa forma, exprimem qualidades que consideram necessárias ao bom professor.

Alguns acreditavam que seus professores demonstravam grande interesse na aprendizagem dos alunos. Outros, que eles apenas davam suas aulas sem se importar se os alunos estavam ou não aprendendo, por isso precisavam ser autodidatas.

Com relação às qualidades negativas dos professores, apontaram que alguns de seus professores “não tinham didática”, “não sabiam ensinar”. Assim, a expectativa de alguns seria a de que o professor pudesse “passar” o conhecimento expondo-o com clareza. Nos três cursos, alunos queixaram-se neste sentido. Os “defeitos” dos professores seriam:

Muitas vezes há dificuldade em externar este conhecimento, algumas aulas são confusas pois percebemos que o professor tem grande conhecimento sobre o assunto que fala mas não consegue se expor com clareza. (Henrique, Letras)

Não saber passar uma informação nova de forma clara. (Ana Maria, Ciências Biológicas)

Alguns conseguem transmitir tal conhecimento, muitos não têm o mesmo sucesso. (Cesar, Licenciatura em Física)

Diante das dificuldades os alunos demonstraram o desejo de perseverar, mas alguns demonstraram desânimo em relação aos estudos. Assim como Márcio, ingressante aos trinta e oito anos de idade no curso de Letras, casado, sem filhos, primeiro de sua família a ingressar na educação superior, exercendo quarenta horas semanais de atividade remunerada, que percebia como sua maior dificuldade a

falta de tempo, pois trabalhar e estudar é muito difícil. [Meu desempenho é] medíocre, devido ao tempo que tenho para as leituras e as exigências dos professores.

Além da falta de tempo em virtude de precisar conciliar trabalho remunerado e estudo, apontou como entrave aos estudos o que considerou como “didática ruim” de alguns professores, suas altas exigências e a complexidade dos conteúdos. Neste sentido mudaria nas aulas a “agressividade” dos conteúdos:

Seria menos agressivo no conteúdo das matérias.

Não se mostrou implicado com a instituição, escolheu-a por “falta de recursos para pagar uma faculdade”. Estava em dúvida sobre a escolha do curso,

Gostaria de fazer psicologia, mas é em tempo integral, preciso trabalhar e não posso pagar.

Viu-se obrigado a escolher outro curso que não o de sua preferência pelo fato de não poder pagar a faculdade e nem deixar de trabalhar, uma vez que na USP, o curso de Psicologia é ministrado em período integral. Assim sua escolha pelo curso leva em conta sua possibilidade de cursá-lo.

Teve um percurso irregular no ensino médio, iniciou em 1978 e concluiu em 1994. Considerou “baixo” o seu desempenho na educação básica, qualificando-o como “ensino de má qualidade”. Ficou mais de dez anos sem estudar após o ensino médio e preparou-se por dois anos em cursinho pré-vestibular. O período de

afastamento da escola, segundo Coulon (2008) leva ao esquecimento do como estudar, o que precisou ser superado por Márcio, no período em que se preparou para o vestibular.

Afirmou ter ótimo relacionamento com os colegas, embora não os tenha apontado como possibilidade de ajuda nos estudos. Com os professores, disse ter bom relacionamento, atribuindo-lhes como maior qualidade o fato de possuírem “muito conhecimento”, mas considerava que eles tinham expectativas muito altas em relação aos alunos, pois achavam que os ingressantes “sabiam muito”, confirmando sua percepção das altas exigências dos professores às quais não estava conseguindo atender, possivelmente, ao menos em parte, devido à sua trajetória escolar acidentada.

Ao final do terceiro semestre do curso, Márcio contou ter se matriculado em todas as disciplinas dos três semestres, não trancou nenhuma, não utilizando a possibilidade de cursar o mínimo de doze créditos exigidos, permanecendo a dificuldade da falta de tempo para estudo.

Suas percepções sobre as altas exigências dos professores e sobre a complexidade dos conteúdos permaneciam e foram expressas da seguinte maneira:

Alguns [professores] parecem não entender a realidade dos alunos que trabalham [...] o nível dos professores é muito elevado, por isso, às vezes não consigo acompanhá-los.

No que concerne à “didática ruim dos professores” disse que:

[...] realmente há professores que estão na função errada, é difícil acreditar que isso ocorra na USP.

Neste sentido revela sua expectativa em relação à instituição, para a qual entende que alguns professores não corresponderiam, demonstrando maior implicação institucional do que quando ingressou.

No início do quarto semestre do curso, havia sido reprovado em duas disciplinas, Fonética da habilitação de Linguística e Latim I, da de Português. Disse pretender “abandonar a habilitação em Linguística”. Se assim o fizer, terá maior disponibilidade de tempo habilitando-se apenas em Português. Márcio não apontou nenhuma atividade fora da aula como possibilidade de ajuda, o que pode ter contribuído para certo desânimo e vontade de desistir da universidade conforme

explicitou: “Às vezes penso em abandonar o curso”. Não se recordava porque tinha dúvidas sobre a escolha do curso quando nos respondeu o primeiro questionário, mesmo assim confirmou estar insatisfeito com a escolha:

Não me recordo os motivos que mencionei, no entanto, estou insatisfeito com minha escolha, mas já vou fazer 40 anos e não posso perder mais tempo na vida.

Ao mesmo tempo em que pensa em abandonar avalia que na sua idade não pode mais perder tempo, o que também pode ter pesado na sua opção por matricular-se em todas as disciplinas de cada semestre.

O curso de Letras não era a primeira opção de Márcio que não apontou nenhum interesse específico pelas disciplinas do curso, nem planos ligados a ele. Assim, não expressou implicação para realizar o curso. Não demonstrou envolvimento com os colegas e está insatisfeito com professores. Além disso, não consegue acompanhar as aulas, indicando que não detivesse alguns dos conhecimentos relevantes, que deveriam ter sido desenvolvidos na escolaridade anterior e que as aulas não bastavam para a aprendizagem.

Outra aluna que também demonstrou desânimo e desencanto foi Maria, também do curso de Letras, embora tenha deixado clara sua intenção de concluí-lo. Ao ingressar, aos vinte anos, acreditava ter escolhido o curso certo, por gostar das disciplinas, o que expressou com certa ênfase: “adoro todas as disciplinas do curso”.

Trabalhando quarenta e oito horas por semana, sofrendo pressões econômicas e, ainda, morando distante do trabalho e da universidade, não se mostrava satisfeita com seu desempenho na faculdade, o que percebia como consequência de sua falta de “tempo para estudar e aprimorar os estudos”, conforme escreveu. Em relação ao seu desempenho, considerou-o:

Regular. Meu desempenho é prejudicado devido à carga horária de trabalho que é alta e atrapalha os estudos.

Apontou sua dificuldade de escassez de tempo para estudo e entendia que sua educação básica lhe propiciou pouca aprendizagem: “Sinto que na escola eu só apreendi a ler, escrever (mal) e fazer cálculos básicos”. Sobre o cursinho preparatório para o vestibular, afirmou:

O cursinho foi muito importante, pois apreendi muitas coisas, não tudo que deveria apreender, mas muita coisa eu nunca tinha ouvido falar na escola, foi o suficiente para entrar em Letras na USP.

Demonstrando clareza sobre os limites de formação do cursinho, não se sente vencedora como a maioria dos aprovados na FUVEST, o que apreendeu no cursinho não foi tudo o que deveria apreender, mesmo assim “foi suficiente para entrar em Letras na USP”.

Após ter cursado três semestres do curso, se mostrava bastante desanimada, por não poder vencer suas dificuldades:

Essa dificuldade vai persistir até o fim do curso. É sempre difícil trabalhar e estudar, ainda mais quando se mora muito longe da faculdade e do trabalho. [As dificuldades financeiras] pioraram agora, consegui um estágio que fornece ajuda de custo, estava tranquila enquanto tinha o bandeirão¹⁰⁸ para fazer as refeições com um preço acessível, mas como todo ano é de lei, vem a greve. Não tenho dinheiro para fazer refeições em outro lugar, estou me alimentando mal, engordando e perdendo cabelo, não está fácil continuar. Percebi que gosto mais de história e que gostava da literatura devido ao seu desenvolvimento com a história, mas não desistiria do curso, pretendo fazer História quando concluir Letras, até porque percebo que não vou conseguir muito com esse curso, me refiro a uma pós, mestrado.

Maria não se identificava mais com o curso como quando ingressou. Acha que não conseguirá realizar seus planos de pós-graduação, o que se apresenta como desilusão ao escrever: “percebo que não vou conseguir muito com esse curso, me refiro a uma pós, mestrado”.

Apesar do desencanto com o curso demonstra grande vontade e perseverança, pretende concluí-lo e já pensa em fazer outra graduação: “Percebi que gosto mais de história e que gostava da literatura devido ao seu desenvolvimento com a história, mas não desistiria do curso, pretendo fazer História quando concluir Letras”. Mesmo enfrentando situação de risco à sua saúde “estou me alimentando mal, engordando e perdendo cabelo”, persevera, embora conclua que “não está fácil continuar”.

¹⁰⁸ A aluna se refere à alimentação, a baixo custo, oferecida em restaurantes, pela Coordenadoria de Assistência Social da USP – COSEAS.

Maria também demonstrou dificuldades em organizar seu currículo, não conseguiu matricular-se em todas as disciplinas que desejava, pela impossibilidade de conciliar os horários:

[...] os horários das optativas não batiam com as obrigatórias e não tenho disponibilidade para ir assistir aula em outro período.

Lembramos que Maria não demonstrava interesse em estreitar laços com os colegas, conforme já apontamos, não se referiu a nenhuma atividade fora da sala de aula, o que pode ter dificultado sua afiliação institucional e, conseqüentemente, uma melhor gestão do seu currículo. Também não demonstrava grande implicação institucional, a escolha pela instituição, deveu-se ao fato de não ser paga:

Querida fazer Letras em francês, só tinha na PUC e na USP, não tinha condição de pagar PUC, então tinha que ser USP (no fim nem consegui o francês por causa da minha média baixa).

O fato de não ter conseguido a habilitação que desejava, devido ao ranqueamento para opção de habilitação no curso de Letras, também se apresenta como frustração. Os insucessos acadêmicos funcionaram negativamente para Maria, ela pensa que não conseguirá “muito com este curso”. O que a levaria a esforçar-se, a buscar um percurso de sucesso, se já deposita no curso de História suas ambições acadêmicas?

Assim, Márcio e Maria expressam características diferentes daquelas dos alunos que tradicionalmente frequentam a universidade. Alunos que Biggs (2006) considera “academicamente comprometidos”, ou seja, com planos acadêmicos ou profissionais claros, cujos conteúdos estudados são importantes para realizar estes planos. Chegam à universidade com sólidos e relevantes conhecimentos, aprendem sozinhos atingindo níveis de compreensão de forma espontânea, com pouca ajuda dos professores.

Para Biggs (2006), alunos como Márcio e Maria, que não possuem estas características, necessitam de ajuda para alcançar os níveis de compreensão que deles se espera. Com baixo compromisso com o curso e baixa bagagem escolar, estes alunos tenderiam a utilizar um enfoque superficial de aprendizagem. Tal enfoque, esclarece o autor, não promove altos níveis de compreensão, os alunos não conseguem dar significado ao que os professores falam. A percepção de Márcio

pareceu-nos convergir neste sentido quando escreveu: “o nível dos professores é muito alto [...] não consigo acompanhá-los”.

Alunos com dificuldade de compreender o que falam os professores, ainda segundo Biggs (2006), adotam como estratégia anotar informações e esperam que com sua memorização consigam realizar as provas. Ou seja, a forma de estudos que utilizam não promove altos níveis de compreensão, o que se viabilizaria em uma abordagem profunda, na qual a aprendizagem em si é importante.

Biggs defende que um “bom ensino” ou um “ensino adequado” pode ajudar alunos com perfis semelhantes ao de Márcio ou de Maria a buscarem uma abordagem profunda de aprendizagem. A este respeito nos diz: “os estudantes têm predileções ou preferências por um ou outro enfoque, mas estas predileções podem realizar-se ou não na prática, dependendo do contexto do ensino.” (BIGGS, 2006, p.36). Parece-nos, então, que conhecer as dificuldades vivenciadas pelos alunos, especialmente os ingressantes, que precisam afiliar-se à universidade, se coloca como um bom ponto de partida para se pensar sobre a docência universitária, a partir do pressuposto de que se deva buscar uma formação de boa qualidade para todos os alunos, inclusive aqueles com perfis diversos dos da maioria dos alunos da USP.

3.2. UM PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A análise dos questionários abertos permitiu identificar dificuldades acadêmicas de ingressantes na universidade, que concebemos como entraves a trajetórias acadêmicas de sucesso, estas entendidas como formação de um profissional universitário reflexivo. Formação esta que não se reduz à formação técnica estreita, mas envolve a formação científica e política, para a qual, julgamos que uma abordagem profunda de aprendizagem se faça necessária.

Percebemos que alunos que cursaram o ensino médio público comum, em sua maioria alunos-trabalhadores, com escolaridade anterior aquém da que acreditavam ser necessária e aquém das expectativas da universidade, buscam perseverar na conquista de um diploma, pelos mais diversos motivos, mesmo sem terem vencido suas dificuldades (ou parte delas). Sem ajuda institucional

contingente, as características pessoais parecem ganhar relevo na constituição das trajetórias acadêmicas.

Também observamos que algumas das dificuldades apontadas pelos sujeitos se aproximam a fatores que, segundo Biggs (2006), estimulariam os alunos a adotarem um enfoque superficial de aprendizagem. Este enfoque possibilitaria a aquisição de informação e pouco ajudaria em mudanças conceituais necessárias à construção de significados. Ou seja, percebemos que alunos que cursaram o ensino médio público comum e ingressaram em 2009 nos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Licenciatura em Física, todos com funcionamento no período noturno, enfrentam dificuldades que favoreceriam uma abordagem superficial de aprendizagem. São elas: falta de tempo para estudo (em virtude do exercício de trabalho remunerado ou má organização do tempo); ideia equivocada sobre o que se pede, como acreditar que decorar ou o saber fazer sejam suficientes (em detrimento da teoria); dificuldade de compreender os conteúdos em nível profundo (por considerarem os conteúdos muito complexos, além de suas compreensões) e, em alguns casos, ter apenas a intenção de aprovar-se, com pouca implicação com a aprendizagem (nas situações em que as dificuldades levam ao desânimo). Também afirmaram enfrentar situações que entendemos causariam prejuízo à afiliação institucional, expressas principalmente por dificuldades de integração acadêmica.

Por outro lado, boa parte dos sujeitos demonstrou grande implicação com o curso, expressa na vontade e no prazer em aprender, mas, em condições desfavoráveis para uma formação profissional universitária, vivenciaram reprovações e notas que consideraram baixas.

Decorrentes das dificuldades percebidas, entendemos ser possível apontar demandas para a docência universitária no sentido de favorecer trajetórias acadêmicas de sucesso dos alunos, especialmente, daqueles em condições socioeconômicas desfavoráveis.

É preciso retomar que dos professores universitários brasileiros não se exige formação pedagógica, em decorrência, entre estes profissionais “predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem”, conforme Almeida e Pimenta (2009, p.21). Considerando-se que “se reconhece que a qualificação profissional tem peso determinante na atuação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado”

(Ibidem, p.21), percebemos a formação contínua dos professores como caminho para atender-se a necessidade de

formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure o papel e a possibilidade de ser, individualmente e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer, mas também por que e para que fazê-lo (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, P.21-22).

O reconhecimento de uma situação como problemática exige uma concepção sobre as finalidades da formação universitária, sobre o papel que cabe à universidade, o que reflete um posicionamento político e ético. Nesta tese, entendemos com Almeida e Pimenta (2009), que este posicionamento se traduz numa prática docente universitária simultaneamente técnica, política e ética, cujos objetivos se traduziriam na intencionalidade de uma formação universitária na qual o conhecimento é saber competente para um fazer eficiente, contextualizado e científico, que supera a lógica do mercado de trabalho, “o treinamento para a submissão, a subserviência e para as diferentes formas de dominação operantes na sociedade”, ainda com Almeida e Pimenta (2009, p.16). Neste sentido, reconhecemos os entraves a uma trajetória de sucesso de todos os alunos e, especialmente, daqueles pertencentes aos segmentos socioeconômicos menos favorecidos, como problema que demandaria a intencionalidade docente para sua minimização. Tal intencionalidade requer explicitarem-se os objetivos da formação da qual se incumbe o professor, os caminhos que escolhe para atingir tais objetivos e o porquê destas escolhas. Exige, também, a intenção de democratizar a universidade pública, reconhecendo-se a exclusão que ocorre no ano de ingresso dos alunos, especialmente dos advindos da escola básica pública, com problemas econômicos e lacunas de aprendizagem.

Assim, se o objetivo é a formação universitária competente de todos os alunos, saber gerir o tempo, um dos entraves percebidos pelos alunos, se apresentaria como demanda de aprendizagem, o que teria como consequência a necessidade de se considerar a gestão do tempo como conteúdo de ensino. Converte para esta percepção, a afirmação de Ezcurra (2005, p. 124) de que a organização do tempo é “uma competência relevante cuja falta ou deficiência pode ocasionar efeitos perniciosos também no rendimento, dificultando a transição acadêmica”. A autora aponta como opções para minimizar esta dificuldade, a intervenção docente, acentuando o papel da informação no ano de ingresso e

desenvolvendo atividades de orientação acadêmica em um contexto de ensino no qual se promovam aprendizagens significativas¹⁰⁹ destas informações, aprendizagens que entendemos relacionarem-se ao enfoque profundo de aprendizagem.

Pensamos que os professores universitários podem ajudar neste sentido, em aulas regulares, promovendo discussões sobre como os alunos da turma organizam seu tempo. Refletindo sobre como o fazem e sobre as possibilidades de organização de currículo, os ingressantes estariam aprendendo a gerir melhor seu tempo, não apenas em relação à quantidade, mas, também, à sua qualidade. No sentido da qualidade, Coulon (2006) aponta a concentração também como conteúdo de ensino.

Ressalvamos que o “caminho” proposto aqui e outros que apontamos a seguir, não têm caráter prescritivo, nem mesmo sugestivo. Nosso objetivo ao expressá-los é meramente o de apontar que soluções podem ser construídas, mas, ressaltamos que temos clareza que só há mudanças quando as construções são elaboradas a partir de necessidades reais percebidas pelos docentes e que tais percepções são favorecidas por uma reflexão sobre a prática mediada pelas teorias pedagógicas, que ajudam a esclarecer os objetivos perseguidos (BELLETATI, 2005). Também cabe ressaltar a importância do trabalho coletivo dos professores da consecução de objetivos, também coletivamente, definidos.

Considerando que se tenha como objetivo favorecer a adoção pelos alunos de um enfoque profundo de aprendizagem e tendo em conta que as dificuldades percebidas pelos sujeitos favoreceriam uma abordagem superficial da aprendizagem, conforme Biggs (2006), e, ainda, que alguns dos graduandos deram pistas da utilização desta abordagem, promover situações de aprendizagem que favoreçam a opção por um enfoque profundo de aprendizagem se constituiria em outra demanda.

¹⁰⁹ A partir de Moreira (2002), a aprendizagem significativa é a aquisição de novos significados, que pode ser representacional, ou seja, aquisição do significado de símbolos arbitrários (tipicamente palavras), de conceitos ou proposicional (de proposições), que ocorre quando “a nova informação é ligada a aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva (aquilo que o aprendiz já sabe), e tanto a nova informação como esses aspectos são modificados no processo. Trata-se de uma interação e não de uma associação” (p. 95). A aprendizagem significativa “pressupõe a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa” (MOREIRA, 2002, p. 101).

A escolarização anterior, percebida como de baixa qualidade pelos sujeitos, favorece a percepção dos conteúdos como muito complexos e constitui-se em obstáculo a sua compreensão. As dificuldades decorrentes das baixas aprendizagens construídas na educação básica implicariam em necessidade de reflexão por parte do professor sobre a organização curricular, a orientação às monitorias, apontada como de grande valia pelos sujeitos, e os métodos de ensino utilizados. Neste sentido, organizar atividades de aprendizagem e de avaliação que privilegiem a adoção de um enfoque profundo constituir-se-iam em demandas para o trabalho docente, exigindo mudanças, visto que as aulas “jesuíticas”, ou aulas expositivas, ainda estão bastante presentes na universidade, conforme apontaram Pimenta e Anastasiou (2002). Quanto às avaliações, considerando que muitas se apresentam como ritual pedagógico com finalidades apenas classificatórias e, ainda, que muitas exigem apenas a reprodução dos conteúdos, estas não contribuiriam para a adoção de um enfoque profundo de aprendizagem.

Segundo Biggs (2006, p. 36), “estimular a necessidade de conhecer, induzir a curiosidade, construir sobre a base de conhecimentos prévios dos estudantes, são coisas que todos os professores podem fazer” para estimular o enfoque profundo de aprendizagem. Neste sentido, diagnosticar as lacunas de aprendizagem destes ingressantes, seria um ponto de partida para buscar meios de ajudá-los, contribuindo para uma melhor qualidade do ensino. Isto é, entendemos que de posse destas informações pode-se buscar meios para orientar e dar os apoios necessários para que os alunos superem estas lacunas.

Sobre o que significa utilizar um enfoque superficial de aprendizagem, Biggs (2006) esclarece que se refeririam a situações nas quais os alunos se utilizam de atividades de baixo nível cognitivo quando a tarefa exigiria atividades de nível superior. Por exemplo, quando os alunos se centram “nas palavras utilizadas, em dados isolados, elementos tratados com independência uns dos outros. O que os impede de ver o significado e a estrutura do que se ensina” (BIGGS, 2006, p. 33-34). Em um enfoque profundo, os estudantes utilizam as atividades cognitivas mais apropriadas para realizar as tarefas de estudo. Neste sentido, apresentaram-se indícios de que algumas avaliações seriam, para os alunos, indutoras de um enfoque superficial de aprendizagem, uma vez que exigiam apenas a reprodução do livro ou de notas de aula.

Também no que concerne à avaliação, percebemos que esta se apresenta por vezes, para alguns docentes, com função exclusiva de classificar o aluno com uma nota. Chaves (2004) aponta a falta de formação pedagógica dos professores universitários e o fato de que a avaliação ocorra entre adultos como elementos que contribuiriam para uma

menor preocupação em compreender o seu papel no processo de aprendizagem, seus limites e possibilidades no conjunto de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino (CHAVES, 2004, p. 4)

A avaliação, quando tomada como instrumento de reflexão, de acompanhamento das aprendizagens, orienta o replanejamento das aulas. Assim, se o aluno saiu-se mal em uma prova é um indicativo da necessidade de ajuda, cabendo ao professor orientar como fazer. Por vezes, uma explicação na própria prova, pode ajudar o aluno a superar uma deficiência. Este simples exemplo implica em uma concepção de avaliação que precisa ser construída, exige conhecimentos pedagógicos.

Também foram apontadas questões versando sobre as dificuldades de relacionamento entre os alunos e entre estes e seus professores. Neste sentido, haveria de se pensar sobre o clima que os professores criam nas interações com os estudantes e a necessidade de se promover atividades que favoreçam a integração entre os alunos.

Entendemos que as dificuldades que pudemos identificar favoreceriam a discussão de elementos constitutivos da atuação docente: planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e peculiaridades da interação professor-aluno, cujo enfoque didático se centra nas atividades dos alunos exercidas de maneira autônoma, demanda central da formação universitária no atual contexto, conforme afirmam Almeida e Pimenta (2009).

A identificação das dificuldades acadêmicas, logo no ingresso dos alunos, possibilitaria ao professor universitário refletir sobre sua ação pedagógica e perceber as demandas que a aprendizagem destes alunos coloca. Mas ser um profissional reflexivo, conforme já apontamos com Pimenta (2002), implica num processo de reflexão, análise e problematização da própria prática profissional criando novas soluções, ampliando o repertório de práticas, o que se torna ponto de partida para retomar o processo de reflexão. Para a superação do repertório criado, é necessário

o “diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (PIMENTA, 2002, p.20). Portanto, faz-se necessário o conhecimento sobre teorias pedagógicas que, com raras exceções, os professores universitários não possuem. Retomamos que é o conhecimento na sua área específica aliado, às vezes, ao reconhecimento profissional ou de suas pesquisas, também, na área de atuação específica, que contam para que se torne professor universitário. Assim, para que os docentes universitários mudem suas práticas pedagógicas, se julgarem necessário, há a necessidade de formação pedagógica que se viabilizaria por meio de uma formação contínua organizada institucionalmente.

Identificar dificuldades dos alunos pode se constituir em ponto de partida para a formação contínua de professores, uma vez que exige conhecimentos pedagógicos para sua análise e determinação de demandas. Desta forma, entendemos a formação contínua

[...] numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se (re)constróem apoiadas em uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 22).

Também há que se levar em conta que a construção da profissionalização dos docentes universitários se deu frente a um determinado tipo de perfil de aluno. A entrada, cada vez mais favorecida por programas de inclusão social, como o INCLUSP na Universidade de São Paulo, de alunos com perfis diversos vem exigir que se problematize tal construção na busca da democratização da universidade pública, favorecendo a permanência destes alunos e com sucesso.

Portanto, entendemos que as demandas apontadas por reais dificuldades enfrentadas por alunos egressos do ensino médio público comum, no seu primeiro semestre na universidade, apontam necessidades de formação pedagógica para responder aos problemas vividos pelos alunos, cujo caminho que visibilizamos é a formação contínua de professores universitários, tomando-se como ponto de partida a identificação das dificuldades e necessidades de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas universidades públicas brasileiras, os contingentes de alunos em condições socioeconômicas menos favoráveis têm sido, historicamente, sub-representados. O reconhecimento público desta exclusão social na universidade pública deflagrou em 2001, no Brasil, programas de inclusão neste nível de educação. Na Universidade de São Paulo, desde 2007, favorece-se o ingresso de alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, cuja maioria é constituída por alunos mais pobres da nossa sociedade. Por outro lado, tem-se discutido a concepção de universidade e de qual seja sua função social no mundo contemporâneo capitalista de competição globalizada, no qual a base de conhecimento da produção de riqueza se atrela a maiores recompensas econômicas.

Adotamos a concepção de universidade como instituição social complexa que desenvolve ensino, pesquisa e extensão, em cursos de graduação e pós-graduação, como local de criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura. Entendemos que tal concepção apontaria como objetivo dos cursos de graduação, a formação profissional, científica e política de seus alunos.

Parte dos poucos alunos em condições socioeconômicas menos favorecidas que conseguem uma vaga na universidade pública, pressionados por uma série de dificuldades, mais contundentes no semestre de ingresso e nos cursos mais concorridos, abandonam o ensino superior ou permanecem e o concluem sem a qualidade da formação que se atribui a esta instituição. Entendemos que identificar tais dificuldades aponta demandas para a formação contínua dos professores universitários que, via de regra, não possuem conhecimentos pedagógicos.

Para a efetivação da pesquisa a respeito das dificuldades vividas por alunos ingressantes na universidade pública, lançamos mão da estratégia da escrita solitária na coleta de dados, o que possibilitou aos estudantes pesquisados, maior autoria nas respostas fornecidas, o que mostrou-se favorável para atingirmos as interpretações que os sujeitos fazem de suas vivências universitárias. O uso de meio eletrônico de comunicação (e-mail) foi a forma preferencial dos sujeitos, mostrando-se efetivo na coleta de dados junto aos ingressantes na Universidade de São Paulo

Embora as dificuldades acadêmicas não se restrinjam aos alunos dos segmentos menos favorecidos social, cultural e economicamente, considerar suas especificidades contribui para sua inclusão efetiva, grande preocupação social do momento, favorecendo a permanência com sucesso destes alunos, ou seja, contribuindo para que realizem um percurso acadêmico de sucesso, que culmine com uma formação que não se reduza a uma especialização estreita, mas que possibilite a formação científica e política.

Percebemos que os alunos em condições socioeconômicas desfavorecidas percorrem trajetórias acadêmicas diversas no período de ingresso, com processos de afiliação também diversos, embora algumas das dificuldades sejam comuns para a maioria deles: pressões econômicas; necessidade de conciliar o curso de graduação com trabalho remunerado e lacunas de aprendizagem dos conteúdos em decorrência de um ensino básico de baixa qualidade, no caso, o ensino médio público comum que, com raras exceções, não consegue formar adequadamente seus alunos nem em conteúdos nem em atitudes frente às necessidades para a continuidade de estudo, como: saber organizar o tempo, saber estudar, saber aprender, saber preparar-se para uma prova. As estratégias que adotam para superar (ou não) as dificuldades são diferentes e mostraram-se relacionadas ao processo de afiliação. Percebe-se que sem uma ajuda intencional por parte da instituição, as características pessoais ganham relevo na forma como administram suas dificuldades, as superam ou não.

O período de ingresso na universidade se apresenta como crítico principalmente porque uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000) precisa ser construída, dada a ruptura psicopedagógica que há entre a educação básica e a educação superior (COULON, 2008). Esta ruptura foi percebida em graus diferentes pelos sujeitos, apontando-se como demanda docente esclarecerem-se os objetivos da formação profissional na universidade que se coloca a função de promover ensino, pesquisa e extensão de forma indissociada. Esta função exige um ensino na direção de uma formação profissional técnica, científica e política, na qual uma abordagem profunda de aprendizagem (BIGGS, 2006) se faz necessária.

Alguns dos sujeitos não adotam uma abordagem profunda de aprendizagem, que favoreceria a utilização de processos de nível cognitivo superior (BIGGS, 2006), indicando a necessidade de se rever as formas de abordagem do

conhecimento e de sua avaliação, de modo que estas contribuam para a formação que se espera da universidade.

Nesta pesquisa identificamos algumas dificuldades enfrentadas por alunos egressos do ensino médio público comum no seu primeiro semestre na universidade, as consequências destas dificuldades apontadas pelos ingressantes e as estratégias usadas para superá-las, conforme apontamos a seguir. Entretanto, reafirmamos que na leitura das interpretações que os ingressantes fizeram das suas primeiras experiências universitárias foi possível perceber a singularidade de cada processo de afiliação, quando se constrói uma nova relação com o saber, o modo como as dificuldades são percebidas e o modo como cada um lida com elas são únicos, como único é cada ser humano.

A falta de tempo foi a dificuldade mais citada, especialmente para o aluno-trabalhador, atingindo mais os alunos do curso de Licenciatura em Física, agravada pelas dificuldades de locomoção numa cidade grande como São Paulo, com deficiências de transportes. Como consequências os sujeitos apontaram, direta ou indiretamente, impossibilidade de cumprir as tarefas exigidas fora do horário de aula; falta de concentração para assistir as aulas, devido ao cansaço e ao sono, especialmente as aulas teóricas ou expositivas; falta de tempo para dedicar-se ao estudo; dificuldade de interação com os demais colegas; impossibilidade de utilizar a biblioteca, os serviços de monitoria e de frequentar os diversos ambientes e eventos da universidade. Muitos não conseguiram superar este obstáculo e continuavam, em meados do segundo ano de graduação, tentando conciliar o trabalho remunerado com as exigências de estudo. Outros conseguiram bolsas, e outros, ainda, tentaram minimizar as dificuldades mudando de trabalho ou de residência. Poucos demonstraram sinais de afiliação institucional, ou seja, poucos tiraram proveitos dos benefícios e das regras institucionais, o que pode relacionar-se à baixa interação com os colegas, fator relevante para a afiliação institucional, observada mais especialmente no curso de Letras. Neste sentido, a organização dos espaços institucionais se mostrou como aspecto importante para a socialização dos sujeitos, assim como o tempo de que dispõem para dedicar-se às relações sociais e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Também com relação ao tempo, além de sua exiguidade apontaram a dificuldade em geri-lo bem, tanto para seu melhor aproveitamento para o estudo, inclusive no uso dos horários vagos no período das aulas, quanto para organização

do currículo. À falta de tempo e/ou à dificuldade de sua organização, atribuíram suas reprovações e a obtenção de notas mais baixas que suas expectativas. Quando cursando os terceiros e quartos semestres, uma parte dos alunos havia se matriculado em um menor número de disciplinas, mais compatível com suas disponibilidades de tempo, outros, continuavam seguindo o currículo proposto. Neste sentido, Coulon (2008) aponta a dificuldade dos alunos ingressantes organizarem adequadamente seus currículos, o que percebemos que pode continuar se constituindo em dificuldade também no segundo ano do curso.

As avaliações dos professores também figuraram entre as dificuldades dos ingressantes, pois disseram não compreender o que se esperava deles na prova; que acreditavam saber o conteúdo e, mesmo assim, não conseguiam desenvolvê-lo na prova; que depois das provas ainda permaneciam dúvidas sobre o conteúdo e que precisavam decorar o conteúdo para realizá-las. A avaliação enquanto dificuldade dos alunos apontou a falta de conhecimento sobre como preparar-se para uma prova; a utilização de uma abordagem superficial de aprendizagem, buscando-se decorar conceitos que exigiam compreensão e a possibilidade de que a pressão por resultados positivos prejudicasse sua realização de acordo com os conhecimentos dos alunos. Os sujeitos que apontaram tais dificuldades disseram não ter conseguido superá-las. As demais dificuldades se relacionam ao fazer docente: falta de clareza, para alguns alunos, acerca do que se espera deles em uma avaliação; os resultados das avaliações não geram reflexão por parte dos professores, constituindo-se apenas em instrumento classificatório; o desempenho dos alunos no decorrer do semestre conta pouco na avaliação que o docente faz do aluno.

Lacunas de conhecimentos básicos, atribuídas pelos sujeitos à baixa qualidade do ensino básico público, se constituíram em outro entrave para um bom desempenho acadêmico, visto que eram exigidos no desenvolvimento dos conhecimentos universitários. Boa parte dos ingressantes vinha de trajetórias de sucesso na escola pública, reconheciam-se como vencedores por terem conseguido ingressar numa universidade de prestígio e atribuíram grande parte deste sucesso à preparação em cursinho pré-vestibular, percebido como grande favorecedor do ingresso na USP, mas insuficiente para superação de muitas das lacunas de aprendizagem, que buscaram vencer por meio de estudos autônomos, ajuda dos colegas e dos monitores e na realização das tarefas próprias dos cursos, mas em

muitos casos, apenas depois de reprovações ou notas consideradas baixas pelos alunos. Em outros casos, não houve superação.

A percepção de grande complexidade dos conteúdos por parte de alguns dos sujeitos pareceu-nos reflexo de uma formação básica de baixa qualidade, apontada pela maioria dos ingressantes que realizaram ensino médio público comum, e da opção do aluno por uma abordagem superficial de aprendizagem que não possibilita bons resultados nas avaliações. Por outro lado, em algumas disciplinas se constatou índices de reprovação maiores que 50% nas turmas (uma delas com 70%), apontando um problema institucional sobre organização curricular e um problema de natureza didático-pedagógica no que toca aos modos dos docentes lidarem com as dificuldades dos seus alunos.

Para alguns alunos as diversas dificuldades que prejudicam o desempenho trazem desânimo. Segundo Ezcurra (2005), as reprovações no primeiro ano incidem na imagem que os estudantes de primeiro ingresso têm de si mesmos, criando dúvidas sobre suas próprias capacidades e a sensação de impotência, que pudemos perceber nas falas de dois dos sujeitos desta pesquisa. O desânimo pode levar ao abandono do curso ou da educação superior, ou à busca da conclusão do curso sem de fato se querer aprender, realizando-se o mínimo necessário para obtenção do diploma.

Há que se salientar que nem todos os sujeitos conseguiram superar ou minorar algumas das dificuldades apontadas, e mesmo assim, a maioria se mostrou determinada a concluir sua graduação, mesmo a custo de grandes sacrifícios e obtendo resultados insatisfatórios. Esta determinação pareceu-nos decorrente, particularmente, do sentimento de vitória por conseguir ingressar em uma instituição de prestígio e pelo prazer por aprender. Ou seja, de um compromisso com a instituição e com a sua própria formação. Por outro lado, a persistência das dificuldades se constitui em obstáculo para um percurso acadêmico de sucesso que culmine com a formação de um profissional reflexivo, com formação técnica, científica e política.

Dentre as dificuldades apontadas pelos sujeitos da pesquisa, algumas recaem mais sobre aqueles com condições socioeconômicas mais desfavoráveis, das quais destacamos: as pressões econômicas; a necessidade de conciliar o curso de graduação com trabalho remunerado e lacunas de aprendizagem dos conteúdos em decorrência de um ensino básico de pouca qualidade, no caso, o ensino médio

público comum que, com raras exceções, não consegue formar adequadamente seus alunos nem em conteúdos nem em atitudes frente às necessidades de estudo, como: saber organizar o tempo, saber estudar, saber aprender, saber preparar-se para uma prova, saber estabelecer relações entre as aprendizagens realizadas.

As dificuldades percebidas pelos sujeitos se aproximam das encontradas em estudos realizados em outros países como Portugal (DINIZ; ALMEIDA, 2007; BESSA; TAVARES, 2004; SANTOS, 2006) e Argentina (EZCURRA, 2005, 2007, 2009), por exemplo, sinalizando a necessidade de se considerar novos perfis de alunos na reflexão sobre e na prática docente universitária. O que não significa propor um ensino de menor qualidade ou específico para estes alunos, contrariamente, deve-se levar em conta as diferenças entre os alunos para garantir a boa qualidade do ensino sem que estes alunos sejam excluídos por meio da evasão ou por conseguirem uma formação que não se coadune com o compromisso da universidade de formar profissionais reflexivos. Neste sentido, considerar que alguns destes alunos ingressantes possuem menor disponibilidade de tempo para estudo e defasagens de conhecimentos e habilidades de estudo, traz novos problemas para a docência universitária, se considerarmos que o ensino tenha como meta a aprendizagem, conforme Pimenta e Anastasiou (2002).

Neste sentido, Biggs (2006) diz da necessidade, especialmente para estes alunos, de se promover atividades e avaliações que requeiram uma abordagem profunda da aprendizagem, promovendo trocas conceituais e não apenas aquisição de informações, como forma de garantir a boa qualidade da formação profissional.

Portanto, as dificuldades vividas por ingressantes que cursaram o ensino médio público, cuja entrada na universidade tem sido favorecida por programas de inclusão – no caso da USP, o Programa INCLUSP –, apontam a necessidade de se repensar a docência universitária no sentido de favorecer a permanência e o desenvolvimento acadêmico com sucesso destes alunos. Para tanto, novas exigências estão postas, que exigem reflexão sobre a prática docente. Considerando que do professor universitário não se exige formação pedagógica, a formação contínua se apresenta como caminho possível para atender as demandas percebidas nesta pesquisa. Entendemos que tais demandas indicariam a necessidade de uma formação contínua de professores universitários, no sentido da formação de docentes reflexivos no âmbito do conceito de desenvolvimento

profissional docente, favorecendo a constituição de bases pedagógicas para que o professor tenha referências mais amplas para sustentar o trabalho de ensinar.

Embora acreditemos que a investigação em situações concretas na universidade, que envidamos realizar, possa concorrer para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e para se refletir sobre a busca de intervenções necessárias, contribuindo, assim, para discussões no campo da pedagogia universitária, vale ressaltar que o âmbito das questões problemáticas presentes nas relações de ensino e aprendizagem é muito mais amplo do que se conseguiu abordar nesta pesquisa, envolvendo questões de natureza epistemológica, metodológica e política, que permeiam o fazer docente. O recorte que se fez, tomando a identificação das dificuldades percebidas por alunos ingressantes, se apresentaria como uma possibilidade de ponto de partida para uma formação contínua que exigiria maior abrangência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Leandro S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: Estudos de Construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação**, 1998, p. 113-130. Disponível em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6662/1/RGP_3-8.pdf

ALMEIDA, Leandro S. et al. Acesso e sucesso no ensino superior de Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. **Psicología Reflexiva e Crítica**, 2006, v. 19, n. 3, 507-514. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18819320>> ISSN 0102-7972 . Acessado em 11/02/2010.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores. In. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**. Formação contínua de professores. Boletim 13, agosto de 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel de, PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

AROCENA, Rodrigo. **Qual o futuro da idéia latino-americana de universidade?** In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Alternativa, 2003.

AZEVEDO, Fernando de et. al. **Manifesto dos Pioneiros**. 1932. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07>. Acessado em 30/11/2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz Indicadores sócio-educacionais. EACH – USP, 2011. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/indicadores.pdf>

BEAN, John P. **Dropouts and turnover**: the synthesis and test of a causal model of student attrition. 1979. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>. Acessado em 13/09/2009.

BEAN, John P. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. 1980. **Research in Higher Education**, 12, p. 55-87.

BEAN, John P. Student attrition, interactions, and confidence: interaction effects in a path model. 1981 Disponível em <http://www.eric.ed.gov>. Acessado em 13/09/2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 357-364, jul./dez. 2003

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores**: um estudo no contexto do projeto “Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II”. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

BERBEL, Neusi A. N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23. Anais. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0405p.PDF. Acessado em 09/01/2011.

BERGMANN, Bárbara. **In Defense of Affirmative Action**. New York: Basic Books, 1996.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. Introducción. In. **La educación superior en América Latina y el Caribe**: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008. Disponível em http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf

BESSA, José; TAVARES, José. (ETApES) Experiências na transição académica p/ ensino superior: construção e validação de inventário. d@es - docência e aprendizagem no ensino superior divulgação on-line, 2004. Disponível em webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm

BIGGS, John. Calidad del aprendizaje universitario. **Colección Universitaria**. Madrid: Narcea, 2006.

BONVENTTI, Rodolfo C. **Avanço verde-amarelo**. Disponível em <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12195>. Acessado em 25/7/2009.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. El *habitus* económico. In. BOURDIEU, Pierre. **Las estructuras sociales de la economía**. Valentin Alsina, Argentina: Talleres Gráficos Leograf SRL, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Lostre estados del capital cultural. **Sociológica** – Revista del Departamento de Sociología da Universidad Autónoma Metropolitana, Ascapotizalco, México, núm. 5, 1987, p.11-17. Disponível em: <http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/lostreestadodelcc.pdf>

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.

Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei N°11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial** da União, Brasília, 07 fevereiro 2006.

BUENO, João L. A evasão de alunos. **Paidéia**, FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, n. 5, agosto, 1993.

CABRERA, Alberto F. et al. **The convergence between two theories of college persistence.** 1990. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>. Acessado em 13/09/2009.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em Questão.** Petrópolis. Ed. Vozes: 1984.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos De Pesquisa Em Educação – PPGE/ME FURB - v. 2, nº 3, p. 414-429, set./dez. 2007** . Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754/630>

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acessos em 31 jul. 2009.

CHALETA, Maria Elisa; GRÁCIO, Maria Luísa; ROSÁRIO, Pedro Sales. Aprendizagem no ensino superior – a relação entre a cognição, os sentimentos e a motivação dos estudantes. In, V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). **A Unicidade do Conhecimento.** Évora: Universidade de Évora, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2005.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In. **Revista Brasileira da Educação.** set.out.nov.dez/2003, nº 24.

CHAVES, Sandramara. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: **Reunião Anual ANPED, 27º, 2002, Caxambu. Anais.** Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16.

CHOY, Susan (2002). **Access & persistence:** findings from 10 years of longitudinal research on students. Washington: American Council on Education.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Trad.: Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COWEN, Robert. A crise da universidade: uma nota comparativa sobre gestão e uma observação para o Brasil. Tradução Roberto Penteado. **Em Aberto**, Brasília, n.75, p.35-48, jul. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educación Superior y Sociedad** vol9 n° 1, pp. 11-20, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. 2004. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/LAB>>, acessado em 25/05/2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, Oswaldo. **Trabalho pedagógico**: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas : Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. Verbete. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, v. 2, 2006a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso>.access on 18 Nov. 2010. doi: 10.1590/S1414-40772008000100011.

DIAS SOBRINHO, José. **Cambios y reformas en la educación superior**. In: La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008. Disponível em http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Alternativa, 2003.

DINIZ, António M.; ALMEIDA, Leandro S.. Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 11, n. 2, dez. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 out. 2010.

DIETZSCH, Mary Júlia Martins. Escrita: na história, na vida, na escola. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 1989, n.71, pp. 62-71.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Alternativa, 2003.

DURHAN, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. **O ensino privado no Brasil**. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPEES). Universidade de São Paulo. 1995.

DURKHEIM, Emile. **Suicide**. Translated by J.A. Spaulding and G. Simpson. Glencoe: The Free Press. Originally published as *Le suicide: etude de sociologie*. Paris: Felix Alcan, 1951.

ENTWISTLE, N.. Introduction: Changing conceptions of learning and teaching. In N. Entwistle (Ed.). **Handbook of Educational Ideas and Practices** (pp. 662-667). London: Routledge, 1990.

EZCURRA, Ana María. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. **Perfiles Educativos**. 2005, vol.27, n.107, p. 118-133. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210706>. Acessado em 16/01/011.

EZCURRA, Ana María. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo, n. 2, nov. 2007.

EZCURRA, Ana María. Educación universitaria: una inclusión excluyente. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (1-3 de octubre de 2008, Argentina). **Ideas** – Instituto de Estudios y Acción Social, 2009. Disponível em <http://www.ideas.org.ar/empezar-descargamiento/foro-de-educación-superior/6-educación-universitaria-una-inclusión-excluyente.html>.

FARIA, José Henrique de. **Os passos da reforma universitária**. Disponível em <http://www.quimica.ufpr.br/~petquim/Reforma_Universitaria/Os_Passos_da_Reforma_Universitaria.doc>. Acessado em 29/4/2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Renato e BORBA, Anísio. Nada só para os negros nada só para os brancos. Série **Dados & Debates** 4. Laboratório de Políticas Públicas Universidade do Estado do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, out. 2006 (atualizado em 2008). Disponível em http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/documentos/4_Mapas_das_cotas.pdf. Acessado em 15/9/09.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed. 1982.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 1, São Paulo, FEUSP, 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: **Revista de Informação Legislativa Brasília** a. 38 n. 151 jul./set. 2001 (p.129-152).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil**. Comunicação ao Seminário Internacional "Ações Afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban", 2005a. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag>. Acessado em 13/10/2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar Isaia; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**. Revista da Faculdade de Educação. UnB. Vol.14, nº 26, jan.-jun. 2008.

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

LEHER, Roberto. Expansão do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Alternativa, 2003.

LEHER, Roberto. Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto. Entrevista ao *Jornal da AdUFRJ*, maio/2007.

LIBÂNIO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LOBO, Roberto Leal et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas** set. / dez. – 2007 – v. 37 – n. 132.

LOURENÇO FILHO, M. B.. Educação para o desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v. 35, n. 81, p. 35 - 66, jan./mar., 1961

MACEDO, Horácio Cintra de Magalhães. A universidade num país periférico. **Em Aberto, Brasília**, ano 8, n. 43, jul./set. 1989. Disponível em

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/698/621>.
Acesso 25/11/08.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: Mancebo, Deise e Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, 2002, vol.17 sup pl.3, p.04-06. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em: 5/11/2007.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, Abr. 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo: Global Ed. 1981.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior no Brasil: o setor privado. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 17, n. 48, fev. 2002. Disponível em <

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In Masetto, Marcos Tarcísio (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005. p. 175-197

MERCURI, Elizabeth, MORAN; Regina Célia; AZZI, Roberta Gurgel. **Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual**. São Paulo: NUPES – USP. 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC)/SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CULTURA . Sinopse Estatística do Ensino Médio Brasil 1966/65. Guanabara. 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001593.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Informações para o Planejamento. **Sinopse estatística ensino regular de 2º grau 1988**: edição preliminar I. Brasília: MEC/CIP, 1991. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001436.pdf>

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. **Cadernos de Pesquisa**, nov., no. 117, 2002. p.197-217.

MOEHLECKE, Sabrina. **Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação?** 2007. Disponível em <http://www.isecure.com.br/anpae/401.pdf>. Acessado em 20/02/2009.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior**: excelência e justiça racial. 2004. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORENO, Marita Sánchez; YÁÑEZ, Julián López. Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad. In: RUIZ, Cristina Mayor (coord.), **Enseñanza y aprendizaje en la educación superior**. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L., 2003.

NADAI, Elza. **Ideologia do progresso e ensino superior** (São Paulo 1891-1934). 1981. Tese de Doutorado em História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUSA, Sandra Maria Záchia (coord.). **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo**: ingressantes de 1995 a 1998. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, 2004.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L. O acesso ao ensino superior nos periódicos nacionais. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR., João dos Reis (orgs.). **Educação Superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, J. T.V. **Uma contribuição para o entendimento da evasão**. Um estudo de caso: UNICAMP. Pró-Reitoria de graduação da UNICAMP, 1995, 23-32.

PERRY, W. **Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years**: A Scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Impacto do INCLUSP no ingresso de alunos da escola pública (análises iniciais). **Revista ADUSP**, julho de 2008, p.28-33.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O tracamento da matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

RABINOVITCH, S.V. et al. Levantamento preliminar da evasão na USP – Parte II. **Publicações do IFUSP/P-655**, agosto 1987.

RICHARDSON, J. **Researching Student Learning** – approaches to Studying in Campusbased and Distance Education. Philadelphia: Open University Press, 2000.

RISTOFF, Dilvólvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, Angela ; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Ed., 1993.

SANTOS, J.L.F.; BARROS, L.F. **Cadernos de Estudos da Evasão**. Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação – USP. São Paulo. 1994.

SANTOS, Luisa. **Vivências acadêmicas e rendimento escolar**: estudo com alunos universitários do 1º ano. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga. 2000. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/206>>. Acessado em 25/7/2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Crescimento e diversificação do ensino superior**: a próxima década, 1989. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/ensdec.htm> . Acessado em 25/7/2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em http://www.oei.es/reformaseducativas/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf

SEGRERA, Francisco López. **Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior**. In La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Ilesalc-Unesco, PUJ, 2008. Disponível em http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20educacion%20Superior.pdf

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2003, 196 (80): 451-471. Disponível em <<http://naeg.prg.usp.br/pesquisas>>. Acessado em 22/7/2006

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma da educação superior: a produção da ciência. In. DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Alternativa, 2003.

SIMONIS, Adilson DURHAN, Eunice. **Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos USP com Notas FUVEST** Disponível em <<http://mesaredonda2.blogspot.com/>>. Acessado em 16/7/2006.

SIQUEIRA, Moema Miranda de. **O ensino superior e a universidade**. In **RAE electron. vol.4 no.1. São Paulo Jan./June 2005**. Disponível em www.scielo.br/pdf/raeel/v4n1/v4n1a15.pdf Acessado em 19/7/2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2005.

TAVARES, José et al. Construção e validação de um inventário de atitudes e comportamentos Estudo em estudantes do ensino superior: dados exploratórios. d@es - **docência e aprendizagem no ensino superior**. 2004. Disponível em http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.

TINTO, Vincent. **The principles of effective retention**. Paper presented at the Fall Conference of Maryland College Personnel Association. Largo, MD, November, 1987. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>. Acessado em 13/09/2009.

TINTO, Vincet. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1993, 2ª Ed.

UNESCO. **Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior en el Siglo XXI: Vision y Accion**. 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO/IESALC. **La educación superior em América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998**. editado por Carlos TünnermannBernheim. - Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Linguística. **Plano de Metas** Departamento de Linguística 2007-2009.2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FFLCH. Ementa Portaria nº 020, 25 de outubro de 2007. Disponível em > acessado em 23/09/2010.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. IF. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física**. 2009. <http://www.if.usp.br/coclic/arquivos/ProjPedagogicoLic2009.pdf>

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **O impacto do INCLUSP no ingresso de estudantes da escola pública na USP**: Período: 2007-2008. São Paulo, 2008. Disponível em http://naeg.prg.usp.br/siteprg/files/texto_inclusp_05-04-2008.doc. Acessado em 17/09/09.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Inclusão Social da USP**. São Paulo, 2006. Disponível em http://naeg.prg.usp.br/siteprg/inclusp/inclusp_06-06.doc. Acessado em 25/7/2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Regimento geral da Universidade de São Paulo**, 1990. Disponível em <http://www.usp.br/leginf/rg/rg.html>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Relatório de Gestão 2006/2009**. São Paulo, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Resultados INCLUSP**. s/d. Disponível em http://www.usp.br/imprensa/arquivos/RR__6671_Resultados_Inclusp.pdf.

VAN GENNEP, Arnold. **The Rites of Passage**. Chicago: Phoenix Books/University of Chicago Press, 1960 [1909].

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. In: VI Simpósio Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", 2005, Brasília. Disponível em <http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario>. Acessado em 02/02/2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Aug. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.access> on 19 Oct. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

Doutoranda: Valéria Cordeiro Fernandes Belletati – Faculdade de Educação da USP
 Orientadora: Profª Dra. Maria Isabel de Almeida
 Pesquisa: PASSEI NA FUVEST!!! E AGORA? Dificuldades apontadas pelos alunos ingressantes na USP

Agradeço sua participação neste estudo e declaro que a identidade do informante não será divulgada a qualquer outra pessoa em nenhuma hipótese.

Maio/2009

Licenciatura em Física - Noturno

Questões exploratórias para ingressantes na USP em 2009

Parte 1 – Caracterização do aluno

1. Nome _____ Turma _____
2. Pseudônimo a ser usado na pesquisa:
3. Idade _____ Sexo _____ Estado civil _____ Filhos _____
4. Trabalho remunerado:
 não sim Horas por semana _____
5. Ensino médio: só escola pública só escola particular pública e particular
6. Seu curso era: técnico comum
7. Você cursou o ensino médio: regular EJA, supletivo
8. Tempo despendido para se deslocar até a Universidade:
 até 30' cerca de 1 h cerca de 1h30' mais de 1h30'
9. Cursinho pré-vestibular
 não fez até 06 meses até 1 ano até 2 anos mais de 2 anos,
10. Iniciação científica: S N
11. Bolsa: S N
12. Seu e-mail _____



Nº 2009100_

Parte 2 - Questionário aberto

1. Você considera que fez a escolha do curso certo? Por que?
2. Atribua notas de 1 a 5 para cada uma das disciplinas que você está cursando no 1º semestre, de acordo com o grau de dificuldade (a nota 5 significa alto grau de dificuldade)
3. Como tem sido seu desempenho acadêmico? O que você levou em conta para fazer essa apreciação?
4. Qual a maior dificuldade que você está encontrando na vida acadêmica?
5. Qual a característica pessoal que mais tem facilitado sua vida acadêmica?

6. O que seria necessário para você melhorar seu desempenho acadêmico?
necessidades acadêmicas:
necessidades socioeconômicas:
necessidades psicológicas:
outras:
7. Como você descreveria suas relações:
a) com os colegas de turma?
b) e com os professores?
8. O que você acha que os professores pensam sobre os alunos ingressantes?
Quais as expectativas dos professores a respeito desses alunos? E em relação a você?
9. Comparando as aulas dos diferentes professores você diria que elas se parecem em quais aspectos? E se diferenciam em que?
10. Quais qualidades você vê em seus professores?
11. E quais defeitos?
12. O que você modificaria nas aulas que tem assistido na Universidade?
13. O que manteria nessas aulas?

A seguir, escreva informações que você considera importantes e não foram solicitadas acima.

ANEXO B: QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO PARA INGRESSANTES NA USP EM 2009

Junho/2010

Parte I – Desempenho acadêmico

- 1) Você se matriculou em todas as disciplinas previstas para os 2º e 3º semestres do seu curso? Em caso negativo, esclareça os motivos:
- 2) Como tem sido seu rendimento nestes três semestres?
 - a) Teve alguma reprovação? Em caso positivo, indique em quais disciplinas e de quais semestres?
 - b) Trancou ou abandonou alguma disciplina? Em caso positivo, indique em quais disciplinas e de quais semestres e explique seus motivos:
- 3) No primeiro questionário, você apontou alguns obstáculos, ou possíveis dificultadores do bom desempenho dos ingressantes, que reproduzo nos itens abaixo. Você conseguiu superá-los? O que contribuiu para a superação ou para a não superação deles? Inclua o que se refere ao esforço próprio, aos colegas, às aulas, aos professores, à Universidade (biblioteca, monitores etc.), e outros e como influenciaram seu desempenho tanto no primeiro semestre como nos semestres seguintes, tanto positiva como negativamente:
 - a) Dificuldade em conciliar estudo e trabalho
 - b) Dificuldades financeiras
 - c) Falta de apoio familiar
- 4) Você continua certa de sua escolha pelo curso? Pelos mesmos motivos?
- 5) Algo a acrescentar?

Parte II – Estudos anteriores e universidade

- 1) Escolaridade do pai – Profissão
- 2) Escolaridade da mãe – Profissão
- 3) Escolaridade dos irmãos – Profissão

- 4) Quando você realizou o ensino médio? (ano de ingresso e ano de conclusão)
- 5) Como foi seu desempenho no ensino fundamental? E no ensino médio? A que atribui este desempenho?
- 6) Sua família incentivava/cobrava que você estudasse?
- 7) Sua família facilitava/dificultava seu estudo? Como?
- 8) Seus professores da escola básica (ensinos fundamental e médio)incentivaram/dificultaram sua dedicação aos estudos?
- 9) Alguém, em especial, teve um papel relevante (positivo ou negativo) na sua vida escolar antes da universidade? Quem? O que fez de relevante?
- 10) Como a escola básica contribuiu (ou não) para o seu desempenho na graduação?
- 11) Quais fatores acredita que influenciaram você a prestar vestibular para o ensino superior? E a prestar FUVEST?

Que papel você atribui ao cursinho na sua preparação para cursar a universidade?

Anexo C – Totalizações de Ingresso e Evasão nos cursos de graduação, por tipo de ensino médio cursado – USP: 2002-2007

Nº	Unidade	Curso	Turno	Ingressantes	Ingressantes EMPC	% Ingr EMPC	Evasão Total	% Evasão total	Evasão EMPC	% Evasão EMPC	% Evasão demais escolas
1	IME	Matemática Apl. Computacional	Not.	285	30	10,5	61	21,4	6	20	21,5
2	EACH	Gestão Polít. Públicas CB	Não Not.	181	49	27	17	9,3	9	18,3	6,06
3	IQ	Bach. Química Ambiental	Not.	150	40	26,6	13	8,6	6	15	6,36
4	ECA	Publicidade Propaganda	Not.	180	22	12,2	8	4,4	3	13,6	3,16
5	IF	Física Licenciatura	Not.	361	150	41,5	43	11,9	16	10,6	12,7
6	IME	Matemática Licenciatura	Not.	601	227	37,7	72	11,9	23	10,1	13,1
7	EACH	Lic. Ciências Natureza E.F.	Not.	178	120	67,4	15	8,4	12	10	5,17
8	IME	Matemática Aplicada – Bach.	Não Not.	105	10	9,5	21	20	1	10	21,0
9	IQ	Licenciatura em Química	Not.	150	52	34,6	17	11,3	5	9,6	12,2
10	ICMC	Bach. Matem. Apl. Comp. Cient.	Não Not.	135	63	46,6	9	6,6	6	9,5	4,16
11	IF	Física Bacharelado – CB	Not.	611	157	25,7	72	11,7	15	9,5	12,5
12	IAG	Bacharelado em Geofísica	Não Not.	160	54	33,7	10	6,2	5	9,2	4,71
13	E E L	Engenharia Bioquímica	Não Not.	39	11	28,2	1	2,5	1	9	0
14	ECA	Hab. Artes Cênicas	Não Not.	60	11	18,3	1	1,6	1	9	0
15	IFSC	Bach. Ciênc. Físicas Biomol.	Não Not.	79	11	13,9	10	12,6	1	9	13,2
16	Igc	Lic. Geociências Ed. Ambiental	Not.	161	70	43,4	14	8,7	6	8,5	8,79
17	IAG	Bach. em Meteorologia	Não Not.	201	64	31,8	16	7,9	5	7,8	8,02
18	FFLCH	Letras - Ciclo Básico	Not.	2.581	998	38,6	329	12,7	74	7,4	16,1
19	IB	Ciências Biológicas – NG	Not.	359	54	15	9	2,5	4	7,4	1,63
20	FFLCH	Bacharelado em História	Not.	845	222	26,2	112	13,2	16	7,2	15,4
21	FFLCH	Bacharelado em Filosofia	Not.	552	111	20,1	50	9	8	7,2	9,52
22	ECA	Biblioteconomia	Not.	121	57	47,1	8	6,6	4	7	6,25
23	IF	Física Licenciatura	Não Not.	303	119	39,2	24	7,9	8	6,7	8,69
24	IRI	Bach. Relações Internacionais	Not.	181	15	8,29	8	4,42	1	6,6	4,21
25	EACH	Gestão Políticas Públicas NB	Not.	185	61	32,9	17	9,1	4	6,5	10,4

CONTINUA

CONTINUAÇÃO

Nº	Unidade	Curso	Turno	Ingressantes	Ingressantes EMPC	% Ingr EMPC	Evasão Total	% Evasão total	Evasão EMPC	% Evasão EMPC	% Evasão demais escolas
26	FFCLR P	Bach. Física Médica	Not.	240	76	31,6	13	5,4	5	6,5	4,87
27	FE	Licenciatura Plena	Not.	724	269	37,1	63	8,7	17	6,3	10,1
28	EACH	Bach. Lazer e Turismo - CB	Not.	182	48	26,3	5	2,7	3	6,2	1,49
29	IF	Física Bacharelado - CB	Não Not.	362	49	13,5	23	6,3	3	6,1	6,38
30	FE	Licenciatura Plena	Não Not.	361	83	22,9	21	5,8	5	6	5,75
31	FO	Odontologia	Not.	299	70	23,4	10	3,3	4	5,7	2,62
32	IME	Matemática Licenciatura	Não Not.	303	93	30,6	16	5,2	5	5,3	5,23
33	FFLCH	Letras - Ciclo Básico	Não Not.	2.540	681	26,8	186	7,3	36	5,2	8,06
34	FFLCH	Bacharelado em História	Não Not.	780	153	19,6	52	6,6	8	5,2	7,01
35	FFLCH	Bacharelado em Filosofia	Não Not.	485	95	19,5	49	10,1	5	5,2	11,2
36	IFSC/ IQSC/ ICMC	Lic. Ciências Exatas - NG	Not.	301	178	59,1	20	6,6	9	5	8,94
37	FFCLR P	Bach. Matem. Apl. .Negócios	Não Not.	178	60	33,7	17	9,5	3	5	11,8
38	IB	Ciências Biológicas - NG	Não Not.	360	40	11,1	8	2,2	2	5	1,87
39	EACH	Bach. Sistemas Informação - CB	Not.	362	107	29,5	16	4,4	5	4,6	4,31
40	IME	Estatística Bacharelado	Não Not.	180	22	12,2	8	4,4	1	4,5	4,43
41	FFLCH	Bach. Ciências Sociais	Não Not.	608	66	10,8	42	6,9	3	4,5	7,19
42	IFSC	Física Computacional	Não Not.	80	23	28,7	5	6,2	1	4,3	7,01
43	EACH	Obstetrícia - Ciclo Básico	Não Not.	181	46	25,4	14	7,7	2	4,3	8,88
44	EESC	Ênfase Sistemas Energ. Autom.	Não Not.	250	46	18,4	9	3,6	2	4,3	3,43
45	EP	Engenharia - Ciclo Básico	Não Not.	4.504	275	6,1	112	2,4	12	4,3	2,36
46	ICMC	Matemática - Núcleo Geral	Não Not.	173	72	41,6	8	4,6	3	4,1	4,95
47	FSP	Nutrição	Não Not.	240	24	10	4	1,6	1	4,1	1,38
48	IME	Bach. Ciência Computação	Não Not.	299	24	8	12	4	1	4,1	4
49	EACH	Bach. Gestão Ambiental CB	Not.	180	49	27,2	9	5	2	4	5,34
50	FFLCH	Bach. Ciências Sociais	Not.	668	100	14,9	48	7,1	4	4	7,74

CONTINUA

CONTINUAÇÃO

Nº	Unidade	Curso	Turno	Ingressantes	Ingressantes EMPC	% Ingr EMPC	Evasão Total	% Evasão total	Evasão EMPC	% Evasão EMPC	% Evasão demais escolas
51	FFCLR P	Núcleo Geral	Não Not.	280	101	36	13	4,6	4	3,9	5,02
52	FO	Odontologia	Não Not.	498	51	10,2	8	1,6	2	3,9	1,34
53	ECARP	Música - CB – Rib. Preto	Não Not.	157	81	51,5	8	5,1	3	3,7	6,57
54	FAU	Arquitetura e Urbanismo	Não Not.	901	53	5,8	8	0,8	2	3,7	0,7
55	EACH	Lic. Ciências Natureza EF CB	Não Not.	180	109	60,5	10	5,5	4	3,6	8,45
56	FFCLR P	Licenciatura em Química	Not.	202	109	53,9	8	3,9	4	3,6	4,3
57	ESALQ	Gestão Ambiental	Not.	240	58	24,1	8	3,3	2	3,4	3,29
58	FEA	Bach. Ciências Contábeis	Not.	600	144	24	26	4,3	5	3,4	4,6
59	EESC	Engenharia Ambiental	Não Not.	200	29	14,5	1	0,5	1	3,4	0
60	IFSC	Física - Núcleo Geral	Não Not.	239	60	25,1	6	2,5	2	3,3	2,23
61	EACH	Marketing - Ciclo Básico	Not.	179	30	16,7	14	7,8	1	3,3	8,72
62	EACH	Bach. Sistemas Informação - CB	Não Not.	179	30	16,7	6	3,3	1	3,3	3,35
63	EACH	Gerontologia - Ciclo Básico	Não Not.	180	62	34,4	6	3,3	2	3,2	3,38
64	FOB	Fonoaudiologia	Não Not.	178	61	34,2	2	1,1	2	3,2	0
65	EACH	Bach. Ciências Ativ. Física CB	Não Not.	181	64	35,3	9	4,9	2	3,1	5,98
66	EEFE	Bacharelado em Esporte	Não Not.	301	33	10,9	12	3,9	1	3	4,1
67	EE	Enfermagem	Não Not.	480	138	28,7	9	1,8	4	2,9	1,46
68	FMRP	Terapia Ocupacional	Not.	119	34	28,5	2	1,6	1	2,9	1,17
69	IME	Matemática Bacharelado	Não Not.	179	34	18,9	14	7,8	1	2,9	8,96
70	FFCLR P	Bach. Ciências Infor. Doc.	Not.	201	107	53,2	8	3,9	3	2,8	5,31
71	FEARP	Hab. Adm. Empresas	Not.	269	35	13	3	1,1	1	2,8	0,85
72	FEARP	Bach. Ciências Contábeis	Not.	260	108	41,5	9	3,4	3	2,7	3,94
73	ECA	Biblioteconomia	Não Not.	90	37	41,1	3	3,3	1	2,7	3,77
74	FFLCH	Bacharelado em Geografia	Not.	533	180	33,7	26	4,8	5	2,7	5,94
75	EESC	Engenharia Mecatrônica	Não Not.	250	37	14,8	3	1,2	1	2,7	0,93
76	EACH	Bach. Gestão Ambiental CB	Não Not.	179	38	21,2	5	2,7	1	2,6	2,83

CONTINUA

CONTINUAÇÃO

Nº	Unidade	Curso	Turno	Ingressantes	Ingressantes EMPC	% Ingr EMPC	Evasão Total	% Evasão total	Evasão EMPC	% Evasão EMPC	% Evasão demais escolas
77	ESALQ	Engenharia Florestal	Não Not.	240	38	15,8	2	0,8	1	2,6	0,49
78	FCF	Farmácia - Bioquímica	Não Not.	450	38	8,4	6	1,3	1	2,6	1,21
79	FFCLR P e FMRP	Informática Biomédica	Não Not.	199	42	21,1	6	3	1	2,3	3,18
80	FEA	Bach. Adm. de Empresas	Not.	663	42	6,3	17	2,5	1	2,3	2,57
81	IQ	Química - Núcleo Geral	Não Not.	360	45	12,5	6	1,6	1	2,2	1,58
82	FMRP	Fisioterapia	Not.	239	47	19,6	4	1,6	1	2,1	1,56
83	ESALQ	Ciências Biológicas	Not.	180	50	27,7	2	1,1	1	2	0,76
84	FFLCH	Bacharelado em Geografia	Não Not.	480	101	21	19	3,9	2	1,9	4,48
85	FEA	Bach. Ciências Econômicas	Not.	540	51	9,4	13	2,4	1	1,9	2,45
86	FEA	Bach. Ciências Contábeis	Não Not.	299	55	18,3	7	2,3	1	1,8	2,45
87	EEFE	Núcleo Geral	Não Not.	300	53	17,6	12	4	1	1,8	4,45
88	FM	Medicina	Não Not.	1.051	54	5,1	3	0,2	1	1,8	0,2
89	EESC	Engenharia Civil	Não Not.	360	65	18	5	1,3	1	1,5	1,35
90	FCF	Farmácia - Bioquímica	Not.	450	64	14,2	6	1,3	1	1,5	1,29
91	FMRP	Fonoaudiologia	Não Not.	150	72	48	2	1,3	1	1,3	1,28
92	ICMC	Bacharelado em Informática	Not.	239	74	30,9	8	3,3	1	1,3	4,24
93	FCFRP	Farmácia - Bioquímica	Não Not.	300	76	25,3	1	0,3	1	1,3	0
94	IQSC	Química - Núcleo Geral	Não Not.	320	111	34,6	6	1,8	1	0,9	2,39
95	ICMC	Bach. Ciências de Computação	Não Not.	541	111	20,5	10	1,8	1	0,9	2,09
96	FFCLR P	Pedagogia	Not.	300	173	57,6	5	1,6	1	0,5	3,14
97	ESALQ	Engenharia Agrônoma	Não Not.	1.200	218	18,1	9	0,7	1	0,4	0,81
98	EERP	Lic. em Enfermagem	Not.	100	73	73	1	1	0	0	3,7
99	EERP	Enfermagem	Não Not.	480	205	42,7	0	0	0	0	0
100	FCFRP	Farmácia - Bioquímica	Not.	180	56	31,1	0	0	0	0	0
101	FM	Fonoaudiologia	Não Not.	150	44	29,3	2	1,3	0	0	1,88

CONTINUA

CONTINUAÇÃO

Nº	Unidade	Curso	Turno	Ingressantes	Ingressantes EMPC	% Ingr EMPC	Evasão Total	% Evasão total	Evasão EMPC	% Evasão EMPC	% Evasão demais escolas
102	FEA	Bacharelado em Atuária	Not.	99	27	27,2	7	7	0	0	9,72
103	ESALQ	Ciências Econômicas	Não Not.	170	43	25,2	2	1,1	0	0	1,57
104	ESALQ	Ciências dos Alimentos	Not.	240	60	25	0	0	0	0	0
105	FORP	Odontologia	Não Not.	479	117	24,4	3	0,6	0	0	0,82
106	FZEA	Zootecnia	Não Not.	240	55	22,9	1	0,4	0	0	0,54
107	FFCLR P	Ciências Biológicas - NG	Não Not.	238	54	22,6	2	0,8	0	0	1,08
108	Igc	Bacharelado em Geologia	Não Not.	300	66	22	12	4	0	0	5,12
109	FEARP	Bach. Ciências Econômicas	Not.	260	55	21,1	5	1,9	0	0	2,43
110	ECA	Música - Ciclo Básico	Não Not.	211	44	20,8	4	1,9	0	0	2,39
111	FMRP	Nutrição e Metabolismo	Não Not.	150	30	20	3	2	0	0	2,5
112	EEL	Eng. Industrial Química	Not.	80	16	20	1	1,2	0	0	1,56
113	EACH	Bach. Lazer e Turismo - CB	Não Not.	181	36	19,8	5	2,7	0	0	3,44
114	FOB	Odontologia	Não Not.	300	59	19,6	2	0,6	0	0	0,82
115	EESC	Arquitetura e Urbanismo	Não Not.	180	34	18,8	4	2,2	0	0	2,73
116	ECA	Artes Plásticas - CB	Não Not.	180	34	18,8	1	0,5	0	0	0,68
117	FZEA	Engenharia de Alimentos	Not.	282	53	18,7	6	2,1	0	0	2,62
118	FM	Terapia Ocupacional	Não Not.	151	28	18,5	2	1,3	0	0	1,62
119	EACH	Bach. Tecnol. Têxtil Indumen.	Não Not.	179	31	17,3	6	3,3	0	0	4,05
120	EESC	Ênfase em Eletrônica	Não Not.	300	52	17,3	6	2	0	0	2,41
121	ECA	Habilitação em Editoração	Não Not.	90	15	16,6	3	3,3	0	0	4
122	ECA	Hab. Relações Públicas	Not.	180	30	16,6	4	2,2	0	0	2,66
123	FZEA	Engenharia de Alimentos	Não Not.	200	33	16,5	4	2	0	0	2,39
124	FFCLR P	Bacharelado em Psicologia	Não Not.	240	39	16,2	2	0,8	0	0	0,99
125	EESC	Engenharia Mecânica – NG	Não Not.	300	48	16	5	1,6	0	0	1,98
126	EESC	Engenharia Aeronáutica	Não Not.	240	38	15,8	1	0,4	0	0	0,49
127	ECA	Turismo	Not.	180	27	15	6	3,3	0	0	3,92

CONTINUA

CONTINUAÇÃO

Nº	Unidade	Curso	Turno	Ingressantes	Ingressantes EMPC	% Ingr EMPC	Evasão Total	% Evasão total	Evasão EMPC	% Evasão EMPC	% Evasão demais escolas
128	EACH	Marketing - Ciclo Básico	Não Not.	181	25	13,8	4	2,2	0	0	2,56
129	FSP	Nutrição	Not.	240	32	13,3	5	2	0	0	2,4
130	EEL	Engenharia Química	Não Not.	80	10	12,5	0	0	0	0	0
131	FEARP	Hab. Adm. Empresas	Não Not.	120	15	12,5	0	0	0	0	0
132	FD	Direito - Núcleo Geral	Not.	1.411	157	11,1	4	0,2	0	0	0,31
133	IO	Bach. em Oceanografia	Não Not.	240	26	10,8	4	1,6	0	0	1,86
134	ECA	Hab. Relações Públicas	Não Not.	120	13	10,8	1	0,8	0	0	0,93
135	EEL	Engenharia de Materiais	Não Not.	39	4	10,2	0	0	0	0	0
136	ECA	Habilitação em Jornalismo	Not.	180	17	9,4	3	1,6	0	0	1,84
137	FEARP	Econ. Empres. Controladoria	Não Not.	140	13	9,2	0	0	0	0	0
138	FMRP	Ciências Médicas - CB	Não Not.	601	55	9,1	2	0,3	0	0	0,36
139	FM	Fisioterapia	Não Not.	150	13	8,6	2	1,3	0	0	1,45
140	ECA	Curso Sup. Audiovisual	Não Not.	210	18	8,5	1	0,4	0	0	0,52
141	ECA	Hab. Publicidade Propag.	Não Not.	120	10	8,3	2	1,6	0	0	1,81
142	FMVZ	Medicina Veterinária	Não Not.	480	39	8,1	3	0,6	0	0	0,68
143	ECA	Artes Cênicas - Ciclo Básico	Não Not.	90	7	7,7	0	0	0	0	0
144	IP	Psicólogo	Não Not.	420	31	7,3	2	0,4	0	0	0,51
145	EESC	Eng. de Produção Mecânica	Não Not.	180	13	7,2	3	1,6	0	0	1,79
146	FAU	Design	Not.	80	5	6,2	0	0	0	0	0
147	FEA	Bach. Ciências Econômicas	Não Not.	541	33	6,1	6	1,1	0	0	1,18
148	FD	Direito - Núcleo Geral	Não Not.	1.350	78	5,7	6	0,4	0	0	0,47
149	IRI -	Bach. Rel Internacionais	Não Not.	180	10	5,56	1	0,56	0	0	5,29
150	ECA	Habilitação em Jornalismo	Não Not.	180	8	4,4	1	0,5	0	0	0,58

CONTINUA

CONTINUAÇÃO

Nº	Unidade	Curso	Turno	Ingressantes	Ingressantes EMPC	% Ingr EMPC	Evasão Total	% Evasão total	Evasão EMPC	% Evasão EMPC	% Evasão demais escolas
151	FEA	Bach. Adm. de Empresas	Não Not.	600	20	3,3	11	1,8	0	0	1,89
Totais				54.464	11.124	20,42	2.268	4,16	463	4,16	4,16

Elaboração própria – Fonte NAEG

*EMPC – Ensino Médio Público Comum