



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**Sílvia Soares da Silva**

**Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam,  
permanecem e obtém êxito numa universidade pública**

Natal  
2012

**SILCIA SOARES DA SILVA**

**Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtém êxito  
numa universidade pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betania Leite Ramalho

Natal /RN

2012

**SILCIA SOARES DA SILVA**

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA QUE INGRESSAM,  
PERMANECEM E OBTÉM ÊXITO NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Betania Leite Ramalho

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Betania Leite Ramalho  
(Orientadora)

---

Profª Drª Nadia Hage Fialho  
(Membro Titular Externo)

---

Profº Drº Isauro Nuñez Beltrán  
(Membro Titular Interno)

---

Profª Drª Ivone da Silva Salsa  
(Membro Titular Interno)  
(Suplente)

“Esse ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável,” Michel de Certeau (2009, p. 55).

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, mesmo me deparando na universidade com uma “nova cultura” onde muitos não professam a fé em Deus, nem o Cristianismo, mantive minha fé e a mesma se fortaleceu, assim como o respeito e tolerância à crença ou descrença de cada um.

A **Yohan Gabriel Bontempo Farias**, meu filho amado, que não via a hora que eu terminasse a dissertação, para que tivesse mais tempo de jogar no meu laptop.

A **Isaque Carneiro Farias Silva**, pai do meu filho e amigo para toda a vida. Um agradecimento extenso à **Família Farias**, uma amizade consolidada e incondicional.

A **família Bontempo**. Meus pais **Adoir Bontempo** e **Aparecida Soares**, meus maiores apoiadores, incentivadores e sonhadores comigo. A prima **Eliane Bontempo**, que voltou estudar, o ENSINO MÉDIO, junto com os filhos adolescentes, e não parou mais, se formando em psicologia, aos 40 anos. À **Silvia, Sintia** e **Anna**, minhas irmãs e melhores amigas, e, por sermos goianas e ‘cowgirls’ deixo a frase de uma música sertaneja, que expressa o que sentimos umas pelas outras. “*Não é preciso estar perto, para estar junto.*”

A **Betania Leite Ramalho**. Muito obrigada pelas orientações no processo de construção, desconstrução e reconstrução dessa dissertação. Honro aqui a memória de seu esposo, José Wilson Lages (*in memoriam*). Agradeço também por ter dividido comigo algumas de suas amigas: **Nadia Hage Fialho, Emilia Prestes, Maria Eulina Carvalho e Marita Palmeira**, que passei a considerar e a querer bem, como a você.

A **Ridha Ennafaa**, colaborador. Fazendo jus ao significado de seu nome: aquele que é útil. *Muito obrigada!*

A todos os **estudantes entrevistados**, da UFRN e da UNEB e os que fizeram o relato da experiência na universidade. Sem vocês, esse trabalho seria incompleto!

Aos colegas da **Base de Pesquisa**, especialmente à amiga **Maria Diva de Medeiros**, que aos 63 anos passou na seleção para o Doutorado na UNEB e mostra que a idade não faz morrer os sonhos, mas pode renascê-los.

A **Capes**, pela bolsa de incentivo e apoio à Pesquisa, que fez diferença para eu conseguir dedicar o tempo desejado ao meu estudo.

A meus amigos, de perto e de longe, que caminham comigo desde agora ou desde outrora, **Luciana Romão, Wania Honman, Wania Melo, Cláudia Faria, Tais Ribeiro, Wendy Outhwaite, Cilia Pacheco, Fernanda Melo, Cintia Guizelini, Adriana Duarte, Harold Barros, Camila Jafelice, Maria Rita Assunção, Jalil Akkari, Giedre Benatto**. *Todos, preciosos!*

## RESUMO

O acesso e permanência de estudantes universitários tem estado presente nos debates atuais relacionado ao Ensino Superior. Muitas políticas de acesso e medidas são realizadas no intuito de diminuir as desigualdades e favorecer estudantes com menos chances de ingressar no Ensino Superior, como os alunos oriundos da educação básica pública, que ainda apresenta uma qualidade abaixo da desejável. Quando estes estudantes conseguem concluir o Ensino Médio, passam no vestibular e ingressam no Ensino Superior são considerados vitoriosos. Portanto, esse estudo, a nível de Mestrado, desenvolvido junto ao grupo de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do PPGed/UFRN, teve como objetivo investigar a trajetória de estudantes da rede pública que ingressaram em uma universidade pública. Entrevistamos 12 estudantes, sendo 6 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e 6 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de diferentes cursos de graduação. Propomos conhecer como se deu esse percurso dentro da Universidade, no que diz respeito a preparação para o vestibular, a motivação da escolha do curso, o primeiro ano na universidade, os hábitos de estudos, a relação com o aprender e as perspectivas para o futuro dos estudantes entrevistados. Apoiamos nos estudos de Zago (2006), Ramalho (2003), Charlot (1997), Galland et Gruel (2009), Coulon (2008), Tinto (1993), Doray e a equipe Canadense do Cirst (2009). A entrada na universidade contempla um processo triplo, institucional (regras formais e informais), intelectual (os componentes cognitivos e acadêmicos) e social (vida social dentro da universidade).. O estudante entra para a universidade e se depara com uma nova cultura, novos saberes e vai ter que aprender a ser universitário. Superando o tempo de estranheza e passando bem para o processo de aprendizagem das regras, dos códigos do seu novo status e tendo uma acomodação de sua posição como estudante na universidade, chega, enfim, o tempo de afiliação, ou seja, o momento da admissão, o estudante se sente “veterano,” e pode-se dizer que passou os perigos do abandono e poderá permanecer com sucesso. É de grande pertinência esse estudo realizado para trazer conhecimentos novos sobre os estudantes da rede pública,. Será á uma contribuição no campo das políticas de acesso, permanência e acompanhamento pedagógico dos alunos dentro dessa instituição.

**Palavras chaves:** ensino superior, acesso e permanência, trajetórias.

## RESUMÉ

L'accès et la permanence des étudiants à l'université sont très présents dans les débats actuels relatifs à l'enseignement supérieur. De nombreuses mesures sont prises dans les politiques d'accès dans le but de réduire les inégalités et d'encourager les étudiants ayant moins de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur, comme les étudiants issus de l'enseignement public, qui ont encore un niveau inférieur à celui souhaité. Lorsque ces élèves réussissent à terminer leurs études secondaires, passer l'examen d'entrée et réussir leur entrée dans l'enseignement supérieur ils se considèrent comme « victorieux ». Cette étude (pour le Master de l'UFRN), développée au sein du groupe de recherche de la formation et professionnalisation des enseignants (PPGed / UFRN), vise à étudier la trajectoire des élèves issus des écoles publiques qui accèdent à une université publique. Nous avons interviewé 12 étudiants, six de l'Université fédérale de Rio Grande do Norte (UFRN) et 6 de l'Université d'État de Bahia (UNEB) inscrits à différents cours du premier cycle (Licence). Nous cherchons savoir comment s'est déroulé leurs parcours au sein de l'Université, notamment en ce qui concerne la préparation aux examens d'entrée à l'université (Vestibular), la motivation du choix de cours, la première année à l'université, les habitudes d'étude, la relation avec l'apprentissage et les perspectives quant à l'avenir des élèves interrogés. Nous nous sommes référés aux travaux menés par Zago (2006), Ramalho (2003), Charlot (1997), Galland et Gruel (2009), Coulon (2008), Tinto (1993), Doray et l'équipe canadienne du CIRST (2009). L'entrée à l'université comporte un triple processus, institutionnel (formelles et informelles), intellectuel (composantes cognitives et académiques) et social (vie sociale au sein de l'université). L'étudiant entre à l'université et y trouve une nouvelle culture, de nouvelles connaissances et devra apprendre à être universitaire. Apprendre à surmonter le moment de l'étrangeté et bien passer par le processus de l'apprentissage des règles, des codes de son nouveau statut et s'accommoder de sa position d'étudiant à l'université, arrive enfin, le temps d'affiliation, c'est à dire, le moment de l'admission où l'étudiant se sent comme un «vétéran», et qu'il peut dire que les dangers de l'abandon sont passés et qu'il pourra continuer son parcours avec succès. Cette étude vise à apporter des connaissances nouvelles sur les étudiants issus des écoles publiques, comme contribution au domaine des politiques d'accès et de permanence à l'université et de soutien pédagogique au sein de cette institution.

**Mots-clés:** enseignement supérieur, l'accès et la rétention ( permanence), les trajectoires.

## Lista de Ilustrações

	<b>Pg</b>
<b>Gráfico 1</b> – Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino.....	39
<b>Gráfico 2</b> – Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade.....	40
<b>Gráfico 3</b> – Evolução do número de instituições de educação Superior no Brasil – 2000 – 2009.....	47
<b>Gráfico 4</b> – Evolução da participação percentual do número de matrículas.....	48
<b>Gráfico 5:</b> Evolução do número de universidades federais.....	50
<b>Gráfico 6</b> – Modelo teórico de Tinto (1993) .....	85
<b>Gráfico 7</b> – Frequentou cursinho.....	103
<b>Gráfico 8</b> – Aprovação no vestibular .....	105
<b>Gráfico 9</b> – Cursos dos entrevistados.....	106

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Base legal para a Educação Básica a partir da década de 1990.....	25
<b>Tabela 2</b> – Documentos Internacionais sobre o Ensino Superior.....	34
<b>Tabela 3</b> – Ideb 2007, 2009 e projeções para o Brasil.....	42
<b>Tabela 4</b> – Candidatos por instituição escolar no Vestibular da UFRN.....	89
<b>Tabela 5</b> – Matriculados por instituição escolar no Vestibular da UFRN.....	89
<b>Tabela 6</b> – Expectativas quanto à atuação do estudante logo após a formatura.....	130
<b>Tabela 7</b> – Políticas de permanência da UFRN.....	137



**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
COMPERVE	Comissão Permanente de Vestibular da UFRN
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
EPT	Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

**Pg**

### **CAPITULO 1**

#### **INTRODUÇÃO**

1.1 Situando o tema.....	12
1.2 Justificativa.....	16
1.3 Objetivo Geral.....	16
1.3.1 Objetivos específicos.....	16
1.4 Metodologia.....	17
1.5 Estrutura da dissertação.....	21

### **CAPÍTULO 2**

#### **A EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DESDE A DÉCADA DE 1990**

2.1. Estrutura da educação brasileira .....	23
2.1. 1. Etapa final da educação básica: ENSINO MÉDIO.....	25
2.1. 2. Educação Superior.....	29
2.2. Situando a educação brasileira dentro de um contexto Internacional .....	30
2.3. A universalização e qualidade da educação básica: desafios e perspectivas.....	36
2.4. A educação superior no Brasil: expansão das instituições e ampliação do acesso....	44
2.4.1. O caso das Universidades Federais.....	48
2.4.2. O acesso ao ensino superior.....	53

### **CAPITULO 3 .**

#### **TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: o desafio de permanecer com êxito na Universidade**

3. 1 Base conceitual .....	62
3.2 De aluno a estudante: trajetórias e desafios.....	65
3.2.1 Inserir-se na cultura universitária.....	75
3.3 Estratégias para permanecer na universidade.....	79
3.4 Sucesso na trajetória universitária: perspectiva teórica.....	83

### **CAPÍTULO 4**

## **TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES ORIUNDOS DA REDE PÚBLICA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: pesquisa, resultados e análise dos dados**

4.1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte.....	87
4.1.1 Políticas de acesso à UFRN: estudo e proposições.....	91
4.1.1.2 UFRN E UNEB: processos seletivo .....	90
4.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	96
4.3 Resultados da pesquisa e análise dos dados.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES.....	153

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Situando o tema

A democratização do ensino público, no Brasil, continua a ser um desafio político, social e educacional. É cada vez mais evidente a necessidade de se oferecer um maior acesso à educação e garantir a permanência na escola e no ensino superior.

Deparo-me com uma realidade em que nem todos têm acesso a uma escola, ou lograram sucesso nessa escola, revelando que o país está tardando em reconstruir o Projeto de educação pública de qualidade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) revelou, através do Censo demográfico de 2010, que o Brasil tem uma população de 190.732.694 pessoas. Esse mesmo instituto, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/2009) mostrou que um em cada cinco brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, pessoas com 15 anos ou mais que tiveram menos de quatro anos de estudos completos. No geral, essa pessoa pode até ler uma frase simples, mas não consegue interpretar um texto.

O Brasil precisa de uma educação pública, desde a educação básica ao nível superior, com professores, gestores pedagógicos, um projeto didático e pedagógico, num ambiente e estrutura física que proporcione um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, reflexivos e, portanto, autônomos.

Quando o aluno da rede pública consegue chegar ao Ensino Médio, já se considera um vencedor, pois o fato de possuir o Ensino Médio, já poderá conduzi-lo ao mercado de trabalho, já que normalmente exigirá no mínimo “Ensino Médio completo.” Como o Ensino Médio é o último estágio da educação básica, o aluno então poderá optar para seguir os estudos. Assim, poderá se submeter a algum tipo de processo seletivo para ingressar na universidade pública ou privada ou em alguma instituição de ensino superior. O que normalmente acontece? Em geral, percebe-se que o aluno da rede pública não vai se considerar com grandes chances de ingressar em uma universidade pública em cursos de grandes demandas. Normalmente vai se sentir inferior e, se resolver “enfrentar” o vestibular da universidade pública, fará muitas vezes a escolha de um curso que não era o que desejava, mas considera melhor assim do que não ingressar no ensino superior. O Pnad/2009, mostrou que na educação básica 86,9% (ou quase 31 milhões de pessoas) dos estudantes com 4 anos de idade ou mais estavam em um estabelecimento da rede pública. Outros 13,1% (4,5

milhões) estavam na rede particular. Já no ensino superior a realidade é inversa, pois foi revelado que a maioria dos estudantes brasileiros termina o Ensino Médio em escolas públicas, mas recorre à rede particular para cursar o ensino superior. (IBGE/PNAD, 2009).

Chauí (2003) reforça a conhecida situação sobre a baixa qualidade da educação básica. Os filhos das classes com maior poder aquisitivo para as escolas privadas e com o preparo que ali recebem, vão freqüentar as universidades públicas, cujo prestígio, em geral, é superior ao das universidades privadas. Em suas próprias palavras, destaca que “dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não tem condições de passar da escola pública de Ensino Médio para a universidade pública.” (CHAUI, 2003, p. 10).

Mas e agora? Como se dá a trajetória daquele aluno que, embora com menos chances, passou toda sua trajetória escolar em uma escola pública, imbuídos por um desejo de melhorar de vida ou por um sonho de realizar um curso superior, ou a busca de realização de um projeto de estudos motivados pela família ou por ele mesmo, enfrentou o processo seletivo e ingressou em uma universidade pública. Conhecemos a trajetória desses estudantes dentro da universidade? O que foi para esse aluno ingressar em uma universidade pública? O que faz esse aluno para adaptar-se às demandas de tornar-se um estudante universitário? Quais as condições de vida desses estudantes? Quais foram os hábitos de estudos, as dificuldades, as facilidades e as estratégias pessoais para conseguirem permanecer e concluir o curso? Quais são as perspectivas desse estudante com a conclusão do seu curso na universidade? Essa pesquisa volta-se a investigar trajetórias de estudantes oriundos da rede pública que ingressam em uma universidade pública.

Essa investigação é inspirada em pesquisas nessa temática, realizadas dentro do contexto da UFRN. Integrei a equipe de pesquisas coordenadas por Ramalho e Nuñez e outros (2004, 2007, 2008), no âmbito das “Ações acadêmicas da Comperve,” tomando como objeto de estudo os alunos da rede pública do Rio Grande do Norte (RN) com o objetivo de estudar os processos seletivos (vestibulares e concursos) e, a partir destes fatores, subsidiar a política acadêmica da Universidade no que diz respeito ao acesso e à inclusão de seus estudantes na cultura acadêmica da UFRN. Portanto, esse foi o caminho empírico e teórico que encontrei para me tornar uma pesquisadora nessa área. A pesquisa “A Passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior: acesso e inclusão de alunos da rede pública na cultura acadêmica da universidade pública”<sup>1</sup> é uma pesquisa que busca responder às seguintes perguntas: O que

---

<sup>1</sup> **A Passagem do ENSINO MÉDIO ao Ensino Superior: acesso e inclusão de aluno da rede Pública na cultura acadêmica da universidade pública.** Pesquisa Edital CNPq nº 50/2006 / 2007 – Pesquisa coordenada

significa ingressar no Ensino Superior? Ingressar numa Universidade (principalmente pública) será apenas concorrer, aprovar, matricular-se e nela permanecer por quatro ou cinco anos? Quais são os processos de afiliação? Quais são os processos de remanejamento das relações com o saber (e com os saberes)? Quem são os estudantes da rede pública que ingressam nos cursos da Universidade Pública (UFRN) e o que acontece com eles após esse ingresso? Trata-se de um estudo pioneiro, na UFRN, integrado e desenvolvido no âmbito da Comissão Permanente do Vestibular da UFRN – COMPERVE. (RAMALHO, currículo Lattes/Cnpq 2011).

A pesquisa acima citada me interessava, pois trazia uma identificação pessoal da minha própria trajetória de passar todo o meu percurso de educação básica em uma escola pública, e posteriormente ter ingressado em uma universidade pública. Em seguida, passei a integrar-me à equipe da pesquisa intitulada “Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e do percurso do Ensino Médio e da Educação superior”<sup>2</sup>. O projeto apresenta uma proposta de criação de Rede de Estudos sobre a Universidade Pública Inclusiva e a Cultura Universitária. A citada Rede está pensada para promover a cooperação e o desenvolvimento de parcerias acadêmicas entre os grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação PPGEd - da UFRN, o PPGEd da UNEB, o PPGEd da UFC (Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino) e o PPGEd da UFS. Esta proposta de parceria possibilitará o desenvolvimento de estudos e atividades de pesquisa sobre a Universidade pública brasileira, no contexto da Região Nordeste, na qual os problemas sociais e educacionais são expressão de históricas desigualdades, com repercussões graves na qualidade da educação e no acesso da grande maioria da população aos estudos universitários. (RAMALHO, currículo Lattes/Cnpq 2011).

Outra pesquisa que me integrei indiretamente foi sobre as “Reformas Educacionais e Ensino Superior: impactos da globalização no acesso e na inclusão social em Brasil e em Espanha”<sup>3</sup>. Contempla um consórcio de Universidades, duas delas brasileiras e uma espanhola. No Brasil, participam a Universidade Federal do Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e na Espanha a Universidade de Valência (UV).

---

por Prof. Betania Leite Ramalho e Isauro Nuñez. Apoio teórico e metodológico dos professores Ridha Ennafaa e Saed Paivandi – Universidade Paris 8.

<sup>2</sup> A pesquisa **“Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e do percurso do ENSINO MÉDIO e da Educação superior”** (PROCAD/CAPESEDital/2007./Para execução no período de 2008-2012)

<sup>3</sup> O projeto consiste em uma proposta de Cooperação Internacional submetida ao Programa CAPES/DGU nº 018/2009.

Destinado a estimular e a possibilitar o fortalecimento de intercâmbio de professores pesquisadores, graduandos e pós-graduandos, por meio de estudos e desenvolvimento de projetos comuns, sobretudo no campo da formação acadêmica avançada (doutorado e pós-doutorado). (RAMALHO, currículo Lates Cnpq, 2011).

Acompanhei ainda o movimento de discussões e estudos do Projeto de cooperação entre a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pois são estudos que se inserem na temática da universidade e seus estudantes. O tema relaciona-se com o ensino superior na esfera universitária, com o propósito de fazer um mapeamento, avaliação e comparação, por meio de redes de estudos e de investigação, os impactos das políticas científicas (regionais, nacionais e internacionais) nas práticas e nas políticas de equidades, nos processos de inclusão das populações jovens e adultas no ensino superior frente ao contexto das mudanças em curso na educação superior no espaço luso-brasileiro. Buscam identificar e refletir sobre a realidade da educação brasileira e portuguesa, especialmente no âmbito das universidades públicas, as tendências das políticas públicas nacionais dentro do processo de globalização direcionadas a democratização do acesso, a equidade e a luta contra a exclusão de estudantes com menos oportunidades. (PRESTES e TEODÓRIO<sup>4</sup>, 2010).

Assim sendo, nesse ambiente de pesquisas, estudos, discussões e projetos que pensavam na universidade e no estudante como objeto de estudos, começo a ver as possibilidades de integrar-me como aluna regular do programa de pós-graduação da UFRN, pois minha formação não ia parar com a conclusão do curso da graduação e pensava em continuar estudando, na pós-graduação. Refletia sobre minha formação, a identidade de professora e sobre minha prática docente. Considerava o que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004b) diziam, que “o fato de destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica como atitudes profissionais nos obriga a olhar o professor como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional.” (2004b, p. 24). Eu era essa professora, com minha história, meus limites, mas no processo de construção da

---

<sup>4</sup> Projeto: **Globalização, Reforma Educacional e Políticas de Ensino Superior: equidade, democratização do acesso e Inclusão social no Brasil e em Portugal**. Cooperação Internacional submetida ao *Edital – CGCI – n. 009/2008 da CAPES e da FCT*. /Destinada a estimular e a possibilitar o fortalecimento de intercâmbio de professores investigadores por meio de estudos e desenvolvimento de projetos comuns, sobretudo no campo da formação acadêmica avançada (doutorado, e pós-doutorado), e esse projeto representa uma oportunidade de fortalecimento de iniciativas acadêmicas já construídas pelas instituições envolvidas,

minha profissão. Buscava ser uma professora-pesquisadora que, como ainda nos mostra os autores citados:

Nossa visão de professor-pesquisador aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador também se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminhos para uma autonomia profissional.(idem, p. 28).

Estava em busca dessa autonomia profissional. Queria assim desenvolver não só a docência, mas também a pesquisa. Submeti-me a seleção e iniciei meus estudos oficiais na pós-graduação no início de 2010. Assumi assim, financiada pela Capes, o compromisso de pesquisar sobre a trajetória de estudantes oriundos da rede pública na universidade pública, e aqui está o relatório oficial desse estudo.

## **1.2. Justificativa**

O presente estudo, sobre trajetórias de estudantes universitários vindo da rede pública trará contribuições para o universo acadêmico, levando a universidade a conhecer mais o perfil dos estudantes oriundos da rede pública de ensino e descobrir meios que a mesma possa melhor contribuir para a permanência bem sucedida dos mesmos dentro da universidade.

## **1.3 Objetivo geral**

Conhecer a trajetória dos estudantes da rede pública quanto ao desafio de concorrer ao vestibular, ingressar num curso de uma universidade pública e incluir-se como estudante universitário.

### **1.3.1 Objetivos específicos**

Conhecer a relação entre a educação básica pública e o vestibular e identificar a motivação da escolha seus cursos e a sensação de se conquistar uma vaga vestibular. Ainda



propomos investigar na trajetória do estudante na universidade, quais foram os hábitos de estudos, as dificuldades, as facilidades e as estratégias pessoais para conseguirem permanecer e concluir o curso e conhecer a perspectiva que os estudantes têm para o futuro após a conclusão do curso na Universidade.

Para responder a essas perguntas, além de uma revisão bibliográfica sobre a temática, construí um guia de entrevista, onde me direcionou nos questionamentos aos estudantes universitários, quanto a esses objetivos específicos dessa investigação.

Partimos do pressuposto que os estudantes bem sucedidos aprenderam a superar as dificuldades, encontraram a motivação necessária para permanecer na universidade, pois tinham a certeza que queriam concluir os estudos. Levantamos ainda outro pressuposto de que esses estudantes têm hábitos de estudos como forte definidor de uma trajetória bem-sucedida, e que a escola não desenvolveu esses hábitos e levantamos a hipótese, será se a universidade o faz?

A seguir, detalhamos a metodologia e os instrumentos utilizados para alcançar esses objetivos.

## **1.4 Metodologia**

Essa pesquisa é um desdobramento dos estudos outrora citados, como a pesquisa intitulada “Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e do percurso do ENSINO MÉDIO e da Educação superior”<sup>5</sup>. Pelo fato do projeto apresentar uma proposta de criação de Rede de Estudos sobre a Universidade Pública Inclusiva e a Cultura Universitária, em cooperação e parcerias acadêmicas entre os grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação PPGEd - da UFRN, o PPGEd da UNEB, o PPGEd da UFC e o PPGEd da UFS decidimos, portanto, pensar uma seleção de sujeitos a serem entrevistados que fossem estudantes da UFRN e, pelo menos, de uma dessas universidades. Assim, a UFS foi o palco que encontrei para concluir o pré-teste e na UNEB, realizei entrevistas que também fazem parte dos dados empíricos desse trabalho.

---

<sup>5</sup> A pesquisa “**Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e do percurso do ENSINO MÉDIO e da Educação superior.**” (PROCAD/CAPESEDital/2007./Para execução no período de 2008-2012)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois visa “abordar o mundo lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais de ‘dentro,’ de diversas maneiras diferentes.” Flick (2009b, p p8). É assim, uma pesquisa social, pois esta, “apóia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são os resultados, e são construídos me processos de comunicação.” (BAUER e GASKELL, 2010).

Zago (2011), levantando questões teórico-metodológicas vivenciadas nas pesquisas, remete-se a Becker (2007), pois este propõe um modelo “artesanal de ciências.” O que seria isso dentro de uma pesquisa qualitativa? O pesquisador irá atuar como um artesão intelectual, ou seja, alguém que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são os métodos e a teoria, em um projeto concreto de pesquisa. Devemos pensar a nós mesmos, pesquisadores educacionais, dentro de uma perspectiva sociológica da educação e na visão de Becker, entende que:

Os sociólogos deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo. É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim, as soluções para os problemas da construção têm sempre que ser improvisadas. Essas tais decisões não podem ignorar os princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção (...). (BECKER, 1997 apud ZAGO, 2011).

Nessa perspectiva, pensamos uma metodologia que mais se aproximasse dessa proposta em investigar trajetórias de estudantes oriundos da rede pública na universidade. Assim, decidi utilizar a entrevista como o instrumento privilegiado para a coleta dos dados. A entrevista qualitativa é muito usada nas pesquisas sociais empíricas, pois “é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada [...] e o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social.” (BAUER e GASKELL, 2010, p. 65). O autor ainda complementa dizendo que:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Na mesma perspectiva, coloca que “uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas.” (ZAGO, 2011, p. 297). As entrevistas, numa perspectiva de entrevistas compreensivas pode:

[...] permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. (KAUFMANN, 1996, apud ZAGO, 2011, P. 295).

Sabendo que faria entrevistas para tentar responder os questionamentos dessa investigação, iniciamos o processo de selecionar os estudantes a serem entrevistados, que na perspectiva de Bauer e Gaskel (2010)

O termo ‘seleção’ é empregado explicitamente em vez de ‘amostragem’. Isto porque a amostragem carrega, inevitavelmente, conotações dos levantamentos e pesquisa de opinião, onde, a partir de uma amostra estatística sistemática da população, os resultados podem ser generalizados dentro de limites específicos de confiabilidade [...] a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. (BAUER e GASKELL, 2010, p. 67.68).

Assim, fiz uma seleção de estudantes a serem entrevistados, com dois critérios prevaletentes: 1. Ter cursado a educação básica em escola pública. 2. Ter concluído a graduação até o fim de 2011 ou estar em estágio avançado de seus cursos.

Após definir que as entrevistas seriam o principal instrumento para a coleta de dados, definido os critérios para selecionar os estudantes a serem entrevistados, iniciei um processo lento, reflexivo para a produção de um guia de entrevista, ou “tópico guia,” como é colocado por Bauer e Gaskell (2010), um instrumento que

[...] como sugere o título, um guia, e não nos devemos tornar escravos dele, como se o sucesso da pesquisa dependesse só disso. O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes aparecerem na discussão e [...] embora o tópico guia deva ser bem preparado no

início do estudo, ele deve ser usado com alguma flexibilidade. (BAUER e GASKELL, 2010, p. 67).

Construí esse guia de entrevista, articulado com os objetivos específicos desse trabalho, pensando que “as perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.” (GASKELL, 2010, p. 67).

O guia de entrevistas foi submetido a um pré-teste antes de ser iniciado o trabalho de campo, ou seja, previamente à aplicação de entrevistas junto a estudantes da UFRN e da UNEB. O pré-teste consistiu na realização de entrevistas a uma quantidade reduzida de pessoas que possuíam as mesmas características da população-alvo. O objetivo foi ajustar e melhorar o instrumento de coleta de dados de maneira que apresentasse uma linguagem mais apropriada, a clareza das perguntas a serem feitas e quanto ao tipo de respostas a serem obtidas estivesse apropriadas para análise e, ainda, serviu para um treinamento pessoal para a realização das entrevistas e ainda me levou a refletir e analisar os problemas encontrados na fase de coleta de dados. O pré-teste foi realizado com 2 estudantes de Pedagogia da UFRN e 1 estudante de Secretariado Executivo, da Universidade Federal de Sergipe.

Foi interessante a experiência do pré-teste, pois eu tinha realizado duas entrevistas “testes” na UFRN e fui à UFS, em Aracaju, apresentar um trabalho sobre minha temática. Enquanto eu aguardava minha vez de realizar a apresentação oral do meu artigo, uma estudante<sup>6</sup>, cursando Secretariado Executivo na UFS, apresentava o resultado de uma pesquisa produzida na conclusão de um curso realizado paralelamente na Faculdade São Luis de França. No seu estudo ela investigou, dentre os sujeitos entrevistados, 52 estudantes da UFS e mostrou que a maioria dos estudantes universitários não conseguiam interpretar seus textos nas salas e que essa deficiência poderia ser amenizada se os professores em sala ajudassem mais esses alunos a verem a pertinência dos textos na vida cotidiana. O fato foi que tive certeza que tinha encontrado mais uma estudante para eu dialogar e entrevistar, como maneira de testar meu guia de entrevista e ver a mim mesma como entrevistadora e melhorar. Na sequência, eu seguiria para a UNEB, em Salvador, para a missão de estudos do Procad (já referenciado) e pretendia realizar entrevistas naquela instituição.

As entrevistas do pré-teste me conduziram a refazer e rever alguns pontos que não contemplava exatamente o que eu estava propondo. Assim, após algumas reflexões, o guia de

---

<sup>6</sup> SANTOS, Ellen Cláudia da Silva. O texto e o caos: o pensamento de Friedrich Nietzsche sobre a interpretação de textos a partir do caos no cotidiano do aluno universitário. Aracajú, 2010.

entrevista foi definido em três blocos. O primeiro ponto era uma abordagem sobre o Ensino Médio, a experiência de estudar em uma escola pública, como o estudante se preparou para o vestibular e ainda as motivações para os estudos, a escolha do curso e o sentimento de ter passado no vestibular. Em seguida, iniciamos perguntas sobre a trajetória na universidade, onde buscamos descobrir como se deu o processo de adaptação no primeiro ano. Saber quais as maiores dificuldades e facilidades enfrentadas para inserir-se na cultura da universidade e conhecer as estratégias de estudos e aquelas que o estudante utilizou para não desistir e conseguir chegar até a fase final de seus cursos. Por fim, no último momento da entrevista procuramos identificar as perspectivas que os estudantes tinham para o futuro após a conclusão do seu curso na Universidade.

Assim, os entrevistados dessa pesquisa foram estudantes da UFRN e da UNEB, concluintes ou que estavam em estágios finais de seus cursos. Na UNEB, dos 6 alunos, 5 eram do sexo feminino e um era do sexo masculino. Das estudantes, 3 faziam o curso de pedagogia, 1 fazia direito, 1 Turismo e hotelaria e o estudante do sexo masculino cursava Educação Física. Todos cursaram a educação básica na escola pública e estavam na fase final de seus cursos na UNEB. Dos 6 estudantes entrevistados na UFRN, 3 eram do sexo feminino e cursavam pedagogia. Os 3 estudantes do sexo masculino cursavam Ciência e Tecnologia, Matemática e Fisioterapia. Alguns desses estudantes quiseram ainda fazer um relato de suas experiências na universidade e redigiram uma reflexão pessoal de suas trajetórias, o que contribuiu ainda mais para uma análise mais aprofundada das falas desses sujeitos.

Após a transcrição literal de todas as entrevistas e muita reflexão, as mesmas foram analisadas sob indicações de Myers (2010, p. 287) que discorre explicações sobre “análise da conversação e da fala”, que para esse autor “uma análise atenta dos dados falados transcritos, seguindo modelos baseados na análise de conversação, pode levar a compreensões mais claras sobre os dados coletados para projetos de pesquisa em ciência social.”

Assim, obtivemos todos os dados necessários para uma análise coerente e aprofundada, buscando descobrir elementos da trajetória dos sujeitos investigados, que indicasse a maneira que os mesmos passou suas vivências, suas dificuldades e estratégias de permanência com êxito na UFRN.

### **1.5 Estrutura da dissertação**

Esse trabalho foi organizado em 4 capítulos. Primeiramente, situamos a temática do estudante como objeto de estudo, especificamente, o estudante oriundo da rede pública que

ingressou em uma universidade pública. Definindo os objetivos desse estudo, apresentamos a metodologia para respondermos nossos questionamentos. O capítulo 2 abordamos a Educação Básica pública desde os anos de 1990, discutimos a universalização e a qualidade desse nível de ensino e destacamos a última etapa da Educação Básica – o Ensino Médio, buscando compreender a interface desse nível de ensino e a entrada na Educação superior.

No capítulo 3 discutimos a base conceitual de “trajetória” e buscamos em diversos estudos nessa temática, um apoio teórico que nos ajudou ver o nosso próprio objeto de pesquisa: a trajetória de estudantes oriundos da rede pública na universidade pública, e perceber aspectos que favorecem o sucesso na universidade.

No último capítulo apresentamos a pesquisa empírica desse estudo. Analisamos as falas dos 12 estudantes, oriundos da rede pública na UFRN e na UNEB. Apresentamos os resultados dessa investigação e fechamos o trabalho com as considerações finais provisória e ainda uma proposta de desdobramento desse trabalho.

## CAPÍTULO 2

# A EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DESDE A DÉCADA DE 1990

Esse capítulo tem a intenção de fazer um panorama geral da educação brasileira desde a educação básica ao ensino superior a partir dos anos de 1990. Levantamos questões, principalmente, no que diz respeito à ampliação de vagas e a qualidade da educação no Brasil, tendo em mente, a interface entre a educação básica pública e a entrada para a universidade pública.

### 2.1 A Estrutura da Educação brasileira:

Para melhor conhecer a estrutura da educação brasileira, buscamos em alguns documentos legais dispostos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e pelo Congresso Nacional, nas últimas décadas, trazendo Leis, diretrizes, normatizações e programas que norteiam a educação do Brasil nas últimas décadas, conforme dispostos na tabela abaixo:

**TABELA 1:** Base legal para a educação básica a partir da década de 1990

1993	Plano Decenal de educação para todos (1993 – 2003).
1996	Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
2001	Plano Nacional da Educação, que já tinha sido disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988.
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).
2000	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
2008	Documento propondo uma “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”.
2008	Piso Salarial Profissional Nacional. Lei nº 11.738, de 16/07/2008
2009	Emenda Constitucional nº 59. de novembro de 2009 é estabelecido que a

	educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.
2010	Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação./[...].mediante oferta de educação básica em tempo integral.
2010	Congresso Nacional, o novo Projeto de Lei Ordinário (PLO nº 8.035/2010) denominado o Plano Nacional de Educação correspondente ao decênio 2011 – 2020.

Fonte: Soares da Silva, 2012

A Educação Nacional tem avançado nas últimas décadas, o que nos sinaliza a busca do desenvolvimento da sociedade brasileira por meio da educação. A LDB 9.394/96 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, definindo que a educação básica abrangerá a educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio (Capítulo 1, art. 21) e que a mesma terá por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum dispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (ART. 22, cap. 1).

A educação Infantil terá a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O ensino fundamental terá dentre suas diversas funções estabelecidas na Lei em questão, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, promover uma compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; e ainda o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (CAP. 2, SEÇÃO II, III).

O Ensino Médio, por ser última etapa da educação básica, merece uma ênfase em compreendê-lo, pois se o jovem chega até o fim desse nível de ensino, será o momento onde o jovem se enfrentará o dilema de continuar os estudos em nível superior, continuar no trabalho, caso já o tenha, ou conseguir um posto no mercado de trabalho, já que empregos exigem no mínimo o “Ensino Médio completo.”



### **2.1.1 Etapa final da Educação Básica: ENSINO MÉDIO**

Definir a finalidade do Ensino Médio tem sido um dilema há muitas décadas. Discute-se sobre a real função desse nível de ensino, colocando-o apenas como um ensino propedêutico ou profissionalizante, ou mesmo ambos. Na época do governo militar, era um ENSINO MÉDIO voltado à formação técnica dos alunos, para qualificá-los e atender às demandas do desenvolvimento econômico que o país vinha passando. Com a LDB 9.394/96 parece superar essa dualidade entre a formação geral e a profissionalizante. (KUENZER, 2001, P.17).

Muitos autores no Brasil têm discutido a temática do Ensino Médio, como Zibas (2005), Abramavay (2003), Frigotto; Ciavatta (2004), Kuenzer (2001,2004), Krawczyk (2009) e muitos outros, além de vários documentos oficiais em nível nacional e internacional.

A LDB 9.394/96 estabelece que o Ensino Médio, como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá a função de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Dentro do aprimoramento do educando como pessoa humana, inclui-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB 9.394/96 - CAP. 2, SEÇÃO IV, ART. 35).

Quanto ao currículo, a Lei nos diz que este constará em suas diretrizes o destaque da educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Assim, adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. Estabelece a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (IDEM, art. 36).

Lembramos que na Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009 é estabelecido que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade,

assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

No âmbito internacional, o relatório da UNESCO de 2001, intitulado: “O Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades,” reforça que o Ensino Médio deve ser colocado em ‘alta prioridade’, para que sejam redefinidos os objetivos e as funções do Ensino Médio no século XXI. Para que leve em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, dando um preparo para a vida, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho. Assim, o Ensino Médio, inclusive a educação profissional deve corresponder não somente às necessidades da sociedade em termos de recursos humanos, mas também a requisitos de desenvolvimento e às aspirações do indivíduo.

Assim, percebe-se a importância que devem ter as políticas governamentais em assumir o Ensino Médio com um caráter de terminalidade da educação básica, para uma formação cultural, científica e integral do cidadão para a atuação na sociedade, e dar-lhe alternativas, caso este deseje, de profissionalização em nível médio, não deixando o Ensino Médio público somente com a idéia de preparação para processos seletivos de ingresso no ensino superior.

Em 2008, o MEC fez um documento onde propõe uma “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil,” (Portal/MEC/gov/2008). O Documento se inicia reconhecendo que os importantes avanços e conquistas alcançados na educação básica e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino no Brasil, ainda não foram suficientes para um quadro de elevada desigualdade educacional e uma situação precária em relação à permanência e a aprendizagem dos estudantes. Explica que, especificamente em relação ao Ensino Médio, atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos estão fora dessa etapa da educação básica, assim como adultos que não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população. O documento propõe uma reformulação no currículo e no modelo pedagógico, para permitir uma educação atrativa e de qualidade a todos os jovens e adultos. Considera que um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado dessa etapa, vista como uma mera passagem para o ensino superior ou inserção na vida econômica produtiva. O documento citado vai mostrar uma concepção inovadora do Ensino Médio, com formação integral do estudante estruturada na ciência, na cultura e no trabalho. Estabelece um significado mais amplo e reconhece na integração à educação profissional técnica uma importante política pública, mas precisa ser complementada com a mudança curricular do ensino-médio propedêutico, logo não

profissionalizante. Assim propõe, além da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a priorização da melhoria da escola de Ensino Médio da rede estadual de educação, que mantém mais de 85% das matrículas. (PORTAL/MEC/GOV/2008).

Ainda dentro dessa perspectiva de reestruturação do Ensino Médio, são criados alguns programas do governo federal, como o Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliar o tempo dos estudantes na escola e garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais. (PORTAL MEC/PROEMI/2009).

Surge também o Ensino Médio integrado, uma alternativa para a oferta pública de educação profissional de qualidade, integrada ao Ensino Médio, (Decreto 5.154/2004). Muitos desses programas, seguem em passos lentos para serem implantados. Percebe-se, que há uma preocupação internacional sobre o Ensino Médio e em 2011, é divulgado pela UNESCO um documento intitulado “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo,” (Série debates ED, nº 1. UNESCO/2011). Neste documento, tomando os objetivos do compromisso internacional em favor da Educação Básica Para Todos (EPT), o Fórum Mundial de Educação, (Dacar, 2000), e seu marco de ação, foi definido que o Ensino Médio deve responder às necessidades educacionais de todos os jovens, garantindo-lhes acesso equitativo a programas apropriados que permitam a aquisição de conhecimentos tanto de competências ligadas à vida cotidiana. De igual modo, esse resumo executivo (UNESCO 2011) sobre o Ensino Médio integrado faz referência também a outro documento da UNESCO, de 2008, chamado: “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades,” onde reforçam a idéia de um modelo educacional que articule a educação geral e a educação profissional a ser constantemente atualizado em função das transformações científicas, econômicas e sociais. Outro documento citado no Resumo Executivo é também da UNESCO, de 2009, chamado “Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração.” Uma das principais conclusões diz respeito ao fato de que há boa safra de reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema, e, no entanto, são frágeis as propostas mais operacionais e raras as experiências de implantação efetiva de cursos integrados. Portanto, com um embasamento nesses documentos, o resumo executivo, UNESCO 2011, propõe protótipos ou

modelos curriculares viáveis para a integração entre a educação básica geral e a educação profissional no Ensino Médio. Sendo implantados em uma mesma escola, cidade ou sistema de ensino, os currículos articulados possibilitam a troca do Ensino Médio Integrado pelo Ensino Médio de formação geral ou vice-versa ou, ainda, a alteração da escolha de habilitação profissional no meio do percurso. Ou seja, um currículo que articule o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Portanto, as condições gerais para a implantação desse novo currículo seriam a adesão voluntária e um compromisso das Secretarias de educação, além do apoio dos gestores e demais agentes, incluindo os docentes e estudantes. Atrelado a isso, uma infraestrutura adequada e políticas que sustentem esse projeto na escola. Finalizam o resumo técnico citando Cecília Brasilavsky, quando ela se reporta às experiências de transformação do Ensino Médio da América Latina:

A educação secundária parece ser o nível mais difícil de se transformar no mundo inteiro. Preparada para receber jovens dos setores médios e altos, começou, já há algumas décadas, a receber jovens de todos os setores sociais. Por outro lado, sua proposta cultural e pedagógica segue, em importante medida, ancorada no século XIX. O diagnóstico é claro, as alternativas estão em construção. (BRASILAVSKY, 2010 apud UNESCO: Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo/Série debates ED, nº 1/2011).

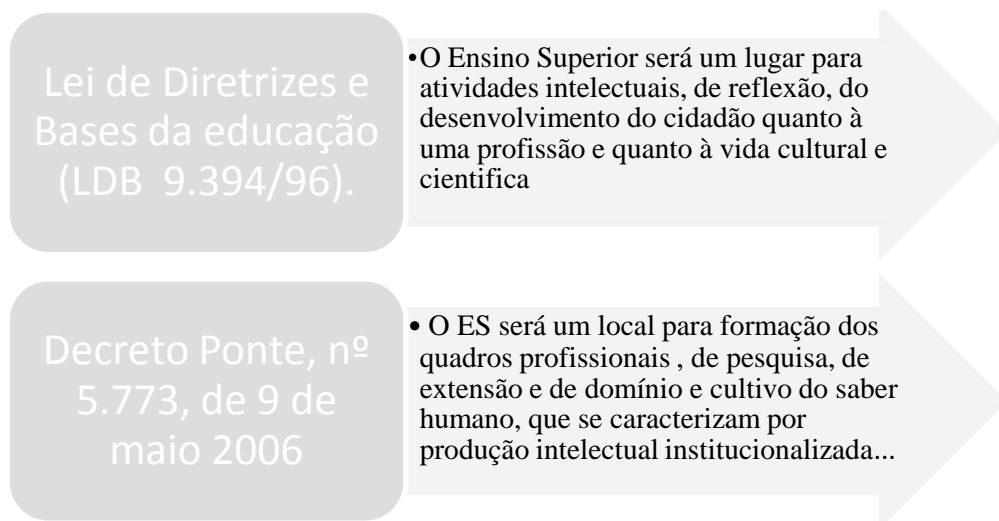
Para Kuenzer (2004), a opção pela implementação de projeto de educação profissional esconde a ausência de políticas públicas e que a pouca formação para os trabalhadores continua sendo o eixo das políticas de educação profissional. Entendemos então que esse debate e embate em torno da finalidade, identidade, qualidade e alternativas para o Ensino Médio continuará, pois é assim mesmo que a educação pode avançar, mesmo em passos lentos.

Essas leituras nos levaram a pensar realmente na discussão sobre a identidade do Ensino Médio. Um estudo recente realizado por Oliveira (2009), onde foi questionado a 50 professores de escolas estaduais do Rio Grande do Norte, buscou primordialmente compreender como esses professores se vêem frente à preparação de seus alunos ao vestibular da UFRN. Os resultados revelaram que os professores do Ensino Médio das escolas públicas não têm a meta de preparar seus alunos para o ingresso na Universidade Federal através do concurso do vestibular e portanto, aqueles professores estão cheios de incertezas quanto à

finalidade do Ensino Médio na formação de seus alunos. , ficando evidente os professores não sabem ao certo os objetivos do Ensino Médio para os alunos.

### 2.1.2 Educação Superior

A Educação Superior tem funções importantes a serem desempenhadas na vida do indivíduo e são expressas na perspectiva da LDB 9.394/96 e no Decreto Ponte, nº 7.773/2006.



Assim, sobre a finalidade da Educação Superior, baseados na LDB, podemos perceber que além de estimular a formação cultural e desenvolver um espírito científico e pensamento reflexivo. O Educação Superior tem, dentre várias funções colocadas na Lei em questão, a função de “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional.” (CAP. IV, art. 43º).

Pela LDB compreendemos então que o Educação Superior, será um lugar para atividades intelectuais, de reflexão, do desenvolvimento do cidadão quanto à uma profissão e quanto a vida cultural e científica. E no Art. 45º lemos que a educação superior será ministrada em instituições de Educação Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (LDB 9.394/96).

O Decreto Ponte, nº 5.773 (2006), apresentou inúmeras regulamentações da Educação Superior no Brasil, como lemos no art. 1º que “este Decreto dispõe sobre o exercício das

funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.” Portanto, lemos no artigo 12 a classificação do que podemos chamar de Educação Superior: “As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como faculdades, centros universitários e universidade.” (DECRETO PONTE, 2006, art. 12).

Entendemos então, de acordo com esse decreto, que as instituições de educação superior são originalmente credenciadas como faculdades e o credenciamento como universidade ou centro universitário se dá ao cumprirem-se algumas prerrogativas de autonomia e dependerá do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. Os centros universitários são as instituições pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

O Decreto Ponte reforça ainda a função da universidade explicitada no cap. IV, art. 52 da LDB 9.394/96, quando nos delineia que as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. E quanto à criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional. A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de Educação Superior já existente e que atendam o disposto da legislação pertinente.(DECRETO PONTE/ nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006).

## **2.2 Situando a educação brasileira no contexto internacional**

Pensar a educação brasileira contemporânea é considerar sua inserção em um mundo globalizado e, portanto, num contexto onde vários organismos internacionais têm ligação direta em muitas tomadas de decisões nas políticas da educação de nosso país.

Utilizamos o termo globalização em várias situações e no senso comum pensamos o termo no sentido de ver as coisas conectadas de um país para o outro. Como podemos ver educação dentro desse processo de globalização?

Bernard Charlot (2007), professor Emérito da Universidade Paris 8 e professor visitante na Universidade Federal do Sergipe (UFS) coloca em debate essa questão da globalização e nos diz que “[...] a globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico,” (p. 134). Mesmo a globalização sendo vista como um processo socioeconômico, ela traz também consequências culturais promovidas pelo encontro de culturas. As vantagens dos movimentos de mobilidade estudantil, por exemplo, traz um possível processo de solidarização entre os membros da espécie humana, mas que “esse seria o ideal daqueles que aceitam a abertura das fronteiras, mas recusam a forma neoliberal da globalização.” (CHARLOT, 2007, p. 134).

Boaventura Sousa Santos, catedrático da Universidade de Coimbra, propõe-nos pensar a globalização como “um processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival,” (SANTOS, 2001, p. 10).

António Teodoro (2003, 2010)<sup>7</sup>, professor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, tem nos trazido textos relevantes, com análises aprofundadas em diversas temáticas da educação, dentre elas, a relação entre a educação e globalização. Recentemente (2010), o referido autor, no primeiro capítulo de seu livro “Educação, Globalização e Neoliberalismo,” apresentou várias definições do termo globalização. Para ele, mesmo havendo distintas compreensões desse termo e pode-se dizer que a globalização tem:

Como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjectivado de sustentável, que acaba por trazer novamente para primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano. (CHARLOT, 2010, p. 23).

---

<sup>7</sup> Artigos nessa temática e outros, na Revista Lusófona de Educação. Uma publicação científica trianual do centro de Estudos e Intervenções em Educação e Formação (Ceief) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Coodenação de António Teodoro. (<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>; <http://ateodoro.ulusofona.pt/>)

A citação nos ressalta a privatização dos meios de produção é como uma das primeiras características ao ver a globalização nas idéias neoliberais.

Para Charlot (2007), pensar a educação num contexto de globalização e neoliberalismo é pensar nas organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Para esse autor, atrás das organizações, é o poder do capital internacional que funciona. O autor citado nos diz que:

Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o *thinking tank*, como dizem os norte-americanos, isto é o reservatório para idéias. Saíram da OCDE a ‘reforma da matemática moderna’ a idéia e a própria expressão de ‘qualidade da educação’, a idéia de ‘economia do saber’, a de ‘formação ao longo da vida’. A OCDE é o Centro de pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar-se quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado. (CHARLOT, 2007, P. 133).

Percebemos nessa citação que o autor é realista em entender que os organismos internacionais, na maioria das vezes, são regidos pela lógica do mercado e essa lógica, no caso da educação superior, por exemplo, no Brasil tem sua maior expressão.

O Banco Mundial, e “seu ‘irmão gêmeo,’ FMI, nasceram na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e, como organismos especializados da Organização das Nações Unidas (ONU) (art. 63 da Carta da ONU), em 1947. Visavam a cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico.” (SGUISSARDI, 2000).

Ainda na visão de Charlot (2007, p. 133), o Banco Mundial “[...] tem uma doutrina oficial. Pensa que a educação é fundamental para lutar contra a pobreza, mas que não tem e nunca terá dinheiro público suficiente para desenvolver a educação de qualidade. Daí o Banco Mundial conclui que é preciso dinheiro privado.”

Muitos documentos internacionais têm norteado o Educação Superior, em nível global, e o Brasil se insere nesse contexto. Várias Conferências Internacionais ou estudos, a partir da década de 90, foram realizados no intuito de discutir mudanças, crises, avanços, expansão e a



realidade do Educação Superior em esfera global. Há uma busca de um “tuning,”<sup>8</sup> ou seja, afinação, uma sintonia para as diretrizes do Educação Superior e trocas de experiências, culminando em declarações mundiais e planos de ações em abrangência internacional.

Sguissardi (2000) toma alguns desses documentos lançados até o ano 2000, e embasa sua análise sobre o Banco mundial e a educação superior. Meu objetivo é perceber o Educação Superior dentro dessa articulação internacional da UNESCO e do Banco Mundial.

Coloco alguns títulos em inglês, outros em espanhol, e outros em português, pois foi como foram mais divulgados no Brasil, pelo menos, foram assim utilizados em minhas leituras.

**TABELA 2:** Documentos Internacionais sobre o Ensino Superior

ANO	LOCAL	Documento
1994	USA/Banco Mundial/Estudo.	Higher Education: Lessons Of The Experience./La Enseñaza Superior: Las Leciones Derivadas De La Experiencia.
1998	Paris/UNESCO	Conferência Mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação. (Declaração Mundial sobre o E.S)
2000	USA/Banco Mundial/Estudo	Higher education in Developing Countries: Peril and promise/La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas.
2009	Paris/UNESCO	Conferencia Mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

O estudo é denominado “*La Enseñaza Superior: Las Lecciones Derivadas De La Experiencia,*” onde mostrou que nas atividades realizadas nos diferentes países em desenvolvimento, financiadas por esse banco, houve muitas experiências que funcionaram quanto à diminuição da pobreza e desenvolvimento dos países. Portanto, fazem uma avaliação das perspectivas das reformas propostas e consideram estratégias e opções para melhorar os resultados dos sistemas de educação superior, dentre essas estratégias, o fomento de mais instituições, tanto públicas como privadas, um incentivo para que as instituições públicas

<sup>8</sup> Utilizo esse termo, mesmo os objetivos do projeto Tuning na Europa e o projeto ALFA Tuning – América Latina, terem objetivos ainda mais abrangentes. O Alta tuning surge em um contexto de intensa reflexão acerca da educação superior tanto no nível regional como internacional. In: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=content&task=view&id=168&Itemid=196&lang=pt>

diversifiquem suas fontes de financiamento, a redefinição da função do estado, prestando atenção especial à autonomia e responsabilidade institucional e a adoção de políticas que articulem a quantidade e a qualidade do ensino.

Nesse documento, extraem lições dessas experiências internacionais, pois consideram a Educação Superior essencial para o desenvolvimento econômico e social. Desse modo, essas instituições têm a responsabilidade primordial de entregar às pessoas os conhecimentos que são requeridos para desempenhar cargos de responsabilidade nos setores público e privado e ainda produzir novos conhecimentos através da investigação. O Banco Mundial busca proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados. Propõe ainda uma redefinição da função do governo no Educação Superior e adotar políticas que estejam destinadas a dar prioridades aos objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1994).

Já em 1998, representantes da UNESCO, reunidos em Paris, concebem a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação. Percebendo a demanda por diversificação da Educação Superior, devido à realidade do novo século, em consonância com o Banco Mundial, vê a educação superior como sendo vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico, tanto como para a construção do futuro das novas gerações. Retomam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) quando se declara que toda pessoa tem o direito à educação e que a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito, e, endossando os princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), a qual, através do Artigo 4º: compromete os Estados Membros a tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual. (UNESCO, 1998).

No primeiro ano do século XXI, o Banco Mundial nos traz mais um documento, dessa vez intitulado, *“La educacion Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas.”* Partem da premissa que a educação superior melhora a vida dos indivíduos e enriquece a sociedade. Esse estudo mostra, então, que com o aumento do conhecimento e os avanços da tecnologia, incluindo a informática, a Educação Superior tem que passar por mudanças para acompanhar esses avanços, pois o Educação Superior é visto como bem essencial para o desenvolvimento social e econômico dos países. Portanto, nesse novo contexto de avanços, requer-se do indivíduo mais e diferenciadas habilidades humanas e novos conhecimentos. O documento reforça algumas premissas colocadas no documento de 1994, quando dizem que essa nova realidade requer também uma expansão das instituições, ou seja, aumento e

diversificação do número de instituições e incentivo a criação de instituições privadas. (BANCO MUNDIAL 2000).

Em 2009, a Segunda Conferência Mundial reforçou a mensagem da Primeira Conferência Mundial, realizada em 1998, afirmando que "a década passada deixou evidências de que a pesquisa e o Educação Superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento, que incluem as estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e em Educação Para Todos (EPT)." Mostrou que o ensino superior e a pesquisa contribuem para a erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e progresso dos acordos internacionais para os objetivos de desenvolvimento do milênio. Concordam que na história atual, é crescente a importância dada no investimento da educação superior como esforço para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. Colocam que a sociedade do conhecimento precisa de diversidade nos sistemas de educação superior com uma gama de instituições que tenham uma variedade de ordens e abrange tipos diferentes de alunos. Além de instituições públicas, a Educação Superior privado que busca objetivos públicos desempenha, também, um papel importante. Reforçam as idéias já colocadas no documento do Banco Mundial (2000), da diversidade de instituições, formação de novas habilidades para adequar-se aos avanços tecnológicos do novo século, e conseqüentemente, evidenciam a importância da formação e recrutamento de novos professores para formar os estudantes para as novas demandas, novas habilidades e novos conhecimentos necessários para o século 21. Inclusive, novas abordagens, ensino à distância (EAD) e tecnologias de informação. (TICs, UNESCO, 2009).

Esse documento nos reforça também a importância da busca pela equidade e qualidade na Educação Superior. Retomaremos esse documento, juntamente com a declaração de 1998, quando estivermos discutindo especificamente sobre o acesso aa Educação Superior.

Quando percebemos que esses documentos referenciados foram criados pela UNESCO ou pelo Banco Mundial, percebemos a relação existente entre esses dois órgãos. Para Akkari (2011, p.31-32), há uma transferência progressiva na liderança da UNESCO ao Banco Mundial e isso foi sentido no campo educacional na medida em que as duas instituições possuíam, em suas origens, visões muito distantes uma da outra. A UNESCO apresenta uma visão humanista de Educação. O Relatório da UNESCO (1996), *Educação: um tesouro a descobrir, ilustra bem tal visão*. Neste, a educação faz referência a quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Já o Banco

Mundial apresenta uma visão mais instrumental, pois vêem a educação como o caminho para inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global. Portanto, o autor citado nos mostra que o Banco Mundial parece ter superado a UNESCO em sua influência sobre as políticas educacionais nos países em desenvolvimento. As duas instituições passaram a colaborar entre si, especialmente no campo da Educação básica, indo além de suas diferentes referências históricas, ideológicas e filosóficas.

Sguissardi (2000) nos diz que na perspectiva do Banco Mundial, há uma defesa da extinção da gratuidade nas IES públicas e pensa que as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior nesses países, pois priorizam os sinais do mercado e o saber como bem privado. E ainda verifica uma profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto às políticas públicas da maioria dos países. E essa influência se dá em torno das áreas como as da legislação, dos processos de privatização e diferenciação institucional, do financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e de natureza das instituições, entre outras.

É inegável que a educação brasileira está dentro desse contexto internacional e isso reflete nas tomadas de decisões, nas políticas educacionais e por isso a pertinência de compreender a educação brasileira nesse contexto globalizado.

No plano internacional, a crescente globalização estimula comparações internacionais e a elaboração de indicadores iguais ou próximos àqueles escolhidos pelas Organizações Internacionais como a ONU, UNESCO, Banco Mundial ou o OCDE. Esses organismos assinalam a importância dos países de implementarem políticas e programas que caminhem em direção ao desenvolvimento, à paz e segurança, à equidade de gênero e à erradicação das muitas dimensões da pobreza e ao desenvolvimento sustentável. (Sistema de Indicadores Sociais – SIS, 2009, p. 24). Portanto, ao refletirmos sobre a universalização e a qualidade da educação básica no Brasil, como propomos a seguir, temos em mente a educação inserida nesse contexto globalizado e neoliberal. Para tanto, vamos nos remeter a alguns indicadores nacionais, que por sua vez, são interligados a indicadores internacionais.

### **2.3 A universalização e a qualidade da educação básica: desafios e perspectivas**

Garantir o acesso à educação a todas as crianças, jovens e adultos e a qualidade dessa educação precisa ser prioridade do governo brasileiro e para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Vamos buscar em documentos e relatórios oficiais, a nível nacional e internacional um aporte para discutirmos a universalização, ou não, da educação básica no Brasil. Sobre a qualidade desse nível de ensino, nos apoiamos em estudiosos como Dourado (2009), Machado (2007), Sztamfater (2010) e muitos outros.

Uma educação para todos foi um dos direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, onde no Artigo XXVI lemos que “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta, baseada no mérito.” Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” No artigo 206, lemos que o ensino será oferecido com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos lançou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e foi aprovada na Conferência Mundial sobre a Educação, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e todos os compromissos reafirmados pela Cúpula Mundial de Educação, dez anos depois, no ano 2000, em Dakar. (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

Governos de muitas partes do mundo firmaram esta Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, inclusive o Brasil, concordando com essas idéias, pois colocava em evidência que era preciso tomar medidas que garantissem a igualdade de acesso e uma educação de qualidade a todo ser humano.

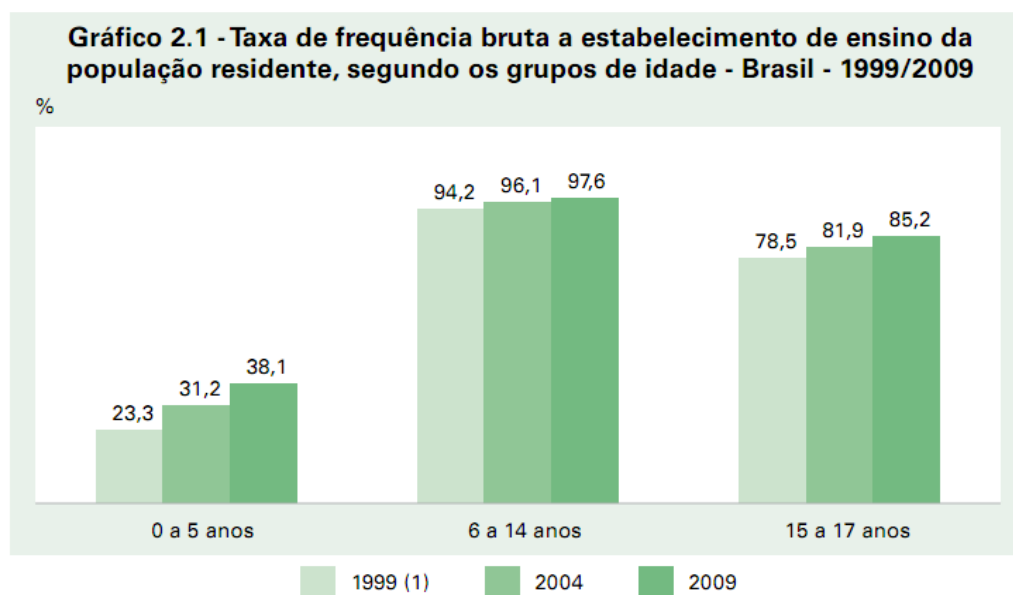
Assim, diante dessas declarações mundiais, pensamos na realidade da educação no Brasil a partir dos anos 90: atingimos as metas no intuito de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino, proporcionando o acesso a todos, crianças, jovens e adultos?

Em uma nota técnica do MEC (2010), referente ao Projeto de Lei Ordinário (PLO nº 8.035/2010) sobre o PNE 2011-2020, é feita uma avaliação de algumas metas referentes à universalização da educação básica em todos os níveis, e com dados que indicam um avanço na universalização da educação básica.

Na idade adequada ao ensino fundamental, dos 6 aos 14 anos, o atendimento que era de 96,6% em 2005, alcançou os 97,6% em 2009, já muito próximo da universalização. Quanto à frequência à escola, para jovens entre 15 e 17 anos cuja cobertura passou de 81,7 em 2005 para 85,2% em 2009, houve um aumento de apenas 1% ao ano, ficando distante do ideal (ultrapassando 98% de jovens frequentando a escola). E lemos, ainda, na nota técnica que, apesar de um atendimento universalizado nos anos iniciais do ensino fundamental (98% frequentam a escola entre 7 e 10 anos) o fluxo escolar está muito distante do desejável. Em todo o Brasil a aprovação média por nível de ensino foi de 88,5% em 2009, para os anos iniciais do ensino fundamental, de 81% para os anos finais e de 75,9% para o ENSINO MÉDIO (MEC/Nota técnica/PLO/nº 8.035/2010).

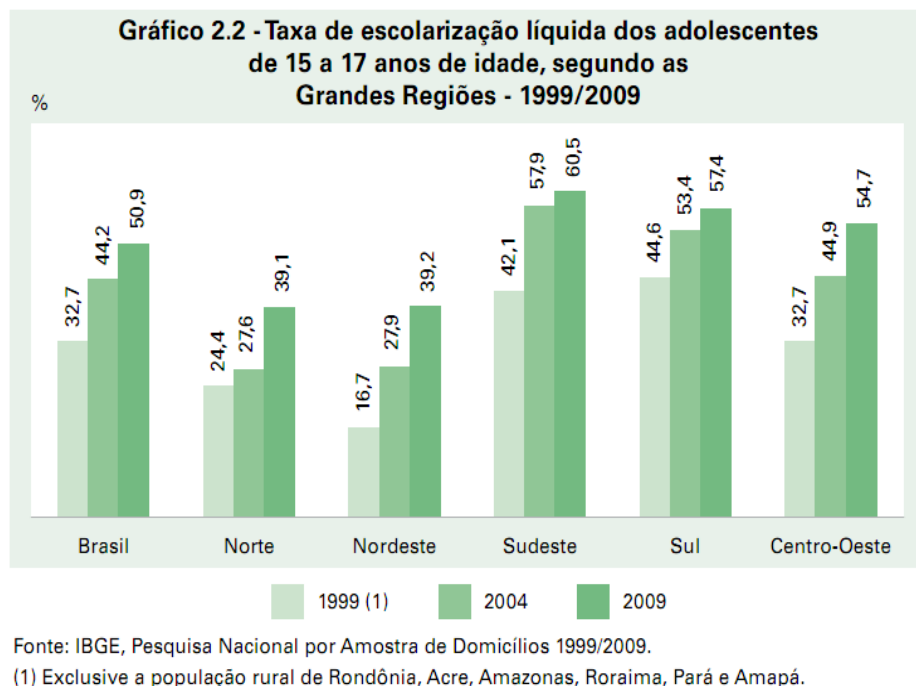
Esses dados também são apresentados através de gráfico, pelo Sistema de Indicadores Sociais (SIS/2009), utilizando dados do IBGE, PNAD, IDEB e outros indicadores, para analisarem as condições de vida da população brasileira, inclusive a escolarização.

**Gráfico1:** Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino.



Enquanto os dados mostram uma evolução significativa na universalização da educação básica, principalmente no ensino fundamental, o Ensino Médio (faixa etária de 17 a 17 anos) não teve as mesmas proporções de crescimento.

Gráfico 2: Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade



A taxa de escolarização líquida indica a proporção da população em determinada faixa etária que se encontra frequentando escola no nível adequado à sua idade (SIS, 2009). Este indicador, referente aos adolescentes na Região Nordeste, revela uma grande disparidade territorial – em 2009, somente 39,2% estavam no nível médio, não chegando a atingir os 42,1% alcançado pelos adolescentes da região Sudeste, em 1999. (SIS, 2009).

A baixa escolarização líquida dos adolescentes vem como decorrência dos atrasos ocorridos no ensino fundamental. É fato constatado que a maioria das crianças brasileiras ingressam nesse ciclo sem antes ter cursado o pré-escolar, o que acarreta no início do processo escolar um atraso aproximado/médio de dois anos.

Um importante aliado para o cumprimento das metas de universalização das matrículas no país desde a educação infantil ao ensino fundamental foi a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais Docentes – FUNDEB, uma substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Este último, não incluía a Educação Infantil.

O FUNDEB, além de estimular o acesso das crianças à escola o mais cedo possível, repassa verbas para os municípios e estados para investirem nos segmentos da educação fundamental, mas com prioridade imediata no crescimento do número de estabelecimento e na qualidade do ensino para atender a primeira infância. (SIS, 2009, p. 45).

Mas, as políticas governamentais também estimulam a iniciativa privada a tomar compromisso nesse propósito de universalização do ensino, como vemos no projeto Todos Pela Educação, que desde 2006 trabalha para que sejam garantidas as condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, ou seja, possuem uma missão clara: contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à educação básica de qualidade até 2022. Para isso estabeleceram metas, dentre elas, vão buscar que toda criança e jovem de 4 a 17 anos estejam na escola, que toda criança seja alfabetizada até os 8 anos e que todo jovem esteja com o Ensino Médio concluído até os 19 anos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

A busca da universalização da educação básica do país é um sinal de democracia e equidade, no entanto, é insuficiente dissociar esse objetivo da qualidade da educação. Quando olhamos os indicadores nacionais, que medem a qualidade da educação do país, percebemos a urgência de políticas que promovam avanços da nossa educação, para que de fato seja uma educação para todos e com qualidade.

No Brasil é aprovado o Decreto 6.094/2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, numa conjugação de esforços por parte dos Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilidade social pela melhoria da qualidade da educação básica. (DECRETO 6.094/2007, cap. 1, art. I).

O Ideb é um indicador instituído pelo Governo Federal em 2007, dentro desse plano de Metas Todos Pela Educação e disposto no decreto supracitado. Foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para medir a qualidade de ensino das escolas públicas no território nacional.

Ao olhar os indicadores nacionais, torna-se necessário compreender que nossos indicadores estão dentro de uma política global. Por exemplo, a OCDE utiliza vários indicadores de avaliação da qualidade da educação em perspectiva global. Um deles é o Pisa (*Programme for International Student Assessment*), que teve seu início no ano de 2000. Seu objetivo é avaliar o sistema de educação ao redor do mundo, testando as habilidades e conhecimentos de estudantes com 15 anos de idade.



No Pisa, o Brasil está no 53<sup>a</sup> lugar em leitura e em ciência, e em 57<sup>o</sup> lugar em matemática, no conjunto de 65 países participantes. (OCDE/PISA 2009).

Buscamos apresentar alguns elementos do PDE e ainda nos últimos resultados do IDEB de 2009. Vejamos um gráfico, comparando os resultados do Ideb, de 2007 e de 2009, disposto na Sinopse das Ações do Ministério da educação e divulgado em Setembro de 2011:

**TABELA 3:** Ideb 2007, 2009 e projeções para o Brasil

**Ideb 2007, 2009 e projeções para o Brasil**

Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental			
Ideb Observado		Metas		Ideb Observado		Metas	
2007	2009	2009	2021	2007	2009	2009	2021
4,2	4,6	4,2	6	3,8	4,0	3,7	5,5

Ensino Médio			
Ideb Observado		Metas	
2007	2009	2009	2021
3,5	3,6	3,5	5,2

Fonte: Inep/MEC

Percebemos um aumento do Ideb comparado com o ano de 2007. No entanto, é ainda considerada uma educação de baixa qualidade.

Pelo atual Ideb - de 2009 - a nota do Brasil é de 4,6 nos anos iniciais e 4,0 nos anos finais e com 3,6 no Ensino Médio. Com essa nota, a qualidade da educação do Brasil é considerada baixa, já que a média esperada de uma boa qualidade é 6,0 - o mesmo resultado obtido pelos países da OCDE, quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. (INEP/IDEB 2009). O índice é calculado através do rendimento escolar (aprovação e evasão) no sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil, Provinha Brasil e outros. A Prova Brasil é realizada a cada dois anos pelos estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública, nas disciplinas de português e matemática, e o resultado desse teste gera uma fotografia do ensino brasileiro, com relação à qualidade do ensino. (MEC/2009). A Provinha Brasil, é explicada pelo MEC como uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. O objetivo é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir

de maneira positiva no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do PDE. (PORTAL DO MEC/2011).

O Rio Grande do Norte tem uma população de 3.168,027 pessoas em 2010 (IBGE/2010). Pelo PNAD/IBGE de 2009, temos 784.108 em idade escolar. Estamos com uma taxa de analfabetismo na faixa de 10 a 14 anos, de 5,9% e na faixa de 15 anos ou mais, de 18,1% (fonte: PNAD/IBGE/2009). Em 2009, 96% das crianças entre 7 e 14 anos de idade atenderam à escola e, na faixa de 15 a 17 anos, apenas 78, 4% foram escolarizadas. Especificamente quanto ao número de matriculados, vemos que no ensino fundamental, nos anos iniciais, 307.893 crianças foram matriculadas e nos anos finais, somente 246. 479 alunos. Já no Ensino Médio, tivemos em 2009 somente 145. 296 estudantes matriculados. (PNAD/IBGE 2009).

Quanto ao índice do IDEB de 2009, do RN, mostrou que para os anos iniciais do ensino fundamental, o índice obtido foi de 3,9 e, para os anos finais do ensino fundamental, ainda menos, 3,3 e, para o Ensino Médio, um índice ainda menor, apenas 3.1.

Lembremos que o índice do Ideb está atrelado a decisões sobre o planejamento de distribuição de recursos para alimentação, livros didáticos, transporte e outros e ainda com o objetivo de políticas e recursos para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Sztamfater (2010) de forma concisa nos traz reflexões sobre a qualidade da educação, analisando alguns desses dados do Ideb. A autora percebe que as diferenças de resultados entre estados e regiões nos mostram que, conforme destacado no PDE, fica evidente a falta de equidade na educação brasileira e, portanto, é pertinente a preocupação em combater as desigualdades.

O fato é que o Ideb está aí e nos sinaliza uma realidade da educação em baixo nível de qualidade, mas há esforços de tantas instituições estaduais, municipais e federais espalhadas pelo país, que se engajam no compromisso de buscar a qualidade de educação para seus alunos. De igual modo, surgem também decretos, projetos e planos desenvolvidos pelo MEC, como possibilidades de ampliação de novos horizontes para a educação básica, visando a qualidade desse nível de ensino. O decreto nº 7.083/2010, onde dispõe o Programa mais Educação (2010), propõe uma alternativa da educação básica de tempo integral. A Educação Integral é uma proposta em construção direcionada às redes de ensino dos estados e municípios do país. O documento aponta então a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Escola Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. (MEC/SECAD/SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO, 2009).

No Decreto supracitado, é disposto que o programa tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. Dentre os objetivos, estabelece uma ampliação da jornada escolar diária para o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.(DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010).

A escola integral seria assim uma ótima alternativa para um grande avanço educacional, desde que fosse realmente com um projeto pedagógico onde o estudante teria seu tempo integral útil no desenvolvimento e formação intelectual, científica, cultural e relacional (com o próximo, com o meio e com ele mesmo) do estudante e isso articulado com a implantação de novas infraestruturas, investimento financeiro específico e uma formação adequada dos gestores, professores e demais envolvidos nesse projeto.

A Secretaria do Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) tem feito avanços para mudar a realidade da educação no estado, buscando se ampliar e se consolidar, em todos os níveis de ensino. Mesmo tendo um grande desafio à frente para mudar a qualidade do ensino, a SEEC/RN tem se comprometido nessa causa. Muitos programas têm sido implantados, como o Programa de incentivo a leitura no Ensino Médio, (Prolem/2010), o Programa do Ensino Médio Inovador, outrora citado, que já foi aderido por várias escolas do estado, atrelado a um plano de reestruturação física das escolas, valorização da docência e formação dos professores. Está em andamento a criação de um Observatório Regional, para que se tenha um maior conhecimento da realidade das escolas, alunos e professores e, com isso, desenvolver políticas educacionais que conduza a uma melhor qualidade de educação do estado. (SEEC/RN, 2012).

Refletindo sobre a qualidade da Educação Básica, Cabral Neto (2009)<sup>9</sup>, se posiciona, e elenca uma série de fatores, que favorecem a qualidade da educação básica, dentre eles, referentes as políticas de formação de professores, melhores condições de trabalhos desses docentes, aumento de salários, e uma melhor infraestrutura da escola. Defende ainda que a escola de tempo integral, mesmo ainda longe de ser concreta no país, com um projeto

---

<sup>9</sup> Entrevista dada ao jornal “O Periódico” (out/2009), veículo midiático dos estudantes de Comunicação Social/UFRN.

pedagógico “no qual a criança tivesse o tempo útil utilizado com atividades pedagógicas com apropriação dos conhecimentos,” pode ser uma solução para a qualidade do ensino e melhor desempenho dos estudantes. O pesquisador citado ainda considera que o sistema educacional avança, contudo está longe do ideal, considerando que o Brasil é um país que de forma muito retardatária consegue colocar as crianças na escola e que só agora, início do século 21, o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental com uma média de 97% das crianças matriculadas, mas o Ensino Médio ainda não conseguiu esse resultado. Esse fato mostra que ainda que o governo consiga apenas colocar as crianças na escola, se mostra incapaz de criar condições objetivas para que tais crianças que lá chegam consigam, de fato, permanecer, fluir e aprender. Nos próprios dados oficiais que são mostrados nas avaliações do governo, a aprendizagem nas escolas públicas ainda é muito baixa. (CABRAL NETO/2009).

Machado (2007), ao refletir sobre esses resultados do Ideb e também sobre a qualidade da educação básica, propõe cinco lembretes, que o fazem vislumbrar alternativas de ações concretas e que podem trazer mudanças na educação brasileira. Primeiro, lembrar que ainda que os resultados gerais da Educação Básica sejam sofríveis, existe, no Brasil, educação de qualidade, não sendo aceitável a pressuposição subjacente às políticas públicas de que as ações educacionais realizam-se sobre uma “terra arrasada.” Segundo, instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares. Em terceiro lugar, nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e a Educação Superior. Ainda, ver que a escola, e não os professores ou os alunos devem constituir a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino. Por fim, é imprescindível que as condições de trabalho dos professores da Educação Básica melhorem substancialmente, uma vez que eles são os elementos decisivos para a fecundação de qualquer política educacional.

Esse autor, mesmo reconhecendo que há evidências da educação básica ser de má qualidade no Brasil, considera que é uma generalização indevida, já que também existem as escolas de qualidade, mesmo sendo em número pequeno, e por isso nos traz uma perspectiva positiva de que há, sim, esperança para a educação básica pública no Brasil.

## **2.4 A Educação Superior no Brasil: expansão das instituições e ampliação do acesso**

Já situamos, no início desse capítulo, a Educação Superior brasileiro dentro desse contexto internacional que norteia a Educação Superior no mundo. No Brasil, cresce consideravelmente o número de instituições de ensino de nível superior. A busca por um curso de nível superior está, na maior parte dos casos, atrelada à busca de uma carreira profissional e conseqüentemente, um melhor salário. No entanto, a Educação Superior não mais é visto apenas para ter a chance de conseguir um trabalho, uma profissão, mas também é um meio de se ter uma ascensão à sociedade. Se pensarmos nos alunos vindos da rede pública, a educação pode ser a grande oportunidade para mudarem de vida. (RISTOFF, 1999).

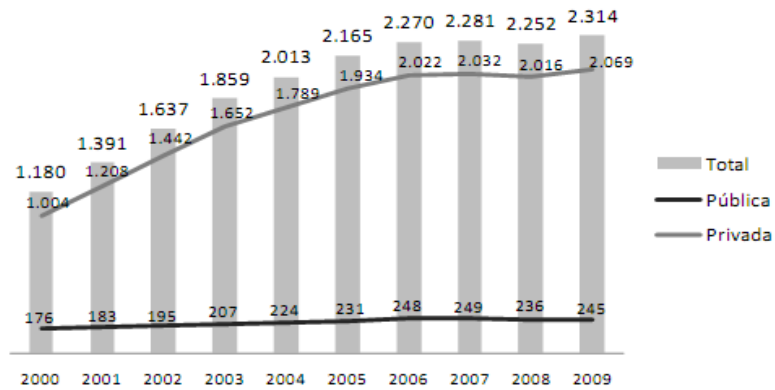
Independente do que motiva a pessoa a buscar uma formação na Educação Superior, essa procura tem aumentado nas últimas décadas e as instituições de ensino nesse nível têm aumentado para dar conta dessa demanda. O governo brasileiro tem criado políticas para a expansão e manutenção das instituições de ensino superior, favorecendo assim esse crescimento.

Sguissardi (2008) fazendo uma análise da evolução da Educação Superior no Brasil a partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso até o ano de 2006, que inclui o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mostrou-nos que houve uma retomada do processo de expansão pela via da privatização e houve um crescimento desproporcional nas instituições de Ensino Superior (IES), pois aponta 13,7% para as IES públicas e 219%, 4 para as IES privadas.

No Censo da Educação superior 2010, divulgado pelo INEP, podemos ver em alguns gráficos, um panorama do crescimento das instituições de ensino superior, e aumento de número de matrículas, incluindo a rede privada e pública.

Inicialmente, apresentamos um gráfico que nos sinaliza o crescimento da IES do Brasil:

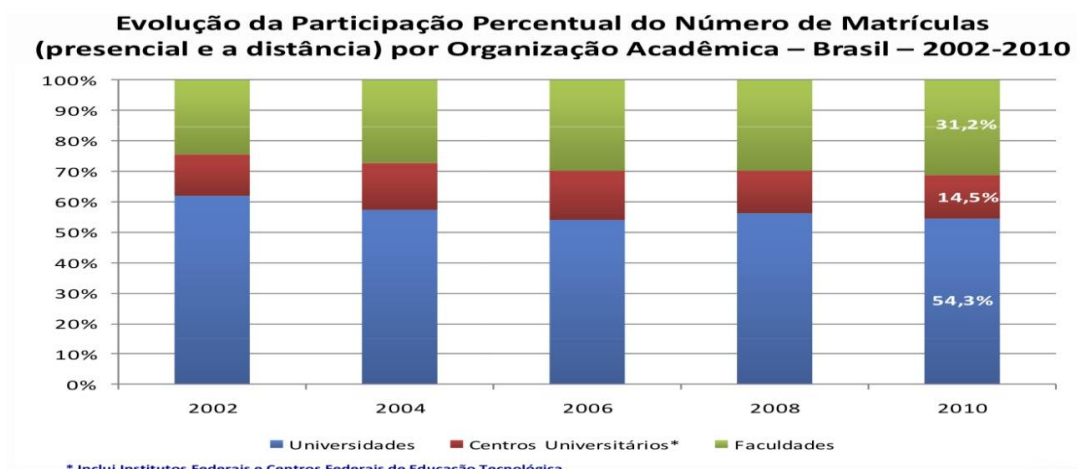
**Gráfico 4:** Evolução do número de instituições de Educação Superior – Brasil – 2000 – 2009.



**Gráfico 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior – Brasil – 2000-2009**  
 Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

É visível a constatação de que as IES privadas tiveram um maior crescimento em comparação com as IES federais. Com relação ao número de matrículas nos diferenciados tipos de IES no Brasil, podemos observar pelo gráfico abaixo que o maior número de matrículas se deu também em IES privadas:

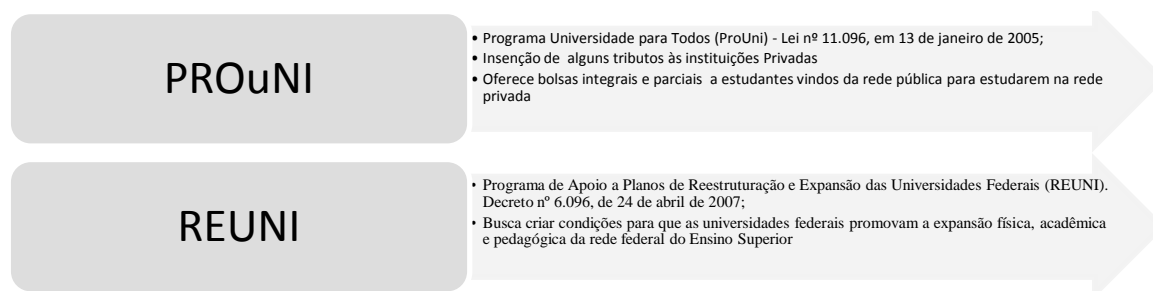
**Gráfico 5:** Evolução da participação percentual do número de matrículas



Pela leitura do gráfico acima percebemos que houve um crescimento das matrículas nas faculdades que correspondem mais ao ensino superior privado e representam quase um terço dos matriculados em 2010 enquanto que em 2002 representavam menos de 25%. Os Centros Universitários são também bem representados no setor privado, pois houve um crescimento menos considerável do que as faculdades, mas ainda assim representa 14,5% dos matriculados em 2010. Já as universidades, incluindo os Institutos e Centros Federais de educação tecnológica não representam, em 2010, mais que um pouco mais da metade dos matriculados (54,3) enquanto que em 2002 eram mais de 60%).

Esse aumento de matrículas em instituições privada se dá, principalmente, devido ao processo de seletividade para ingressar no ensino superior público e, no ensino particular, não haver em alguns cursos, quase nenhuma dificuldade para ingresso e, além disso, os processos seletivos das universidades públicas serem de grande concorrência, principalmente em cursos de grandes demandas.

Destacamos a seguir, os dois principais programas do governo dentro desse processo das políticas para aumentar a formação em nível superior do cidadão brasileiro.



O Programa Universidade para Todos (ProUni), é criado com a finalidade de dar a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Instituído pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece isenção de alguns tributos às instituições de ensino que aderem ao Programa. Direcionado aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni, segundo lemos no site do MEC, conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio trazendo, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O MEC ainda esclarece que o ProUni tem também ações de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio do Ministério de Educação e Cultura (MEC/CAIXA) e MEC/FEBRABAN e ainda o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Desde sua criação, já atendeu até o processo seletivo do segundo semestre de 2010, 748 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. Desde 2007, o ProUni - e sua articulação com o FIES - é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Desse modo, na visão do MEC, o Programa Universidade para Todos, somado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à esse nível de ensino. (MEC, 2011/proUni). Especificamente sobre as universidades federais trataremos a seguir.

#### **2.4.1 O caso das Universidades Federais no Brasil**

A partir de 2003 houve uma expansão da Rede Federal de Educação superior com a interiorização dos campi das universidades federais. Assim, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão já foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que



possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (MEC.gov/2011).

Abaixo, o gráfico 6 nos sinaliza esse crescimento a partir de 2003 até o ano de 2010.



Fonte: MEC.gov/2011

Ainda lemos no site do MEC que o Reuni foi então criado dentro desse programa governamental de expansão das universidades federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como já pontuamos, é uma das ações que integram o PDE. O Reuni tem como principal meta ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com a criação desse programa, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal do Ensino Superior. Os resultados da iniciativa podem ser vistos pelos grandes números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate a evasão, entre outras metas que têm a intenção de diminuir as desigualdades sociais no Brasil (MEC/REUNI/2011).

Castro e Pinheiro (2010) fazem uma análise do REUNI na perspectiva de vê-lo como parte da reforma gerencial do estado e rebatimento no sistema educacional. Os autores citados nos explicam que na década de 90, dentro do contexto de reforma do estado (idéia que correu em vários países do mundo) focadas nas idéias da Nova Gestão pública (NGP), houve reformas educacionais no intuito de se adequar às novas formas de gestão onde haveria controle de gastos, mais eficiência, produtividade, qualidade, inovação e flexibilidade, Castro

e Pinheiro (2010). As reformas na educação estão estreitamente ligadas às reformas do estado. Para esses autores o REUNI é de alguma forma articulado a um novo padrão de intervenção do Estado dentro da idéia da nova gestão pública. Essas propostas de reforma do estado surgiram desde os últimos 30 anos e viam no estado uma incapacidade de arcar com as demandas da sociedade globalizada em que vivemos, ou seja, o estado assim é visto como ineficiente, o que levava a uma exigência de redefinição do papel do estado para se tornar mais eficaz e eficiente e à privatização do serviço público, e a terceirização entra nesse quadro de propostas para resolver a crise estatal.

Mesmo entendendo essa visão crítica desse programa do governo, acreditamos que o Reuni trouxe benfeitorias para as instituições federais, em diversos aspectos, como a expansão das universidades, melhoria da estrutura física, inovação pedagógica e ainda, na perspectiva de políticas, não só de acesso, mas de permanência do estudante dentro da universidade.

Os dados mostram que no ano 2000, tínhamos 10% da população brasileira de jovens entre 18 e 24 anos que frequentavam o Ensino Superior e, uma década depois, no final de 2010, atingimos um percentual inferior a 15% de jovens que chegaram ao Ensino superior (SAÇACHIMA 2011). Mesmo não sendo uma ampliação do acesso tão considerável, já vemos avanços e o número de jovens que ingressam no ensino superior tem aumentado nas últimas décadas.

A UFRN insere-se nesse contexto nacional de expansão do ensino superior. A instituição aderiu-se ao REUNI e lemos no site da universidade que no ano de 2008 o projeto viabilizou a criação de 16 novos cursos de graduação nos diversos *campis* espalhados pelo estado. Prevêem que a ampliação em cursos novos e em cursos existentes vai gerar 2.700 novas vagas até o ano de 2012. Ainda dentro do projeto de implantação do Reuni, a UFRN organizou outras ações que incluem a ampliação das políticas de assistência estudantil<sup>10</sup>.

Para fechar essa discussão sobre as universidades federais, não posso deixar de reforçar a idéia de que o ensino superior público e gratuito é um direito de todos e dever do estado. As instituições privadas em nível superior podem e devem ter seu papel na sociedade, mas essa não pode ser uma crescente, ou muitas vezes, a única alternativa, principalmente daqueles que não conseguem ter acesso a uma universidade pública.

A UNESCO (1998, 2009), mesmo oscilando entre os ideais do Banco Mundial, que inclui a valorização da privatização, se mantém na defesa da universidade pública. Já outros

---

<sup>10</sup> Retomaremos posteriormente, especificamente sobre a realidade da UFRN, quanto a acesso e permanência nessa instituição.

órgãos, internacionais ou nacionais, são mais claros na defesa de um ensino superior público e gratuito, que chegue a todo cidadão que decida seguir os estudos em nível superior. A Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um desses organismos, em nível internacional, que defende a universidade como um bem público. A OEI é de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contato do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. A OEI nasceu em 1949 sob a denominação de Escritório de Educação Iberoamericana e com o caráter de agência internacional como consequência do I Congresso Iberoamericano de Educação celebrado em Madri. Dentre seus objetivos, está o de Contribuir para fortalecer o conhecimento, a compreensão mútua, a integração, a solidariedade e a paz entre os povos ibero-americanos através da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura. Fomentar o desenvolvimento da educação e da cultura como alternativa válida e viável para a construção da paz, mediante a preparação do ser humano para o exercício responsável da liberdade, da solidariedade e da defesa dos direitos humanos, assim como apoiar as mudanças que permitam uma sociedade mais justa para a América Latina<sup>11</sup>.

No Brasil, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais de ensino superior na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Em seu Estatuto, disposto no site da organização<sup>12</sup> lemos que um dos seus objetivos, além da integração das instituições federais de ensino superior, promove a valorização e defesa das mesmas.

Do mesmo modo, os ideais do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN<sup>13</sup>, com suas ações práticas e ensaios teóricos veiculados na Revista Universidade e Sociedade (US), defendem, dentre seus vários compromissos, a luta pela educação pública de qualidade, a valorização do trabalho docente, a universalização do acesso à educação superior pública e gratuita, com garantia e permanência. Defendem ainda a não privatização e a não mercantilização das instituições públicas.

---

<sup>11</sup> Informações retiradas do site da OEI - [http://www.oiebrpt.org/oie\\_es.htm](http://www.oiebrpt.org/oie_es.htm)

<sup>12</sup> Informações encontradas no site oficial da Andifes: <http://www.andifes.org.br>

<sup>13</sup> Mais informações, ver site: <http://www.andes.org.br:8080/andes/portal.andes>

Na mesma perspectiva, a União Nacional dos Estudantes - UNE<sup>14</sup> defende os interesses dos estudantes, promove campanhas específicas e também participa, historicamente, dos principais debates e lutas do país como a defesa da democracia, da educação e do patrimônio nacional.

A rede Universitas/RIES<sup>15</sup> organiza conhecimentos sobre Educação Superior nos campos de políticas e de práticas pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento. Um dos pressupostos epistemológicos e metodológicos é a pesquisa em parceria. Tem uma perspectiva em seus estudos de defesa do ensino superior público.

Chauí (2003), professora de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), defende que a universidade pública é um bem público e, portanto, direito do cidadão e tem que continuar a luta contra sua privatização e requerer maior acesso à rede federal do ensino superior, não só para aqueles mais ‘preparados’, por que estudaram em escolas privadas, mas também, e, principalmente, àqueles estudantes das camadas populares, que passaram suas trajetórias escolares em escolas públicas e têm os mesmos direitos como todos os estudantes brasileiros. A autora citada, em 2003, na cerimônia de abertura da 26ª Conferência da ANPED, deixou-nos uma fala muito importante de defesa a universidade pública, quando nos disse que:

Se quisermos tomar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço. (CHAUI, 2003, p. 11).

Ainda, ao longo de seu discurso, a autora se coloca contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização e propõe tomar a educação superior como um direito do cidadão. A autora defende a universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, ou seja, impedir que um bem público tenha apropriação privada. A autora ainda coloca alguns pontos que devemos refletir quando

<sup>14</sup> Informações adicionais em: <http://www.une.org.br/>

<sup>15</sup> Os estudos se concretizam na criação de redes acadêmicas através de Projeto nacional pela CNPq "Universitas produção científica sobre ES/Brasil, 1968-2004", que consolida o GT Política Educação Superior/ANPED com pesquisadores. Texto extraído do site da Universitas: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0006708MND7NKJ>

propomos pensar a universidade pública pela perspectiva da formação e da democratização. Ela é categórica em dizer que é necessário desfazer a confusão atual entre democratização do ensino superior e a massificação. Para ela, algumas medidas são imprescindíveis, dentre elas, uma articulação do ensino superior público e os outros níveis de ensino público, pois sem uma reforma nos ensinos fundamental e médio públicos, seria difícil uma real democracia.

Nessa mesma perspectiva de defesa da universidade pública, a UFRN também se posiciona, o que podemos verificar através de um documento da universidade sobre a democratização do acesso. Assim, lemos que:

O grande desafio é manter a defesa do ensino público e gratuito como princípio norteador fundamental do modelo de oferta de ensino em nível superior e, aliado a isso, superar as dificuldades dos processos seletivos, buscando medidas afirmativas na proporção em que se reconhece que, na atual conjuntura, não se vislumbra, a curto prazo, uma melhoria qualitativa na oferta de ensino Fundamental e Médio. Reafirma-se, portanto, o princípio político da universidade pública para todos, mas, também, coloca-se, na agenda do debate, a necessidade de se criarem mecanismos para permitir o acesso ao ensino superior a determinados segmentos historicamente excluídos em decorrência de sua condição social. (RAMALHO & CABRAL NETO, 2003).

Portanto, com a fala dos autores citados, além de defenderem a universidade pública, fica evidente que a educação básica pública está com uma qualidade aquém da esperada e, conseqüentemente, estes alunos terão não só dificuldades para o acesso no ensino superior público.

Percebemos assim, que a realidade no Brasil mostra que educação básica pública e a entrada na universidade pública são interligadas. Faz-se necessária uma reforma urgente na educação básica, onde não só a quantidade seja resolvida, como mostramos em gráficos anteriores, mas qualidade possa acompanhar esse crescimento quantitativo.

#### **2.4.2 Acesso ao Ensino Superior**

Ter acesso à educação, desde a educação básica ao ensino superior é um direito do cidadão (Declaração Universal dos Direitos humanos, 1948). As conferências da UNESCO (1998, 2009), já citadas, declararam que a admissão à educação superior deve ser baseada no

mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação mostradas por àqueles que buscam o acesso à educação e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Sendo assim, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas. Portanto, faz-se necessário, a diversificação dos modelos de educação superior, os métodos e critérios de recrutamento torna-se essencial para uma ampliação do acesso a grupos outrora excluídos.

Ristoff (2008, p.45) nos reforça que democratizar é criar oportunidades para que jovens, de todas as classes sociais e estudantes das escolas públicas possam ter acesso ao ensino superior.

Mencionaremos brevemente nesse trabalho, os modelos francês, inglês e o americano de acesso ao ensino superior, já que alguns dos estudos que nos apóiam nessa pesquisa são oriundos desses países e ainda por ter evidenciado que a educação brasileira está inserida em um contexto internacional.

Na França, após o término do secundário (Ensino Médio) o aluno faz o *baccalauréat* e que com isso, se têm acesso ao Ensino Superior. Na Inglaterra<sup>16</sup> é um exame público chamado *A-Level*, em três disciplinas, escolhida pelo aluno, onde com isso ele recebe o GCE (*General Certificate of Education*) e normalmente é feito na idade de 17 e 18 anos, assim que termina o Ensino Médio. Nos Estados Unidos é realizado o SAT (*Scholastic Aptitude Test*)<sup>17</sup> o qual o estudante realiza após a conclusão do Ensino Médio. O exame tem por objetivo, tanto sinalizar a qualidade do Ensino Médio, quanto à admissão nas instituições de ensino superior.

---

<sup>16</sup> Simon Schwartzman, sociólogo brasileiro, explica que no “modelo inglês, por exemplo, há o A-level. O aluno escolhe três temas e trabalha neles: ele se prepara durante o ensino médio naqueles conteúdos que escolheu. Digamos, matemática, química e inglês; ele vai se aprofundar, tem a oportunidade de tomar conhecimento daquilo lendo e discutindo; no processo de aprofundamento, o aluno tem a possibilidade de ganhar competência, de ganhar capacidade. O ensino médio americano é desigual; há coisas boas e coisas ruins. O inglês é melhor. O francês também é um bom sistema; embora, para o meu gosto, um pouco rígido [...]. In: Entrevista de Simon Schwartzman sobre o ensino médio “(versão original). Publicada em Ensino Superior Unicamp, Ano 1, n. 2, 2010, pp.16-25)

<sup>17</sup> Teste de aptidão escolar. O SAT funciona tanto para avaliar os alunos e permitir o acesso destes ao nível superior, quanto para analisar as escolas e a educação oferecida nas instituições de ensino. O exame tradicional entre os jovens norte-americanos foi criado em 1941 e desde então, tem sido uma das grandes referências em qualidade de educação no país. In: <http://vestibular.brasilecola.com/enem/sat-x-enem.htm>

Para compreendermos a questão do acesso no Brasil, especificamente o vestibular, recorremos a um estudo recente, em nível de pós-doutorado, feito por Da Silva (2011), da Universidade Federal do Sergipe (UFS), que nos trouxe uma breve compreensão histórica dos significados do vestibular no Brasil. Inicialmente, a autora coloca que o vestibular não é um dispositivo universal de acesso à universidade e que o vestibular não faz parte da essência da universidade, pois não pertence à tradição da universidade que nasceu na idade média. Naquela época havia um contrato entre mestres e estudantes, com acordo sobre o dinheiro pago aos mestres, e acontecia que quem não tinha dinheiro não poderia pagar um mestre para estudos superiores.

Portanto, na história do Brasil, restringir e controlar o acesso à universidade foi uma constante preocupação do governo nacional. Depois da independência do Brasil, o país não tinha nenhuma universidade e, portanto, os jovens deveriam ir à Coimbra, como uma maneira do Rei manter a dependência a tal Universidade. No período do Império, e até mesmo na república, havia uma resistência quanto à criação das universidades, pois consideravam mais a criação de escolas técnicas e científicas. Somente em 1911 foi instituída a liberdade de ensino e, com isso surgiram as universidades estaduais e, a seguir, as federais. Com a criação das universidades foi criado um exame de admissão, que recebeu o nome de exame de vestibular, ou, exame de entrada, e “para ser aprovado, era necessário obter uma nota mínima: o vestibular funcionava como exame e não como concurso. As provas incluíam conteúdos ensinados no primeiro ano da faculdade. Portanto, não bastavam os ensinamentos do colégio e criaram-se cursinhos para preparar o exame, antepassados dos atuais cursos de pré-vestibular”, continua explicando Da Silva (2011). Na década de 60, do século passado, esse sistema de acesso entrou em contradição entre o número de vagas universitárias propostas e o número cada vez mais crescente dos candidatos. Essa situação provocou a chamada “crise dos excedentes,” em 1968, que com o sistema da nota mínima para a aprovação no vestibular, fez com que 170 000 candidatos aprovados não encontraram vaga nas universidades. Houve um movimento estudantil nacional, e estes foram às ruas lutarem pelo direito ao acesso. Sentindo-se ameaçado de perder o apoio da classe média, o regime militar respondeu instaurando o vestibular com nota classificatória, evidenciando a função do vestibular de gerir de forma socialmente aceitável uma situação de insuficiência de vagas universitárias e ainda incentivando a criação das universidades particulares.

Por fim, para a autora, quanto à finalidade do vestibular, nos diz que este:

[...] não é apenas verificar que os estudantes tenham a capacidade de acompanhar o ensino universitário, mas, ainda, operar uma triagem entre os candidatos, eliminando quem não é capaz, mas, também, muitos jovens que poderiam ter êxito na universidade se ela oferecesse mais vagas e os deixasse entrar. (DA SILVA, 2011, p. 17).

Portanto, o vestibular é ainda seletivo e elitista, já que “é um dispositivo que permitiu, na segunda metade do século XXI, restringir o acesso à universidade e, assim, manter e legitimar socialmente privilégios da classe dominante.” (DA SILVA, 2011, p. 20).

As desigualdades do ensino básico brasileiro escancara essa realidade, onde os mais favorecidos economicamente vão colocar seus filhos na escola privada e, posteriormente, estes conseguirão mais facilmente uma vaga na universidade pública, e àqueles menos favorecidos economicamente, com trajetória escolar na rede pública, terão muito mais dificuldade de ingressarem em uma universidade pública. No entanto, não somos negativistas, nem muito menos deterministas que estes, oriundos da rede pública não poderão ingressar e terem êxito na universidade.

Da Silva (2011) enquanto nos trouxe esta reflexão sobre os significados do vestibular, teve a intenção de mostrar que o vestibular é seletivo, difícil para quem veio da rede pública, no entanto, não é impossível, pois “alguns estudantes já conseguiram entrar na universidade federal apesar de muitos obstáculos materiais, financeiros e sociais e, portanto, nenhum destino está escrito com letras indelévels,” Da Silva (2011, p. 14). A autora pontua que uma pesquisa dirigida por Charlot (2008) sobre o vestibular da UFS em 2006 evidenciou que entre os 2415 aprovados, 91 eram filhos ou filhas de pais que não frequentaram a escola, 50 tinham mães na mesma situação e 45 tinham os dois pais que não foram escolarizados. Mostrando que apesar das probabilidades socialmente desiguais de ter acesso a uma universidade federal não existia nenhuma fatalidade.

Portanto, o acesso à uma universidade pública no Brasil é um grande desafio sim, e para os estudantes das camadas populares ou estudantes vindos da rede pública, será ainda maior o desafio de romper com suas poucas probabilidades e tentar participar de um processo seletivo – o vestibular e/ou, desde 2009, a Prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>18</sup> e então conseguir um lugar no Ensino Superior.

O ENEM foi criado em 1998, pelo MEC, com a meta avaliar o desempenho de alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. No entanto,

---

<sup>18</sup> Falaremos mais sobre o ENEM, posteriormente.



apenas a partir de 2009, os seus resultados são utilizados para selecionar estudantes para o ensino superior<sup>19</sup>, através do SISU, que é o sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, por meio do qual as instituições públicas de educação superior participantes selecionam novos estudantes exclusivamente pela notas obtidas no ENEM (Sinopse das ações do MEC. Edição 2/2011). Esse “novo Enem” foi inspirado no SAT, o exame feito no final do Ensino Médio e usado para o ingresso no ensino Superior americano, como já explicamos em outro momento. Desde o ano de sua criação, tem aumentado o número de inscritos e a tendência é que este substitua definitivamente o vestibular. O que vale ressaltar é que, independente da forma de acesso, a qualidade da educação básica deve ser prioridade nas políticas públicas, oferecendo assim uma educação de qualidade ao brasileiro, desde a infância, para que este, ao concluir o Ensino Médio, caso deseje, continue os estudos em nível superior e tenha as mesmas oportunidades de acesso a uma universidade na mesma proporção que os estudantes oriundos da rede privada de ensino. O que geralmente acontece, então, é que os alunos da rede pública que conseguem chegar ao fim do Ensino Médio e querem continuar os estudos, vão preferir estudar numa faculdade ou universidade privada, pois não se vêem em condições de enfrentar um processo seletivo que os conduza a uma instituição pública de ensino superior.

Vejamos a tabela abaixo, disposta no Sistema de Indicador Social (SIS/2009,p. 69), sobre essa realidade acima discutida.

**Tabela 2.14 - Estudantes da rede pública e da rede particular no ensino médio e no superior, total e respectiva distribuição percentual, segundo os quintos de rendimento mensal familiar *per capita* - Brasil - 2009**

Quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>	Estudantes			
	Ensino médio		Ensino superior	
	Rede pública	Rede particular	Rede pública	Rede particular
<b>Números absolutos (1 000 pessoas) (1)</b>				
<b>Total</b>	<b>7 113</b>	<b>1 118</b>	<b>1 425</b>	<b>4 653</b>
<b>Distribuição percentual (%)</b>				
1º quinto	20,9	2,7	3,4	1,5
2º quinto	26,2	7,2	7,9	5,7
3º quinto	23,4	12,9	12,6	12,1
4º quinto	20,1	24,4	25,2	27,4
5º quinto	9,4	52,7	50,9	53,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

(1) Excluídas as pessoas em famílias sem rendimentos, sem declaração de rendimentos, pensionistas, empregados domésticos e parentes do empregado doméstico.

<sup>19</sup> O ENEM é também utilizado na seleção de bolsas do ProUni.

Fazendo uma leitura dessa tabela percebemos que para os alunos que pertencem ao primeiro quinto de renda mensal, ou seja, os menos favorecidos economicamente, eles estão sub representados no ensino superior público ( $3,4/20,9 = 0,16$ ) e pouco representado no particular (2,7 no médio particular e 1,5 no superior particular). Por outro lado, os que pertencem ao quinto de rendimento mensal familiar, ou seja, os mais favorecidos economicamente, a situação se inverte consideravelmente, pois eles estão sub representados no ensino superior público cinco vezes mais do que no Ensino Médio e igualmente no Ensino Médio particular ( $50,9/9,4 = 5,41$ ). Esses resultados da transição Ensino Médio ao ensino superior caracterizam bem o paradoxo da educação brasileira no que tange às diferenças sócio-econômicas.

Os estudos de Zago (2002), dentro da temática do acesso e a permanência no Ensino superior de alunos vindos das camadas populares reforçou a importância de colocar o estudante num novo lugar nos estudos sociológicos da educação, principalmente, trajetórias atípicas ou excepcionais, desses alunos vindos das camadas populares que normalmente não vislumbram o acesso no Ensino superior. A questão da dificuldade do acesso é uma das reflexões da autora, pois seus estudos mostraram que:

[...] comprovadamente, não há uma relação direta entre as características da família e a aprovação do vestibular, pois a maioria dos candidatos é reprovada em decorrência da distorção demanda/oferta de vaga [...] e no entanto, considerando indicadores relacionados à origem social e ao passado escolar dos inscritos e aprovados, os resultados evidenciam a forte desigualdade de acesso ao ensino superior e a seletividade fundada na hierarquia dos cursos universitários. (ZAGO, 2002, p. 4).

A autora cita uma reportagem da folha de São Paulo, em agosto de 2002, onde mostram que o “aluno da rede pública foge do vestibular”, por considerar muitas vezes que não é para ele esse nível de ensino. Por isso, a pertinência de estudar as trajetórias de estudantes que rompem com o que estava previsível de acontecer: continuarem em seus meios e não aspirarem ao ensino superior. Muitos então escapam desse círculo vicioso e chegam à universidade. Ou seja, “existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas.” (BORI e DURHAM, 2000 apud ZAGO, 2002).

Essa é a perspectiva do nosso estudo, conhecer a trajetória desses estudantes economicamente menos favorecidos, oriundos das escolas públicas, que romperam com essa realidade, enfrentaram o vestibular, passaram e ingressaram em uma universidade pública.

Desse modo propomos discutir a seguir a fundamentação teórica sobre trajetórias estudantis na universidade. Permanecer na universidade pode ser, também, tão difícil quanto obter a aprovação para nela ingressar. O aluno entra na universidade com a mentalidade do Ensino Médio, conhecimentos científicos prévios limitados e terá que se adaptar a um novo status: estudante universitário

## CAPÍTULO 3

# TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: o desafio de permanecer na universidade

Ao longo do capítulo 2 refletimos sobre a realidade da educação brasileira a partir dos anos de 1990 até o fim da primeira década do século 21, as tentativas de universalização da educação básica versus a qualidade desse nível de ensino. Vimos também um panorama da expansão do ensino superior e aumento da demanda à esse nível de ensino no Brasil nas últimas décadas. Toda essa perspectiva nos ajudou a pensar a complexa relação existente entre a educação básica pública e a entrada e permanência na universidade pública brasileira.

No presente capítulo buscamos compreender as trajetórias estudantis na universidade, à luz de estudos que se debruçam nessa temática de acesso e permanência de estudantes dentro da universidade. Inicialmente discutimos a base conceitual de trajetória, em seguida, mostro a perspectiva teórica sobre a transição de “aluno” do Ensino Médio a “estudante” universitário e, por fim, discussões teóricas sobre o sucesso na universidade.

Na Europa, universidades ou centros de pesquisas investigam essa temática do acesso e da permanência no ensino superior há anos. Assim o *Réseau d'Etude sur l'Enseignement supérieur* (RESUP)<sup>20</sup> publicou uma série de documentos do *colloque de Lausanne* (2009), onde se discutiu a desigualdade no acesso ao ensino superior, o insucesso e sucesso na trajetória de estudantes. Portugal participa desse movimento e busca compreender como os estudantes do Ensino superior lidam com as desigualdades sociais e acadêmicas. Em Porto, o CIIÉ<sup>21</sup> (Centro de Investigação e Intervenção Educativa) desenvolve estudos relacionados à

---

<sup>20</sup> <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/>

<sup>21</sup> CIIÉ de Porto, site da Revista *Educação, Sociedade & Cultura* N°24 -2007- 67-106; Direção Alberto Correia <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/> Manuela Ferreira & Fernanda Moutinho "Começam as aulas, [...] caio de para-quedas numa coisa completamente diferente...": aprender a lidar com estranheza, tornando-se

entrada de estudantes na universidade e fatores que favorecem sua permanência no ensino superior.

Em Lisboa, estudos são desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Intervenção em educação e formação (Ceief), ligado a Universidade Lusófona. Estudos dirigidos por Antonio Teodório, outrora citado nesse trabalho. Em Portugal, conforme Teodoro (2010) apresenta que, “apesar de todos os nossos atrasos históricos, o ensino superior é já hoje um ensino de massas, onde praticamente 40% dos jovens do grupo etário dos 18 aos 24 anos frequentam uma instituição de ensino superior, pública ou privada, universitária ou politécnica.” (PRESTES e TEODÓRIO, 2010).

Na França, o ensino superior passou por um processo de “massificação” nas últimas décadas. No entanto, houve também um alto índice de abandono e fracasso e essa realidade impulsionou a criação de um *Observatoire National de La vie étudiante* (OVE)<sup>22</sup>, uma importante contribuição para os estudos sociológicos do ensino superior, a partir dos anos 90, voltada para ampliar a permanência do estudante e a adoção de medidas que ajudam no sucesso do estudante nas instituições de ensino superior. Assim, no contexto francês, nos apoiaremos nos estudos de Coulon (1995, 2008), Charlot (1997, 2000, 2001)<sup>23</sup>, Paivandi (2008, 2010), Ennafaa (2008), e Galland (1982, 2009).

Na Espanha, a Universidade de Valencia desenvolve estudos sobre a universidade, a educação de adultos, aprendizado ao longo da vida, e as políticas educacionais (Beltrán, Hernández, 2011) que nos ajuda a pensar o contexto do estudante dentro da universidade.

Na Inglaterra, Bloomer e Hodkinson (2000), se dedicam a estudos dentro da perspectiva da permanência do estudante na universidade, vendo o período do estudante na universidade como uma “carreira de aprendizagem.”

Nos Estados Unidos, muitos pesquisadores, como Tinto (1975, 1993) e Becker (1961) direcionam seus estudos para conhecer os estudantes do ensino superior. Tinto apresenta um modelo teórico sobre as razões da evasão (DROPOUT) e ressalta a importância da integração da instituição com o estudante, através de um compromisso pessoal dele com ele mesmo e um

---

*estudante da licenciatura em Ciências da Educação- revista Educação , Sociedade & Cultura N°24 -2007- 67-106*

<sup>22</sup> Site do Observatório da vida estudantil da França <http://www.ove-national.education.fr/>

<sup>23</sup> Bernard Charlot, professor emérito da Paris 8 e fundador do grupo de pesquisa ESCOL (Educacion Socializacion e Coletivité) [www.circeft.org/?-accueil/escol/](http://www.circeft.org/?-accueil/escol/) – Que foi mais conhecido no Brasil sobre a teoria da relação com o saber( 2011 ), é pesquisador e professor visitante na Universidade Federal de Sergipe UFS , onde continua a pesquisar a questão da relação com o saber e com o aprender.

vínculo forte com a instituição. Becker e uma equipe de pesquisadores, com a pesquisa chamada “Boys in White,” abordaram o tema da cultura estudantil dos estudantes de medicina nos Estados Unidos.

No Canadá, Pierre Doray e a equipe do Centro Interuniversitário de Pesquisa sobre a Ciência e a Tecnologia (CIRST), se dedicam há décadas sobre a temática do estudante universitário. Seus pressupostos teóricos sobre o conceito de trajetória, acesso e permanência nos ajudaram a compreender melhor a trajetória de estudantes na universidade.

No Brasil, muitas Universidades têm pesquisadores que estão engajados em realizarem pesquisas nessa temática, como Zago (2006), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Baroni (2010), da Universidade de São Paulo (USP), Da Silva (2008), e outros pesquisadores da Universidade Federal do Sergipe (UFS), Vilardi (2006), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Viana (2005), da Universidade Federal de Minas Gerais, Portes (2001), da Universidade Federal de São João Del – Rei (UFSJ), Pedrosa (2003) da Universidade de Campinas (UNICAMP), Sousa e Silva (1999), da Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC), e na UFRN, faremos referência aos estudos desenvolvidos por Cabral Neto, Ramalho (2004, 2008), Oliveira (2009), Salsa (2003, 2011) e outros pesquisadores dessa Universidade. São pesquisas que buscam conhecer o estudante, principalmente àqueles vindo de camadas populares ou da rede pública, nas suas universidades, no intuito de contribuir para novas políticas que favoreçam não só o acesso, mas a permanência dos mesmos dentro da universidade.

Acreditamos que independente da forma de acesso, faz-se necessárias políticas inclusivas que favoreçam a permanência do estudante dentro da universidade, para que este tenha uma trajetória de sucesso no ensino superior.

### **3.1 Base conceitual**

O termo trajetória pode ser colocado como sinônimo para caminho, percurso, caminhada e carreiras educativas. Buscamos em Pierre Doray e a equipe do CIRST (2009), nos traz uma compreensão desses termos, através de um balanço conceitual que os mesmos fizeram, ao inserir em suas pesquisas a noção de percursos, fazendo referência ao período em que o aluno inicia seus estudos na escola até a sua entrada na Universidade. Para esses pesquisadores, esse momento que o aluno ingressa na universidade, que eles chamam de “transição,” é um processo chave para entender a vida do estudante dentro da universidade.

Em uma abordagem biográfica é utilizado o termo trajetória, pois é a análise de um conjunto de acontecimentos ocorridos nas diversas esferas da vida (*linked lives*), como familiar, amoroso, profissional, residencial etc, sob um horizonte que se estende do nascimento até a morte. A perspectiva biográfica, em inglês '*life course*,' considera assim os indivíduos engajados em uma sequência de acontecimentos cronológicos, com papéis sociais estruturados por instituições sociais. Assim, as trajetórias individuais são modeladas pelo contexto histórico e geográfico em que se inserem e os sujeitos vão construindo suas vidas pelas escolhas e ações efetuadas nos limites de ocasiões que se apresentam e as condições históricas e sociais que prevalecem. (ELDER, 1998, apud DORAY, 2009).

A abordagem biográfica, ainda no balanço teórico de Doray (2009), leva-nos a considerar a participação dos indivíduos nas atividades de educação, aprendizagem extra-escolar e de orientações escolares e profissionais como uma seqüência, um processo e um momento especial na vida. Os trabalhos de Tinto (1993 apud Doray 2009) sobre a perseverança aos estudos se inscrevem nessa perspectiva.

Trajetória escolar ou de formação foi o termo utilizado nos estudos de Bourdieu (1973 apud Doray 2009), correspondendo a uma definição ampla, como uma sucessão de posições que um indivíduo ocupa ao longo da vida, nas relações de classes sociais; e, também, nos diferentes campos sociais nos quais ele evolui. Por exemplo, trajetória científica, artística. Para Bourdieu, as trajetórias individuais são quase totalmente determinadas pela origem social. Elas estão escritas na trajetória familiar, que pode ser ascendente ou descendente, segundo a conjuntura dentro do espaço social.

As carreiras escolares, educacionais ou de aprendizagens (*learning carrees*) são remetidas a concepções de sociólogos interacionistas para os quais uma carreira é uma série de passagens de uma posição a outra e engloba igualmente a idéia de acontecimentos e circunstâncias que afetam a sucessão das situações. Bloomer e Hodkinson (2000 apud Doray 2009), definem o conceito de carreira educativa como uma carreira de eventos, atividades e significados e o fazer e refazer desse movimento através dessas atividades e eventos, e, ainda, uma carreira de relacionamentos e de constantes fazer e refazer dessas relações, incluindo relacionamentos entre posições e disposições.

Os percursos escolares ou universitários são definidos como uma sucessão de situações educativas realizadas no quadro da formação formal e do sistema escolar e ou universitário. Os percursos se distinguem dos caminhos pela flexibilidade que caracteriza articulação dos diferentes momentos da escolaridade de um indivíduo. Um percurso não

define as situações educativas numa sucessão linear, são por exemplo, delineadas por saídas, interrupções e retornos. Assim, pode ser não linear. (DORAY, 2009).

Doray (2009) prefere então, utilizar o termo “percurso” ao invés de “trajetórias,” pois considera que a trajetória é muitas vezes vista como linear e às vezes pode ter uma conotação determinista, pois uma etapa determina a outra ou o nível social determina as escolhas e o próximo passo do aluno ou do estudante. Os caminhos são construídos também de forma linear, de etapas sucessivas, uma em relação à outra e cujos parâmetros estão fixadas pelas diferentes instancias do sistema escolar.

No Brasil, Viana (1998, 2005, 2009), usa o termo longevidade escolar, fundamentada, por sua vez, em pesquisas como as de Zago (2000), Zérroulou (1982) e Laurens (1992), Terrail (2002). Assim, Viana desenvolveu estudos para perceber essa perspectiva de trajetória escolar, estatisticamente improvável, da longevidade escolar em meios populares. Mais especificamente, buscou identificar nas práticas socializadoras de famílias populares um espaço de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar nesses meios.

Assim, as pesquisas de Viana (2005) ao referenciar os estudos de Laurens, nos diz que este estudou trajetórias escolares de filhos de operários franceses que tiveram acesso ao ensino superior de engenharia e seus estudos revelaram que:

A partir de dados estatísticos, conclui que, na França, a chance de um filho de operário ter acesso ao título de engenheiro é da ordem da relação de 1 para 500, o que torna essas trajetórias "singulares, atípicas, extremas, marginais, excepcionais" (Laurens, 1992, p. 2). Essa investigação identificou nas famílias uma forte vontade de vencer, sustentáculo de uma determinação capaz de suportar e ultrapassar obstáculos, garantia de apoio em todos os instantes e de instauração de um ambiente concentrado em torno da questão escolar. (LAURENS, 1992, p.2, p.40 apud VIANA, 2005).

Consideramos a possibilidade do sujeito alterar o seu curso de vida e ter uma trajetória ‘atípica’ e obter sucesso no que propôs a fazer, incluindo, sucesso em sua trajetória acadêmica. Ao considerar a importância da educação na vida do indivíduo, não numa perspectiva econômica apenas, mas numa visão de formação integral, levando-o a pensar, aprender e construir novos conhecimentos e exercer a cidadania com ética e dignidade. Se pensarmos na realidade da educação no Brasil, como mostrado no capítulo 2, acreditamos que, se a educação básica pública melhorar seu nível de qualidade, não precisaria das trajetórias serem ‘atípicas,’ mas o mais encontrado seria trajetórias escolares fluindo num



curso normal das trajetórias educacionais, ou seja, o aluno estuda todos os níveis de ensino e ingressa no ensino superior, se assim o deseja, quando chega ao fim do Ensino Médio.

Nesse trabalho utilizei o termo “trajetória,” situando o período da graduação como o recorte temporal dos sujeitos investigados nessa pesquisa, mas ao mesmo tempo, pensando que esses sujeitos tiveram uma trajetória escolar, na rede pública e a maioria é das camadas populares, o que nos leva a pensar então em “trajetórias atípicas,” já que estes, considerados menos favorecidos economicamente e culturalmente, teriam uma menor possibilidade de ingressar no ensino superior. Recentemente, Charlot (2011) organizou um livro intitulado “Juventude popular e Universidade: acesso e permanência”, onde nos traz algumas pesquisas, em nível de pós-doutorado, sobre trajetórias de alunos oriundos da rede pública na universidade pública. Todos esses estudos utilizam também o termo trajetória, referindo ao tempo que o estudante está na graduação.

Usar o termo trajetória não nos impede de em algum momento utilizar também a palavra percurso, caminhada ou carreira educacional, já que agora compreendemos o sentido que queremos sinalizar em nossas reflexões.

### **3.2. De aluno a estudante: trajetórias e desafios**

Nesse estudo, utilizamos o termo “aluno”, referindo-se ao percurso escolar na educação básica e o termo “estudante” ao pensá-lo na trajetória dentro da universidade. Colocamos o estudante universitário como o objeto de nossas investigações, sustentado por outros estudos que se debruçaram nessa temática.

Na França, um dos primeiros estudos focados nos estudantes e no ensino superior se refere aos trabalhos teóricos importantes Bourdieu e Passeron de (1970). Essa corrente sociológica continua hoje bem presente nas pesquisas atuais com os conceitos como “habitus,” ‘capital social,’ “capital cultural” e “campo” (social e acadêmico). Nas palavras de Catani (2002), Bourdieu “se torna indispensável ao nosso regime de leituras” (p.1). Por se tratar de uma teoria complexa, busco nesse estágio de minha formação na pós-graduação, a nível do mestrado, ajuda de alguns autores que já se debruçaram sobre os escritos de Bourdieu, como Nogueira e Nogueira (2006), Catani (2002), e outros.

Sobre Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2006) nos diz que:

[...] Bourdieu se mostra interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora que escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual), quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais). (p. 21).

Portanto, os autores supracitados colocam que a questão fundamental de Bourdieu é de como entender o caráter estruturado ou ordenado das práticas sociais sem cair, por um lado, na concepção subjetivista onde nessa perspectiva, essas práticas são organizadas autônoma, consciente e deliberadamente pelos sujeitos sociais, e, por outro, a perspectiva objetivista, que reduziria à execução mecânica de estruturas externas e retificadas. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 27).

Pelas explicações de Nogueira e Nogueira (2006), entendemos então que *habitus*, é um “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predipostos a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações.” (BOURDIEU, 1983, p.61, apud NOGUEIRA e NOGUEIRA 2006, p. 27).

Assim, esse conceito seria a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. *Habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação. Desse modo, esse conceito permite a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e cuja perpetuação colaboram através de suas ações do cotidiano, mesmo nem tendo consciência disso. Nogueira e Nogueira (2006, p. 27 - 29). Desse modo, através do conceito de *habitus*, Bourdieu entendeu que os indivíduos iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas práticas ou estratégias são possíveis para alguém com sua posição social e que outras são inalcançáveis. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 50).

Definindo o conceito de *habitus*, os autores citados nos levam a compreender o sentido do “campo” quando nos explicam que, para Bourdieu, se refere “a certos espaços de posições sociais nos quais determinados tipos de bem é produzido, consumido e classificado Bourdieu (1983, apud Nogueira e Nogueira, 2006, p. 36). E que então cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas entre dominantes e pretendentes, relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Bourdieu nos trouxe o termo “violência

simbólica” pois é quando certos padrões culturais considerados superiores e legítimos são impostos a outro grupo, de cultura diferente, considerada inferior. Portanto, para Bourdieu, essas hierarquias culturais reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais mais amplas da sociedade, ou seja, a divisão entre grupos, classes e frações de classe dominante e dominados. Daí surge como analogia ao capital econômico, o que Bourdieu chamou de “capital cultural” que é como uma ‘moeda’ que o indivíduo tem em seu domínio, que foi considerado legítimo, como por exemplo, a língua culta, ou os conhecimentos no campo da literatura ou certificados escolares. (NOGUEIRA e NOGUEIRA 2006, p. 36-56).

Portanto, cada sujeito, com sua distinta herança social, com sua bagagem cultural herdada da família, não é “nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, tampouco o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas que ele age”.(Idem, 2006, p. 59). Trazendo esse pensamento para o âmbito da educação, indica que “[...] os grupos sociais, com bases nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances.” (P. 64).

Mesmo reconhecendo a grandeza da teoria de Bourdieu e não podendo em nenhum momento desconsiderar sua importância no campo das pesquisas sociológica e, ainda, propondo-me a estudos posteriores mais aprofundados da sua teoria, considero determinista a idéia de Bourdieu de que o sujeito irá agir, na maioria das vezes, de uma maneira ‘inconsciente’ e traçará seus objetivos e planos de vida de acordo com esse *habitus* incorporado na sua estrutura mental, herdado devido a sua herança social familiar, a seu maior ou menos grau de ‘capital cultural’ ou capital econômico.

Por enquanto, prefiro pensar na perspectiva colocada por Freire, que, influenciado pela perspectiva marxista<sup>24</sup> de emancipação humana, vê a educação como um meio do homem, consciente de sua história, de sua realidade social poder lutar por uma reconstrução e reconfiguração de sua história de vida. Assim, para Freire “a libertação, por isto, é um parto[...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos,” e, portanto, essa seria “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.” Freire (1991, p.30 apud Figueiredo 2005, p. 4), ou seja, o homem seria o protagonista de sua

---

<sup>24</sup> No Dicionário do Pensamento Marxista, o conceito de emancipação tem a ver com a liberdade em nível da supressão dos obstáculos à emancipação humana, ou seja, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma nova forma de associação digna da condição humana. In: Figueiredo, 2005)

história, pois “a emancipação consiste num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios, sonhos, utopias, resistências e possibilidades.” Freire (1991, p.30 apud Figueiredo, 2005, p. 5). Por isso Freire propôs uma educação que fugisse da “educação bancária,” onde o sujeito torna-se passivo, recebendo o conhecimento já produzido pela humanidade, pelo contrário, torna-se um sujeito que pensa, que critica o que ouve, o que lê, o que aprende, discute e formula opiniões.

Considero relevante, a maneira que Charlot (1996, 2000 apud Nogueira e Nogueira, 2005) teve que se afastar de Bourdieu ao enfatizar a necessidade de se estudar o sentido que os indivíduos atribuem a sua escolarização, pois “esses significados seriam construídos por cada um dos sujeitos envolvidos, de maneira singular, ao longo de suas histórias de vida, com base nos múltiplos contatos sociais que eles estabelecem e dos diversos eventos mais ou menos imprevisíveis de que participam,” Nogueira e Nogueira (2005, p. 107). Ou seja, tudo dependeria da maneira que esses sujeitos se relacionam com as suas experiências sociais e também a relação que eles têm com o saber<sup>25</sup>. Assim, nas palavras de Charlot (2000), entendemos que:

O indivíduo não é nem a simples encarnação de um grupo social, nem a simples resultante de ‘influências’ do ambiente, ele é singular, ou seja, síntese humana singular construída numa história. Essa singularidade não é inteligível se não a pensamos por referência ao mundo no qual ela se constitui, mundo que é compartilhado com outros indivíduos e estruturado por relações sociais. Mas essa singularidade se constrói numa lógica específica, aquela da subjetividade, lógica irreduzível a um ‘reflexo’, ou mesmo à ‘interiorização’ das condições sociais. (CHARLOT, 2000, p. 19 apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p. 109).

Portanto, ao propor investigar trajetórias de alunos oriundos da rede pública, temos essa perspectiva colocada por Charlot de que cada sujeito é singular e seu futuro não é sempre determinado pela sua origem social ou pela sua trajetória escolar de baixa qualidade. Cada sujeito pode sim superar os limites colocados pela sua realidade social ou experiência escolar, e poderá se posicionar conscientemente e construir ou modificar a sua história de vida.

Portanto, para prosseguirmos na compreensão dessa temática das trajetórias do estudante na universidade, continuamos buscando no âmbito dos estudos e pesquisas

---

<sup>25</sup> Voltaremos a mencionar posteriormente, especificamente da relação com o saber, teorizado por Charlot, no livro: “O Jovem e o Saber: perspectivas mundiais”, editora artmed, 2001.

franceses, mais apoio teórico para situar o estudante como objeto de estudos sociológicos e da educação.

Nessa perspectiva, o já citado *Observatoire de La vie étudiante* ( OVE ), na França, surge como uma importante contribuição para os estudos sociológicos do ensino superior, a partir dos anos 90. Esse Observatório, de âmbito nacional, tem como objetivo disponibilizar dados com informações sobre a condição de vida dos estudantes e proporcionar meios de estudos sobre essa temática e levar a tomada de decisões, novas políticas de permanências dentro dos espaços de ensino superior francês. Com os índices altos de abandono, fracasso e desistência, o Observatório tem facilitado informações, estudos e a definição de estratégias para ajudar a promover o sucesso na vida estudantil.

Pelos dados disponibilizados, foi observado que, em 2008, quase dois terços dos jovens de 18 anos que obtiveram o diploma “Baccalauréat,” 85% ingressaram imediatamente no Ensino Superior. No entanto, depois dessa democratização do acesso ao Ensino Superior, tornou-se possível a entrada a esse nível de ensino, no entanto, a permanência nem sempre era garantida, com grandes taxas de abandono, principalmente no final do primeiro ano. (CHEVAILLIER, LANDRIER et al NAKHILI, 2009).

Por isso, o Ministério Nacional de Educação da França<sup>26</sup> e pesquisadores de diferentes universidades começaram a desenvolver pesquisas que contribuíssem para políticas de permanência e auxílio ao estudante, favorecendo a permanência nas instituições de ensino superior.

A Universidade Paris 8<sup>27</sup>, iniciou estudos nessa temática de permanência do estudante motivada pela necessidade de conhecer melhor o fato que os estudantes que chegavam na universidade com a mentalidade de alunos do Ensino Médio, tendo muita dificuldade para nela permanecer e nela ser bem sucedido. Coulon (1995, 2008), Charlot, (2001, 2005), Paivandi, (2011) e Ennafaa (2010) e outros pesquisadores dessa Universidade, trouxeram grandes contribuições na compreensão das dificuldades desses alunos de terem um novo status: o de “estudantes universitários” sua relação com o saber e com o aprender e articular essa temática com a docência universitária que está diretamente ligada à vida do estudante. Coulon (2008), e o Centro de Pesquisa Sobre o Ensino Superior (CRES) introduziu a etnometodologia nas pesquisas focadas no Ensino Superior e no estudante como objeto de

---

<sup>26</sup> Ministério Nacional da Educação Na França. <http://www.education.gouv.fr/>

<sup>27</sup> Universidade Paris 8: <http://www.univ-paris8.fr/>

estudo. A etnometodologia, nas próprias palavras de Coulon (2008), “considera os fatos sociais como ‘realizações práticas’ e não como coisas.” A etnometodologia se interessa mais pelo ‘social se fazendo’ que pelo ‘social consolidado.’ (Coulon, 2008, p. 56) Os estudos de Coulon foram inspirados nas pesquisas de Howard Becker, Blanche Geer, Everett C. Hughes & Anselm L. Straus (1961), que se apoiaram também nos trabalhos sociológicos que foram desenvolvidos pela Escola de Chicago, nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, partiram de uma reflexão teórica sobre a comunicação, teorizaram sobre o chamado interacionismo simbólico, onde viram que os processos de interação entre as pessoas eram constituídos simbolicamente pela comunicação. Essa abordagem trouxe uma importante contribuição metodológica e teórica na área da sociologia da educação. Assim, com sua pesquisa chamada “Boys in White,” Becker e equipe abordaram o tema da cultura estudantil dos estudantes de medicina nos Estados Unidos. Suas pesquisas revelaram que os comportamentos dos estudantes não se explicavam a partir de rígidos esquemas já estabelecidos, como estereótipos, mas que devia haver interação entre os sujeitos e que os comportamentos dos estudantes só eram compreensíveis porque haviam as interpretações que cada indivíduo fazia dos mecanismos de interação social em que se encontrava envolvido. Coulon (2008) referindo-se às pesquisas acima citadas, nos diz que tais pesquisas revelaram que o primeiro ano é decisivo para “aprender a instituição,” mesmo “que não seja o mais importante do ponto de vista do conhecimento estritamente médico, ele é essencial para ser aquele onde se formam as perspectivas dos estudantes [...]” e “na aprendizagem da profissão de médico, a ciência e o talento não são suficientes, é preciso ser iniciado no status de médico, ter aprendido seu papel.” (COULON, 2008, p. 37, 39).

Assim, Coulon (2008), inspirado em pesquisas como a de Becker e com toda essa influência teórica do período em que esteve nos Estados Unidos, pela Escola de Chicago e a etnometodologia, desenvolve suas pesquisas, voltada não aos alunos elitizados da “grande école” francesa, mas estudantes da Universidade Paris 8, que é considerada uma universidade atípica, ao receber sem distinção, estudantes de camadas populares, trabalhadores sem o *baccalauréat*, estrangeiros, mães solteiras e outros. (CHARLOT, prefaciando COULON, 2008, p. 11).

Desse modo, Coulon (2008) nos traz uma nova perspectiva de ver a entrada e a permanência do estudante na universidade. Ele nos coloca que a entrada na universidade é um processo complexo, delicado e que deverá ser encarado com seriedade, com a mesma perspectiva de um profissional que sai de um ofício amador e vai iniciar uma profissão propriamente dita, com instrumentos específicos e saberes para um bom desempenho daquele

novo trabalho. Mesmo que muitos possam considerar o status de estudante um status provisório, pensar como um ofício ajudará o estudante a permanecer vários anos na universidade.

No primeiro ano na universidade, o estudante vai se deparar com uma nova realidade diferente da qual vinha tendo no Ensino Médio e, portanto, o autor nos explica que o estudante universitário tem que aprender o “ofício de estudante.” Encarar o status de estudante como o exercício de uma profissão, e como em qualquer outra profissão devem aprendê-la. Em suas palavras, nos diz que “Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se, porque continuou como estrangeiro nesse mundo novo. A entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do status de aluno ao de estudante.” Coulon (2008, p. 31). Essa passagem é vista pelo autor como um processo que ocorre em três momentos. Primeiramente, vem o tempo de estranhamento – quando o estudante se depara com um universo desconhecido e haverá um rompimento com o mundo familiar que ele acaba de deixar. Esse momento é marcado para muitos, com rupturas com a família e mais forte ainda, uma ruptura psicopedagógica, pois no Ensino Médio a relação com os professores e colegas era mais próxima, no Ensino superior, em nome da autonomia que o estudante deve adquirir, há um distanciamento no relacionamento reduzido com os professores e também com os outros estudantes. É também um momento onde o estudante perde suas referências anteriores e precisa esquecer um pouco o seu passado e “diante dessa porta que se abre para a estranheza, o iniciante percebe um mundo que não é mais familiar.” (COULON, 2008, p. 41).

Vencendo esse momento de estranhamento e não desistindo, pois os estudos mostraram que o abandono dá-se mais no primeiro ano, inicia-se o tempo de aprendizagem. Aqui já é o momento onde o estudante começa a se adaptar paulatinamente e inicia-se uma acomodação, completamente necessária ao processo de adaptação do estudante, pois se não, as inseguranças, ansiedades, falta de referências, dúvidas do tempo de estranhamento podem fazê-lo desistir. Esse processo de aprendizagem então se torna “indispensável para prosseguir na passagem para a vida universitária.” (COULON, 2008, p. 41).

Superando o tempo de estranheza e passando bem para o processo de aprendizagem das regras, dos códigos do seu novo status e tendo uma acomodação de sua posição como estudante naquela universidade, chega, enfim, o tempo de afiliação, ou seja, o momento da admissão, o estudante se sente “veterano,” e pode-se dizer que passou os perigos do abandono e poderá permanecer com sucesso. Assim essa afiliação ocorre quando há um “manejo relativo das regras identificando especialmente pela capacidade de interpretá-las ou

transgredi-las.” (COULON, 2008, p. 32, 41). O autor reforça que o processo de afiliação vai mais longe que a simples integração, pois é:

[...] a aprendizagem da autonomia pela participação ativa em uma tarefa coletiva [...] se afiliar é então naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante constituído no momento em que as rotinas e os *allants de soi* deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes. (COULON, 2008, p. 120).

Portanto, para Coulon (2008), o tornar-se estudante universitário é esse processo de ganho do status de estudante, dentro de um ritual de passagem que inclui a superação do tempo de estranhamento, iniciando-se uma adaptação e finalmente se afiliando ao novo meio que o mesmo está inserido, favorecendo a permanência bem sucedida dentro da universidade.

Essa noção de passagem utilizada por Coulon (2008) é, do mesmo modo, utilizada por Tinto (1993, 2005), nos Estados Unidos, ao colocar também o estudante universitário como foco de suas pesquisas.

Vincent Tinto é um renomado sociólogo americano, e professor da Universidade de Syracuse, nos Estados Unidos. Em 2005, num discurso em Harvard, referindo-se ao Ensino superior americano<sup>28</sup>, mostrou que nos últimos vinte anos (referindo-se até o ano de 2005), as

---

<sup>28</sup> O sistema de ensino superior americano apresenta diferenças significativas em relação ao brasileiro. Em um país onde a cultura do vestibular não existe, os currículos dos alunos da "high-school" (ou ENSINO MÉDIO) tendem a ser cada vez mais competitivos. O termo "undergraduated" refere-se à educação que os americanos recebem depois que terminam o ENSINO MÉDIO. De modo geral, os cursos estão distribuídos em três grandes áreas acadêmicas: humanidades, ciências sociais e ciências da saúde, e as disciplinas podem ser obrigatórias ou opcionais. Elas estão divididas em cursos de dois anos, (Associated Degrees) e as Licenciaturas, duração de quatro anos (Bachelor's Degrees). Os créditos obtidos nos cursos de dois anos em geral são reconhecidos pelas instituições como parte das licenciaturas de quatro anos. Os anos da graduação são divididos em quatro etapas: *Freshman*, *Sophomore*, *Junior* e *Senior*. **Freshman:** Corresponde ao primeiro ano do curso de graduação de uma IES americana. **Sophomore:** Corresponde ao segundo ano do curso de graduação de uma IES americana. O "Freshman" e o "Sophomore" equivalem, respectivamente, ao primeiro e segundo anos de graduação de IES americana. Nestas etapas, o curso aplica disciplinas de conhecimento geral. Essa iniciativa permite que o aluno tenha mais tempo para se decidir sobre a carreira a seguir, além de não precisar ingressar em uma instituição e, logo no primeiro ano, estudar matérias específicas de uma determinada habilitação. Somente a partir do terceiro ano, ou seja, no "Junior" o estudante escolhe o curso em que pretende tornar-se bacharel. **Junior:** Corresponde ao terceiro ano do curso de graduação de uma IES americana, em que o aluno poderá escolher qual a habilitação deseja se especializar. **Senior:** Corresponde ao quarto e, com exceção dos cursos de Medicina, Veterinária, Direito e Odontologia, o último ano de graduação de uma IES americana. A partir do terceiro ano, "Junior", o estudante poderá escolher a habilitação que pretende concluir seu bacharelado. Essa opção chama-se "Major". Após a escolha de seu "Major", o aluno poderá optar, caso tenha interesse, por cursar o "Minor", ou seja, matérias eletivas secundárias relacionadas à habilitação em que deseja se especializar. Após a conclusão do "Senior", o aluno é submetido a um exame onde serão testados seus conhecimentos. Caso seja aprovado, o mesmo é encaminhado para uma "Professional School" onde poderá concluir o restante de seu curso



matrículas no Ensino superior os Estados Unidos tinham crescido mais de 25%. A proporção de concluintes do “High School” (Ensino Médio) que entraram imediatamente para a universidade tinha crescido de 49% em 1980 para 66.7% em 2004. Mais importante, havia aumentado a equidade na questão do acesso tanto para estudantes de baixa renda quando aos mais favorecidos economicamente. No entanto, esta aparente conquista e as novidades sobre acesso e oportunidade no Ensino Superior americano eram muito mais complexas e muito menos esperançosas. Mesmo que tivesse aumentado o acesso e tivesse uma “aparente” diminuição das desigualdades sociais, a porta do Ensino superior é somente parcialmente aberta, porque as dificuldades financeiras limitam as escolhas, em não somente como cursar, pois muitos têm que trabalhar enquanto estudam e também onde cursar, pois as instituições consideradas de ‘elite’ tem, em sua maioria, estudantes mais favorecidos economicamente. Ocorre, então, que os estudantes de baixa renda se matriculam mais nos cursos de dois anos, do que nos cursos com a duração de quatro anos. O autor nos lembra que essa é a realidade, mesmo com financiamento do governo federal aos estudantes de baixa renda (*Pell Grant Program*). E de todos os estudantes que ingressam nos cursos de quatro anos, a porcentagem de concluintes será maior para os estudantes mais favorecidos economicamente. Estudos revelaram que esse fato se dá não somente pelas dificuldades que os estudantes de baixa renda enfrentam, mas também a insuficiência na trajetória escolar prévia à entrada nas instituições do Ensino superior. Por isso, também, poucos estudantes que fazem a graduação de dois anos, se transferem para os cursos de quatro anos. Assim, mesmo havendo os ganhos no acesso, o modelo de estratificação econômica continuava. (TINTO, 2005).

Desse modo, o autor acima supracitado, preocupado com os altos índices de abandono ocorridos nas instituições de Ensino superior naquele país, desenvolve seus estudos buscando revelar algumas mudanças que podem ocorrer nas instituições de nível superior, favorecendo a permanência de seus estudantes no seu interior. O autor considera que o *dropout* - o abandono, ocorre, principalmente, devido a dois fatores: a falta de integração dentro da própria instituição e quando o estudante avalia que esse empreendimento de “estudar em nível superior” não é vantajoso, numa lógica de custo-benefício, proveniente da economia da educação. São dois pilares interdependentes, que Tinto considera cruciais na decisão do estudante de não permanecer no Ensino superior.

---

e, por fim, exercer sua profissão. Em uma "Professional School", a duração dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Veterinária podem variar entre quatro e oito anos. Os "Communitys Colleges" funcionam como uma espécie de ponte para as universidades. Após concluídos os dois primeiros anos da graduação, "Freshman" e "Sophomore", o aluno poderá transferir-se para uma universidade comum e concluir os dois últimos anos de seu bacharelado. In: <http://noticias.universia.com.br>.

Essa integração ocorre dentro de um processo desde a chegada do estudante no Ensino superior, e então, Tinto (2005), assim como Coulon (2008) toma também o modelo de “ritos de passagem”, da Antropologia, exposto por Van Gennep (1969) e Turner (1967 apud Tinto 2005) e faz uma analogia entre esse modelo antropológico tradicional, um arquétipo das três fases, separação, marginalização e integração, e a entrada e permanência do estudante dentro da universidade.

Tinto (2005) então sugere diferentes possíveis ações<sup>29</sup> a serem tomadas por parte da instituição quanto às mudanças que favorecem a permanência de estudantes na universidade. Primeiro, ele sugere que se deve levar a sério a questão das salas de aula. Estas precisam ser reestruturadas para promover maior aprendizado dos alunos e relacionamento com os colegas. Sugere também que os professores tenham inovação no ensino e melhor acompanhem seus estudantes. O autor ainda coloca que não é suficiente promover políticas de acesso ao Ensino superior se a universidade não construir ambientes que apoiem os estudantes quanto ao aprendizado.

Para Tinto (1993) e Coulon (2008) a entrada na universidade contempla um processo triplo, institucional (regras formais e informais), intelectual (os componentes cognitivos e acadêmicos) e social (vida social dentro da universidade).

Entrar para a universidade é então se deparar com um mundo novo que o estudante deverá aprender a se tornar parte dele, para que consiga permanecer no Ensino Superior. Haverá, ainda, segundo Coulon (2008, p. 36), na passagem para a universidade uma série de modificações que envolvem mudança no quesito tempo, pois as aulas não têm mais a mesma duração, tornando-se uma maior demanda. Os espaços também se tornam diferentes, maiores e por isso, muitos estudantes se “perdem dentro da universidade” no início ao tentarem se localizar, encontrar as salas de aulas, os escritórios administrativos. Também há modificações nas regras do saber, pois haverá uma “amplitude dos campos intelectuais abordados, ou em razão de uma maior necessidade de síntese ou ainda, por causa do laço que o Ensino superior estabelece entre esses saberes e a atividade profissional futura.”

Ferreira e Moutinho (2002), em estudos feitos em Portugal, utilizam as noções teorizadas por Coulon (2008). As autoras mostraram que as rupturas e transformações do jovem ingressante no Ensino superior fazem parte do processo desse evento social e mudança de status, de aluno do secundário e tornar-se estudante no Ensino superior. Assim, a

---

<sup>29</sup> Falaremos mais dessas ações, mais adiante, quando refletirmos especificamente sobre o que promove o sucesso dos estudantes nas instituições de ensino superior.

“estranheza” que os alunos enfrentam ao se depararem com a realidade da entrada na universidade, é um processo no qual ele vai se deparar com novas regras, novos horários, conteúdos, diferentes estilos pedagógicos e de avaliação. Em suas próprias palavras, as autoras colocam que “no momento que os/as primeiranistas se confrontam com todo esse universo desconhecido, pleno de outros,” de “novos” e de “inícios,” desvela-se a polissemia contida na experiência subjectiva da estranheza,” Ferreira e Moutinho (2002, p. 6). Mas uma “passagem” bem sucedida do secundário ao Ensino superior, ou seja, o estudante se sentindo parte desse novo mundo, vai garantir a permanência do estudante nos anos posteriores dentro da instituição.

### **3.2.1 Inserir-se na cultura universitária**

Antes de pensarmos o que é a cultura universitária, busquemos a compreensão desse termo. Para Chauí (2000), cultura significa primeiramente, dentre inúmeros significados e de maneira resumida, cultivar, criar, tomar conta, ou seja, cuidado do homem com a natureza, ou até mesmo, o cultivo ou a educação dos espíritos das crianças. O segundo significado seria aquela formação ou educação dos seres humanos, resultados de seus feitos, suas obras como a arte e ciência. Esse último significado foi prevalecendo e passou a significar também as relações que dos seres humanos, socialmente organizados, estabelecem com a natureza, com outros seres humanos, com o tempo e com o espaço em que estão inseridos. (CHAUÍ, 2000).

Para Coulon (2008), a cultura universitária é a apropriação dos novos hábitos, novos costumes, os novos códigos, novas atitudes, as novas maneiras de aprender, de lidar com o novo conhecimento, com os colegas, com os professores e com a universidade. Portanto, para que novos esquemas culturais sejam desenvolvidos, é preciso substituir sua cultura anterior de estudante da Educação Básica, na qual ele viveu durante anos, por uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada e mais difícil de ser decodificada, colocou Coulon (2008). Os estudantes devem tornar-se nativos desta nova cultura universitária, passando a ser membros dela, pois isso é uma questão de sobrevivência, ou seja, tornar-se membro não é apenas tornar-se nativo da organização universitária, é também, ser capaz de mostrar aos outros que agora possuímos as competências de uma cultura. (COULON, 2008, p. 43).

Olivier Galland (1982, 2009), conhecido como o sociólogo da juventude e Diretor Científico atual do OVE/França é também engajado em compreender o estudante nos primeiros anos de ingresso e permanência no Ensino superior francês. O autor utiliza uma metodologia com questionários, com grandes números de entrevistados, tendo em foco o status do estudante com relação à situação dele na faixa etária da juventude. Seus estudos, desenvolvidos a partir de dados do Observatório da Vida Estudantil na França, tem o objetivo de conhecer as condições de vida (moradia, trabalho, sustento financeiro) e os comportamentos dos estudantes (frequência nas aulas e na biblioteca) e as atitudes dos estudantes quanto aos seus estudos (autonomia, motivação, insatisfação) e como as universidades podem se beneficiar desses estudos, para ajudar o estudante a ter sucesso em sua trajetória no Ensino superior. O autor citado tenta ainda explicar o sucesso acadêmico, em associação com vários aspectos das condições de vida e as atitudes dos alunos. O modelo de análise construído a partir das variáveis mais significativas, oriundo do levantamento trienal da OVE é um conjunto emergente de relações interessantes entre o acesso progressivo/graduado à independência, a integração no ambiente e resultado acadêmico. As evidências mostram que os alunos com níveis de renda inferiores (residentes na cidade universitária / campus ou em casa) são, então, ambos os mais autônomos e mais satisfeitos e integrados. Para o autor, um ambiente de estudo favoráveis aumenta as chances de sucesso.

Já em 1997, Bernard Charlot<sup>30</sup>, tinha observado nos dados e resultados das pesquisas de Galland, as mudanças no Ensino superior com o ingresso dos “novos estudantes.” Assim, o autor, mesmo sendo suas pesquisas voltadas a ver a relação com o saber entre os alunos primários e secundários, intenta, de igual modo, a trazer reflexões pertinentes baseadas nos estudos de Galland. Ele inicia seu texto interrogando quem realmente são esses novos estudantes que estão ingressando na universidade. Poderia ser respondida essa questão olhando as variáveis sociológicas clássicas, como gênero, idade, nível social, mas o autor

---

<sup>30</sup> Texto proveniente de uma fala do autor em 1997 no colóquio organizado pela Associação dos conselheiros de orientação franceses. Foi publicado sob o título "Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir : nouvelles fonctions de l'université ?", nos Anais do Colóquio (Actes du colloque de l'Association des conseillers d'orientation psychologues de France, *Le défi de la réussite*, Sorbonne, janvier 1997, p. 41-50). Texto em português com a tradução de Ruth Catarina Cerqueira / NUFOP/ FE – UFG. [rcatarina@brturbo.com](mailto:rcatarina@brturbo.com)

coloca outro ponto de vista quando prefere uma visão desses estudantes, pensando que os mesmos chegam à universidade, com uma relação prévia com o saber. Outra observação feita pelo autor é com relação a escolha dos cursos pelos alunos, que a maioria escolheu por ter interesse naquela determinada área de estudo, havendo pouca diferença relativas à origem social do estudante. No entanto, observou-se que há uma tensão entre a área de interesse e quanto à inserção profissional futura. Especificamente sobre o primeiro ano na universidade, foi observado que os estudantes não encontram dificuldades maiores na compreensão das aulas, mas sim em saber o que realmente os professores esperam deles, seguido da dificuldade de organizar o trabalho pessoal, o que então não se sentirão bem na universidade, o que pode ser uma das causas do grande abandono no primeiro ano na universidade. Em seguida, o autor tenta ressaltar a importância do “aprender,” para o ser humano, pois:

A vida humana é portanto um movimento no qual as três dimensões são indissociáveis: apropriar-se do mundo, entrar em relações com os outros, construir-se a si mesmo como ser humano, singular e social. Esse movimento é o da educação, no sentido amplo do termo. Ele supõe o aprender. O ser humano é jogado no mundo em um tal estado que ele é chamado e obrigado a aprender. (CHARLOT, 1997, p. 5).

Para o autor, aprender não é só adquirir um novo saber, mas também a apropriação de novas regras, aprender a se relacionar com o novo, seja, os novos alunos, novos professores, com o novo ‘eu’ do próprio estudante, e com a nova cultura que ele se depara na universidade. Portanto, Charlot amplia sua visão e a teoria da relação do estudante com o saber evolui para a relação com o aprender<sup>31</sup>.

Paivandi (2010), também da Universidade Paris 8. que no mesmo movimento das discussões e estudos de Charlot (2005), nos traz contribuições para pensarmos uma perspectiva sociológica do compromisso do sujeito no ato de aprender na universidade.

Esse autor, que defendeu sua tese de doutorado<sup>32</sup> em 1991 sobre estudantes estrangeiros, a partir do ano 2000 volta seus estudos para a docência universitária, especificamente para a temática do “aprender” na universidade. Desse modo, em 2010

<sup>31</sup> Para um maior aprofundamento das idéias de Charlot sobre a relação do estudante “com o saber e com o aprender”, consultar os livros “O jovem e o Saber:” perspectivas mundiais, 2001 e “Relação com o saber, formação de professores e globalização,” 2005.

<sup>32</sup> (1991). Les étudiants iraniens en France. Le cas de l’Université Paris VIII. Thèse de doctorat, Université Paris 8.

defende essa idéia, na sua HDR (*Habilitación Directeur de Recherch*) - Habilitação para ser Orientador, na França.

Portanto, para o autor supracitado, o ato de aprender é organizado em torno de fatores como a escolha do estudo, a relação com o saber, que são os determinantes da aprendizagem. O autor confirma que esta questão já tinha sido abordada, desde a década de 80, nos níveis de ensino primário e secundário, por diversos pesquisadores franceses, como Charlot e Bautier Rochex (1992); Charlot (2007); Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996) e Lesne (1977). Assim, a abordagem sociológica ao ato de aprender implica que a aprendizagem não é apenas memorizar ou adquirir conhecimentos, mas examiná-lo como uma situação de atividade e considerá-la como um fato social e pessoal. O estudante deve mobilizar as duas dimensões "íntimo" e "social," que tem lugar a partir de uma disposição pessoal, e é parte de uma "gramática social" Castoriadis (1995 apud Paivandi, 2010). No ato da aprendizagem, o sujeito e o ambiente de estudo tornam-se "misto" e *indémêlables* e através destes processos sociais é que o estudante-sujeito se constrói.

Paivandi (2010) examina a relação entre contexto e aprendizagem, e se pergunta sobre o impacto do ambiente de estudos sobre a relação com o aprender e sobre o sentido que o aluno atribui ao ato de aprender na universidade. O autor não favorece apenas os resultados formais, institucionais, obtidos pelo estudante em termos de notas e diplomas, mas procura saber sobre a qualidade da aprendizagem no contexto universitário. Este foco na qualidade do aprendizado se refere ao sentido de que cada aluno pode dar ao ato de aprender, e relevância da sua abordagem no contexto universitário. A universidade é um momento crítico na construção de um modelo de aprendizagem complexa, variada, pensada em termos de articulação e mobilização posterior dos saberes. O estudante é convidado a desenvolver uma nova atitude disciplinada e rigorosa, uma mobilização intelectual diferente, uma mutação em sua relação com a aprendizagem. A universidade herda, explora, crítica, desenvolve e dissemina os saberes dos 'sábios', cria a ligação entre o conhecimento adquirido no passado e do futuro, entre as gerações anteriores e as que ainda virão. O conhecimento acadêmico não é fechado, aprendemos a crítica pela dúvida, a compreensão da complexidade dos métodos e fontes.

A idéia defendida pelo autor, está rompendo com a tradição sociológica que centra-se frequentemente sobre a desigualdade educacional, enfocando, principalmente, o aluno ou o estudante em conexão com sua origem e sua família, onde o olhar baseado no senso comum

é mais frequente. O destino do estudante, nessa perspectiva, está ligada à sua família, a sua carreira, suas motivações, a sua mobilização, mas raramente as condições de estudo.

Na visão de Paivandi, pesquisas recentes sobre as condições de estudos centram-se frequentemente sobre as interações no meio universitário, e abandona a dimensão cognitiva da experiência do estudante. O ato de aprender na universidade é um novo caminho para compreender melhor o que acontece nas escolas, e entender os processos individuais e grupais que promovem ou opõem-se em diferentes níveis de apropriação do conhecimento.

O trabalho de Paivandi baseia-se em referenciais teóricos da sociologia interacionista para compreender os processos e formas de socialização com um determinado tipo de atividade (de ensino universitário). A construção teórica do ato de aprender foi organizada em torno da noção de perspectiva, de "filiação" e membro. O sujeito social tem a sua dinâmica individual, de caráter exploratório e heurístico, sua "criação contínua de si mesmo" para participar em situações de transição. Conceituação envolve a ligação dos laços sociais e ambientes de aprendizagem com a perspectiva de desenvolvimento na questão social. Percepções desenvolvidas pelos sujeitos são consideradas um importante vetor do processo de formação do sujeito social. Assim, socialização e aprendizagem têm novos papéis no cerne das análises do autor.

Sem renunciar a análise das variáveis clássicas, os estudos de Paivandi (2010) levam à conclusão de que o sujeito tem uma variável de autonomia para desenvolver os papéis e padrões de ação, que nem sempre concordam com os termos "objetivo" de sua existência social. (PAIVANDI, 2010)<sup>33</sup>.

### **3.3. Estratégias para permanecer na universidade**

Michel de Certeau (2008), pensador francês, recentemente realizou uma pesquisa onde investigou as operações de usuários na sociedade consumista, “supostamente entregues à passividade e a disciplina (p. 37). Ao se opor ao determinismo de Bourdieu acredita que “a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais.” Certeau (2009, p. 37). O pensamento desse

---

<sup>33</sup> A tradução parcial dos trabalhos de Paivandi sobre o aprender na universidade, foi realizada por essa pesquisadora (SOARES DA SILVA, 2012), e revisão de Enaffaa (2008).

autor está dentro de uma perspectiva onde “em Michel de Certeau são sempre perceptível um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece *a priori* fixa ou desesperadora.” (GIARD prefaciando CERTEAU, 2009, p. 17). Portanto, Certeau considera que o indivíduo desenvolve determinadas estratégias, ações e “maneiras de fazer” para “inventar o cotidiano” e sobreviver. Assim, o autor utiliza os termos “estratégias,” “táticas” e “astúcias” para explicar essa “arte de fazer” do indivíduo. Sobre “estratégia,” o autor define que é:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. (CERTEAU, 2009, p. 93).

Já para compreendermos a definição de “tática,” faz-se necessário compreender o termo “próprio” na concepção de Certeau. Para ele, esse termo significa “uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo” (CERTEAU, 2009, p. 94). Já o termo “tática” é definida pelo autor como:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. Por isso deve jogar um terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 2009, p. 94).

O autor coloca que a “tática” é o movimento no terreno do “inimigo” e que então a “astúcia” é a ação de “criar ali surpresas” e “atacar,” ou seja, agir de maneira não esperada.

Para Coulon (2008, p. 160), a palavra estratégia é usada como ‘perspectiva,’ que foi o termo usado por Becker, na pesquisa *Boys in White*, no sentido do interacionismo simbólico que significa um conjunto de pensamentos e ações que uma pessoa utiliza quando tem que enfrentar uma situação difícil. Para a construção de uma perspectiva é necessário o domínio do presente e do passado, para poder projetar o futuro.

Nas palavras de Coulon (2008, p. 164), referindo-se as estratégias de estudo, o autor nos diz que:



Estratégias de estudos, as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens e de uma auto-avaliação pessoal fundada sobre o *habitus*. Não são apenas estratégias conscientes que estão operando aqui. Elas são resultados de uma espécie de submissão, e ao mesmo tempo calculada: a prática das estratégias incorpora estrutura familiares, situações socialmente estruturadas e, ao mesmo tempo, depende de operações cognitivas que levam em conta a situação presente e sua ‘praticidade’ normativa.

Essa citação de Coulon, mesmo sendo especificamente sobre estratégias de estudos, nos leva a pensar que há diversas estratégias, em diferentes dimensões da vida do estudante, que ele busca que favorece sua permanência dentro da universidade.

Estudos de Bloomer e Hodkinson (2000), revelaram que, além dos fatores socioeconômicos, o contexto familiar e outras variáveis, já evidenciadas como fatores que contribuem para a permanência ou abandono dentro das instituições de Ensino superior, revelou também que é necessário entender que as escolhas que os estudantes fazem para se tornar e continuar estudante universitário não podem ser ignoradas, pois influência muito as *learning careers* (carreiras de aprendizado) dentro da universidade. Bloomer e Hodkinson argumentam que, ao examinar aprendizagem dos jovens, é mais relevante a se considerar “transformações” do que “transições” como carreiras de aprendizagens, pois incluem tanto a continuidade e mudança. Eles definem carreira de aprendizagem como o desenvolvimento de disposições para a aprendizagem ao longo do tempo. Concluíram que o desenvolvimento das carreiras de aprendizagem dos alunos é em geral imprevisível e não linear e que os eventos fora do seu aprendizado formal poderia ter um grande impacto na carreira de aprendizagem dos estudantes.

Os estudos realizados por Écio Portes, da Universidade Federal de São João Del – Rei (UFSJ), em Minas Gerais, onde há mais de uma década investiga a temática de trajetórias escolares e as vivências universitárias de estudantes pobres. Seus primeiros estudos já revelaram que os resultados mostravam que aqueles poucos estudantes pobres que ingressam na universidade apresentavam um sofrimento mais acentuado nas suas vivências acadêmicas. Em sua tese de doutorado, Portes (2001), o autor investigou um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso através do vestibular, a cursos altamente seletivos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dos seus estudos originam outros, como o de Rebeca Ávila, que sob sua orientação, investigou em sua dissertação de mestrado, especificamente as “Trajetórias e estratégias de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice

jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos,” Ávila (2010). Seu estudo, além de inspirador, revelou que a complexidade das diversas atribuições diárias vividas pelas mulheres por ela investigadas, em combinação com a situação de instabilidade econômica presentes no cotidiano das famílias das camadas populares, a sobrecarga dos cuidados domésticos, a escassez do tempo, falta de tempo para o lazer, preocupação com o bem-estar dos filhos e muitas vezes, o acarretamento de problemas de saúde, provocam circunstâncias que podem levar ao retardamento ou impedimento do sucesso dentro da universidade. Trazendo assim, uma “relação de tensão e contradição existente entre os sujeitos das camadas populares e a universidade,” Ávila (2010, p. 179). Isso traz então o dilema de querer continuar os estudos e não desistir, apesar das dificuldades extremas. Fazendo-se necessário uma gama de estratégias motivadoras que os farão continuar o percurso dentro da universidade. A autora ressaltou em seus estudos, algumas estratégias encontradas por essas mulheres:

Dentre as diferentes estratégias de sobrevivência profundamente arraigadas, poderia mencionar uma forte disposição de cada uma das mulheres para, dentre outras, esforçar-se por estar atenta às aulas; evitar faltar às aulas desnecessariamente; sempre fazer anotações (até mesmo como uma forma de manter-se acordada na aula); manter o controle das faltas; dedicar-se aos estudos; fazer bom uso do tempo disponível, inclusive aproveitando qualquer momento livre (ou aula vaga) para estudar e fazer trabalhos. (ÁVILA, 2010, 184).

Confirmando essa realidade de articulação estudo e trabalho, mostrada nas pesquisas de Ávila (2010), Zago (2002, 2006), especificamente na perspectiva da permanência dos estudantes, diz que não basta promover apenas o acesso à universidade, mesmo sendo pública e gratuita, mas precisa-se de uma política de apoio a permanência desse estudante dentro da mesma. Para que não seja apenas uma conclusão e ganho de um diploma, mas tenha tido condições de participar da vida da universidade, pois esses estudantes dentro da universidade têm que criar estratégias que os farão permanecer, pois precisam de motivação para conseguir vencer as dificuldades que enfrentam, como o sustento financeiro e conciliar a vida de estudante e de trabalhador. Para sobreviverem vêm articulando estudo e trabalho desde suas trajetórias escolares. E autora coloca que “a atividade remunerada não tem a função unicamente de sobrevivência material. A ela associam-se o desejo de autonomia em relação à família e a constituição de um currículo mais favorável quando o jovem deixa a universidade,” Zago (2002, p. 10). Por isso, os estudos de Zago, assim como os estudos de Tinto (2005), mostraram que com essa realidade de articulação estudo e trabalho, impõe limites acadêmicos, como os encontros no interior da universidade, trabalhos coletivos com os

colegas, até atividades de lazer com o grupo, e outras atividades que poderiam levar o estudante a se sentir parte da vida da universidade, mas que o resultado é ainda os estudantes se sentirem excluídos do universo acadêmico, por isso, a ênfase no compromisso das instituições em promover políticas de permanência e um ambiente onde o estudante se sinta parte e bem integrado.

### 3.4 Trajetória de sucesso na universidade

A Unesco que declara que não é suficiente aumentar o acesso e garantir a igualdade, mas esforços devem ser feitos também para “garantir o sucesso dos aprendizes” e atrelar, junto a expansão do acesso, a busca pela “qualidade cultural” dentro das instituições (Unesco, 2009).

Percebemos que o estudante, principalmente aqueles menos favorecidos economicamente e/ou aqueles vindos da rede pública, terão muitos desafios a transpor, para conseguir êxito no ensino superior. Mas o que consideramos ser o sucesso acadêmico? Uma primeira definição de sucesso é a obtenção de um diploma, que constitui o principal indicador utilizado no plano de sucesso acadêmico e de contrato de desempenho cumprido diante da instituição que estudou conforme, explicação de Doray, Chernard e Picard (2005).

Picard (2005) coloca que houve uma “evolução” no sentido do projeto social de democratizar o acesso ao ensino superior, para uma preocupação mais voltadas da questão da perseverança nos estudos e a diplomação dos estudantes. Isso ocorreu em muitos lugares do mundo, sob o impulso da declaração dos direitos humanos (1948), como já mencionei, enquanto refletia sobre o acesso. Portanto, Picard (2005) insistiu na questão da permanência e diplomação, o que marca a idéia de sucesso na universidade.

Viana (2005) qualifica como *sucesso escolar* o acesso ao ensino superior, o qual, mais apropriadamente, ao ver da autora, denomina de longevidade escolar. Portanto, dentre os diversos que favorecem o sucesso, a mobilização da família torna-se essencial para uma trajetória bem sucedida no ensino superior. A autora defende que os processos de socialização familiar que produzem os traços disposicionais são potencialmente desencadeadores de elementos que favorecem ou dificultam o êxito escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos com relação à escola que esses traços engendram.

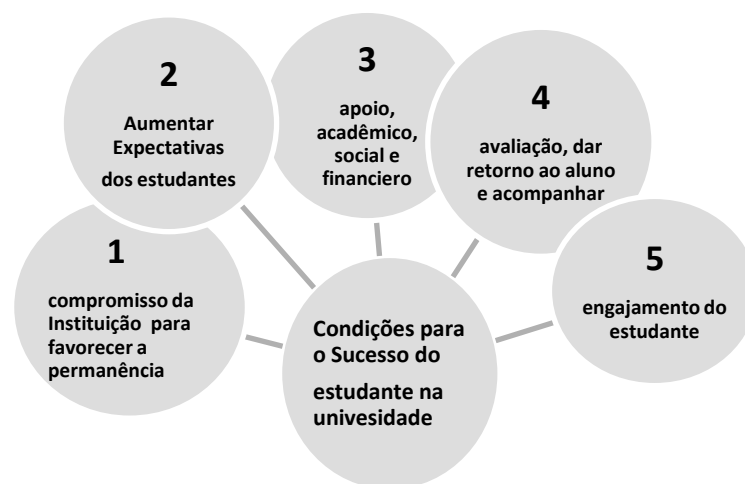
Já para Coulon (2008), “o estudante deve mostrar seu *savoir faire* na medida em que ele é uma condição do sucesso. Ter sucesso significa que fomos reconhecidos como socialmente competentes, que os saberes que adquirimos foram legitimados.” (p. 32). Esse reconhecimento social se faz então importante nesse processo da permanência bem sucedida.

As idéias de Coulon (2008) discutidas nesse trabalho, mostram que:

[...] o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e que a entrada na Universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo institucional e intelectual [...] e que o sucesso acadêmico depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente. Trata-se de identificar as propriedades desses processos de aquisição que, apesar de estarem à margem do conteúdo acadêmico propriamente dito, parecem-me essencial em toda ‘carreira’ estudantil de sucesso. (p. 32,33).

Ou seja, ter sucesso é exatamente quando o estudante se sente parte da cultura da universidade e se ‘afilia’. O que não deixa de ser também chegar ao fim do seu curso, pois se o estudante não se ‘afiliar’ poderá abandonar o seu curso.

Tinto (1993, 1997, 2005) propôs pensar algumas condições que promovem o sucesso de estudantes no ensino superior. O gráfico nº 7 simplifica a compreensão de suas idéias:



Fonte:

Soares da Silva (2012) - exemplo do modelo de Tinto (2005)

O modelo de Tinto (2005), propõe que se crie condições que promovam o sucesso dentro do ensino superior, ressaltando inicialmente, o compromisso requerido da instituição

com a aprendizagem do estudante, e quanto a isso, destaca-se a valorização e busca de inovações na docência universitária. O autor enfatiza a importância da Universidade se estruturar e repensar o ambiente de aprendizagem, de maneira a favorecer esse processo de aprendizagem do aluno, principalmente àquele vindo das camadas populares que trabalham e estudam, onde a hora das aulas, torna-se um dos únicos momentos na instituição e de envolvimento com os professores e os colegas. Por isso, a instituição devia dar incentivos, recompensas, e investir. Em segundo lugar, o autor nos leva a refletir da importância das expectativas dos estudantes. Estes precisam ter boas expectativas de seus cursos, principalmente, especialmente no primeiro ano, que as representações que tinham de seus cursos sejam boas, e assim estudem mais e se dediquem. E as expectativas podem aumentar com um acompanhamento pedagógico e ainda facilitando as informações burocráticas que o estudante precisa no primeiro ano.

Ennafaa (2003)<sup>34</sup> discutindo essa questão da permanência de sucesso, analisa dados daqueles estudantes que abandonaram seus cursos. Assim, Ennafaa (2003) nos explica que:

Os dados provam então que as saídas precoces da universidade escondem uma grande diversidade de situações e percursos. Deixar a universidade não significa a mesma coisa, dependendo do tempo em que nela se permaneceu. Para os primeiros, aqueles que ficam muito pouco tempo, trata-se de uma tentativa frustrada que nem por isto provoca o abandono da vontade de continuar os estudos, mas de outra maneira. Para os segundos, a experiência parece mais “definitiva”, no sentido em que a continuação dos estudos em é menos frequente. Aparece aqui claramente o fato de que a primeira experiência estudantil é fundamental para a sequência do cursus escolar – daí a atenção que se faz necessária nesta passagem.

O autor ressalta que é desde os primeiros tempos de entrada na universidade que os novos estudantes devem ser ajudados nesta tarefa de se tornarem estudantes, por dispositivos de acolhimento tanto pedagógicos quanto administrativos, que sejam adequados e levem em consideração as dificuldades reais que enfrentam os novatos em sua aprendizagem. Neste

---

<sup>34</sup> Texto produzido para o *IX SEMINÁRIO IASI DE ESTATÍSTICA APLICADA, 2003, Rio de Janeiro, pela - ABE (Associação Brasileira de Estatística) e o Instituto Interamericano de Estatística (IASI). Resumo (16p.format .ppt)- site : [http://www1.ibge.gov.br/cms/ix\\_iasi/](http://www1.ibge.gov.br/cms/ix_iasi/)*

sentido, o dispositivo da monitoria parece bastante eficaz para aqueles estudantes que dele se beneficiam. Mas este dispositivo não atinge determinados grupos, talvez os mais frágeis, já que nenhuma das pessoas interrogadas recorreu à monitoria, dispositivo disponível na Universidade Paris 8. (ENNAFAA, 2003). Portanto, a permanência do estudante dentro da universidade é favorecida por diversos fatores que podem conduzir a uma trajetória de sucesso e não de abandono do curso.

Vimos nesse capítulo, uma perspectiva da trajetória de estudantes dentro da universidade, destacando os fatores que favorecem a “afiliação” desse estudante dentro da instituição e, conseqüentemente, uma permanência bem sucedida dentro da universidade. A seguir, analisamos os dados empíricos dessa pesquisa, que tem o estudante oriundo da rede pública ingressante em uma universidade pública como foco de nossas investigações.

## *CAPÍTULO 4*

# *TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE ORIUNDO DA REDE PÚBLICA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: pesquisa, resultados e análise de dados*

Esse último capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados dos dados empíricos dessa pesquisa sobre a trajetória dos estudantes oriundos da rede pública na universidade pública, e dialogá-los à luz dos teóricos que viemos discutindo ao longo desse trabalho.

Assim, organizamos esse capítulo em alguns momentos. Inicialmente, vamos apresentar a UFRN e a UNEB com informações que nos ajudam a compreender melhor o contexto acadêmico onde os sujeitos investigados estão inseridos. Na sequência, caracterizei os 12 entrevistados dessa pesquisa, sendo 6 estudantes da UNEB e 6 estudantes da UFRN, de diferentes cursos, concluintes ou em estágio final de seus cursos. Em seguida, analiso as falas desses alunos, coletados através das entrevistas e uma articulação com os autores que sustentaram as reflexões teóricas dessa pesquisa. Por fim, fazemos as considerações finais provisórias, reconhecendo a pertinência e os possíveis desdobramentos desse estudo.

### **4.1.Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**

O jovem oriundo da rede pública não se vê com grandes chances de alcançar um lugar no Ensino Superior. Muitos destes nem mesmo conseguem terminar o Ensino Médio. O Parecer nº 5/2011 do Conselho Nacional da Educação (CNE), nos ajuda a entender, baseado nos dados da “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira (SIS/IBGE,2010), outrora referenciado nesse trabalho, que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso revela que metade dos adolescentes dessa faixa etária ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste, especificamente, a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade economicamente ativas, com mais de 11

anos de estudos é de 15,2% e a população de analfabetos nessa mesma amostra atinge um índice de 4,6%.



Levantamos a questão da qualidade da educação básica no capítulo 2, pois àqueles que continuam estudando e conseguem concluir o Ensino Médio, não se vêem com chances de passar no vestibular, devido a grande concorrência nos cursos de grande demanda e ainda por saberem que não tiveram uma preparação no Ensino Médio que os conduzisse a uma vitória no vestibular.

Abaixo, vemos os números de inscritos e matriculados nos últimos anos no processo seletivo da UFRN. Podemos perceber uma evolução nos inscritos, oriundos da rede pública, a partir de 2003, devidos as políticas de inclusão da UFRN. O número de matriculados, no entanto, é maioria entre os estudantes oriundos da rede privada.

TABELA

<b>CANDIDATOS POR INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO 2003-2011</b>					
<b>ANO</b>	<b>INSCRITOS</b>			<b>PERCENTUAL DE INSCRITOS</b>	
	<b>REDE PÚBLICA</b>	<b>REDE PRIVADA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>REDE PÚBLICA</b>	<b>REDE PRIVADA</b>
<b>2003</b>	9228	12206	23965	38,5%	50,9%
<b>2004</b>	10274	13359	26348	39,0%	50,7%
<b>2005</b>	11265	11756	25332	44,5%	46,4%
<b>2006</b>	11714	12274	26071	44,9%	47,1%
<b>2007</b>	11753	11337	24863	47,3%	45,6%
<b>2008</b>	10846	10761	23290	46,6%	46,2%
<b>2009</b>	12491	10975	25407	49,2%	43,2%
<b>2010</b>	13301	11844	27054	49,2%	43,8%
<b>2011*</b>	14254	11813	28124	50,7%	42,0%

\* Dados Preliminares  
 Fonte: Comissão Permanente do Vestibular, 2011.



<b>MATRICULADOS POR INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO 2003-2011</b>					
<b>ANO</b>	<b>MATRICULADOS</b>			<b>PERCENTUAL DE MATRICULADOS</b>	
	<b>REDE PÚBLICA</b>	<b>REDE PRIVADA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>REDE PÚBLICA</b>	<b>REDE PRIVADA</b>
<b>2003</b>	1156	2206	3705	31,2%	59,5%
<b>2004</b>	1305	2086	3713	35,1%	56,2%
<b>2005</b>	1258	2195	3741	33,6%	58,7%
<b>2006</b>	1232	2250	3817	32,3%	58,9%
<b>2007</b>	1542	2129	3926	39,3%	54,2%
<b>2008</b>	1345	2390	4005	33,6%	59,7%
<b>2009</b>	2013	3255	5639	35,7%	57,7%
<b>2010</b>	2678	3238	6305	42,5%	51,4%
<b>2011*</b>	2664	3090	6139	43,4%	50,3%

\* Dados Preliminares  
Fonte: Comissão Permanente do Vestibular, 2011.

Por isso, para os aprovados no vestibular, estudar na UFRN é um sonho realizado, pois esta universidade é uma instituição conceituada em âmbito nacional e no estado é uma universidade de prestígio na opinião das pessoas, como divulgou o site da UFRN, sobre uma consulta espontânea realizada pelo Jornal Tribuna do Norte, com 600 pessoas e 41% dos entrevistados, das classes A, B e C responderam ser a UFRN a instituição de Ensino Superior mais lembrada. Ainda lemos no site da universidade que a UFRN teve conceito 4 (máximo é 5) no Índice Geral de Cursos (IGC) realizado pelo MEC, ficando essa instituição com o maior conceito do estado do Rio Grande do Norte. (PORTALUFRN/NOTÍCIAS, 17/11/2011).

No site da universidade lemos ainda que a UFRN foi criada em 25 de junho de 1958, através de lei estadual, e federalizada em 18 de dezembro de 1960. Foi formada a partir de faculdades e escolas de nível superior já existentes em Natal, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia; a Faculdade de Direito; a Faculdade de Medicina; a Escola de Engenharia; entre outras.

A partir de 1968, com a reforma universitária, a UFRN passou por um processo de reorganização que marcou o fim das faculdades e a consolidação da atual estrutura, ou seja, o agrupamento de diversos departamentos que, dependendo da natureza dos cursos e disciplinas, organizaram-se em centros acadêmicos.

Nos anos 70, teve início a construção do Campus Central, numa área de 123 hectares. Além dos diversos setores de aulas, laboratórios e bibliotecas, o Campus Central possui um Centro de Convivência com restaurante, agências bancárias, livrarias, galeria de arte e agência dos correios. No prédio da Reitoria concentram-se o Gabinete do Reitor, as Pró-Reitorias e todos os setores da administração central. Atualmente, a UFRN oferece 75 cursos de graduação presencial e 73 cursos de pós-graduação. Sua comunidade acadêmica é formada por mais de 33.000 estudantes (graduação e pós-graduação), 3.108 servidores técnico-administrativos e 1.760 docentes.<sup>35</sup> No Processo Seletivo de 2011 houve 28,124 candidatos inscritos, para 6.139 vagas oferecidas e foram preenchidas 100% dessas vagas e houve uma evolução do número de vagas e inscritos nos últimos vestibulares (COMPERVE/2012)

#### **4.1.1. Políticas de acesso à UFRN: estudo e proposições**

Esse é literalmente o título encontrado no relatório da política de inclusão da UFRN, publicado em 2004 e disponível no site da Comperve. O mesmo foi construído com o objetivo de subsidiar o debate sobre políticas compensatórias para a UFRN. Documento estabelecido dentro de um contexto onde a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao delinear o seu Plano de Ação para a gestão 2003 – 2007, percebem a necessidade de ações que possam ampliar o acesso e políticas de permanência aos alunos da rede pública em cursos da UFRN. Esse torna-se então um dos objetivos da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD para o plano de trabalho nesse período. Essa iniciativa da UFRN estava dentro do contexto nacional quando o governo assinalava a necessidade de revisão das formas de acesso ao ensino superior brasileiro. Discussões nessa temática, em nível nacional, levantou a possibilidade de alternativa para o ingresso em cursos de graduação, dentre essas alternativas, o ENEM, a adoção das cotas alunos de escolas públicas, negros e índios) e o Programa de avaliação seriada.

Esse documento citado assinala alguns pressupostos que nortearam os debates e conseqüentemente as tomadas de decisões da UFRN:

Ampliação do acesso como meta → viabilização da política de vagas como política de estado → o vestibular como indutor de qualidade do Ensino Médio → democratização do

---

<sup>35</sup> Informações literais do site da UFRN. <http://www.sistemas.ufrn.br/portalufrn/PT/historia>, acesso em janeiro de 2012.

acesso atrelado a mecanismos de inclusão → ampliação de acesso articulado com estratégias de permanência na universidade.

Dentro dessa perspectiva de políticas de acesso, é estabelecida várias ações da UFRN, dentre elas, a Isenção da taxa da matrícula aos alunos da rede pública, seguindo alguns critérios e ações junto ao cursinho do Diretório Central dos Estudantes (DCE), fornecendo orientações sobre os cursos, direcionamentos dos conteúdos, material e formação dos professores. Não foi adotado o sistema de cotas, como ocorreu na UNEB, mas é criado um mecanismo chamado de “Argumento de Inclusão” (AI) que ia favorecer o acesso de estudantes oriundos da rede pública. Esse mecanismo é explicado por Ramalho e Cabral Neto (2005) como:

Um sistema de pontuação adicional, diferenciado, que toma como referência critérios socioeconômicos e de desempenho dos candidatos da rede pública no processo seletivo. Constitui-se uma ação transitória, objetivando ampliar o acesso dos alunos da rede pública que, mesmo apresentando o desempenho médio e acima deste no processo seletivo, se colocam sempre em desvantagem em relação aos alunos da rede privada [...] Associa os critérios socioeconômico e mérito, visto que estabelece a necessidade de os alunos atingirem, pelo menos, o argumento médio do curso para serem beneficiados pelo Argumento de Inclusão. (CABRAL NETO, 2005, p.55- 56).

Assim, o Argumento de Inclusão torna-se um dos instrumentos de diminuição das desigualdades no processo seletivo da UFRN.

#### **4.1.2 UFRN e UNEB: Os processos Seletivos**

A UFRN hoje, início de 2012, ainda mantém, como principal meio de processo seletivo, o vestibular. A Comperve é a responsável para a organização desse processo seletivo e a partir de 2003 foi reestruturada, introduzindo a pesquisa em sua estrutura, passando a ter um perfil acadêmico, desenvolvendo estudos e pesquisas para contribuir com o aperfeiçoamento dos vestibulares e com o Ensino Médio das redes de ensino, tanto a rede pública, quanto a rede privada.

Dentro dessa nova perspectiva da Comperve, ganha destaque a implantação do OVEU/UFRN (Observatório da Vida do Estudante Universitário) <sup>36</sup> como uma importante ferramenta para subsidiar a política de inclusão social e a própria política acadêmica da UFRN, possibilitando que os estudantes possam ser conhecidos (perfil socioeconômico, escolar, aspirações etc) e melhor acompanhados em suas trajetórias universitárias.

Ramalho (2007), após ter ficado vários anos frente à Comperve, nos ajuda a compreender que a UFRN possui então, um vestibular não apenas seletivo, mas também avaliativo que sinaliza, por meio de sua matriz curricular, quais são as habilidades, competências e conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos por uma candidato que pretenda aceder aos seus cursos. Por outro lado, revela em sua matriz curricular e por meio das análises pedagógicas dos itens de provas dos vestibulares, quais conhecimentos devem ser contemplados no conjunto das áreas de conhecimento do Ensino Médio. Ao tomar como referência uma matriz de competências e habilidades básicas no conjunto das três áreas de conhecimento do Ensino Médio, procura deixar claro tanto para o professor como para os alunos, o quê e como deve ser ensinado e aprendido os conteúdos/conhecimentos. Procura deixar, igualmente mais claro, como os conhecimentos ganham expressão como itens de provas, quando situados em um contexto e à luz de uma situação problema.

Ramalho (2007) ainda nos esclarece que o vestibular da UFRN tem a seguinte estrutura: 104 questões objetivas e 12 discursivas e uma redação.

As questões objetivas dão ênfase à leitura e a compreensão do objeto do conhecimento da disciplina e da área do conhecimento. As questões discursivas procuram avaliar a capacidade do candidato aplicar o conhecimento da disciplina ou da área e expressar esse conhecimento em uma linguagem adequada (resolução de problemas. O vestibular prioriza questões contextualizadas, ou seja, questões relativas a solução de problemas e o uso de diferentes linguagens, como gráficos, comparações, etc. Prioriza ainda a compreensão pra o uso dos cálculo, sendo um meio e não a finalidade em si. (SEMINÁRIO/PS2011/Comperve)

Explicando sobre vestibular da UFRN, Ramalho e Cabral Neto (2005) nos diz que:

---

<sup>36</sup> Comperve/OVEU (Observatório da Vida do Estudante Universitário) <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio>. A nova Perspectiva acadêmica e científica da COMPERVE foi reestruturada para assumir os desafios e demandas da UFRN, principalmente com a adesão, em 2007, ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI.

[...] convém ressaltar que a UFRN vem trabalhando no sentido de ampliar, no conjunto da sociedade, a compreensão de que, para ela, o vestibular – PS é indutor de conhecimento, porque suas provas permitem, aos candidatos, revelar um confronto de conhecimentos, habilidades transversais, tais como: usar diferentes linguagens, saber ler, interpretar, analisar, inferir, escrever textos, analisar gráficos e tabelas e elaborar cálculos básicos. Portanto, exige que o aluno interprete e analise situações do conteúdo do Ensino Médio. Esse princípio está na base da compreensão e das decisões da atual política que a UFRN vem definindo como desafios a serem enfrentados no atual momento. (RAMALHO e CABRAL NETO, 2005, p. 61).

As questões do vestibular da UFRN são objeto de estudos pedagógicos que possibilita sinalizar para as escolas os resultados do desempenho de seus estudantes em diferentes perspectivas. São apontadas, a cada vestibular, as dificuldades de aprendizagens nas diferentes disciplinas e o mapa das dificuldades dos estudantes quando se confrontam com as provas do vestibular. Seminários e palestras são ministrados anualmente e as análises das provas disponibilizadas para cada escola com inscrição de alunos no vestibular.

A UFRN tem sido ponderada quanto à adoção do ENEM como processo seletivo, pois o vestibular da UFRN tem o seu diferencial e apresenta maior qualidade que o ENEM. Essa reação de propor uma adesão ao ENEM de maneira paulatina pela UFRN, assemelha-se a reação de todas as IES federais, principalmente as que tinham competência na execução de seus vestibulares. Krasilchick (1999), da USP, logo no início da criação do ENEM, posicionou-se dizendo que seria adequado que a universidade fizesse “ampla e profunda discussão sobre o assunto, antes de entrar apressadamente em uma empreitada em que há tantos aspectos controversos.” (KRASILCHICK, 1999, na Revista Espaço Aberto: O Enem e o ENSINO MÉDIO, v.10).

No intuito de participar das discussões sobre o Enem, buscando compreender as provas desse exame, a UFRN lança um livro “Aprendendo com o ENEM” (RAMALHO/NÚÑEZ, 2011) onde abordam a interdisciplinaridade nas questões do ENEM 2009, a contextualização e conceituação dos conteúdos, e compreender as habilidades gerais de reconhecer, interpretar, tomar decisões, calcular e explicar, exigidas ao estudante na realização da prova do ENEM. Todas essas reflexões foram feitas no intuito de melhor se pensar o ensino e aprendizagens das ciências naturais e da matemática, na perspectiva da prova do ENEM<sup>37</sup>. Portanto, como ressaltou Ramalho e Nuñez (2011) no livro referenciado, referindo-se às provas do Enem,” mostrou que “o modelo de suas provas e as habilidades e

---

<sup>37</sup> A prova do Enem, assim como o vestibular da UFRN, é uma proposta pautada nas Orientações Curriculares Nacionais e também me Parâmetros Curriculares Nacionais para o ENSINO MÉDIO (PCNEM/1999).

competências a elas subjacentes superam a visão tradicional do conhecimento pelo conhecimento [...] leva o aluno a ler, compreender questões dentro de um contexto....”.

Ramalho e Nuñez (2011, p. 9). Sendo essa perspectiva, a mesma que conduz a construção das provas do Vestibular da UFRN, tornando-se, este, um motivo a mais para apenas uma adesão parcial do ENEM, em 2009, já que o vestibular da UFRN, assim como o Enem, é um exame que não valoriza a ‘decoreba’, mas visa a capacidade de raciocínio e da interpretação contextualizada e interdisciplinar dos diferentes temas e, portanto, o vestibular da UFRN vinha funcionando muito bem nessa perspectiva acima explicada.

O Enem então como processo seletivo, teria, como o vestibular, a função de selecionar, por base no mérito. Mas o que precisa ser ressaltado é que, independente do processo seletivo ser o vestibular ou o ENEM ou outro, as políticas do governo devem continuar voltadas à qualidade da educação básica. O ENEM e os vestibulares sinalizam a baixa qualidade do Ensino Médio, o que o resultado do vestibular mostrou a muito tempo quando era revelado o baixo índice de aprovados de estudantes vindos da rede pública, por isso, tantas políticas de acesso e inclusão, seja para o negro ou outros grupos menos favorecidos, quanto para àqueles oriundos da rede pública.

Sobre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lemos no *site* da mesma, que é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia. Foi fundada em 1983 e é mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC) e está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema *multicampi*.

A Universidade desempenha uma missão social e por isso a vasta abrangência de suas atividades. A UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 *campi*: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande. A universidade disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), em níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos me 29 Departamentos. Além dos Campi, a UNEB está presente na quase totalidade dos 417 municípios do estado, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas, que beneficiam a sociedade baiana. Alfabetização e capacitação de jovens e adultos em situação de risco social; educação em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas; projetos de inclusão e valorização voltados para pessoas deficientes, da terceira idade, entre outros, são algumas das iniciativas que aproximam a universidade da sociedade. A UNEB desenvolve também importantes pesquisas em todas as regiões em que atua. São projetos diversos, como trabalhos

nas áreas de robótica e de jogos eletrônicos pedagógicos, com os quais já alcançou premiações e o reconhecimento nacional e internacional. O corpo discente da instituição é estimulado a participar das pesquisas por meio de programas de iniciação científica e de concessão de bolsas de monitoria.

Com o apoio de sua comunidade acadêmica, dos muitos parceiros e da sociedade, a UNEB reafirma, a cada dia, seu compromisso de continuar aliando excelência acadêmica à sua missão social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento socioeducacional e econômico Bahia e do país.<sup>38</sup> (UNEB, 2011).

Quanto a políticas de inclusão, é adotado, dentre eles, o sistema de cotas. É regulamentado na UNEB pela portaria nº 196/2002, portanto, no Art. 1º estabelece a quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, seja na forma de vestibular ou de qualquer outro processo seletivo. No parágrafo Único são considerados afro-descendentes, para os efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, ou denominação equivalente, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As cotas para negros em universidades recolocaram em pauta nacional as ações afirmativas e, diferentemente dos outros sistemas de discriminação positivas anteriores, causaram muita polêmica e prolongados debates entre indivíduos com distintas opiniões sobre elas. As cotas nessa universidade concederam benefícios somente a pessoas de cor negra e parda diferentemente das outras formas já instituídas, que as concediam independentemente da cor ou raça, com o objetivo de dirimir desigualdades amparadas em discriminação em relação a sexo, condição econômica e não racial. A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) instituiu o sistema de cotas gozando de suas atribuições previstas no princípio da autonomia universitária (RIOS, 2005)<sup>39</sup>.

Quanto ao processo seletivo na UNEB, ainda prevalece o vestibular como o principal meio para ingresso na universidade, abrindo-se também no processo de adesão pela via do ENEM. Portanto, pensar o acesso à universidade é importante, mas não suficiente, pois o aluno que ingressa terá o desafio de permanecer e continuar sua trajetória de estudos, agora

---

<sup>38</sup> Informações extraídos do site da universidade: (In:<http://www.UNEB.br/institucional/a-universidade/>)

<sup>39</sup> Explicações extraídas do site de Direito: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2109/Acao-afirmativa-o-sistema-de-cotas-para-negros-em-universidades-publicas-na-Bahia-e-o-Principio-da-Autonomia-Universitaria>. RIOS, 2005.

em nível superior e desse modo, será uma nova etapa em sua vida, que, para alunos de camadas populares e/ou oriundos da rede pública, será mais difícil ainda.

## 4.2 Perfil dos entrevistados

Antes de descrever os entrevistados dessa pesquisa, estudantes oriundos da rede pública que estudam em uma universidade pública, destaco a pertinência de conduzir primeiro uma reflexão sobre a premissa que nos conduziu a escolher esses sujeitos como objeto de nossas pesquisas. Partimos da idéia de que, mesmo reconhecendo que “há uma correlação estatística entre a origem social da criança e seu sucesso ou fracasso escolar. Não se pode negar essa correlação, estabelecida pelos sociólogos [...] porém, não significa determinismo causal,” (CHARLOT, 2005, p. 50). Mesmo essa citação se referindo à criança, o aluno da educação básica, é a mesma lógica quando pensamos na origem social do estudante universitário, sua trajetória escolar e seu sucesso ou fracasso na Educação Superior. Ou seja, mesmo que esses jovens investigados sejam oriundos de classes sociais populares e suas trajetórias escolares tenham sido de baixa qualidade, e tenham enfrentado dificuldades e temores para decidirem prestar um vestibular em uma universidade pública, esses sujeitos romperam com as estatísticas e conseguiram a “vitória” de serem estudantes em uma universidade pública. Concordo ainda com Charlot (2005) quando diz que “deve-se entender a história escolar de uma pessoa ao mesmo tempo em perspectiva sociológica, como uma história social, e em uma perspectiva psicológica, como uma história singular (individual).” Charlot (2005, p. 27). Lembro-me de um poema de Quintana quando se expressou que “se as coisas são inatingíveis....Ora! Não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos se não fora a mágica presença das estrelas.” (QUINTANA, 1951).

Portanto, os estudantes oriundos da rede pública, aos quais entrevistei, se consideraram com poucas chances de ingresso em uma universidade pública, mas romperam com um determinismo de que sua posição social, sua trajetória escolar seriam insuficientes para que eles galgassem novas posições sociais. Portanto, voltando a Charlot (2005), lemos que esse “indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo” Charlot (2005, p. 40). Por isso, a perspectiva desse autor, que focou suas pesquisas aos alunos da educação básica, oriundos das camadas populares, chegou a conclusão que “não se pode



realizar apenas uma análise em termos de posições sociais; é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações

Buscamos as respostas aos questionamentos expostos nos objetivos específicos desse trabalho entrevistando 6 estudantes da UNEB e 6 estudantes da UFRN. Na UNEB, dos 6 alunos, 5 eram do sexo feminino e um era do sexo masculino. Das estudantes, 3 eram do curso de pedagogia, 1 fazia direito, 1 Turismo e hotelaria e o estudante do sexo masculino cursava Educação Física. Dos 6 estudantes entrevistados na UFRN, 3 eram do sexo feminino e eram do curso de Pedagogia. Sendo que, uma delas, chamada nesse trabalho de T.Pedagogia1/UFRN, além da entrevista, tivemos seu memorial de fim de curso (2010), escrito sobre sua trajetória escolar e universitária, como documento que utilizamos ainda nessa análise. Os 3 estudantes do sexo masculino cursavam Ciência e Tecnologia, Matemática e Fisioterapia.

Assim, dos 12 estudantes entrevistados (UFRN e UNEB), 8 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino, apontando a realidade já mostrada pelo IBGE de que na sociedade brasileira, as diferenças de gênero em relação à educação e as possibilidades são favoráveis às mulheres, que apresentam uma escolaridade superior à dos homens.

Sobre a diferença de gênero na educação, um estudo recente, em nível de pós-doutorado, sobre trajetórias de estudantes oriundo da rede pública na UFS, focou essa questão de gênero no ensino superior (CRUZ, 2011, p. 116). Seu estudo confirmou essa tendência de haver mais mulheres no ensino superior. Apresentaram dados que revelaram que “há cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos *campi* brasileiros.”

A faixa etária dos entrevistados de nossa pesquisa foi entre 19 e 26 anos. Lembrando-nos da tendência apontada na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) que faz uma análise das condições de vida da população brasileira, baseado nos dados do Pnad de 2009 e divulgado pelo IBGE em 2010, e nos informa que:

É importante dizer que, em 2009, a maioria dos estudantes de 18 a 24 anos ainda freqüentava nível de ensino abaixo do recomendado para sua faixa etária. Contudo, de 1999 para 2009, houve uma melhora, com decréscimo na freqüência aos ensino fundamental e médio e aumento na freqüência ao nível superior. (SIS/IBGE, 2010, p. 48)

O aumento na frequência ao ensino superior pelo universo feminino está aumentando em relação aos homens, que procuram primeiro o mercado de trabalho, já que precisam, na maioria das vezes, sustentar suas famílias. (SIS/IBGE, 2010).

Quanto ao estado civil dos estudantes, dos 12 entrevistados, 09 eram solteiros e apenas 3 (do sexo feminino) eram casadas, confirmando uma tendência mostrada no pelo IBGE (2010) de que:

A análise dos dados também revelou que a taxa de nupcialidade legal, quando obtida para os grupos etários e sexo, possibilita caracterização mais detalhada dos diferentes padrões de casamento no país. Em 2008, a maior taxa entre as mulheres permaneceu no grupo etário de 20 a 24 anos (29,7%), seguida pela referente ao grupo etário de 25 a 29 anos (28,4%), superando a do grupo mais jovem, de 15 a 19 anos, que em 1999 vinha como a segunda mais alta. (SIS/IBGE, 2010, p. 139).

Esses dados mostram que os jovens estão casando-se menos “jovem,” o que favorece ainda mais a continuação dos estudos.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FORNAPRACE), com o apoio financeiro da Andifes, apresentou recentemente, julho de 2011, um estudo onde mostrou o “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais.” Nesse estudo, específico sobre estudantes das universidades federais, confirma-nos algumas dessas constatações, as mulheres são predominantes em todas as regiões. Nacionalmente, 53% dos estudantes são mulheres. A região Nordeste destaca-se com 58,2% de mulheres entre os matriculados. Quanto a faixa etária dos estudantes, o estudo revelou que 75% dos estudantes das universidades federais são jovens na faixa etária de até 24 anos. Sobre as condições econômicas, observou que 44% dos estudantes são da classe C, D e E. Ressaltando que esse percentual cresce significativamente para as regiões Norte (69,9%) e Nordeste (52%). O que então vão precisar de algum tipo de assistência estudantil por parte da universidade. Quanto ao estado civil, mostrou que em sua grande maioria, os estudantes são solteiros. O universo de estudantes solteiros é 86,6% e de casados é de 7,68%. Assim, confirmam a realidade de que a maioria dos estudantes reside com os pais e que mais de um terço dos estudantes das universidades federais trabalham. (ANDIFES\_FORNAPRACE, 2011).

É uma pesquisa realizada com o propósito de buscar “subsídios para tomada de decisões e planejamento de ações [...] os resultados da pesquisa possuem importância

estratégicas, enquanto orientadores de prioridades, atendimentos de demandas afilivas e/ou consolidação de modelos de sucesso.” (ANDIFES\_FORNAPRACE, 2011, p. 43).

Considero uma pesquisa muito relevante e que nos trás uma visão do perfil dos estudantes de graduação das universidades federais, mas eu penso que quando dizem que “metade dos estudantes ou é oriunda exclusivamente da escola pública (44,8%) ou cursaram a maior parte do ENSINO MÉDIO na escola pública.” ANDIFES\_FORNAPRACE (2011, p.31) e consideram ainda um “mito” que alguns setores da sociedade brasileira achem que a maioria dos que estudam nas universidades federais são oriundos das escolas particulares. ANDIFES\_FORNAPRACE (2011, p.32). deveriam ter feito um paralelo com os dados que mostram em quais cursos esses estudantes estão matriculados. O cursos de grande demanda não são geralmente preenchidos pelas classes C, D e E, ou pelos estudantes oriundos da rede pública, que em sua grande maioria pertencem a essas classes econonômicas, como de alguma maneira, mostramos nesse trabalho.

Na UFRN, mostramos anteriormente que no processo Seletivo de 2011, houve um total de 14.254 (50,7%) de inscritos da rede pública, e 11.813 (42%) da rede privada, mas aprovados e matriculados houve uma inversao, da rede pública foi 2.664 (43, 4%) e da Rede privada, 3.090 (50,3%). Mesmo com políticas de inclusão, os estudantes da rede privada prevalecem e ocupam mais lugares nos cursos de grande demanda. (COMPERVE/2012).

A USP, considerada uma das instituições mais importantes do Brasil ilustra essa realidade. Em 2009, 30% (3.157) dos estudantes que ingressavam esta unviersidade eram procedentes da rede pública. Em 2010, o percentual caiu para 26% (2.717). Esse percetual corresponde ao observado em 2006, periodo anterior ao sistema de bônus, no processo de ingresso na USP, favorecendo os alunos da rede pública. Percebendo que mesmo com as políticas públicas para ajudar os alunos mais desfavorecidos não têm efetivado a desetabilização das desigualdades estruturais entre os diferentes grupos sociais. (FOLHA DE SÃO PAULO apud AKARRI, 2011, p. 67).

Chauí (2003), quando se posiciona quanto a essa disparidade no acesso de alunos na rede pública na universidade pública mostra que :

A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão freqüentar as universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola

pública de Ensino Médio para a universidade pública. Portanto, somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. (CHAUI, 2003)

Ainda confirmando essa tendência de que o estudante da rede particular vai ter maiores chances de ingressar na Universidade Federal, Berger (2011) assim nos coloca:

O Ensino Superior sempre foi alvo de busca e conquista por parte dos estudantes das classes favorecidas, que frequentam principalmente o ensino particular. Nesse processo, o aluno da escola pública alcança menos sucesso diante das condições desfavoráveis de vida que desfruta e da qualidade do ensino oferecido. Além do despreparo acadêmico, este recebe pouca ou nenhuma orientação por parte da família e da escola para ingresso no ensino superior. (BERGER, 2011, p. 75).

Lembramos também que o fato de existirem tantas políticas de acesso dos estudantes da rede pública na universidade pública já mostra que os mesmos nunca tiveram grandes chances de ingressarem nessas instituições, pelo menos nos cursos de grande demanda. Essa realidade foi observada pela UFRN e a conduziu em direção a criação de políticas que favorecessem o ingresso do estudante da rede pública na universidade. (CABRAL NETO e RAMALHO, 2004).

Assim, ao fazer essa observação à Pesquisa da Fornaprace/Andifes, não desconsidero, em momento algum, os resultados relevantes e pertinentes desse estudo para uma análise e conhecimento do perfil dos estudantes das universidades públicas.

Sobre as condições socioeconômicas dos estudantes entrevistados nessa presente pesquisa que realizei, a maioria dos entrevistados desabafou sobre suas dificuldades financeiras desde a infância, e por isso, estudaram em escolas públicas e sonharam em estudar em uma universidade pública, como nos mostra a fala do estudante de Fisioterapia da UFRN,

Meu pai vem de uma família de 10 irmãos, e nunca deram atenção aos estudos. Ele é eletricitista. Minha mãe, vem de uma família de 7 irmãos, minha avó era analfabeta. Minha mãe teve o entendimento de que a educação era a única solução para os seus filhos não terem a vida que ela teve e decidi então que ia fazer um curso superior. (F.FISIOTERAPIA/UFRN).

Apresentaremos mais detalhes dos perfis dos entrevistados ao longo das análises das falas referentes as perguntas dirigidas aos mesmos, dentro dos objetivos desse trabalho de conhecer a trajetória desses estudantes, desde a preparação para o vestibular, passando pela vivência dentro da universidade e por fim, identificar as perspectivas dos mesmos quanto ao futuro após a conclusão dos cursos.

### **4.3 Resultados da pesquisa: entrada e permanência com êxito na universidade**

O guia de entrevista nos conduziu a questionamentos aos estudantes dentro de uma linha de pensamento, o qual iniciamos perguntando sobre o Ensino Médio, principalmente, sobre a preparação para o vestibular e a motivação para a escolha do curso. Em seguida o diálogo com os estudantes entrevistados seguia em direção a conhecer primeiro ano na universidade, as maiores dificuldades enfrentadas e ainda os hábitos de estudos desses estudantes, focando também como eles se relacionavam com o “aprender” na universidade. Por fim, buscamos conhecer quais suas perspectivas para o futuro após a conclusão de seus cursos na Universidade. Assim, apresentamos a seguir as constatações e inferências das falas dos estudantes entrevistados.

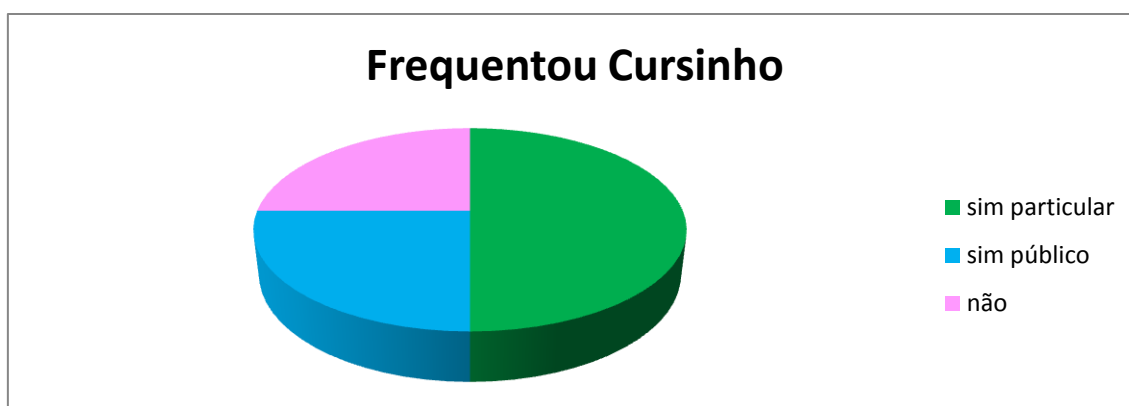
#### **Preparação para o vestibular**

Pensar em trajetória estudantil do estudante oriundo da rede pública em uma universidade pública é fazer uma retrospectiva ao que antecedeu a entrada na Universidade: a preparação para o vestibular, por isso, a primeira pergunta da entrevista se deu nessa direção. As respostas dos estudantes entrevistados me fizeram perceber que a maioria considera o desafio do vestibular como “muito difícil” e com poucas possibilidades de ser alcançado, como podemos notar da fala de uma das estudantes de Pedagogia da UFRN (M. PEDAGOGIA3/UFRN), quando se referia à sua preparação para o vestibular:

Não achava que eu seria capaz de passar no vestibular, achava que eu não sabia absolutamente nada dos conteúdos, comecei lendo todas as obras do vestibular, li e reli todas as obras solicitadas. Aos sábados me reunia com uma amiga da igreja e estudávamos das 19h as 23h geralmente, ela também me ajudou bastante para alcançar a aprovação. Quando soube que havia passado em 71º lugar em 80 vagas disponíveis fiquei muito, mais muito feliz, pois de fato eu achava que não conseguiria, foi uma grande surpresa. (M. PEDAGOGIA3/UFRN3).

Mesmo essa estudante tendo estudado bastante e se dedicado, não se considerava com condições de passar e o resultado positivo foi uma surpresa. Essa estudante não fez o cursinho, mas dentre os 12 entrevistados, a maioria optou por fazer um cursinho, como recurso para ajudar na preparação para o vestibular, conforme mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 8:** Frequência no cursinho



O gráfico acima nos mostra que dos 12 entrevistados, 7 fizeram o cursinho particular, 3 o cursinho público, oferecido pela Universidade e apenas 2 estudantes não fizeram o cursinho.

Outra estudante de Pedagogia da UFRN, a que também realizou o memorial de fim de curso sobre a trajetória escolar e universitária (NASCIMENTO, 2010) colocou detalhes da sensação de querer entrar na UFRN e fazer o cursinho público:

Fiz cursinho pré-vestibular na UFRN, ministrado pelo DCE (Diretório Central dos Estudantes). No começo foi muito bom, mas do meio para o final, a qualidade caiu muito, pois os salários dos professores não eram pagos em dia devidamente e eles começaram a faltar [...] Mas frequentar a UFRN, me impulsionava a estudar e passar no vestibular para fazer parte do meio acadêmico e da instituição UFRN, que era um sonho para mim. (NASCIMENTO, 2010, p. 19).

O Cursinho da UFRN, chamado “Programa complementar para estudos do Ensino Médio,” (PROCEEM) iniciou-se no ano de 2005 e atende primordialmente os estudantes da

rede pública. Garante as revisões dos conteúdos vistos no Ensino Médio e requisitados no vestibular da UFRN. Esse projeto é vinculado à Pro-Reitoria de Graduação (PORGRAD). As aulas acontecem nas dependências de várias escolas estaduais de Natal. Promovem também aulas de revisão, que acontecem na Biblioteca central da UFRN. Em 2008, o cursinho matriculou cerca de 3000 alunos do ensino público. Com relação ao vestibular de 2010, dados da Comperve indicam que 559 inscritos declararam frequentar o cursinho da UFRN. Entre esses, 127 foram aprovados no vestibular. (RODRIGUES, 2010).

Para a estudante de Direito, da UNEB, o cursinho foi como se estivesse fazendo um outro Ensino Médio, como percebemos em sua fala:

[...] eu sou do interior e, assim, quando eu cheguei aqui em Salvador eu vim para fazer cursinho pré-vestibular. Pra mim eu tava estudando de novo, pra mim eu tava fazendo Ensino Médio, outro Ensino Médio, porque a maioria das coisas que eu vi no cursinho eu não vi no Ensino Médio, Química, Física, muita coisa. Biologia, muita matemática, muitos assuntos assim que eu não sabia. (N. DIREITO/UNEB).

Percebemos a realidade da estudante se deparar com o fato de que os conteúdos aprendidos no Ensino Médio não foram suficientes para uma preparação para o vestibular e por isso o cursinho foi como se estivesse fazendo “outro Ensino Médio”. O estudante de fisioterapia da UFRN é ainda mais categórico, pois para ele, “sem cursinho eu não teria passado no vestibular.” (F.FISIOTERAPIA/UFRN).

Esse resultado nos remete aos estudos de Zago, que mostrou que além do desafio número de vagas e demanda, no processo seletivo de uma universidade pública, há a realidade do despreparo desses alunos, que então buscam os cursinhos para os ajudarem na preparação para o vestibular. Dos 35.278 inscritos no vestibular de 2001, ano de referência dessa pesquisa, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 19.160 (54%) haviam feito o cursinho preparatório. A autora nos explica que “para tornarem-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho [...] ou vão para cursinhos pré-vestibulares gratuitos.” (ZAGO, 2002, p. 7).

O estudante considera-se com poucas chances de ingressar na universidade pública, e por isso busca os cursinhos para se prepararem na esperança de que estes supram as suas necessidades dos conhecimentos necessários para conseguirem a vitória no vestibular. Essa busca pelos cursinhos me confirma o fato da educação básica pública, em geral, não ser de qualidade. T. Pedagogia1/UFRN, Nascimento (2010), nos disse que “Meu Ensino Médio foi

concluído na escola pública estadual Centro Escolar Winston Churchill, e eu tinha ótimas referências. Mas infelizmente, estudei em um período de greve, reformas e de falta de professores.” (NASCIMENTO, 2010, p. 15).

Todos os estudantes tiveram o mesmo discurso: “a educação básica não me preparou para o vestibular,” o que nos remete a nossa discussão no capítulo 2, quando discutíamos que o Ensino Médio tem uma identidade indefinida, nem preparando os alunos para os processos seletivos nem preparando-os para uma profissão. Outra estudante de Pedagogia da UFRN fez-nos um desabafo do sentimento da insuficiência do ensino na educação básica. Assim, ela me expressa:

Lembro-me que no 1º ano não tive professores de pelo menos três disciplinas. Os poucos professores que havia, alguns realmente cumpriam com seus deveres: iam às aulas, davam conteúdos, se mostravam interessados no aprendizado do aluno. Já outros pareciam estar ali só para cumprir horário mesmo, “jogavam” o conteúdo no quadro e pronto. Quem quisesse aprender “que se virasse.” Eram muitos os horários vagos, falta de aula num dia ou outro, por algum problema “técnico” que a escola enfrentasse. Para mim nunca foi comum ter todas as aulas. Mas essa não foi só uma realidade do Ensino Médio, e sim, da minha trajetória escolar. No Ensino Fundamental as dificuldades eram as mesmas. Na 8ª série, por exemplo, não tive professor de Matemática. (Th.PEDAGOGIA2/UFRN)

Desse modo, pela dificuldade que os estudantes encontram para passar no vestibular, vê-se que dos 12 entrevistados, a maioria só passou na segunda tentativa do vestibular, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 9:** Aprovação no Vestibular



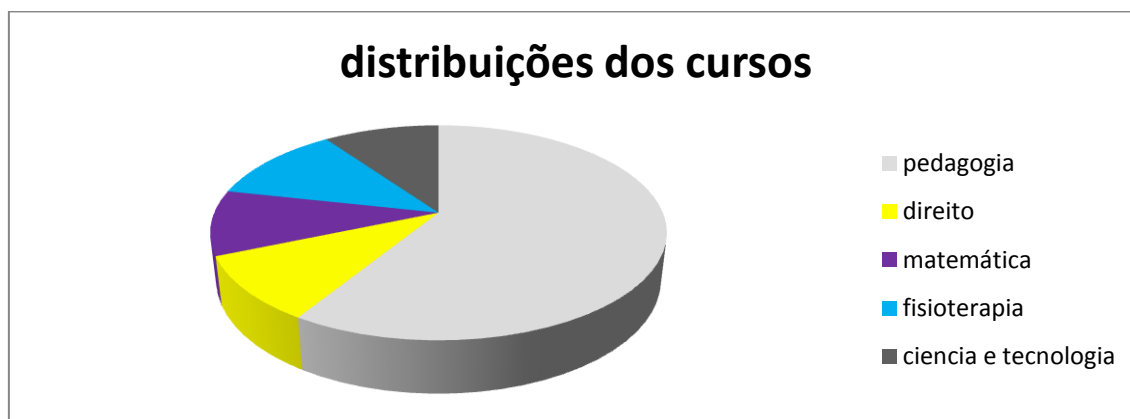


Assim, o vestibular por ser um desafio “muito difícil”, notamos, entre os 12 estudantes entrevistados, quanto ao sentimento de ter passado no vestibular, expressões como “chorei de alegria” “pensava que nunca ia conseguir”, “minha mãe ficou muito feliz”, “foi uma grande surpresa” e “não acreditei quando vi meu nome”. É um motivo de muita celebração, como expressou a estudante de Pedagogia da UFRN, que “na Igreja que eu freqüentava houve um culto de gratidão a Deus, meus amigos organizaram um almoço para comemorar e meu pai na semana seguinte fez um super churrasco onde todos os meus amigos estavam presentes,” (M.PEDAGOGIA3/UFRN). Ou seja, passar no vestibular foi uma grande vitória para esses jovens, que se viam com poucas chances dessa conquista.

### Motivos da escolha do curso na Universidade

Quanto aos cursos dos entrevistados, dos 12 estudantes, 6 cursavam pedagogia, e os outros 6, cursavam, Educação Física, Fisioterapia, Direito, Turismo, Ciência e Tecnologia, e Matemática, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 10: Cursos dos entrevistados



Mas como foi o processo para escolherem os seus cursos? Perguntamos na seqüência aos estudantes entrevistados.

Constatamos que a maioria desejava fazer um curso diferente, mas resolveram fazer outro. Nas falas, notamos, principalmente, a influência da alta demanda dos cursos (concorrência), que para eles parecia impossível passar nos cursos desejados e após tentarem e realmente não passarem, adaptaram-se a outras opções e conseguiram. A estudante de Pedagogia nos

demonstrou isso em seu memorial, quando disse que tentou o “vestibular várias vezes e após várias tentativas, decidi mudar de curso, pois queria ser economista, sonhava com um Brasil melhor [...] e o fato do curso de Pedagogia apresentar uma concorrência mais razoável [...] foi importantíssimo para minha decisão.” (NASCIMENTO, 2010, p. 17).

Notamos também a expectativa da família com relação às escolhas dos filhos, como contou-nos outra estudante de Pedagogia da UFRN:

Meu pai não queria que eu tivesse feito para pedagogia, queria Serviço Social para que eu entrasse na Marinha como Assistente Social, já que ele é militar, esse era o desejo dele, não percebi muita alegria nele quando passei, mas eu não me importava porque eu sabia que era isso mesmo o que eu queria. (M.PEDAGOGIA3/UFRN).

Os estudos de Zago (2002, p.7), também revelaram que quanto à escolha dos cursos “não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizente com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.”

O estudante de Matemática, que não conseguiu a opção desejada, viu na nova escolha a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, como ele coloca abaixo:

Na verdade eu queria Ciências Contábeis, passei nas primeiras fases, mas como tinha dificuldade em leitura, me dei mal em história e geografia, aí eu não consegui passar. Aí tentei Matemática, e, pela concorrência ser mais baixa, passei (T. MATEMÁTICA, UFRN).

Uma das estudantes de Pedagogia da UNEB expressou também essa “adaptação” na escolha, quando disse que:

Na verdade meu curso mesmo que eu queria fazer aquele curso de paixão era, era Psicologia, só que aí na UNEB não tinha Psicologia, hoje em dia já tem. E aí eu fiquei pensando em um curso que se aproximasse de Psicologia e aí eu pensei: é Pedagogia, porque eu gosto muito dessa coisa de lidar com as relações humanas assim, sabe? E aí eu achei que pedagogia me possibilitaria isso e aí acabei fazendo, só que hoje em dia eu sou apaixonada pelo curso. (B.PEDAGOGIA2/UNEB).

Já a estudante de Direito, da UNEB, por ter tido um estímulo na época do Ensino Médio, estava certa de sua escolha, quando nos falou que:

Sempre pensava “Meu Deus, eu vou ser o quê quando eu crescer? Aí quando eu estudava na escola (no interior) chegou um promotor, um promotor novo na cidade, aí ele mandou um ofício para o colégio pedindo que o colégio disponibilizasse três alunos pra ele conversar e escolher um pra ficar um tempo ali, aprendendo com ele, ajudando-o, tipo um estágio. E aí fomos, eu, uma colega e mais um menino. Nós conversamos com ele e por fim ele me escolheu. Aí eu fiquei uns dois anos. Eu ficava ali no dia-a-dia fazendo o que eles pediam, arrumando as pastas, fazendo ofícios, acompanhando as audiências, atendendo ao público...[...] e então eu pensei que já que eu tinha gostado da experiência, ia tentar para Direito. (N.DIREITO/UNEB)

Essa estudante foi para Salvador, começou o cursinho e passou na segunda tentativa, sempre a opção para Direito.

A UFRN oferece uma “Mostra de profissões” que acontece uma vez ano onde oferecem *minipalestras* sobre as diferentes profissões, fazem um *tour* pelo campus, com visitas a diversos espaços de aprendizagem, como a Biblioteca, laboratórios e salas de aulas. É um instrumento que pode ajudar os estudantes a escolherem ou decidirem qual curso poderia cursar. (UFRN, 2012).

Para o estudante de Fisioterapia da UFRN estar na Universidade já seria suficiente. Esse estudante conseguiu passar para Educação Física na UFRN, mas pensou bem e achou que um curso na área da saúde seria uma melhor opção para o mercado de trabalho, pois queria ajudar sua família, e, então iniciou Fisioterapia em uma faculdade privada e depois conseguiu a transferência para a UFRN e deixou o curso de Educação Física. Concluiu Fisioterapia em 2011 e retornou para o curso de Educação Física, também na UFRN, pois achou que este último irá complementar o primeiro, ajudando-o a ser um profissional ainda mais qualificado, favorecendo ainda mais sua inserção no mercado de trabalho.

É um sonho realizado, para o estudante oriundo da rede pública, ter ingressado em uma universidade pública, como bem expressou a estudante de Pedagogia em seu memorial e posteriormente confirmando na entrevista, “É um momento único o fato de conseguir algo tão desejado [...] Fui para casa, onde recebi da minha família, dos vizinhos e de amigos, os parabéns pela conquista. Para mim foi uma vitória muito esperada, um marco na minha vida, que é a passagem do cursinho para a entrada na Universidade.” (NASCIMENTO, 2010, p.20).

Mesmo que o estudante tenha que se adaptar a escolha de seu curso, geralmente, consideram ser melhor estar na universidade pública fazendo o curso que não seja o “curso dos sonhos” do que não entrar para a Universidade. Mas após a vitória do vestibular o

estudante vai se deparar com um novo desafio: permanecer na universidade. Como se dá a adaptação no primeiro no dentro da universidade e nos anos subseqüentes? Quais as maiores dificuldades e facilidades enfrentadas para inserir-se na cultura da universidade? Quais são os hábitos de estudos desses estudantes? Como eles melhor aprendem? Quais estratégias utilizaram para não desistirem e conseguirem chegar até na fase final de seus cursos? Essas foram as perguntas feitas na seqüência aos estudantes entrevistados e sobre isso analisamos e refletimos a seguir.

### **O Primeiro ano: superando as dificuldades e permanecendo**

Quando perguntados como tinha sido a realidade do primeiro ano na universidade, notamos nas respostas expressões como ‘fui muito mais cobrado’, ‘foi muito puxado’ e ‘bem mais difícil que o Ensino Médio’. Na categoria “*dificuldades*” que enfrentaram como estudantes universitários, pude destacar duas dificuldades que mais foram evidenciadas, sendo “*conciliar estudo e trabalho*” e “*dar conta de todas as disciplinas, os trabalhos e leituras pedidas.*”

O estudante de Matemática da UFRN, respirando fundo, disse que “confesso que foi até fácil de entrar, mas para sair foi difícil. Na verdade, o primeiro semestre foi o mais difícil, muito conteúdo e os professores cobravam muito, no primeiro semestre eu fiquei na quarta prova numa disciplina (T. MATEMÁTICA, UFRN). Por considerar seu curso como difícil, disse que abandonou o seu trabalho em uma concessionária “pois era a única forma de fazer o curso com boa qualidade. E me conscientizei que não dava para conciliar. Até por que em alguns dias eu tinha aulas manhã e noite.”

O estudante de Ciências e Tecnologia<sup>40</sup> da UFRN teve que se adaptar a um grupo muito grande, como colocou na sua fala:

---

<sup>40</sup> A escola de Ciências e Tecnologia (EC&T), criada em 2008, integra a estrutura acadêmica e administrativa da UFRN, como unidade de desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, ofertando o curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT). Congrega, ainda, programas conexos nos níveis de graduação e de pós-graduação.. Entre os objetivos destaca-se o de dar suporte ao desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão referidas ao curso BC&T, provendo para tanto as condições para a implantação na UFRN da formação acadêmico em ciclos sucessivos, surgindo também com a pretensão de ser uma Unidade Acadêmica que tenha um ambiente de trabalho acadêmico marcado pelo desafio de fundar-se em uma plataforma de

Olhe, as primeiras semanas foram um choque porque a gente assiste aulas no anfiteatro. É uma turma muito grande, 140 alunos, e é estranho no início, mas deu para acompanhar. O acompanhamento do professor é distante, mas consegue, não sabem o nosso nome. Mesmo com 140 alunos não tem muito barulho e não tem tanta bagunça, e é diferente do colégio, você tá com a sua formação profissional, aí se gazeir a aula e conversar muito, vai ser mal profissional, se você se dedicar, vai ter um futuro bom e se você gazeir tá prejudicando a você mesmo e no ENSINO MÉDIO o professor colocava o aluno na linha, na universidade não, pois o aluno tem que ter a consciência que se isso é bom para mim e é realmente uma mudança de fase e pronto, no colégio, se o aluno tiver conversando o professor pede para retirar da sala, na universidade não precisa, só pede para fazer silêncio, pois os próprios alunos pedem os silêncio dos colegas. Na minha opinião essas turmas grandes não interferiu em nada.

Por se um Curso novo na UFRN e com um modelo diferenciado, o estudante teve que se adaptar a essa realidade.

A pesquisa de Becker (1971), no contexto americano, o qual referenciamos nesse trabalho, revelou que no primeiro ano o estudante irá “aprender a instituição”, ou seja, conhecerá o novo mundo que acabou de se inserir. Aprenderá o seu novo papel: ser estudante universitário. Essa também é a perspectiva de Coulon (2008) ao pesquisar os estudantes no primeiro ano na universidade Paris 8.

A estudante de Pedagogia, além de expressar o mesmo na entrevista, escreveu no memorial sobre seu primeiro ano na universidade:

A adaptação naquele primeiro ano foi muito difícil, ora eu pensava que era aquilo que eu queria, ora eu sentia um peixe “fora d’água”. Pensei em desistir várias vezes, pensava em fazer vestibular para outro curso, sentia-me cansada daquela rotina de todos os dias enfrentar ônibus lotado, atravessar a passarela, ir de “circular” até o Campus Universitário, chegando atrasada muitas vezes devido aos “circulares lotados. Foi uma fase complicada, cheia de incertezas. Mas eu sabia que não era fácil e que se eu desistisse seria pior, eu me sentiria fracassada por não ir até o fim de algo que tanto almejei. (NASCIMENTO, 2010, p. 25).

Outra estudante de pedagogia da UFRN, considerando muito difícil o primeiro ano, expressou que:

O primeiro ano na universidade foi bem “puxado,” já que não estava muito acostumada com aquela rotina de muitos trabalhos, leituras, produções textuais, estudos e ainda tinha que conciliar com o meu trabalho. No final do primeiro semestre (vendo que era muita coisa para dar conta) pedi para sair do emprego, pois almejava fazer um curso superior bem feito. No semestre seguinte, como tinha mais tempo para estudar (já que não estava mais trabalhando) percebi que o meu rendimento melhorou. Também já estava conhecendo o ritmo da universidade. (TH. PEDAGOGIA2/UFRN)

Muitos estudantes não tiveram essa opção, como exposto na fala acima, de se dedicar a apenas aos estudos, e precisaram articular os estudos e o trabalho ou um estágio na própria universidade, para sobrevivência financeira. O SIS/IBGE, referindo-se a essa realidade, colocou que:

A inserção dos jovens no mercado de trabalho é um assunto na agenda contemporânea de debates no mundo todo. Não só pela ótica da conciliação entre trabalho e estudo, como também da qualidade do trabalho exercido. No Brasil, os jovens de 18 anos deveriam, idealmente, ter o Ensino Médio concluído e, aos 24 anos, o curso superior concluído. O que observou pelos dados anteriores é que a frequência escolar desse grupo etário é ainda baixa no País, mesmo nos estratos superiores de renda. Apenas 14,7% desses jovens declaram somente estudar e 15,6% conciliavam trabalho e estudo. Cerca da metade, 46,7% declaram somente trabalhar [...] para o grupo de 16 a 24 anos, 22,2% percebiam até ½ salário mínimo no mercado de trabalho, configurando inserção em ocupações não formais. Na região Nordeste, essa proporção dobra para 43,5%. (SIS/IBGE, 2010, p. 155, 156).

Essa busca por um trabalho enquanto estudam, também é refletido quando os entrevistados buscaram estágios na própria universidade. Esse foi o caso de uma das estudantes de Pedagogia da UNEB ao relembrar o seu primeiro ano:

Hoje em dia sim, eu sou casada, então eu tenho a ajuda do meu marido. Mas antes disso, eu sempre me virei muito, é, quando eu entrei logo aqui, eu trabalhava, só que aí eu saí do trabalho porque o meu trabalho era o dia inteiro e como eu estudava a tarde não dava pra conciliar, Então eu saí, então durante muito tempo eu me mantive com a rescisão, o seguro desemprego e aí depois disso eu fui procurando bolsas aqui dentro mesmo. É eu me lembro que a primeira bolsa que eu me inscrevi foi bolsa PAE. (B.PEDAGOGIA 2/UNEB).

A opção de estágio remunerado através de bolsa em projetos de extensão, bases de pesquisa ou monitoria foram evidenciados em várias falas. O estudante de Matemática, da UFRN, que não conseguiu conciliar o emprego que tinha antes de ingressar na universidade, encontrou na monitoria o caminho para ter uma ajuda financeira, e assim, “no terceiro período

abriu seleção para monitoria, passei e fui ser monitor. Estagiei em projetos de extensão e de pesquisa.” (T. MATEMÁTICA, UFRN).

Uma estudante de Pedagogia da UFRN, que já trabalhava antes de ingressar na universidade e teve que conciliar mesmo o trabalho e estudo assim se expressou:

Certamente meu primeiro ano foi complicado, eu trabalhava novamente o dia inteiro e estudava a noite, saía de casa às 07h da manhã e só chegava às 23h, era muito cansativo, eu não tinha quase tempo para estudar e minhas notas nesse ano foram muito baixas! No ano seguinte melhorei bastante, consegui me envolver melhor em trabalhos. Acredito que tenha me adaptado a correria, nos finais de semana me dedicava mais do que antes e assim consegui melhorar e me adequar a proposta do curso. Nunca senti vontade de desistir, mesmo nos momentos difíceis eu sabia que eu precisava me formar pra alcançar meus objetivos de sair da função que eu exercia, via recepcionistas com 30 anos na mesma função e eu pensava quero sair daqui o quanto antes! Isso me estimulava a estudar pois eu não queria exercer a função que eu exercia, era cansativo, às vezes humilhante por ter que ouvir grosserias de pacientes que achavam-se superiores às atendentes e tudo isso só me dava forças para estudar. (M. PEDAGOGIA3/UFRN).

A fala da aluna acima ainda nos lembra os resultados dos estudos de Zago que também mostraram essa realidade de conciliação de trabalho e estudo. A autora coloca que “a atividade remunerada não tem a função unicamente de sobrevivência material. A ela associam-se o desejo de autonomia em relação à família e a constituição de um currículo mais favorável quando o jovem deixa a universidade,” Zago (2002, p. 10). Por isso o estudo mostrou, assim como os estudos de Tinto (2005), que com essa realidade de articulação estudo e trabalho, impõe limites acadêmicos, como os encontros no interior da universidade, trabalhos coletivos com os colegas, até atividades de lazer com o grupo, e outras atividades que poderiam levar o estudante a se sentir parte da vida da universidade, mas que o resultado é ainda os estudantes se sentirem excluídos do universo acadêmico, por isso, a ênfase no compromisso das instituições em promover políticas de permanência e um ambiente onde o estudante se sinta parte e integrado na mesma.

O estudante de Educação Física da UNEB disse que “primeiro ano foi tudo difícil, a linguagem os textos, um mundo novo” será se é isso mesmo que eu quero? Maiores dificuldades foram para fazer as pesquisas. Até em relação à própria disciplina, a Biblioteca não oferece tudo que precisamos, questionava muito pois achava que a sala de aula também devia ajudar mais. (C.EDUC.FÍSICA/UNEB).

Quando o estudante C. de Educação Física da UNEB se perguntava “será se é isso mesmo que eu quero?” é uma situação que ocorre exatamente naquele momento de “estranhamento,” colocado por Coulon (2008). Ou seja, o estudante se sente um “peixe fora d’água” e pensa muitas vezes em desistir. Por isso os estudos de Coulon mostraram que é mesmo no primeiro ano que há o maior índice de abandono.

Mais uma vez pensamos em Tinto, pois ao apresentar seu modelo teórico das razões da evasão (DROPOUT), ressalta a importância da integração da instituição com o estudante, através de um compromisso pessoal dele com ele mesmo e um vínculo forte com a instituição. Para o autor, essas relações se, transformam em mecanismos que favorecem a permanência do estudante na instituição, evitando a decepção com o curso e o abandono.

Constatamos então que o primeiro ano é um ano onde o estudante tem muitas dificuldades a superar e superando o “tempo de estranhamento” e o choque inicial de chegar numa nova realidade e conseguir permanecer. A estudante de Direito da UNEB, bem expressou suas dificuldades do primeiro ano:

O primeiro ano na universidade é realmente aquele choque mesmo, porque é outra visão de mundo que você vai aprender, assim, são disciplinas que eu nunca tive contato como Sociologia, Filosofia...[...] E assim na UNEB são oito disciplinas por semestre. Oito. Até o sétimo semestre são oito disciplinas [...]. (N.DIREITO/UNEB).

Igue, Bariani, Milanesi (2008), abordando sobre a experiência acadêmica e dificuldades diz que:

Certamente, a satisfação do universitário em suas experiências acadêmicas poderá ser dificultada mediante a falta de recursos pessoais, inapropriado repertório acadêmico básico, inexistência de um projeto profissional definido e ausência de apoio da instituição. (IGUE, BARIANI, MILANESI, 2008 p.2).

A superação das dificuldades no primeiro ano determina muitos aspectos que definem a permanência do estudante nos anos subsequentes e a sua afiliação a vida universitária. Veremos agora os hábitos de estudos estudantes, nesse processo de tornar-se estudante universitário e ter êxito nos estudos.



## Hábitos de estudos

Após conhecer a experiência do estudante no primeiro ano na universidade, buscamos conhecer os hábitos desse estudante com relação aos estudos. Fui direta ao perguntar: quais são ou foram (já que tínhamos alunos que já tinham concluído seus cursos) seus hábitos de estudos na universidade?

Assim, evidenciamos respostas como *‘estudar com colegas,’ ‘não deixar acumular trabalhos’ e ‘organizar bem o tempo’*. Ou seja, terão que ter novos hábitos de estudos, articulações para conseguirem dar conta da demanda que a universidade vai exigir. O que exatamente estamos chamando de hábito? Segundo o dicionário Aurélio (2012) hábito é o comportamento que determinada pessoa aprende e repete freqüentemente, sem pensar como deve executá-lo. É também o uso, costume; maneira de viver; modo constante de comportar-se, de agir. (AURÉLIO, 2012).

Para Bourdieu, *habitus* é um “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predipostos a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como principio gerador e estruturador das práticas e das representações.” (BOURDIEU, 1983, p.61, apud NOGUEIRA e NOGUEIRA 2006, p. 27).

A fala da estudante de Turismo nos mostra o esforço para se organizarem e conseguirem estudar os conteúdos das diferentes disciplinas:

Eu tento demandar duas horas do meu tempo , mas às vezes não consigo porque chego em casa e tenho que fazer muita coisa, porque tenho que fazer comida porque minha mãe trabalha , meu pai trabalha , e tem um sobrinho que eu e minha mãe tomamos conta, e a noite faço um curso de inglês , então eu passo na biblioteca estudo um pouquinho , depois vou para o curso, quando chego em casa vou fazer um monte de coisas e não consigo estudar as duas horas que tinha planejado. (M. TURISMO/UNEB).

Evidenciamos na fala desse estudante de Turismo, a realidade desses estudantes que, por virem de camadas populares, têm que articular trabalho, atividades na família, dificuldades em casa e, muitas vezes, não conseguem se organizar para estudar, mesmo que planejem para isso.

Já o estudante de Ciências e Tecnologia, da UFRN encontrou o segredo para conseguir dar conta de todas as disciplinas, ou seja, “não deixava acumular os conteúdos.” (C.C e Tecnologia/UFRN).

Esse estudante acima planejava seus momentos de estudos pessoais para conseguir estudar e revisar os conteúdos. Assim, planejar é uma atividade conduz a maiores possibilidades de concretizá-la e organizar-se para realizar determinada atividade pode ser eficaz. Remetemo-nos a Severino (2000) que no livro *Metodologia do Trabalho Científico*, dedica o primeiro capítulo à essa temática: *A organização da vida de estudos na universidade*. Parte do princípio de que estar na universidade requer uma nova postura e novas exigências. Terá datas para a entrega de trabalhos, portanto o planejamento e organização das tarefas vai se tornar essencial. Terá que aprender a ter disciplina e construir um projeto de trabalho. Por isso ele sugere que o estudante tenha uma biblioteca em casa, para facilitar sua vida, caso precise estudar em casa e não tenha como passar na Biblioteca. Sugere que o estudante deva se envolver nas atividades que acontecem na universidade, como simpósios, encontros, etc. Faz necessário também documentar (fichas de documentação) bem uma aula, para facilitar posteriormente os estudos, revisões ou preparações para as avaliações. O resultado dessa organização será sucesso no aprendizado. (SEVERINO, 2000, p.23 a 33).

Severino (2000) destaca vários aspectos que podem favorecer os bons hábitos de estudos, como a importância de planejar, organizar, ter um projeto de trabalho e se ter livros em casa, numa biblioteca particular. Mesmo sabendo que a realidade econômica da maioria dos estudantes não permitirá essas aquisições, como é confirmando em uma Pesquisa recente de que ter livros em casa contribui para uma melhoria do desempenho escolar, como mostrou recentemente o estudo do Movimento Todos Pela Educação (2012)<sup>41</sup>.

A Universidade de Minho, em Portugal, propôs conhecer quais são os hábitos e métodos de estudos de estudantes do 1º ano. Utilizaram o Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo – IACHE, que contempla dentre vários enfoques, as percepções pessoais de competência; envolvimento no estudo; e organização das atividades de estudo. A análise considera a nota de candidatura (como se fosse a nota obtida no vestibular ou Enem) ao ensino superior e o gênero. Os resultados mostraram que alunos com melhores

---

<sup>41</sup> Alunos que têm muitos livros em casa tiram notas mais altas na escola. É o que mostra um levantamento inédito do Movimento Todos Pela Educação, com base no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2010, que analisou 65 países. O estudante brasileiro que tem até dez livros em casa tem notas 15% menores em português e ciências do que aquele que tem entre 100 e 200 obras literárias. No caso de matemática, o impacto é de 17%. Os educadores concordam com a importância da leitura no desenvolvimento escolar. “Um leitor crítico tem mais potencial na escola, especialmente nas disciplinas de ciências humanas. Um exemplo é o Exame Nacional do ENSINO MÉDIO (Enem): se não souber interpretar o texto, não adianta saber o conceito”, opina Luiz Chinan, presidente do Instituto Canal do Livro. O estudo do Todos Pela Educação mostra ainda que o Brasil é o país no qual crianças têm menos livros em casa. Cerca de 39% dos alunos brasileiros declararam ter, no máximo, dez obras literárias. In: <http://blogs.estadao.com.br/jt-cidades/livro-em-casa-aumenta-nota-de-estudante/>

classificações ao nível do ensino secundário apresentam pontuações mais altas nos itens reportados a um enfoque mais compreensivo que memorístico no estudo, assim como nos itens que traduzem percepções pessoais mais positivas de competência e de realização académica. Os alunos do sexo feminino apresentam, ainda, resultados mais elevados, por exemplo, no envolvimento no estudo, assim como melhor organização das atividades escolares. Métodos de ensino e de avaliação, a aquisição de novas rotinas e hábitos de estudo ou a maior autonomia na gestão do tempo, constituem novos contextos de vida e de desafios com que o jovem se confronta ao entrar na universidade.

O estudo ainda revelou que algumas das dificuldades de adaptação à Universidade decorrem da ineficácia dos métodos de trabalho dos estudantes. Consequentemente, a par dos problemas no ajustamento pessoal e social, emergem dificuldades de aprendizagem e de rendimento académico, em boa medida explicadas por processos de aprendizagem e métodos de estudo pouco eficazes. Os resultados obtidos neste estudo confirmam, ainda, as diferenças individuais dos alunos nos seus métodos de estudo de acordo com o seu rendimento académico (VASCONCELOS, ALMEIDA e MONTEIRO, 2002).

Referindo-se ao aprendizado dos conteúdos e seus hábitos de estudos, o estudante de Ciências e Tecnologia da UFRN assim nos colocou:

No meu curso, as maiores dificuldades são pelo fato de não ser um curso convencional com matérias que duram o semestre inteiro, mas temos algumas matérias que são em módulos, com carga máxima de 90 horas, todo dia tem aula dessa matéria. Quando a disciplina é semestral temos aulas duas vezes por semana, mas em módulos, temos aulas todos os dias, de segunda a sexta. Acho que a maior dificuldade foi então quando era a disciplina de física, matemática e não dava tempo de digerir, você vê uma coisa a tarde, tem que estudar a noite, e se não estudar, acumula e no outro dia tem outra aula, e pode virar uma bola de neve, todos os alunos enfrentam essa dificuldade. É muito corrido, muito pouco tempo para um volume grande de assunto e isso prejudica. (C.C.eTECNOLOGIA/UFRN).

A fala do estudante mostrando o volume de conteúdo do seu curso, confirma o que ele disse anteriormente “não deixar acumular os conteúdos”. A grande quantidade de leituras e as exigências na interpretação de textos exigidos pela universidade e que eles não se sentem preparados. O estudante acima citado disse que suas dificuldades de leitura e escrita foram amenizadas com algumas disciplinas do curso que o ajudou e sobre isso complementa:

Agente paga PLE - Prática de Leitura e Escrita, 1 2 3. 1 e 2 são de língua portuguesa e a 3 é em inglês para se adaptar nos termos em inglês. O PLE 1 foi abordando mais a estrutura de artigo científico, técnico, estruturação de trabalho, a 2 foi mais de argumentação, contra-argumentação, fazer com que a pessoa acredite no seu trabalho. No PLE 3 é a parte de inglês. Parecido com o vestibular, o texto em inglês, e as perguntas e respostas em Português. Tivemos a CTS 1 2 3 - Ciências Tecnologias das Sociedades, onde falava da política, economia e empreendedorismo e inovação tecnológica (.C.C.eTECNOLOGIA/UFRN).

Constatamos que todos os alunos disseram ter dificuldades com a leitura e com a produção de texto. Até nos cursos de Humanas, como o de Pedagogia, essa dificuldade foi revelada, quando uma das estudantes de Pedagogia, da UNEB disse que “tem leitura demais e não temos muito tempo para ler. É difícil conciliar com tanta disciplina e mais estágio. Lia tudo corrido, não refletia muito, corria na leitura.” (P.PEDAGOGIA3/UNEB).

Portanto, para Coulon (2010), é necessário que o estudante aprenda a “concentrar-se”, pois

Essa capacidade é, evidentemente, variável conforme os indivíduos. Não é somente uma dimensão psicológica individual, mas também, num dado ambiente de aprendizagem, um fenômeno ligado a certas obrigações institucionais, ao hábito de ler ou escrever e à familiaridade social que temos com um determinado número de dispositivos da vida intelectual (COULON, 2010, p. 116)

Além de concentrar-se, ressalta a importância de organizarem seu tempo de estudos. Nas várias falas dos estudantes entrevistados evidenciamos o *tempo* como uma categoria destacada na maioria das falas dos entrevistados, quando se referiam a organização de seus estudos. Articular os trabalhos, as provas, o estágio, as demandas da família e outros fatores, faz com que o tempo do estudante seja escasso e este tem que se desdobrar para conseguir achar tempo para os estudos.

Observamos que dos 12 estudantes entrevistados, 5 ainda não tinham computadores em casa, e então lembramos que o IBGE colocou que “os dados internacionais mostram que não obstante a melhora observada no acesso a computador e Internet no País, o Brasil ainda se encontra muito distante das médias da maioria dos países da OCDE.” (SIS/IBGE, 2010, p. 86). Muitos entrevistados disseram que dividiam os seus computadores com outros membros da família ou os que não tinham computadores em casa e ainda não tinham tempo de fazerem trabalhos nas faculdades, passavam por grande dificuldade de realizarem e digitarem seus trabalhos.

Para não acumular e dar conta das demandas, o estudante de Ciência e Tecnologia não deixa acumular conteúdos e para isso é requerido um planejamento e organização do tempo para os estudos. O estudante precisa se conscientizar que o processo de aprendizagem vai exigir mais autonomia e independência. (SEVERINO, 2000, p.23 a 33).

As falas desses entrevistados, oriundos da rede pública, não mostraram grandes evidências que a família contribua para hábitos de estudos, nem a educação básica e para muitos, não conseguiram construí-los na universidade, pois “trabalhar de domingo a domingo, conciliar casa, trabalho e faculdade não é fácil [...]” Nascimento (2010, p. 27). Por isso, formar hábitos de estudos em realidades como esta, é voltar a Certeau (2009) e pensar que estes estudantes precisaram de estratégias para “inventar” o seu cotidiano, sua rotina no novo âmbito social que está inserido Certeau (2009). E para esses estudantes que não “tem muito tempo para os estudos” precisam encontrar na sala de aula, o estímulo para continuar e um aprendizado que traga significado e que então tenha uma motivação de chegarem a casa e fazerem os trabalhos ou, estudarem o que for proposto, como expressou ainda a estudante de pedagogia acima referenciada “mas nessa fase (de conciliar todas as atividades acima) tive a oportunidade de estudar disciplinas que já faziam muito sentido para minha formação,” Nascimento (2010, p. 27). Portanto, esse significado que o estudante encontra que o levará a achar um meio de estudar, fazer os trabalhos e conseguir das contas das exigências da Universidade.

### **O aprender na universidade**

Muitas vezes falar dos “hábitos de estudos,” como fizemos na última pergunta aos estudantes, é, ao mesmo tempo, falar do processo de aprendizagem, mas na sequência da entrevista, fizemos a seguinte pergunta ao estudante: Como você melhor aprende na Universidade? Já tínhamos verificado no pré-teste, que essa pergunta era muitas vezes respondida com respostas curtas como: “anoto tudo que o professor fala,” “faço resumos,” “pesquisei o assunto estudado na internet.” Mas antes de pensar o que os estudantes investigados realmente nos expressaram sobre o processo de aprendizagem deles vamos relembrar o que estamos chamando de “aprender” e de “saber”. Pois se aprender algo, ou seja, saberes. Para Charlot (2005) não devemos nos esquecer que “o saber é o centro da experiência

na escola,” Charlot (2005, p. 27) e poderíamos dizer que na universidade também. Por isso esse autor, ao longo dos anos pensa essa relação do aluno com saber, assim define:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com as atividades no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, com mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p. 45).

Pensar a relação do estudante com o aprender dos novos saberes dentro da universidade, consideramos que seja necessário que este tenha o desejo de aprender, pois

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz [...] para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender. (CHARLOT, 2005, p. 54 e 55).

Essa atividade intelectual fluirá mais se o estudante realmente está com desejo de aprender aquele novo saber. Portanto, o estudante se deparará com diferentes “saberes”, o que não se resume a conteúdos das disciplinas, mas ainda nas palavras de Charlot (2005) entendemos que :

Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo de si mesmo [...] o movimento para aprender é movido pelo desejo [...] desejo de saber, de poder, de ser [...] (CHARLOT, 2005, p. 57).

Portanto, pensar em aprender novos saberes na universidade é aprender o “ritmo da universidade” (TH. PEDAGOGIA2/UFRN), os novos conteúdos, mas também o aprender a se relacionar com os novos colegas, com os professores ocorrendo uma troca de “saberes” pois na comunicação há um intercâmbio de idéias e de experiências.

Paivandi ( 2010) reforça a importância em compreender o significado atribuído pelo estudante no ato da aprendizagem na universidade. Esse autor analisa as interações entre os alunos e seus ambientes de aprendizagem para melhor compreender os resultados obtidos pelos alunos em termos quantitativos (notas, diplomas) e qualitativa (a direção de aprender). Para esse autor, quanto aos saberes dos “conteúdos” é necessária uma evolução que suponha uma transformação nos currículos e métodos pedagógicos.

Nesse processo de aprendizagem, destacamos a importância do professor, que devia ser um agente que produza o desejo de aprender no estudante. Masseto (2005), ao discutir a formação dos professores, propõe “substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem,” Masseto (2005, p. 82). O autor então nos explica que essa simples troca de palavras, vai focar a aprendizagem referindo-se “ao desenvolvimento de uma pessoa, no nosso caso, de um universitário nos diversos aspectos de sua personalidade.”

O autor ainda continua explicando que:

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça a sua aprendizagem – buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: os professores e os colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo. (MASSETO, 2005, p. 83).

O autor referenciado traz algumas características da aprendizagem no ensino universitário, onde destaca que o estudante tem que buscar a autonomia na aquisição de conhecimentos, desenvolver uma capacidade de reflexão, relacionar as novas informações com os conhecimentos prévios, dando-lhes significado próprio, pois o aprendizado precisa ser significativa para o aprendiz.

O autor ainda diz que no processo de aprendizagem do aluno, o professor deve dar importância para

Motivar e despertar o interesse do aluno pelas novas aprendizagens com uso de estratégias apropriadas. Muitos entendem que esse aspecto esteja ultrapassado e que no ensino universitário já não tenha sentido falar e muito menos se preocupar com a motivação dos alunos, porque já são adultos e a motivação deve partir deles mesmos. Grande engano! Trabalhar com a motivação de aprendizes em qualquer idade e tempo é exigência básica para que a formação continuada possa se efetivar, inclusive conosco mesmos. (MASSETO, 2005, p. 87).

Por isso reconhecemos a importância do *feedback* do professor no processo de aprendizagem, e a fala abaixo nos identifica esse significado:

Pela primeira vez assim eu recebi um texto todo riscadinho, sabe? Com todas as observações e eu me senti feliz porque assim eu não percebi aquilo ali como uma crítica com ela disse: mas assim, como uma ajuda, sabe? “Olha presta atenção, você está errando aqui”. Foi um retorno e assim eu gostei muito. (B.PEDAGOGIA2/UNEB).

A fala dessa estudante, remete-nos ao estudo feito Boruchovitch (2010) o qual, numa perspectiva da psicologia, reforça a importância do professor produzir curiosidade ao estudante, oferecer retornos, pareceres sobre os trabalhos realizados, trazendo assim, motivação ao estudante. (BORUCHOVITCH,2010).

Especificamente quanto ao aprendizado dos conteúdos, o estudante de Ciências e Tecnologia da UFRN fez um desabafo ao observar que a maioria de seus colegas enfrentou muita dificuldade em Matemática básica e assim ele se expressou:

Eu acho que o problema está no Ensino fundamental e Médio, pois a universidade tá bem, as instalações são novas no meu prédio, professores com Doutorado, são disponíveis, a Ufrn dá apoio. O problema é o aluno que tem problema quando chega, principalmente, em matemática básica, pois a primeira matéria, é o básico do básico, e tem normalmente 4 turmas, para os calouros, mas devido a retenção, reprovação, trancamento, teve um semestre que teve 10 turmas dessa disciplinas, 4 de calouros e 6 desses que trancaram ou reprovaram. Os professores falaram que é exatamente por isso, que eles não vêm com uma base boa, e não é só da escola pública não, eles chegam com muita dificuldade, e reprovam muito, teve no meio desse semestre em 2011, teve um curso de nivelamento, na área de matemática, para fazer a ponte da matemática do Ensino Médio e a matemática do ensino superior, surtiu efeito, pois foi em julho de 2011 (só para calouros que passaram no vestibular) e calouros, que não viram muito bem a matemática muito bem no Ensino Médio, e isso não era para existir, deviam chegar sabendo esse básico. Alunos não vinham preparados do Ensino Médio, e com esse curso de nivelamento diminui um pouco a reprovação. A diferença dos dois semestres foi considerável.



A fala desse estudante nos faz pensar também na importância do compromisso da Universidade com medidas quanto a um acompanhamento pedagógico, dispositivos como a monitoria, principalmente se lhe falta conhecimento prévio proveniente da sua educação básica.

Esta é uma das questões fundamentais que os professores encontram a cada instante no cotidiano da sala de aula. Concretamente, na sala de aula, é a questão da aula interessante. Do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber. (CHARLOT, 2005, p. 55).

Se pensarmos os estudantes que articulam o trabalho e estudo, ao chegarem na Universidade, muitas vezes cansados, vindos diretamente do trabalho, vão precisar que esse momento na sala de aula, com uma aula interessante seja motivador quanto ao desejo de aprender.

Tinto (2005) é enfático ao defender que se crie condições que promovam o sucesso dentro do ensino superior, ressaltando inicialmente, o compromisso requerido da instituição com a aprendizagem do estudante, e quanto a isso, destaca-se a valorização e busca de inovações na docência universitária, dentro do processo de condições que favorecem a permanência do estudante dentro da Universidade. O autor ressalta a importância da Universidade se estruturar e repensar o ambiente de aprendizagem, de maneira a favorecer esse processo de aprendizagem do aluno, principalmente àquele vindo das camadas populares que trabalham e estudam, onde a hora das aulas torna-se um dos únicos momentos na instituição e de envolvimento com os professores e os colegas.

Chauí (2003) traz algumas sugestões de mudanças que favoreciam o aprender, o desejo pelo saber e um maior envolvimento do estudante na universidade. Para a autora, seria necessário diminuir o tempo em horas-aula e o excesso de disciplinas semestrais. Dependendo da área acadêmica, as disciplinas deveriam ser ministradas em cursos anuais, levando o estudante a se aprofundar mais em um determinado aspecto do conhecimento. Seria importante também não somente assegurar espaço para a implantação de novas disciplinas exigidas por mudanças filosóficas, científicas e sociais, como também organizar os cursos de maneira que garanta que os estudantes possam circular pela universidade e de maneira

autônoma construa um currículo de disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos.

Assegurar aos estudantes uma articulação entre o conhecimento das questões clássicas de sua área e, ao mesmo tempo, seus problemas contemporâneos e as pesquisas existentes no país e no mundo sobre os assuntos mais relevantes da área melhores condições e serviços oferecidos pela universidade, como as bibliotecas, laboratórios equipados, informatização, bolsas de estudo para estudantes de graduação, alojamentos estudantis, alimentação e atendimento à saúde. Assim como convênios de intercâmbio de estudantes entre as várias universidades do país e com universidades estrangeiras.

Para concluir essa análise das falas no que diz respeito ao “aprender “ na universidade, ainda destacamos nas falas dos estudantes de Pedagogia, curso que predominou entre os estudantes entrevistados, um desabafo comum no que se refere ao distanciamento entre a teoria e a prática em seus cursos. Uma das estudantes da UNEB expressou-se, numa fala similar da maioria das estudantes entrevistadas do Curso de Pedagogia:

Reclamamos muito aqui da dissociação, da dicotomia que existe entre a prática e a teoria. Eu acho que os nossos estágios, principalmente de Pedagogia que precisa conhecer o nosso campo de atuação, que no caso são as escolas, não somente as escolas que é na maioria das vezes as áreas nos nossos estágios e esses estágios são muitos curtos, assim não tem, não te dá realmente, tempo pra você, de fato, conhecer a prática, pra você conhecer essa realidade. Então assim, tanto é que tem muita gente, que fica enganado e quando vai enfrentar a realidade mesmo se assusta, porque parece muito fantasioso, parece que você vai conseguir e aí você vê que a realidade lá fora é outra. Claro que você não pode desistir. Mas eu acho que a grande dificuldade, não só da UNEB, assim também não posso generalizar, mas a grande dificuldade da UNEB no curso de pedagogia é isso não possibilitar um contato maior com a nossa área de atuação. (B.PEDAGOGIA2/UNEB).

Sobre isso Masseto (2005, p. 87), nos diz que o professor devia permitir “ao aprendiz entrar em contato com situações concretas e práticas de sua profissão e da realidade que o envolve [...] porque coloca o aprendiz mais em contato com sua realidade profissional.”

Uma das estudantes de Pedagogia da UFRN, que já concluiu, escreveu em seu memorial de reflexão da sua trajetória na universidade, resumindo a experiência prática de seu curso quando desabafou que “desde que me tornei universitária, fiz apenas um estágio obrigatório, de forma precária e praticamente sem orientações.” (NASCIMENTO, 2010, p. 30).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 140), defendem a profissão docente quando diz “a formação inicial não pode dar conta de toda a formação do professor. Nessa perspectiva, deve-se pensar no desenvolvimento profissional do professor como uma política abrangente de formação.” Para isso entendem a importância que a Universidade deve dar com relação a inovação dos currículos dos cursos de formação de professores, que valorizem sim a articulação da teoria e da prática do docente. Os autores ainda colocam que “é tarefa do processo de formação inicial revelar as teorias que orientam a ação pedagógica do professor, para refletir sobre elas na posição de pesquisador da prática para construir diversos saberes e competências e avançar na construção da profissionalização.” (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004, p. 167).

Por isso a Universidade deve mesmo assumir o compromisso com a aprendizagem do estudante e isso, além de uma boa estrutura física, de laboratórios, de biblioteca com qualidade, um currículo que realmente articule a teoria e prática, acompanhamento pedagógico, valorizando do mesmo modo os “estágios” onde o estudante possa colocar em prática o que está aprendendo nas teorias. Sobre isso Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) ainda coloca que

Considera-se o estágio (ou prática profissional) não como um processo terminal de familiarização com o objeto da profissão, mas como um processo contínuo, gradativo, ascendente em todos os níveis de formação inicial do profissional que contribui para a formação das competências. Desde os primeiros anos, o aluno estará em contato com o objeto de sua profissão, trabalhando os problemas de complexidade diversas, de forma criativa, desenvolvendo na própria prática saberes, poder de autocrítica, pesquisa, reflexão, na intenção de corrigir sua prática, e como parte do processo de construção desses saberes que não teóricos, nem meramente acadêmicos. (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004, p. 170).

Na perspectiva dos autores citados, a instituição formadora deve valorizar os estágios para que o estudante coloque em prática a teoria que vem aprendendo e então ser um docente reflexivo de sua própria prática.

### **Afiliar-se a universidade**

Procuramos perceber nas respostas dos estudantes entrevistados como ocorreu esse processo de “afiliação”. Não utilizamos esse termo com os mesmos, seria desnecessário e exigiria uma explicação não pertinente para uma entrevista, mas perguntamos quais estratégias utilizaram para não desistir e conseguir concluir seu curso e perguntamos ainda se eles consideravam suas trajetória de sucesso. Com essa duas perguntas, já com o conhecimento prévio da realidade do primeiro ano, os hábitos de estudos e a relação com o

aprender na universidade, pudemos inferir como foi o processo de afiliação desses estudantes. Todos os entrevistados responderam positivamente quanto ao sucesso na universidade, pois consideravam que estar na universidade e concluírem seus cursos, já era o sucesso desejado.

Lembramos que para Coulon, o “rito de afiliação” é compreendido dentro da noção de passagem, da vida de aluno do Ensino Médio a vida de estudante em nível superior. Nesse processo de chegada na Universidade, o aluno passou pelo “estranhamento”, pois perde suas referências anteriores e ainda não têm as suas novas referências. Tudo pareceu diferente da realidade anterior na escola. Mas a partir do momento que vai aprendendo, não só os novos conteúdos, mas a vida e funcionamento da universidade, e compreendendo que ser estudante é como se “ter um novo ofício” e que para isso tem que aprender as novas regras e códigos “que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que também são seus avaliadores, reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo.” (COULON, 2010, p. 41).

Ainda mostrou que o “uso competente de uma biblioteca universitária é uma manifestação de afiliação intelectual,” Coulon (2008, p. 263). Ou seja, a ida a Biblioteca, os hábitos de estudos e o fato de aprenderem a lidar com os aprendizados de “novos saberes”, não só conteúdos das disciplinas, mas o funcionamento da universidade são alguns dos fatores que caracterizam que o estudante realmente se afiliou a Universidade. Superando o tempo de estranheza e passando bem para o processo de aprendizagem das regras, dos códigos do seu novo status e tendo uma acomodação de sua posição como estudante naquela universidade, chega, enfim, o tempo de afiliação, ou seja, o momento da admissão, o estudante se sente “veterano”, e pode-se dizer que passou os perigos do abandono e poderá permanecer com sucesso. Assim essa afiliação ocorre quando há um “manejo relativo das regras identificando especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las.” (COULON, 2008, p. 32, 41).

Esse processo de “afiliação” foi dando-se de maneira paulatina, para a estudante de Pedagogia da UNEB, como ela nos expressou:

Eu criei a idéia de que meu curso ia me dar formas para ir para sala de aula, com fórmulas melhores, e aqui eu tive que pesquisar muito, e foi muito difícil, e pensei em desistir e estudar por mim mesmo.”os professores não dão nada pronto’, tive que correr atrás. Tive dificuldade de interagir com as novas pessoas, pois vim do interior, criada lá, tudo pequeno lá, muita falta da família. .No primeiro semestre, o

Diretório Acadêmico (DA) me ajudou um pouco com informações, um movimento bom que ajuda [...] B. PEDAGOGIA2/UNEB).

Em um texto datado de 1996, intitulado “Pensar, classificar e categorizar: a eficácia do ensinamento de metodologia documental na universidade”<sup>42</sup> foi resultado das primeiras pesquisas de Coulon nessa direção de mostrar quem são esses que se afiliam e como a universidade e os professores podem ajudar nesse processo de afiliação.

Coulon (1996) nos mostrou a repercussão que houve em sua universidade, Paris 8, a inserção opcional no currículo, principalmente nos cursos de Sociologia e Psicologia, a disciplina chamada “Linguagem fundamental”, dentro do programa de orientação na disciplina de “Informações Científica e Técnicas” onde o principal objetivo foi trazer a aquisição aos estudantes de um método de trabalho. Esse programa foi pensado para uma formação ao estudante para favorecer o desempenho das atividades de pesquisa e de apropriação de informações. Foi uma disciplina semestral, no primeiro ano do aluno na universidade, coordenado pelo Departamento de “Documentação,” ligado à biblioteca, que continuava a desempenhar um papel pedagógico, menos técnico e mais reflexivo. Os objetivos de ensinar a metodologia documental foram:

- Saber utilizar as fontes documentais
- Aprender a dominar a leitura
- Melhorar a memória
- Organizar os trabalhos

Portanto, o estudo de Coulon, foi uma pesquisa com esses estudantes que optaram a cursar essa disciplina (na época era opcional, atualmente, é obrigatória, na Paris 8). Coulon percebeu que ao observar e comparar os estudantes que cursaram e os que não cursaram essa disciplina o desempenho dos últimos era inferior aos que cursaram. Considerou que houve uma “afiliação intelectual” dos estudantes que cursaram. Pois por afiliação, Coulon entende como o processo que consiste em descobrir e se apropriar dos *allant de soi* e as rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior, deixando para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes. Se a evasão e o abandono eram massivos ao longo do primeiro ano é, precisamente, porque a adequação entre as exigências

---

<sup>42</sup> “Penser, classer et catégoriser: l’efficacité de l’enseignement de méthodologie documentaire à La université”, Coulon, 1996. Espace Universitaire, n°15. Tradução realizada por essa pesquisadora, com revisão de professor Ridha Ennaffa, Paris 8.

universitárias em termos de conteúdos intelectual, de métodos de exposição do saber e do conhecimento e os hábitos dos ”estudantes,” que são ainda como “alunos”<sup>43</sup> não são realizados. Os alunos que vem do *Lycée* (Ensino Médio) devem se adaptar aos códigos do ensino superior, aprender a “utilizar a instituição, os serviços e assimilar e a naturalizar suas rotinas. Por isso cabe a Universidade promover ações e mecanismos de “acolhimento” à esses estudantes, como faz a Universidade Paris 8, que no fim do primeiro semestre realiza uma “entrevista de orientação,” oferece “Tutoria,” ou seja, buscam um acompanhamento ao estudante, ajudando-o em vários aspectos dentro da universidade.

Portanto, com essa pesquisa, Coulon (1996), mostrou que o desempenho acadêmico de estudantes que tenham concluído a disciplina de “metodologia documental” se saiu melhor na graduação, pois obtiveram melhores notas e, portanto, tiveram um percurso mais rápido. Além disso, a evasão (abandono / fracasso) e muito menos numerosa (menor). Aquele que conseguiu seguir ensino dessa metodologia afiliou-se. O ensino da “metodologia documental” foi certamente decisivo para facilitar a transição do estado de estudantes do Ensino Médio ao de estudantes no ensino superior. Pode-se realmente considerar ser um estudante é basicamente fazer a aprendizagem ativa de categorização adequada do mundo intelectual. Na verdade, quando nós categorizamos o mundo da mesma forma que seus companheiros, somos reconhecidos como um membro competente.

O autor considera que cursar a disciplina de “Metodologia Documental” para um estudante da graduação constitui uma vantagem decisiva, porque é um ensino que pode claramente colocar o aluno em confronto com os problemas de aprendizagem das regras do ensino superior. E, ele não se referia apenas de normas técnicas exigidas normalmente, ou seja, aquelas que podem colocar em prática conhecimentos adquiridos em bibliotecas. A essa função óbvia praxeológica da metodologia documental, vem acrescentar-se uma função mais propriamente simbólica, metafórica, permitindo ao estudante entrar explicitamente no mundo das idéias. Por outro lado, exige uma transferência para outras áreas além da educação documental dos “ganhos” na habilidade de transformar as instruções intelectuais que marcam sempre o caminho de um estudante em ação prática. Coulon acreditava que o ensino da “metodologia documental” permitia ao sujeito a ter competência nas três operações básicas de toda aprendizagem intelectual: pensar, classificar e categorizar e estes estudantes vão fluir mais no percurso universitário e terão maiores chances de concluir seus cursos.

---

<sup>43</sup> Lembramos que utilizamos nesse trabalho, ao mesmo modelo dos estudos franceses, o termo “aluno” para se referir ao período da educação básica, e estudante, quando se está no Ensino Superior.

Essa disciplina oferecida na Paris 8, que contribui para sua afiliação na universidade, nos lembra as disciplinas do Curso de Pedagogia, Metodologia do Trabalho Científico, logo no primeiro semestre e, posteriormente, Monografia 1 e 2, especificamente para oferecer ajuda ao estudante no trabalho de conclusão do curso. O estudante C. de Ciências e Tecnologia disse, o qual referenciamos na discussão sobre hábitos de estudos, que o que o ajudou, principalmente a se organizar nos estudos e a produzir textos e interpretar, que não é típico de seu curso foi as disciplinas de PLE – Prática de Leitura e Escrita e a CTS - Ciências, tecnologia das Sociedades. (C.C.eTECNOLOGIA/UFRN).

Para Coulon (2008) a escrita e leitura é outro aspecto da afiliação intelectual. O estudante precisará desenvolver a concentração e métodos de leitura. (COULON, 2008, p. 115). O estudante deverá desenvolver hábitos de leitura e escrita, como vimos nas análises dos hábitos de estudos dos estudantes investigados, e isso demonstrará também que esse estudante se “afiliou” à universidade.

Vencer as dificuldades e continuar na universidade foi o sentimento percebido nas falas dos 12 estudantes entrevistados. Dos 12 estudantes, 4 estudantes concluíram em 2010 ou 2011 e os outros estavam já em estágios avançados, vislumbrando a conclusão de seus cursos.

### **Perspectiva para o futuro**

Para fechar a entrevista, perguntamos aos estudantes quais as perspectivas que os mesmos tinham com a conclusão de seus cursos e as respostas nos deram algumas categorias, do que pretendiam fazer de imediato: concurso (8), outra graduação (2), atuar na área (1) e Pós Graduação (1).

Concluir qualquer que seja a tarefa, é uma sensação de realização e essa é a expectativa imediata da maioria dos entrevistados. Estão engajados, não pensam mais em desistir. Dos 12 entrevistados, 4 já concluíram em 2010 ou 2011, sendo estes da UFRN, dos cursos de Matemática, Fisioterapia e duas estudantes de Pedagogia. Interessante notar que os estudantes de Matemática e Fisioterapia entraram novamente, com um novo vestibular, para a universidade (UFRN), para os cursos de Direito e Educação Física, respectivamente, por considerarem que estes cursos vão trazer mais oportunidades e ampliação de oportunidades no mercado de trabalho.

Os outros, 8 estudantes, estão em estágios avançados de seus cursos. O estudante de Ciência e Tecnologia, entrou em 2010, portanto, tem ainda dois anos pela frente, mas assim

como os outros pré-concluintes não pensam em desistir e vêm a conclusão dos cursos como a próxima conquista em suas vidas.

Polydoro (2006) realizou uma de suas pesquisas com estudantes universitários, buscando compreender a escolha profissional e inserção no mercado de trabalho, através da percepções de estudantes universitários formandos. Seus estudos revelaram que os alunos envolvidos em pelo menos uma atividade acadêmica relataram com maior frequência estarem muito satisfeitos com a escolha profissional do que alunos que não possuem atividades acadêmicas. Da mesma forma, possuir atividade ligada ao curso também direciona os estudantes a relatarem mais vontade de seguir carreira na profissão. Aqueles que participam de atividades ligadas à profissão escolhida provavelmente têm informações mais realistas e concretas, o que pode ratificar a escolha, evidenciando características, habilidades ou identificações pessoais que apóiam a decisão de entrar no campo de trabalho. Muitos estudantes responderam estar envolvidos com atividades remuneradas fora de seus cursos. Este fato, segundo Polydoro, pode revelar tanto a presença de múltiplos interesses quanto as exigências impostas pelas condições sócio-econômicas durante a formação acadêmica, esperando-se envolvimento e investimento emocional, familiar e financeiro. O aluno que necessita contribuir para a renda familiar, por exemplo, provavelmente irá priorizar a obtenção de um emprego e se envolverá menos com as atividades do curso. Os resultados deste estudo mostraram que os formandos muito satisfeitos ou satisfeitos parecem estar conseguindo integrar os próprios interesses com o mundo profissional no qual estão prestes a se inserir e com o qual se depararam durante os anos de formação. No caso dos alunos pouco satisfeitos ou insatisfeitos, a realidade externa adquire um peso maior direcionando negativamente seu posicionamento frente à satisfação com a escolha. (POLYDORO, 2006).

Sobre as expectativas futuras dos estudantes, especificamente sobre os estudantes das universidades federais, o estudo da Fornaprace/Andifes (2011) mostrou que 72% dos estudantes pretende trabalhar ao se formar. A educação continuada faz parte dos planos da maioria (64%) dos estudantes de toda a região do Brasil (FORNAPRACE/ANDIFES, 2011, p.33), conforme verificamos na tabela abaixo:

**TABELA 6 :** Expectativas quanto à atuação do estudante logo após a formatura



Tabela 4.2.1 Expectativas quanto à atuação do estudante logo após a formatura.

	(%)			
	Trabalhar	Continuar estudando	Ambos	Não sabe
Nacional	22 ,46	19 ,04	55 ,00	3 ,49
Nordeste	22 ,65	19 ,91	55 ,02	2 ,41
Norte	21 ,50	23 ,09	52 ,58	2 ,83
Sudeste	21 ,78	17 ,67	56 ,62	3 ,92
Sul	23 ,54	17 ,00	54 ,11	5 ,35
Centro-Oeste	23 ,09	19 ,61	54 ,26	3 ,05

Na UNEB, a estudante de Direito, assim como a maioria, está certa que irá fazer um concurso, quando diz que:

Assim, meu objetivo agora é fazer concurso. Eu estou terminando Direito, mas eu não tenho vontade de advogar. Então claro que tem que passar um tempo advogando, alguns concursos exigem, mas não pra ficar minha vida toda advogando não. Quero fazer concurso público na minha área (N.DIREITO/UNEB).

Na UFRN, uma das estudantes de Pedagogia, que terminou seu curso no fim de 2010, expressou seu sentimento de já ter concluído:

Meu pai estudou até a 4ª série do ensino fundamental e minha mãe concluiu o 2º grau. Meu pai é militar, hoje é aposentado da marinha e minha mãe é dona de casa e artesã, expõe seus trabalhos em diversas feiras de artesanato da cidade. Sei que eles se orgulham por eu ter conseguido, por ter concluído e minha graduação e estar fazendo especialização em Psicopedagogia, mesmo que eles não falem, mas eu sei que sentem. Fico feliz por ter conseguido, e não quero parar por aqui, pretendo dar continuidade [...] (M. PEDAGOGIA3/UFRN)

O sentimento dessa estudante acima é de querer continuar os estudos, assim como T. de Matemática da UFRN, que além de querer concluir Direito, para o qual acabou de passar em um novo vestibular na UFRN, pretende “fazer Mestrado e Doutorado, seja qual for a área” (T. MATEMÁTICA/UFRN) .

Para concluir essas análises, propomos discutir uma última evidência que constatamos em nosso estudo: o poder da motivação para uma trajetória de êxito na universidade. Foi muito interessante o processo de análise dos dados . Tornou-se um momento envolvente, pois ficamos por um longo período pensando (pelo menos dois anos), refletindo, estudando, lendo sobre a temática e quando concluimos as entrevistas e vamos iniciar as análises, foi um dos momentos emocionantes da construção da dissertação. Bauer e Gaskell (2010), ao discutir esse processo de análise dos dados nos diz que:

À medida que as transcrições são lidas e relidas, tome nota das ideias que vêm a mente. Conserve sempre à sua frente as finalidades e os objetivos da pesquisa, procure padrões e conexões, tente descobrir um referencial mais amplo que vá além do detalhe particular [...] a análise não é um processo puramente mecânico. Ela depende de intuições criativas, que podem muito bem ocorrer quando o pesquisador está falando com um amigo ou colega, ou naqueles momentos de reflexão ao dirigir, caminhar ou tomando banho. (BAUER e GASKELL, 2010, p. 86).

Foi exatamente isso que aconteceu comigo. Em um momento qualquer eu pensava algo, lembrando da fala de algum estudante e tomava nota, em um caderno que não se separou de mim. Em um desses instantes de reflexão, evidenciei, através de algumas, como a do estudante de Educação Física da UNEB que disse que disse que só não desistiu pois “o desejo de me formar na área e a minha família sustentaram esse desejo.” (C.ED.FÍSICA/UNEB).

Assim, penso que a motivação e um projeto de estudo, desde a preparação para o vestibular até a conclusão dos cursos, são também fatores essenciais para o sucesso e permanência do estudante na universidade. Lógico, que junto com o compromisso e políticas de permanência na universidade, a afiliação como foi teorizado por Coulon, e outros fatores que já discutimos nesse trabalho, mas o fato do estudante ter um projeto de estudos foi também primordial para que estes fossem bem sucedidos na universidade. . O que quero dizer com isso ? Esse projeto de estudo pode, muitas vezes, estar imbricado ao próprio projeto da família para a educação dos filhos. Muitas famílias almejam que seus filhos sejam médicos e por isso, inculca isso me filhos e muitos acabam se tornando médicos. No entanto, refiro-me mais a um projeto pessoal que o estudante tem de querer ter um curso superior, seja qual for os motivos da escolha do seu curso, e decidir que quer concuí-lo e para isso se organiza,

planeja, tem prazer em aprender e não desiste. A fala do estudante de matemática, também me inspirou nessas reflexões. Ele concluiu sua entrevista dizendo que:

[...] se você quiser realmente, se você tiver a vontade, a determinação, já tem 50 %...e o mais é estudar, estudar e estudar. Eu me considero um vitorioso, por ter terminado matemática, eu quero no futuro fazer Mestrado e Doutorado, mas como não dá para conciliar agora, voltei a trabalhar, vou fazer Direito e daqui uns 10 anos, se Deus quiser, e eu tiver com vida, penso em fazer Mestrado e Doutorado, seja em qual for a área. Na verdade esse estímulo para estudar começou na minha família, com a minha mãe, hoje eu vi realmente que se você quiser crescer na vida, você deve buscar, fazer por onde, assim você vai conseguir o melhor para sua família, foi o que eu almejei e consegui graças a Deus. (T.MATEMÁTICA, UFRN).

Considero a relevância da motivação para alcançar esse projeto de estudo e ter êxito na trajetória como estudante dentro da universidade. Charlot (2005), como outrora dito, voltou seus estudos no contexto escolar - primário e secundário, e não na perspectiva do ensino superior, utiliza o termo mobilização, na mesma perspectiva que utilizo o conceito de motivação, ou seja, uma atividade interna do indivíduo, movida por desejo e interesse pessoal. Assim, o autor citado, ao discutir a mobilização no processo de ensino – aprendizagem, tenta mostrar que não basta a ação do professor, e assim me explica que:

Em primeiro lugar, ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída de desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras, só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. (CHARLOT, 2005, p. 76).

Interessante que esse próprio autor foi imbuído por esse desejo de aprender, como expressou referindo-se a sua vida pessoal “[...] na química e nas ciências naturais fui muito bom aluno. Eram matérias chatas, mas eu tinha um projeto de ter uma vida melhor do que a de meus pais. Eu estava estudando, mas também encontrei prazer e sentido em outras matérias, como história e francês.” (CHALOT, 2005, p. 67).

Portanto, essa mobilização interna, que vou chamar mesmo de motivação, é imbuída por um desejo de aprender os novos conhecimentos que a universidade disponibiliza, favorece a atitude do estudante em “correr atrás,” buscar e se dedicar aos estudos, se organizar, achar o melhor jeito de estudar e continuar sua graduação de maneira bem-sucedida. Assim sendo,

entendo o sentido de mobilização colocado por Charlot, na mesma perspectiva que a psicologia aborda o sentido do conceito de motivação. Para nós, a motivação é uma “mobilização interna” do estudante, mas também “externa”, pois os professores, a família, amigos e outros fatores podem motivá-los a conquistar seus projetos de estudo.

Estudos realizados pela equipe de pesquisadores do Departamento de Psicologia da Universidade de Minho, em Portugal, outrora citados, coordenados por Prof. Leandro Almeida, desenvolvem pesquisas no âmbito de ver o processo de aprendizagem, adaptação e vivência do estudante no ensino superior. Ressaltam a motivação, principalmente no primeiro ano do curso, como um dos fatores que conduz a uma continuidade nos estudos. Criaram, dentre outros questionários, o “Questionário de Vivências Acadêmicas,” (QVA), no intuito de conhecer as expectativas, envolvimento, comportamentos e a satisfação do estudante com o seu curso e com a universidade, Almeida e Ferreira (1997). Consideram que para entender o sucesso acadêmico de modo mais abrangente dentro da experiência vivida na universidade, faz-se necessário dar atenção também ao seu desempenho cognitivo e afetivo, ou seja, as crenças, as atitudes, valores, auto-conceito e motivações. (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999).

Muitos estudos no Brasil, voltados para a temática da motivação do sujeito, seja o aluno da educação básica ou o estudante no ensino superior, se remetem também a esses estudos realizados em Portugal. Desse modo, apoiamos ainda em Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães(2010) e em Bock (1999) para compreender a perspectiva psicológica do conceito de motivação.

Para Bock (1999), motivação é vista como:

[...] o processo que mobiliza o organismo para ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que na motivação está sempre o organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade. A motivação está também incluída no ambiente que estimula. (BOCK, 1999, p. 121).

Por essa citação entendemos que a motivação é constituída pelos aspectos interno e externo ao sujeito. Por isso, para melhor compreender a motivação dentro da perspectiva da Psicologia, buscamos na *Self-determination Theory (SDT)* – Teoria da auto-determinação, defendida por Decy e Ryan (1985), onde explicam a motivação sob dois prisma: a motivação “intrínseca”, que é algo interno que o indivíduo possui dentro de si, ou seja, uma vontade

pessoal e um modo de pensar e agir próprio desse sujeito e a motivação “extrínseca,” que depende de fatores externos, Decy e Ryan (1985). Nessa perspectiva, a “qualidade da aprendizagem é muito diferente, quando se compara indivíduos intrinsecamente motivados.” (RYAN E DECI, 2000 apud BURUCHOVITCH, 2008).

Coulon (2008) considera que a motivação e esse desejo de estudar “são o motor da atividade de um estudante” (idem, p. 114). Pois nos complementa dizendo que a motivação:

Pode ser ativada pelas perspectivas profissionais que um estudante esboça em função de suas escolas e de suas origens. Ela participa das condições da afiliação conforme as distâncias relativas consideradas pelo estudante sobre o caminho a percorrer entre o ponto de partida onde se encontra até o objetivo que ele formula para si.

Maurice (2001), na mesma perspectiva de Coulon (2008), nos pontua que um projeto de estudo, claramente definido, junto com motivação para estudar, e uma organização e investimento do tempo para estudar e uma percepção justa do contexto acadêmico e das exigências dos professores, favorecem o estudante a obter êxito em estudos. (MAURICE, 2001, *Revue Française de Pédagogie*<sup>44</sup>).

Portanto, quando um sujeito está engajado em um projeto de estudo ou uma atividade, por iniciativa própria, movido por interesse e prazer, posso dizer que esse indivíduo está “intrinsecamente” motivado. Mas quando esse sujeito realiza suas atividades ou tarefas pensando no recebimento de recompensas externas, sejam as notas, satisfazer a família, ou seja, motivos sociais e materiais, posso dizer que esses estudantes são “extrinsecamente” motivados. (BORUCHOVITCH, 2008).

Assim, pensando a motivação, de forma “intrínseca e extrínseca,” como é colocado pela Teoria da auto-determinação, exposto por Decy e Ryan(1985) existem muitos fatores “extrínsecos” ou externos, que motivam os estudantes a permanecerem em seus cursos e assim, continuarem os estudos e a terem bom desempenho. Nessa perspectiva, vou me remeter aos estudos realizados pela Coordenação de Pesquisa da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest)<sup>45</sup>, durante o ano de 2003. Essa Universidade não

<sup>44</sup> Artigos disponíveis nessa temática do estudante : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/>

<sup>45</sup> [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)

adotou o sistema de cotas, mas desenvolveu um conjunto de iniciativas que favorecem o ingresso na universidade, de estudantes oriundos da rede pública, e/ou pretos, pardos ou indígenas. Essas ações, dentro de Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), aumentaram o ingressos desses grupos em diferentes cursos, inclusive naqueles de alta demanda, pois a “a Unicamp mostrou que é possível aliar inclusão social e desempenho acadêmico dentro de um projeto que tem legitimidade perante a comunidade. (TESSLER, PEDROSA, p. 8, 2008).

A Comvest/Unicamp, tem a mesma perspectiva acadêmica da Comperve/UFRN, de ser um local não só para realizações de provas e concursos, mas com uma visão ampliada ao desenvolver pesquisas e estudos pertinentes a conhecer o perfil do estudante ingressante nas suas universidades. Portanto, um estudo realizado pela Comvest/Unicamp, em 2003, sob coordenação do professor Renato Pedrosa, procurou “determinar quais aspectos da situação sócio-econômica dos candidatos ao vestibular tem associação com melhor desempenho durante a graduação,” Pedrosa (2004, P.1). A análise dos dados de estudantes que entraram na universidade nos anos de 1994 a 1997, que haviam cursado o Ensino Médio em escolas públicas e então, em 2003, concluídos a graduação na PUC, apresentaram desempenho acadêmico superior ao longo do curso do que àqueles que estudaram o Ensino Médio em escolas particulares.

Os que os conduziram e os motivaram a terem esse bom desempenho? Dentre os diferentes fatores apontados, o estudo revelou que esses estudantes foram motivados pelas ações afirmativas as quais lhes beneficiaram em sua entrada na universidade, trazendo-lhes um impacto positivo. Observou-se ainda que em todos os casos que uma variável sócio-econômica ocorria estava associada positivamente ao desempenho entre os alunos que podem ser considerados desfavorecidos, o que mostrou que esses estudantes ao ter que superar as diferenças alcançaram igualdade de condições à universidade (medida pela nota semelhante obtida no vestibular), apresentou potencial superior no desenvolvimento acadêmico quando comparados aos estudantes dos outros grupos, Pedrosa (2004). Os resultados dessa pesquisa tiveram repercussão internacional, ao ser publicado pela “John Hopkins University,” me Estados Unidos, e, posteriormente, publicado pela OCDE, em 2007, na “General Conference of OCDE,” em Paris.

Ainda sobre as motivações “extrínsecas,” as políticas afirmativas foram motivadores externos na experiência na Unicamp, ou seja, devemos reforçar ainda mais o papel da própria universidade, não só com ações afirmativas que favoreçam o ingresso, mas deve facilitar esse processo de permanência na universidade.

Destacamos a família como fator importante na permanência dos estudantes dentro da universidade. Percebemos ainda que todos os estudantes entrevistados, mesmo não mencionando a ajuda da família na construção dos hábitos de estudos, referiram-se a suas “famílias” como um dos fatores que motivaram e os ajudaram a permanecer na Universidade.

O estudante de Educação Física da UNEB disse que só não desistiu porque “o desejo de me formar na área e a minha família sustentaram esse desejo.” (C.ED.FÍSICA/UNEB).

Sobre o papel da família na vida de seus membros familiares, estudos divulgados pelo IBGE (2010) mostrou que:

O papel da família na reprodução da sociedade é reconhecidamente muito significativo. É na família que a renda é reunida para organizar um orçamento comum que satisfaça as necessidades de cada membro. A renda adquirida pela família é, basicamente, o que define suas possibilidades de aquisição de bens e serviços. Nessa medida, a renda familiar per capita é um indicador bastante eficaz para caracterizar o perfil socioeconômico das famílias brasileiras (SIS/IBGE, 2010, p.100)

E para a maioria dos estudantes entrevistados a família é a âncora para continuarem os estudos e não desistirem.

Para a estudante de Pedagogia, ao longo do seu memorial, destaquei que além dos pais e irmãos e primos, a sua avó, que lhe disse “minha avó, já bem idosa, com mais de noventa anos, me pediu que estudasse e que fosse diferente dela, que era analfabeta” Nascimento (2010, p. 18) e destaca ainda alguns professores que marcaram, como a referência que faz a um especificamente quando diz que “vejo-o como um diferencial, uma pessoa que não parou com seus estudos, alguém que é muito bom em sua profissão, uma motivação para eu seguir em frente com minha formação (p. 27) e ainda vida dos primos como o maior incentivador para os estudos.

Portanto, é um conjunto de situações, diversos fatores que caracterizam a trajetória de permanência e a “afiliação” do estudante dentro da universidade, o aprendizado das regras e inserção na vida da universidade, o compromisso da instituição, o apoio da família e o desejo do próprio estudante em concluir, descartando assim a possibilidade de abandono do curso. Uma das estudantes de Pedagogia, da UNEB, expressou esse sentimento quando disse que “o que não me deixa desistir é a vontade de ter um curso superior. Período difícil, mas feliz de tá fazendo um curso superior. (P.PEDAGOGIA3/UNEB).

Nessa mesma perspectiva, as políticas permanência da UFRN e UNEB estão favorecendo para que o estudante vindo da rede pública tenha uma trajetória bem sucedida na universidade.

A UFRN têm tido, não só uma preocupação com políticas de acesso, mas também medidas para garantir a permanência dos ingressos na Universidade.

No documento outrora citado, sobre as proposições de políticas de acesso e permanência na UFRN, Ramalho, Neto(2004), são propostas ações para garantir a permanência dos Alunos Aprovados, como podemos ver na tabela a seguir:

**TABELA 7 : Políticas de permanência da UFRN**

1	Constituir espaço de discussão em vários fóruns da UFRN para socializar os estudos sobre o Ensino Superior relativos ao Processo Seletivo e seus resultados, assim como o perfil dos alunos matriculados me cursos da UFRN;
2	Identificar necessidades educacionais específicas dos alume provenientes da rede pública, com base em estudos advindos do desempenho desses alunos no Processo Seletivo
3	Ampliar o Programa de Bolsas de Estudos;
4	Reativar/dinamizar o processo de orientação acadêmica e pedagógica dos alunos em seus Cursos/Departamentos
5	Ampliar o engajamento dos alume junto às Bases de Pesquisas, laboratórios, eventos acadêmicos, dentre outros
6	Melhorar o apoio institucional no que se refere ao acesso do aluno ao Restaurante Universitário, ao Sistema de transportes, às bibliotecas e às residências universitárias

No caso das Universidades Federais, o financiamento dessas políticas vem através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)<sup>46</sup>, o qual apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais do ensino superior (Ifes). A meta é promover a igualdade de oportunidades entre todos os

<sup>46</sup> O Pnaes, criado em 2007, pela Portaria Normativa nº39, do MEC, e consolidado pelo Decreto nº 7234. O programa oferece assistência à Moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. O programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram R\$203,8 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das Ifes. Para 2010 foram destinadas R\$304 milhões. [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content&view=article)



estudantes e favorecer a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão<sup>47</sup>. (MEC/Pnaes, 2011).

A UNEB declara em seu site que a Pró Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) promove uma

Política Institucional de Assistência Estudantil que agrega ações distintas voltadas para a consolidação da permanência do estudante da graduação até o final de seu curso na UNEB. Prima pela execução de recursos públicos de forma participativa e transparente, rompendo com concepções assistencialistas de apoio; visando ao envolvimento dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão com o intuito de contribuir para a sua formação acadêmica e acima de tudo cidadã. (UNEB, 2011).

Dentro dessas políticas, oferecem Residências Universitárias, bolsa Auxílio-Permanência, que “visa a garantir uma melhoria na qualidade de vida do estudante, além de fomentar a participação destes em atividades de ensino, pesquisa ou extensão” (UNEB/2011). Muitos dos entrevistados ganham bolsas de extensão, participam em bases de pesquisas e são assistidos pelas políticas de assistência da UNEB.

Portanto, fechamos essas análises das falas dos entrevistados, confirmando que a motivação advinda de medidas e políticas promovidas pela universidade favorece também a permanência bem sucedida do estudante na universidade, principalmente àquele vindo da rede pública. Portanto, a motivação interna ou “intrínseca,” proveniente do próprio estudante, do seu projeto de estudo que o conduz a ter hábitos de estudos que o ajude a “dar conta” das demandas do seu curso, ou a motivação externa ou “extrínseca”, que pode vir desses programas da universidade de apoio ao estudante, do círculo social que o mesmo está inserido, da família e dos professores, dos colegas ou da expectativa que o seu curso lhe dará um novo futuro pode favorecer para uma trajetória de êxito em uma universidade pública.

---

<sup>47</sup> A partir do REUNI o número de municípios atendidos passou de 114 em 2003 para 230 em 2011, o que garantiu a ampliação da interiorização do ensino superior federal. Assim, ampliou-se enormemente o acesso à universidade pública federal. O total de matricular nos cursos de graduação presencial nas universidades federais passou de 527,7 mil em 2003 para 696,7 mil em 2009. A oferta de vagas, que em 2003 era de 109,2 mil chegou a 187 mil em 2010 e a projeção é de que chegue a 243,5 mil até 2012. Os dados são do Censo da Educação Superior. (PERFIL SOCIO ECONOMICO DOS ESTUDANTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, FONAPRACE, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

O presente estudo nos deu a oportunidade de fazer algumas inferências sobre o panorama geral da educação básica até o ensino superior, para situarmos os sujeitos dessa pesquisa: estudantes oriundos da rede pública que ingressam em uma universidade pública. Em um primeiro momento situamos a Educação Básica, destacando suas diretrizes nacionais, para em seguida refletir sobre o processo de universalização. Nesse sentido observamos que a universalização não seguiu seu rumo atrelado a uma qualidade desse nível de ensino. Faz-se necessário muito esforço e compromisso de todos, seja o Ministério da educação, com políticas e medidas nessa direção, mas também o compromisso das Secretarias Estaduais e Municipais, dos professores, dos gestores e demais que atuam nas instituições escolares, ainda dos alunos, família e comunidade em geral.

Ressaltamos a importância das novas modalidades do Ensino Médio que estão sendo implantadas pelo Ministério da Educação, visando trazer uma perspectiva de que o Ensino Médio, por ser a última etapa da educação básica, não precisa ter necessariamente a função de preparar para os processos seletivos para o ingresso na Educação Superior, mas pode significar uma opção a mais ao jovem, se esse escolher uma profissionalização técnica naquele nível.

Caminhamos na direção de compreender que o Ensino Superior está dentro de um plano de nacional expansão e debaixo de um contexto de direcionamentos e políticas internacionais, que visam o aumento da oferta de vagas, políticas de acesso e permanência do estudante na Educação Superior e a melhoria da qualidade das universidades públicas do país.

Buscamos também compreender a perspectiva teórica de trajetórias estudantis, reconhecendo que esses estudos sobre o estudante universitário levou-nos a pensar nosso objeto de estudo: o estudante oriundo da rede pública na universidade pública. Tivemos luz em entender que a “passagem” do status de “aluno” da educação básica, para o status de “estudante” da Educação Superior é um processo complexo e que muitos fatores contribuirão para que essa “passagem” seja bem sucedida e os estudantes vençam as dificuldades iniciais e se “afiliem” à vida da universidade, Coulon (2008). Reafirmamos que se fazem necessárias constantes reformas para que o estudante seja bem acolhido, motivado e tenha um ambiente onde sua vivência e aprendizado favoreça uma permanência bem sucedida na universidade e não de abandono do curso, como bem nos mostrou Tinto (2005) e que apresentamos ao longo desse trabalho.

Existe um poema de Cecília Meireles, intitulado “Isto ou aquilo”<sup>48</sup> (1969) que sempre me vêm à mente quando penso fatores ou aspectos que norteiam as análises de um determinado assunto. Normalmente, se quer abandonar um conceito, em detrimento de um novo, ou uma variável, desconsiderando outras. Por exemplo, quando pensamos nos paradigmas da “escola tradicional” e da “escola construtivista,” quer se abandonar tudo de bom que tinha na escola tradicional e muitos não conseguem pensar uma nova idéia e agregar o que era de bom da anterior. Da mesma maneira, muitos estudiosos tendem a valorar um aspecto em determinado assunto, em detrimento do outro. Pensemos a questão do fracasso e permanência no Ensino Superior. Não posso olhar essas categorias em um só ângulo. Não posso dizer que é somente as falhas na instituição a “causa” do fracasso ou que é isso ou aquilo, o fator que favorece a permanência. Olhemos por uma visão de multifatores, tanto o fracasso, quanto o sucesso. Tinto (1995) consegue ver mais o papel da instituição quanto as razões de desistência ou de permanência e não posso negar que uma instituição comprometida em oferecer uma boa estrutura física, com serviços que ajudam os estudantes a se integrarem bem à universidade, junto a uma inovação metodológica e pedagógica, seria uma quase “garantia” de sucesso, mas não é assim. Existem os fatores individuais do aluno, sua

---

<sup>48</sup> **Ou isto ou aquilo, por Cecília Meireles (1969).**

Ou se tem chuva e não tem sol [...]

Quem sobe me ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe me ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

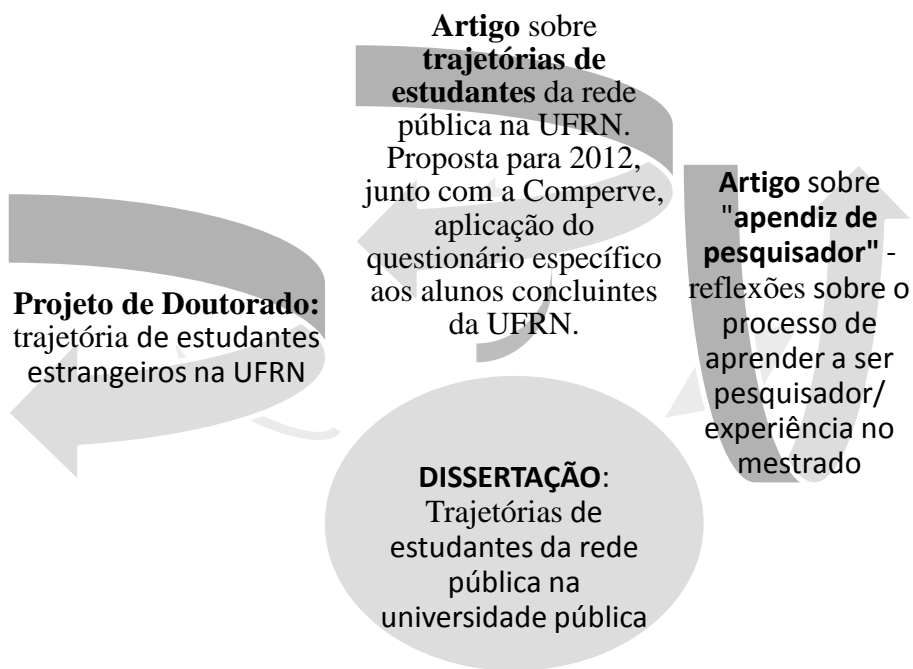
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

motivação interna, ou falta dela, aspectos que envolvem sua realidade familiar, sócio-econômica, da própria relação com o saber, com a universidade, com os colegas e com ele mesmo. Concluimos dizendo que se faz necessário um pensamento amplo, ao discutir a permanência bem sucedida de estudantes dentro da universidade. Precisa-se de um engajamento político, onde a universidade vê-se no dever de promover uma educação de qualidade, crie políticas de permanência, que inclua um apoio pedagógico, disposição de bolsas para os menos favorecidos, uma abertura a rever sempre sua pedagogia, sua didática, sua maneira de cumprir sua função de ensino, pesquisa e extensão. Favorecendo a disseminação de novos saberes, e esperando que tudo isso, e mais a própria decisão do estudante, atrelado a seu projeto pessoal de estudo, interesse e motivação interna e externa, o leve a permanecer na universidade e concluir seus cursos, encaminhados, não só para a concorrência do mercado de trabalho, mas para enfrentar a vida como cidadãos autônomos, reflexivos, críticos e com uma bagagem cultural mais ampla e diversificada.

### **Desdobramentos da Pesquisa**

Nossa pesquisa, de natureza qualitativa, não se resumirá em apenas nos resultados apresentados nessa dissertação, mas são reflexões e resultados que me inspiram e leva-nos a pensar em novos desdobramentos, onde poderei estudar novas categorias, assim como, aprofundar algumas discutidas na dissertação.

De maneira simples expomos na ilustração abaixo alguns dos desdobramentos já pensados e encaminhados a partir desse trabalho.



Assim, ressaltamos a importância de se colocar o estudante como objeto de nossas pesquisas, para que esses estudos levem o universo acadêmico a refletir e continuar com políticas, não só de acesso, mas medidas que favoreçam a permanência do estudante dentro da universidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **ENSINO MÉDIO: múltiplas vozes**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALTABACH, Philip G. REISBERG, Liz. RUMBLEY, Laura E. UNESCO. Trends In: **Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. Paris, 2009.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C. e FERREIRA, J. A. **QVA: avaliação do ajustamento**. Portugal, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARONI, José Marcelo Biagioni. Acesso ao Ensino Superior público: realidade e alternativas. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da Republica Federal do Brasil, Brasília, 1996.
- BRASLAVSKY, C. (Org.). **Educação secundária : mudança ou imutabilidade ?** Brasília : UNESCO, 2002. Parágrafo final. Disponível em : [www.unescodoc.unesco/pdf](http://www.unescodoc.unesco/pdf).
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2006.
- BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BLOOMER, M. & HODKINSON, P. (2000) **Learning careers: continuity and change in young people's dispositions to learning**. *British Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 5, pp. 583-597.
- BLOOMER, M. (2001) **Young lives, learning and transformation: some theoretical considerations**. *Oxford Education Review*, Vol. 27, No 3, pp. 429-449.
- BOCK, Ana M. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BORRAS, Isabelle. **Le tutorat à l'université peut-on forcer lês étudiants à La reussite?** Bref Du Céreq (nº 290, agosto de 2011).
- BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A e GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**: Vozes, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação para aprender de estudantes em curso de professores.** In: Unicamp Educação, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan/abr. Porto Alegre: 2008.

BUENO, M.S.S (Org.). **O ENSINO MÉDIO e a reforma da educação básica.** Brasília, DF: Plano, 2002, p. 103 – 134.

CABRAL NETO, Antonio. **A solução é a educação de qualidade.** Tribuna do Norte, Natal, 23 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas de acesso e permanência alunos da escola publica à UFRN: desafios e perspectivas.** In : Democratização do Campus. Brasília: INEP: 2006, 245 p. (Coleção Ed. Superior em debate, v. 6).

\_\_\_\_\_. REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz, (Org.). **O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas.** – Natal, RN: EDUFRN, 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de . **Uma análise crítica do financiamento do Prouni: instrumento de estímulo à iniciativa privada/ou democratização do acesso à educação superior.** UNICAMP. Apresentado e divulgado na 34ª ANPED, 2011.

CASTRO, Alda M. Duarte. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna. BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade de ensino.** Brasília, Liber Livro, 2009.

CATANI, Denice Barbara – **A educação como ela é; o sistema escolar não vai igualar as oportunidades ou dar cultura a todos, mas pode, no entanto, não reforçar a desigualdade.** In BOURDIEU PENSE EDUCAÇÃO, Editora Segmento, São Paulo, s/d.

\_\_\_\_\_. - **Pierre Bourdieu e a História (da Educação).** In Faria Filho, Luciano M - Pensadores sociais e história da educação, Autêntica, Belo Horizonte, p. 319-339, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria:** Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir : nouvelles fonctions de l'université ?.** Anais do Colóquio (Actes du colloque de l'Association des conseillers d'orientation psychologues de France, *Le défi de la réussite*, Sorbonne, janvier 1997, p. 41-50.

\_\_\_\_\_. **Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 14 de Junho de 2007 <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>. acesso em 04 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. **Relação com o Saber, formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Juventude Popular e Universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas, 05 de Out. 2003. Publicado em Revista Brasileira de Educação. Set-Dez/2003, nº 24. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob Chaves. CABRAL NETO, Antonio. NASCIMENTO, Ilma Vieira. CASTRO, Alda Maria D. A. (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil: Velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université**. In: Espace Universitaire, n 15, Oct 1996. Urhist, Paris, 1996.

CONNEL, R. W. **Pobreza e Educação**. In: GENTILLI, Pablo (Org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

CUNHA, L.A. **As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica**. In: ZIBAS, D.M.L.; AGUIAR, M.A.S.;

DA SILVA, Veleida Anahi. **Os significados do vestibular: análise sócio-histórica e pesquisa junto a alunos de um pré-vestibular popular**. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude Popular e Universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

\_\_\_\_\_. **Conexão de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

DECI, E. L. e RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 10 de dezembro de 1948.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e Privatização do ensino superior**. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: vozes, 1999.

DORAY, Pierre et all. **Les parcours éducatifs et scolaires quelques balises conceptuelles**. Canadá, 2009. Disponível em: [www.cirst.cqam.ca](http://www.cirst.cqam.ca).

DORAY, Pierre et CHERNARD, Pierre. **L'enjeu de La réussite dans l'enseignement supérieur**. Presses de l'Université Du Québec. Canada, 2005.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **O ENSINO MÉDIO e suas modalidades: propostas, problemas e perspectivas**. Volume 32. Jul.-set. 2011.



ENAFFAA, Ridha. PAIVANDI, Saeed. **Les étudiants étrangers em France**. Panorama dês Savoirs. La documentation Française. Paris, 2008.

\_\_\_\_\_. **O acesso ao Ensino Superior no Brasil, a inclusão dos estudantes do ensino público na UFRN**. Apresentado em: CIIE, Porto, 21-23 junho de 2007.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular**. V. Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, Set. 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Artmed: Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. **DESENHO da Pesquisa Qualitativa**. Artmed, 2009b.

FONTANE, Mlle Florence. **Université Nouvelle et Affiliation**. Thèse de sociologie. Université Toulouse Le Mirail, 2000.

FRANCO, Creso. BONAMINO, Alicia. **O ENEM no contexto das políticas para o ENSINO MÉDIO**. Revista Química Nova na Escola. Espaço aberto. Nº. 10, Nov. 1999. **BORRAS, Isabelle**. Le tutorat à l'université peut-on forcer lês étudiants à La reussite? **Bref Du Céreq (nº 290, agosto de 2011)**.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ENSINO MÉDIO**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *ENSINO MÉDIO: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004b. p. 11-34.

GALLAND, Olivier. **Autonomie, intégration et réussite universitaire**. In: GRUEL, Louis, GALLAND, Olivier et Houzel. **Les étudiants em France. Histoire et sociologie dune nouvelle jeunesse**. Presses universitaires de Rennes, 2009.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijui, 1998.

GRUEL, Louis, GALLAND, Olivier et Houzel. **Les étudiants em France. Histoire et sociologie dune nouvelle jeunesse**. Presses universitaires de Rennes, 2009.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. **Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação**. Psicologia.: Teoria. e pesquisa. v.19 n.1 Brasília jan./abr. 2003.

HERNÁNDEZ, F. J. De la polarización formativa a la pluralización competencial, y viceversa. In: MONTANÉ, Alejandra. BELTRÁN, José.(Coord.). **Miradas em movimiento: textos y contextos de políticas de educación**. Valência: Editorial Germania, 2011.

HOGGART, Richard (1975). **As utilizações da cultura. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora**. Lisboa, Editorial Presença. 2 volumes

IGUE, BARIANI & MILANESI. Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. In: Psico-USF, v. 13, n. 2. Jul/dez. 2008.

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. Unicef. PNAD/INEP/MEC. São Paulo: Ação educativa, 2004.

JIMENEZ, Gabriele, BETTI, Renata, MORAIS, Renata.. **A Chave para o ENEM**. Revista VEJA, Edição 2131, 23 de setembro de 2009.

KAUFMANN, Jean-Claude (1996). **L'entretien compréhensif**. Paris, Nathan.

KRAWCZYK, Nora. **O ENSINO MÉDIO no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRASILSHIK, M. **Vestibular 2000. Onde estão as lentilhas?** Jornal da USP, 17 a 23 de Maio de 1999, p.2.

KUENZER, A.Z. **Políticas do ENSINO MÉDIO: continuam os mesmos dilemas**. In: COSTA, A.O.; MARTINS, A.; FRANCO, M.L.B.P. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004. p. 89-116.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e Filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**. 2006, 416 p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles**, in Claude GRIGNON (Dir), **Les conditions de vie des étudiants**, enquête OVE, Paris: PUF, 241 – 392.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, M.K e DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LAURENS, Jean-Paul. 1 sur 500. **La réussite scolaire en milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LESME, Adriano. Vestibular. Brasil escola. SAT X ENEM. In: [vestiBular.brasile scola.com](http://vestiBular.brasile scola.com). Acesso em Novembro 2011.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Aprendizagem de jovens e adultos e ensino superior: concepções teóricas e trabalho pedagógico**. In: CABRAL NETO, Antonio. REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz, (Org.). **O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas**. – Natal, RN: EDUFRN, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança**. In: . Scielo - vol.21 no.61, São Paulo Sept./Dec. 2007.

MAURICE, Danielle. **Reussir La première année à l'université: La transition secondaire – Université: le Projet Boussole**, Revue Française de Pédagogie, 136, juillet-août-septembre, 77-86.

MELLO, G.N. **Social democracia e educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MEDEIROS, Alves de Oliveira Ridalvo. **Custo de oportunidade no acesso ao ensino superior: um estudo exploratório na UFRN**. Tese de Doutorado (Educação). UFRN: 2011.

MONTANÉ, Alejandra. BELTRÁN, José.(Coord.). **Miradas em movimento: textos y contextos de políticas de educación**. Valência: Editorial Germania, 2011.

MOROSINO, Marília (Org). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

NATALI, Adriana. **O português no Enem**. Língua Portuguesa. Ano 4, n. 46. Agosto 2009. Disponível online em – [www.revistalingua.com.br](http://www.revistalingua.com.br).

NICOLETTI, René. **Acesso y permanencia del Estudiante em la Universidad Argentina**. In: Democratização do Campus. Brasília: INEP: 2006, 245 p. (Coleção Ed. Superior em debate, v. 6).

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas**. In: NOGUEIRA, M.A. ; ROMANELLI, G.

OLIVEIRA, Dalila Andrade . **O ENSINO MÉDIO perante a obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, p. 10-26, 2010.

OLIVEIRA, Aline Meiry Cruz de. **O papel do professor da ENSINO MÉDIO no acesso do aluno da escola pública à universidade pública**. Dissertação (Educação). UFRN: (2009).

PAIVANDI, Saed. **Preamble (HDR): apprendre a l'université**. Paris, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Métier d'élève: Comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription?** 1996. Disponível em [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php)

PEDROSA, Renato H. L. **Em igualdade de condições. alunos de graduação da Unicamp que estudaram na rede pública têm desempenho acadêmico superior**. Coordenação pesquisa da comissão permanente para vestibulares. Comvest/Pro-Reitoria da Graduação Unicamp, 2003. Disponível em. [WWW.comvestunicamp.br](http://WWW.comvestunicamp.br)

\_\_\_\_\_, **Educational and socioeconomic background of undergraduates and academic performance: consequences for affirmative action programs at a Brazilian research University**. Johns Hopkins University,: USA, 2006.

\_\_\_\_\_, **Performance scolaire, origine des étudiants et discrimination positive dans une université brésilienne**. OCDE, Paris, 2007.

PIOTTO, Débora C. **Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3502--Int.pdf>> Acesso em: abril de 2008.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp – Faculdade de educação, 2000.

PORTES, Écio Antonio. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no Ensino Superior público: o caso da UFMG**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 87, p. 220-235, 2006.

PORTES, Écio Antônio (1993). **Trajetoórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. **Trajetoórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trajetoórias e estratégias do universitário das camadas populares. 1993, 267p**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PRESTES E TEODÓRIO. **Globalização, Reforma Educacional e Políticas de Ensino Superior: equidade, democratização do acesso e Inclusão social no Brasil e em Portugal**. Projeto Cooperação Internacional submetida ao *Edital – CGCI – n. 009/2008 da CAPES e da FCT. Projeto de pesquisa*, 2010.

RAMALHO, Betânia Leite. NUNEZ, BeltránIsauro. GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_. NUNÉZ, Isauro Beltrán (Org.). **Aprendendo com o Enem. Brasília: Liber Livro Editora**, 2011.

\_\_\_\_\_. NETO, Antonio Cabral. **Políticas de acesso da UFRN: estudo e proposições** (2004). In: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/>.

RAMALHO e NUNES, 2007. **A Passagem do ENSINO MÉDIO ao Ensino Superior: acesso e inclusão de alunos da rede Pública na cultura acadêmica da universidade pública**. Pesquisa Edital CNPq nº 50/2006 / Projeto de Pesquisa, 2007.

RAMALHO E FIALHO. A pesquisa “**Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e do percurso do ENSINO MÉDIO e da Educação superior**” (PROCAD/CAPESEDital/2007./Para execução no período de 2008-2012).

RAMALHO, Betania Leite. **Reformas Educacionais e Ensino Superior: impactos da globalização no acesso e na inclusão social em Brasil e em Espanha.** Universidades Federal do Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e na Espanha a Universidade de Valência (UV). CAPES/DGU nº 018/2009. Projeto de Pesquisa, 2010.

RAYOU, Patrick. **Introduction: entrer, étudier, réussir à l'Université**, Revue Française de Pédagogie, 136, juillet-août-septembre, 2001.

ROCHEX, Jean-Yves. **Les sens de l'expérience scolaire**, Paris: PUF, 1995.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB: da expansão à democracia.** In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de.

RODRIGUES, Ana Louise de Oliveira. **O cursinho pré-vestibular da UFRN: políticas de acesso ao Ensino Superior.** Monografia. UFRN, 2010.

RISTOFF, Dilvo. **A tríplice crise da universidade brasileira.** In: TRINDADE, Hégio (Org). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SACASHIMA, Edilson. **Maioria estuda em escola pública, mas cursa faculdades particulares.** Disponível em:

SALSA, Ivone da Silva. **Questão Discursiva da Geometria Plana no Vestibular 2002 da UFRN e o (des) compasso na formação de conceitos geométricos de candidatos.** 2003. Dissertação (Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

\_\_\_\_\_. **O erro produzido pelo aluno no contexto pedagógico: uma luz ou uma pedra no meio do caminho?** Tese de Doutorado (Educação): UFRN, 2011.

SAVIANI, Nereide. **Educação brasileira em tempos neoliberais (1997).** In: [http://grabois.org.br/beta/cdm/revista.int.php?id\\_sessao=50&id\\_publicacao=146&id\\_indice=876](http://grabois.org.br/beta/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=146&id_indice=876)

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento: Análise do Projeto do MEC.** Em: Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100. Outubro, 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

SGUISSADRI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária.** Revista educação e sociedade. Campinas, v. 9, n. 105, p. 991-1022, set/dez 2008.

\_\_\_\_\_. **O Banco Mundial e a educação Superior: revisando teses e posições?** Grupo de Trabalho sobre Educação Superior em Países em Desenvolvimento”, 2000.

SNYDERS, Georges (1995). **Feliz na Universidade.** São Paulo, Paz e Terra.

SOARES DA SILVA, Ensino Médio. **Prática do ensino bilíngüe: estudo de caso na Escola Francesa de Natal.** In: AFIRSE BRASIL, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. Contexto Internacional.** Rio de Janeiro. Vol 23, nº 1, janeiro/junho de 2001. In: *Please cite as: OECD(2011), Society at a Glance 2011 - OECD Social Indicators.*

\_\_\_\_\_. ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade do século XXI**. Coimbra, outubro de 2008. In: [www.boaventurasousasantos.pt](http://www.boaventurasousasantos.pt).

\_\_\_\_\_. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao Ensino Superior público no acre**. 2009, 199, p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA e SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

TAVARES, Diana. **O superior ofício de ser aluno: integrar-se para viver a universidade**. Tese de Doutorado. Porto. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto, 2004.

TERRAIL, Jean Pierre (1990). **Destins ouvriers; la fin d'une classe?** Paris, PUF.

TEODORO, António. **Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governança**. Coleção Prospectiva, vol. 9. Cortez editora: São Paulo, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior: tendências e desafios no caso português**. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia. (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: para uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie: Cortez, 2005. P. 13 – 34.

\_\_\_\_\_. **Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação..** Edições universitárias Lusófonas. Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CEIEF). Coleção Ciências da Educação. Série argumentos, 2010.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago University of Chicago Press, et London, 1993.

\_\_\_\_\_. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. Washington, Review of Educational Research, v. 45, n. 1, 1975.

\_\_\_\_\_, v. **“Linking learning and Leaving: Exploring the Role of Classroom in Student Departure**. In: J. Braxton (ed), **Reworking the student Departure Puzzle**. (p. 81-94); Nashville, Vanderbilt University Press.

TOOM, André. **Observações sobre o ensino de matemática**. In: Revista do Professor de Matemática, v.44, 2000, pp.3-9.

TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. Em: TOMMASI, L. de; WARDE, M.J e HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Documentos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior**. Paris, 1998.

VAN GENNEP, Arnold. *Rites de Passage*. Paris: Picard, 1981.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_. **Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009 In: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 15 de Novembro, 2011.

\_\_\_\_\_, **As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares**. Revista Educação e Sociedade. In: <http://www.scielo.br/scielo>. vol. 26 no.90 Campinas Jan./Apr. 2005. In: Scielo Brasil:

WELLEN, Hericka karla Alencar de Medeiros. **O dia mais feliz da minha vida: a entrada na uinversidade segundo o aluno recém-ingresso no curso de Pedagogia da UFRN**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte,,2005. (Dissertação de Mestrado em Educação.

UNESCO. **Reforma da Educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília, 2008. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial de Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação, Paris, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização. UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 2009: As novas dinâmicas do ensino Superior e Pesquisas para a mudança e o sedenvolvimento social. Paris, Julho, 2009.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 1, n. 32. 2006.

\_\_\_\_\_. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas**. Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: Novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 125-154.

\_\_\_\_\_. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.), *Itinerário de pesquisa: perspectiva qualitativas em sociologia da educação* 2ª Ed. RJ: Lamparina, 2011.

ZIBAS, D.M.L. **A reforma do ENSINO MÉDIO nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

\_\_\_\_\_. **Refundar o ENSINO MÉDIO? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990.** *Revista educação e sociedade*. Vol. 26, nº 92. Campinas. Scielo Brasil. Disponível em : [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

## SITES DE REFERÊNCIAS

CIRST – Centro interdisciplinar de pesquisa sobre a ciência e tecnologia no Canadá. Um dos eixos voltados para o Ensino Superior - [www.cirst.uqam.ca](http://www.cirst.uqam.ca). Acesso em 15 de abril de 2011.

DECRETO PONTE. In: [http://www.uniritter.edu.br/proen/downloads/Decreto-Ponte\\_5773.pdf](http://www.uniritter.edu.br/proen/downloads/Decreto-Ponte_5773.pdf). Acesso em 04 de setembro, 2011.

COMPERVE: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/index.php>, acesso em 13 de março de 2011.

Unicamp: [WWW.cedes.unicamp.br](http://WWW.cedes.unicamp.br).

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO: <http://www.forummundialeducacao.org/rubrique28.html>.

IBGE: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=987](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=987), acesso em 02 de março de 2011.

MEC/REUNI/PROUNI: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28). Acesso em 12 de março, 2011.

<http://prouniportal.mec.gov.br/>, acesso em 12 de março de 2011.

UFRN/Comperve/Observatório:

UFRN: <http://www.sistemas>. Acesso em 02 de abril de 2011.

UNIVERSIDADE PARIS 8/OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIDA DO ESTUDANTE: (<http://www.ove-national.education.fr/>)

OCDE: [www.oecd.org/els/social/indicators/SAG](http://www.oecd.org/els/social/indicators/SAG).

PISA: [http://www.pisa.oecd.org/document/57/0,3746,en\\_32252351\\_46584327\\_48265529\\_1\\_1\\_1\\_1\\_00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/57/0,3746,en_32252351_46584327_48265529_1_1_1_1_00.html).



## REVISTAS ONLINE:

Scielo: <http://www.scielo.br>.

Revue Française de Pedagogie: <http://www.inrp.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie>.

## NOTÍCIAS NA MÍDIA:

Sobre o Censo do Ensino Superior: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11_01.htm), acesso em 12 de março de 2011.

Sobre a qualidade da educação: <http://operiodico.com.br/internas politica-de-estado-e-solucao-para-crise-na-educacao,83>.

Sobre o ENSINO MÉDIO: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>. TAKAHASHI, PINHO, da Folha de S.Paulo, em Brasília, 2009.

Sobre o ENEM. **Tribuna do Norte**, 20 de julho de 2010. Disponível em: [www.tribunadonorte.com.br/noticias/Enem](http://www.tribunadonorte.com.br/noticias/Enem).

Sobre o PNAD: [HTTP://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimsa-noticias](http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimsa-noticias). Acesso em Setembro de 2011.

JORNAL DA UFRN. UFRN consolida projetos e avança na participação e desenvolvimento. Ano XIII, n. 55/dez de 2011.

# APÊNDICE 1

## GUIA PARA AS ENTREVISTAS

### **Bloco 1: Sobre o ENSINO MÉDIO**

1. O que você diria da sua experiência como estudante da rede pública no que diz respeito a preparação para o vestibular?
2. Sentiu-se preparado? Quem te motivou, a família, você mesmo....?
3. Fez curso preparatório? (como se mobilizou na preparação para o vestibular....tipos de cursinho...estudava em casa? Quantos vestibulares tentou antes de passar...)

### **Bloco 2: Trajetória na Universidade**

1. Por que resolveu fazer um curso universitário?
2. O que o levou a fazer a escolha do seu curso?
3. Como foi sua experiência de adaptação no primeiro ano na universidade?
4. Quais maiores dificuldades você enfrentou para a permanência na universidade?
5. Que estratégias utilizou para não desistir e conseguir concluir seu curso?
6. Considera sua trajetória como estudante universitário, uma trajetória de sucesso?

### **Bloco 3: Para finalizar a entrevista:**

1. Quais suas perspectivas para o futuro após a conclusão do seu curso na Universidade?