



# Observatório DA VIDA *estudantil*

Avaliação e qualidade  
no ensino superior:  
Formar como e para que mundo?

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS  
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO  
AVA CARVALHO

*organizadoras*





## OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL

Avaliação e qualidade no ensino superior:  
Formar como e para que mundo?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

*João Carlos Salles Pires da Silva*

Vice-Reitor

*Paulo César Miguez de Oliveira*

Assessor do Reitor

*Paulo Costa Lima*



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

*Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

Conselho Editorial

*Alberto Brum Novaes*

*Angelo Szaniecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa*

*Charbel Niño El Hani*

*Cleise Furtado Mendes*

*Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*José Teixeira Cavalcante Filho*

*Maria do Carmo Soares Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*



*Observatório*  
DA VIDA  
*estudantil*

Avaliação e qualidade no ensino superior:  
Formar como e para que mundo?

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO  
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS  
AVA CARVALHO  
*organizadoras*

Salvador | Edufba, 2015

2015, Autores.  
Direitos de edição cedidos à EDUFBA. Feito o depósito legal.  
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto Gráfico  
*Alana Gonçalves de Carvalho Martins*

Editoração Eletrônica  
*Leonardo Mota Lorenzo*

Revisão  
*Letícia Santos Rodrigues*

Normalização  
*Camila Lima Santana de Jesus*

Ficha Catalográfica  
*Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513*

---

O14 Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? / Sônia Maria Rocha Sampaio, Georgina Gonçalves dos Santos, Ava Carvalho, Organizadores; Prefácio de Stela Meneghel. – Salvador: EDUFBA, 2015. 324 p.

ISBN: 978-85-232-1381-7

1. Estudantes universitários - Brasil. 2. Ensino superior - Avaliação e qualidade. 3. Estudantes - Programas de assistência. I. Sampaio, Sônia Maria Rocha. II. Santos, Georgina Gonçalves dos. III. Carvalho, Ava. IV. Meneghel, Stela.

CDU: 378(81)

---

Editora filiada à:



Edufba

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,  
40170-115, Salvador-BA, Brasil  
Tel/fax: (71) 3283-6164  
[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) | [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

# SUMÁRIO

*Prefácio*

9

*Apresentação*

21

QUE SIGNIFICA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES?

*Saeed Paivandi*

23

ENSINO SUPERIOR E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: QUE PAPEL  
PARA O ESTUDANTE?

*Verônica Alves dos Santos Conceição*

61

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PRIORIDADE PARA AS DEMANDAS  
DOS USUÁRIOS DIRETOS

*Lys Dantas*

89

A AVALIAÇÃO DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: EM DIREÇÃO  
A UMA EXPERIÊNCIA DE PARTILHA

*Nathalie Younès*

111



AVALIAÇÃO DO ENSINO: A VOZ DOS EGRESSOS DE UM  
CURSO DE PSICOLOGIA

*Virgínia Carneiro*

*Sônia Sampaio*

133

PARA ONDE CAMINHAM OS CURRÍCULOS NA UNIVERSIDADE  
BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA? APONTAMENTOS SOBRE A  
EVOLUÇÃO DA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

*Larisse Brito*

*Edleusa Nery Garrido*

*Sônia Sampaio*

147

INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP): A VISÃO  
DE ESTUDANTES BENEFICIADOS PELO PROGRAMA DE INCLUSÃO  
SOCIAL DA USP

*Débora Piotto*

167

CURSOS NOTURNOS E ACESSO DEMOCRÁTICO À EDUCAÇÃO  
SUPERIOR PÚBLICA

*Cora Santana*

*Sônia Sampaio*

189

INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AFILIAÇÃO: E SE  
EU CONSEGUIR UMA VAGA, COMO É QUE VAI SER?

*Ana Teixeira*

*Alain Coulon*

209

“ORGANIZANDO O PENSAMENTO”: DESAFIOS DA ROTINA  
ACADÊMICA NUM CURSO DE PEDAGOGIA

*Rosana Heringer*

231



POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DE AÇÕES AFIRMATIVAS:  
A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO META

*Edleusa Nery Garrido*

249

“CADA UM POR SI E DEUS POR TODOS”: ASPECTOS DA INTERAÇÃO  
PROFESSORES/ESTUDANTES NA LICENCIATURA EM FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

*Écio Antônio Portes*

*Franciele Daiane Rodrigues Resende*

265

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS JOVENS QUE CHEGAM À  
UNIVERSIDADE E OS PROFESSORES QUE OS RECEBEM: O CUIDADO  
ATRAVÉS DO ENSINO

*Viviana Mancovsky*

299

*Sobre as organizadoras*

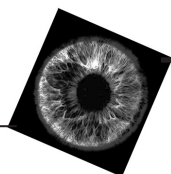
315

*Sobre os autores*

317



## *Prefácio*



STELA MENEGHEL

Poucos grupos de pesquisa no Brasil conseguem manter, ao longo do tempo, uma produção acadêmica capaz de contribuir com a comunidade científica à qual está vinculada e, ao mesmo tempo, comunicar-se com a sociedade. Este é exatamente o caso do Observatório da Vida Estudantil (OVE) que, reunindo uma base de pesquisadores e estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), conforma uma rede de estudiosos de diversas Instituições de Educação Superior (IES) públicas do Brasil e do exterior<sup>1</sup>.

O OVE cultiva o estudo e debate sistemático sobre a instituição universitária<sup>2</sup>, tomando o ambiente de formação de estudantes e a vida

---

1 A rede de instituições e de pesquisadores vinculados ao OVE pode ser dimensionada pelos colaboradores, nacionais e estrangeiros, das produções anteriores do grupo.

2 Embora o termo “universitária” seja uma alusão direta às universidades – e, no caso deste livro, seja quase sempre usado com referência às universidades públicas – ele deve ser entendido como representativo dos diversos espaços de formação em nível superior,

estudantil como objetos privilegiados de análise. As IES, em suas múltiplas concepções, arquiteturas, atividades, estratégias de ensino, formas de interação com a sociedade e entorno, focos de produção acadêmica e inovação, dentre outros, são um campo vasto, diversificado e rico para a investigação científica. Mas tornam-se um espaço ainda mais interessante se consideradas as incontáveis transformações pelas quais passam os estudantes ao longo de sua trajetória formativa<sup>3</sup> – o que, por sua vez, faz deles sujeitos transformadores do cotidiano e das práticas políticas, sociais, metodológicas e simbólicas na Universidade.

Nas últimas décadas, a Educação Superior (ES) e suas políticas têm mudado muito em todo o mundo. Um das mudanças mais contundentes diz respeito ao esforço de crescimento dos sistemas nacionais de ES com o objetivo de se tornarem de massas. Assim, cada vez mais, chegam às IES jovens com perfil sociodemográfico bastante distinto do público que acessava anteriormente esse nível de ensino; dentre estes, jovens oriundos de camadas da população historicamente distantes de ambientes educacionais e, especialmente, das universidades. Esse fato provoca, dentro e fora dessas instituições, questionamentos sobre se jovens com este perfil estão preparados para enfrentar a vida acadêmica. Mas, raramente, alguém pergunta se as instituições estão preparadas para recebê-los.

Diante deste cenário, muitos países tem se preocupado em definir qual a melhor forma para recepcionar e integrar, nos diferentes espaços institucionais, a chamada “primeira geração” de estudantes que tem acesso à ES. Vale destacar o caso da França que, de forma inovadora, em 1989, criou uma estrutura nacional (o Observatoire de La Vie Étudiante – Observatório Nacional da Vida do Estudante) para acompa-

---

independente da organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, instituto tecnológico) e tipo de graduação (bacharelado, licenciatura, formação de tecnólogos).

- 3 De acordo com Sampaio (2010, p. 14), na Apresentação do primeiro livro do OVE: “a diversidade de novos aspectos que afetam a vida estudantil não se limita aos modos por eles adotados para adaptar-se e dar curso à sua vida acadêmica; ela abrange igualmente hábitos e mudanças relativos à saúde, alimentação, lazer, às práticas culturais e sexuais e suas relações com a família e a comunidade”.

nhar os jovens ao longo de sua trajetória acadêmica<sup>4</sup>. No caso do Brasil, a atenção a esta população é bem mais recente. O caráter elitista das nossas universidades não permitiu, por décadas, dar atenção à heterogeneidade dos jovens que frequentavam seus *campi*, focando também as condições em que desenvolviam seus estudos<sup>5</sup>. As estatísticas governamentais deram elementos para que se fizesse – e foram feitas! – duras críticas à quantidade insuficiente de vagas, ao número reduzido de concluintes, à evasão, aos modos de ensino que levavam à retenção, ao custo das mensalidades e às dificuldades de permanência nos estudos dos estudantes-trabalhadores. No entanto, os pesquisadores do campo da ES precisaram de muito tempo para compreender a importância e a necessidade de jogar luz no perfil e na trajetória dos estudantes, inclusive aquela que antecede aos estudos superiores. Isso ocorreu apenas quando políticas implementadas a partir de meados da década de 1990 fizeram com que o perfil do estudante fosse significativamente alterado. Dentre estas, destacamos: o favorecimento da expansão do ensino superior privado, iniciado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso; o impacto das políticas afirmativas no interior das IES, implantadas desde o início do governo Lula e a expansão da rede federal (via criação de novas instituições, ampliação dos cursos noturnos e interiorização dos *campi*), já na segunda gestão deste presidente. Este novo perfil tornou necessário investigar não apenas a evolução das citadas políticas, mas também, como e em que medida estes jovens realizavam seu percurso acadêmico.

É neste contexto que se inicia a produção do OVE que, desde os primeiros anos de funcionamento, privilegiou direcionar sua investiga-

---

4 Este Observatório Nacional, criado quando houve significativa expansão de matrículas nas IES francesas, tem desdobramentos locais e regionais. E diversos países europeus (como Itália, Alemanha, Espanha, Inglaterra, Noruega e Portugal), independente de contarem com uma estrutura similar, também coletam dados e realizam pesquisas sobre as condições de vida dos estudantes e a relação destas com o desenvolvimento de estudos.

5 Apenas em 2012, por decisão do Supremo Tribunal Federal, foi aprovada a Lei de Cotas n.º 12.711 que tornou obrigatório às universidades públicas adotarem ações afirmativas para promover o ingresso de estudantes de escolas públicas, pobres, pretos, pardos e indígenas.

ção para os jovens de origem popular<sup>6</sup>. Desta forma, seus pesquisadores, cientes da responsabilidade social das IES públicas para com estes estudantes, manifestavam sua preocupação e compromisso em contribuir para que estas instituições desenvolvessem políticas efetivamente democráticas. A produção acadêmica e os eventos<sup>7</sup> do Observatório tencionaram tornar-se apoio para gestores universitários interessados em estabelecer políticas que, além de incrementar o acesso via ações afirmativas, propiciassem aos estudantes igualdade de oportunidades de permanência e sucesso.

Esta perspectiva, levada ao plano das macropolíticas de ES do país, denota a importância e inovação das investigações desenvolvidas no âmbito do OVE cujos estudos também avançam em questões pedagógicas, culturais e sociais que a presença dos estudantes de origem popular provoca no cotidiano acadêmico<sup>8</sup>. Nessa linha, ao propor como objetivo caracterizar alguns dos processos de transformação pelos quais passam jovens e instituições, esse grupo de pesquisa inova do ponto de vista teórico, epistemológico e metodológico: o desenvolvimento de estudos de cunho etnográfico, fundamentados em abordagens fenomenológicas representadas pelo Interacionismo simbólico e pela Etnometodologia.

Feitas estas considerações, os leitores já devem ter claro a natureza do material que compõe esta quarta coletânea do grupo cujo título “Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?” anuncia o foco dos trabalhos. A obra mantém e ratifica a prática de interlocução do OVE com investigadores de diversas IES brasi-

---

6 O conceito de “origem popular”, conforme elaborado pelo OVE, é indicativo da “integração” das desigualdades econômicas, sociais e políticas advindas do conceito clássico de classe, além de aspectos imateriais e simbólicos dos diversos usos da noção de “pobreza”.

7 Além de diversos seminários locais, cabe destacar o primeiro e o segundo “Colóquio Internacional do OVE”, ambos realizados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em 2010 e 2012.

8 Há um vasto campo de pesquisa, ainda a ser desenvolvido, sobre a juventude no Brasil, em particular na ES. Ele se relaciona com temas como modos de acesso à cultura, construção do pertencimento a grupos identitários (baseados em cor da pele, gênero ou preferência sexual), inserção política, dentre outros bastante contemporâneos.

leiras e estrangeiras. E ao mesmo tempo, por meio dela, o Observatório mantém-se conferindo concretude ao esforço de profissionais que desenvolvem pesquisas e ações no campo da inserção dos estudantes na vida universitária, além de dar continuidade ao seu compromisso de fomentar a reflexão coletiva por meio de eventos abertos à comunidade acadêmica.

No âmbito da diversidade de abordagens com que o tema pode ser tratado pelos autores-estudiosos (de diferentes formações acadêmicas, mas todos educadores), podemos caracterizar o conjunto de artigos deste livro como um “balanço crítico” sobre as condições objetivas enfrentadas pelos jovens de origem popular que ingressam na educação superior em termos de avaliação e de acesso e permanência. Como pano de fundo, nem sempre explicitado, mas claramente presente, está o tema da qualidade da formação, posta em xeque: pelas formas com que é compreendida e mensurada; por estar presente nos debates sobre inclusão de maneira tradicional e discriminatória, reforçando diferenças ao invés de subsidiar processos de integração ao ES; por ainda ser um objeto da atenção periférica das políticas institucionais e nacionais, apesar de central na definição do destino dos estudantes.

O livro está organizando em duas partes, sendo os artigos da primeira voltados a debater a relação entre avaliação e qualidade, tomando como fundamental a figura e a centralidade do estudante nos processos avaliativos.

Nessa linha, abre a coletânea o artigo “Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes?”, de Saeed Paivandi (Université de Lorraine, França), que recupera e analisa como ocorreu, na virada dos anos 2000, o deslocamento de sentido e a valorização do termo “sucesso” educacional em oposição a “fracasso”, seguindo a tendência atual das políticas públicas de adotarem objetivos mais positivos: o sucesso ou a permanência nos estudos. A reflexão é de suma importância, dado que o autor além de discutir a relação dos estudantes com o aprender, identifica nesta mudança de vocabulário uma ruptura no discurso político sobre a Universidade cujo foco volta-se à excelência e desempenho.



Em “Ensino superior e qualidade na educação: Que papel para o estudante?”, Verônica Alves (Universidade Estadual de Feira de Santana) aponta para o papel estratégico do estudante em um processo de avaliação como busca da qualidade do fazer universitário. A abertura para sua participação pressupõe disposição a mudanças no fazer pedagógico, mas também, na própria identidade e cultura acadêmicas.

O artigo de Lys Dantas (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), “Avaliação educacional: prioridade para as demandas dos usuários diretos”, faz reflexão sobre as demandas, os limites e os usos da avaliação educacional em larga escala, tendo em vista a diversidade dos *stakeholders* envolvidos na experiência avaliativa. Sua reflexão é ampliada, mas apoiada em análise sobre uma política de avaliação da aprendizagem em escolas baianas.

Em “A Avaliação do Ensino pelos Estudantes: em direção a uma experiência de partilha”, Nathalie Younès (Université Blaise Pascal – França) destaca a importância da Avaliação do Ensino pelos Estudantes (AEE), que vem oscilando entre orientações com uma visão formativa ou uma perspectiva de visão de controle da atividade docente. Também são trabalhadas as dificuldades de fazer desta ferramenta algo eficaz e a serviço da melhoria do ensino.

A avaliação educacional pelo estudante é objeto de estudo e debate em “Avaliação do ensino: a voz dos egressos de um curso de Psicologia”, de Virgínia Carneiro (Universidade Federal de Campina Grande) e Sônia Sampaio (Universidade Federal da Bahia). As autoras destacam, tomando a experiência de um processo narrativo do qual participaram estudantes em diferentes momentos de formação, a importância da avaliação como ferramenta para melhorar a qualidade do ensino.

Finalizando esta parte, temos em “Para onde caminham os currículos na universidade brasileira contemporânea? Apontamentos sobre a evolução da perspectiva interdisciplinar”, de Larisse Brito (Universidade Federal da Bahia), Edleusa Nery Garrido (Universidade do Estado da Bahia) e Sônia Sampaio (Universidade Federal da Bahia), um resgate histórico revelador da necessidade de debater os currículos

de formação superior e o pensamento interdisciplinar em toda a sua multiplicidade. Esta preocupação, apesar de presente em alguns países europeus a partir dos anos 1960, apenas mais recentemente chegou ao Brasil com mais força, questionando o próprio conceito, estrutura e finalidades da Universidade.

Na segunda parte, os artigos, embora tomando diferentes objetos de estudo e perspectivas, fazem reflexão sobre os temas da permanência e do acesso.

Em “Inclusão social na Universidade de São Paulo (USP): a visão de estudantes beneficiados pelo Programa de Inclusão Social da USP”, de Débora Piotto (Universidade de São Paulo), estudantes que ingressaram na USP por meio do Programa de Inclusão Social desta Universidade (Inclusp) registram suas percepções a respeito de políticas de ações afirmativas em geral, e as da USP, em particular. As falas dos entrevistados perpassam aspectos centrais destes programas, tais como a meritocracia, a necessidade de melhoria da qualidade da formação pelas escolas públicas de educação básica, além da responsabilidade dos estudantes na obtenção de sucesso.

O artigo de Cora Santana (Universidade Federal da Bahia) e Sônia Sampaio (Universidade Federal da Bahia), “Cursos noturnos e acesso democrático à educação superior pública”, apresenta o perfil dos estudantes dos cursos noturnos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, desde 2011, oferta 31,2% das suas vagas em cursos nesse turno. É abordada a efetividade das políticas de democratização empreendidas pela Universidade e a especificidade de perfil desses estudantes que, dentre outros benefícios, se apresenta como opção de retorno à vida escolar tanto para estudantes adultos, afastados da educação formal há mais de três anos, quanto para trabalhadores-estudantes.

Outra abordagem importante no âmbito das políticas de permanência é trazida pelo artigo “Interiorização do ensino superior público e afiliação: E se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser?”, de Alain Coulon (Universidade Paris 8) e Ana Teixeira (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). Os autores buscam identificar como egressos

do ensino médio público, de famílias com baixa escolarização e de regiões com baixos índices de desenvolvimento econômico, percebem as possibilidades de ingresso e permanência em uma universidade pública federal (no caso, a Universidade Federal do Sul da Bahia). Os estudantes identificam dificuldades cognitivas, formativas, culturais e econômicas a serem enfrentadas, ao mesmo tempo em que as manifestações de desejo e persistência revelam um “território fértil” para que práticas pedagógicas e de acolhimento atuem com sucesso na transição entre ensino médio e superior.

Em ‘Organizando o pensamento’: desafios da rotina acadêmica num curso de Pedagogia”, Rosana Heringer (Universidade Federal do Rio de Janeiro) analisa a trajetória de jovens de origem popular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011 e 2012), beneficiários do programa de bolsas de estímulo à permanência no seu caminho até o ingresso no ensino superior, permanência na universidade e perspectivas de ingresso no mercado de trabalho. São identificadas as principais dificuldades de adaptação à rotina acadêmica, principalmente as daqueles que não tiveram oportunidade de conviver com estas práticas no momento anterior à entrada no ensino superior.

O artigo “Políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas: a permanência no ensino superior como meta”, de Edleusa Nery Garrido (Universidade do Estado da Bahia), com apoio em uma revisão bibliográfica, faz a defesa das políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil como complementares tendo em vista o objetivo de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes de ensino superior até a conclusão de seus estudos.

A voz dos estudantes aparece novamente em “‘Cada um por si e Deus por todos’: aspectos da interação professores/estudantes na licenciatura em Física da Universidade Federal de São João del-Rei”, de Écio Portes (Universidade Federal de São João del-Rei) e Franciele Resende (Universidade Federal de São João del-Rei). Eles utilizam a Etnometodologia para compreender ações entre professores e estudantes praticadas no cotidiano de um curso de licenciatura em Física,

conhecido pelo baixo índice de sucesso. Deste espaço, vivencia com os estudantes dos períodos iniciais do curso diversos momentos de interação: na sala de aula, nos “corredores”, espaços de relações sociais mais amplas, e desvela os mecanismos por meio dos quais seus sujeitos constroem, no dia a dia, suas representações sobre a vida universitária.

Em “Algumas reflexões sobre os jovens que chegam à universidade e os professores que os recebem: o cuidado através do ensino”, Viviana Manconvsky (Universidad Nacional de Lanús e Universidad Nacional de San Martín – Argentina) analisa o encontro pedagógico entre docentes e estudantes ingressantes na universidade. A autora propõe a ideia do “cuidado por meio do ensino”, defendendo que ser professor é acompanhar os estudantes e construir um vínculo saudável e generoso de saberes, inclusive aqueles que lhes permitam compreender a lógica e o modo de funcionamento da universidade – instituição tradicionalmente pouco inclusiva e hospitaleira.

As análises e contribuições destes textos estão apoiadas em uma base teórica sólida, mas, sobretudo, em experiências de IES brasileiras e estrangeiras. Assim, permitem avançar tanto no desenvolvimento de conceitos quanto no conhecimento da realidade, dado que confere vez e voz a sujeitos que, em muitas situações, ainda parecem estar “invisíveis” no cotidiano das instituições.

Diante dessas contribuições, e considerando que algum tempo já se passou desde a adoção das políticas afirmativas pelas IES públicas, cabe retomar as perguntas iniciais do momento em que a vida estudantil na universidade tornou-se objeto de estudo no Brasil... Podemos afirmar que os jovens egressos de escolas públicas, de baixa renda e com histórico marcado pela exclusão têm sido adequadamente recebidos por suas IES? Elas estão preparadas para lhes disponibilizar ferramentas (tecnológicas, pedagógicas) e estratégias (arquitetura curricular e disciplinar) capazes de mediar sua relação com o saber e apoiar sua participação nos rituais acadêmicos?

Em face da dificuldade de respostas simples a estas perguntas e das múltiplas reflexões que elas provocam, esta coletânea e a produção

do OVE chamam a nossa atenção para alguns elementos essenciais do debate sobre a forma com que as IES públicas têm enfrentado suas responsabilidades sociais de promover uma sociedade mais democrática. Pois apesar do que já se constitui avanço, dado que os estudos permitem identificar conquistas de políticas institucionais e de práticas pedagógicas, no geral são observados os impedimentos para que os espaços e atividades acadêmicas integrem efetivamente os estudantes de camadas populares.

Ainda quanto ao espectro das análises, vale ressaltar a importância de que a compreensão do objeto se volte para perspectivas mais amplas, capazes de mapear o avanço das políticas afirmativas no Brasil, como um todo e em suas distintas regiões, e também nas diversas áreas do conhecimento. Embora exista no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), seja por meio do Censo da Educação Superior ou dos Dados Socioeconômicos e Relatórios do Exame Nacional de Desempenho nos Estudantes (Enade), um importante conjunto de dados sobre o perfil dos estudantes da ES,<sup>9</sup> chama a atenção que os estudos nascentes sobre o tema pouco utilizem as informações disponíveis. Com isso, não apenas perde-se a oportunidade de fazer com que informações quantitativas complementem e ampliem o escopo de análises qualitativas e geoculturalmente referenciadas, mas também permanece em aberto uma visão objetiva de como o país pode estabelecer metas para a inclusão na ES.

Um rápido olhar para as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) permite observar que a Meta 8, voltada à garantia e universalização do pleno acesso à educação escolar para todos, com valorização das diferenças e respeito às necessidades educacionais, destaca a necessidade de ampliar a escolaridade média da população entre 18 e

---

9 Os dados contemplam informações, por IES e curso, relativas às características socioeconômicas da família (raça e renda, dentre outros), à trajetória anterior à entrada na ES, às condições e hábitos de estudo ao longo da formação universitária, desempenho no Enade, dentre outros.

29 anos.<sup>10</sup> No entanto, embora em documento governamental<sup>11</sup> sejam mostrados dados sobre as diferenças regionais (desvantagem para Norte e Nordeste), entre populações do campo e urbanas, negros e não negros, dentre outros, não há indicação de metas específicas para estes grupos na ES.

No que tange às metas da ES,<sup>12</sup> apenas a estratégia 12.9 trata diretamente das ações afirmativas: “*Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e Decreto n.º 7.824/2012*”. E, mais uma vez, ficam ausentes elementos mais objetivos e voltados a este segmento.

Ao final, parece claro que a luta pela democratização da ES no Brasil é tarefa que apenas inicia e não pode ser creditada unicamente a entes externos à universidade. Ao contrário, ela precisa ocupar o centro da agenda dos gestores e professores universitários, pois o efetivo compromisso com a inclusão e a qualidade da formação não será assumido pelos atores acadêmicos “de fora para dentro”, por força da legislação, mas sim, quando estes tiverem suficiente conhecimento e reflexão so-

---

10 “Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”.

11 “Planejando a Próxima Década – conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”. Disponível em: < [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 7 jun 2015.

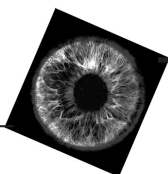
12 São elas: “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público; Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores; Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”.

bre quem são os “novos sujeitos” que circulam nesse espaço outrora tão restrito.

Do mesmo modo, entendemos como urgente a necessidade e importância dos pesquisadores da ES juntarem-se ao OVE e colaboradores em seu esforço para promover e ampliar a discussão sobre o campo da vida estudantil para realizar o objetivo de consolidar, tanto nas instituições quanto na sociedade, os valores de justiça, igualdade e solidariedade.



## *Apresentação*



AVA CARVALHO  
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS  
SÔNIA SAMPAIO

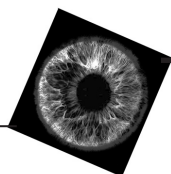
A educação superior avança como foco de debates e pesquisas nos últimos anos, no Brasil, embora o cotidiano das universidades públicas permaneça pouco privilegiado com o tema. As publicações do Observatório da Vida Estudantil (OVE) querem contribuir nessa direção e consolidar um trabalho iniciado ainda em 2010, ano do I Colóquio Internacional realizado por nosso grupo de pesquisa e que resultou na publicação de um primeiro livro. Esse quarto trabalho reúne antigos e novos colaboradores interessados na vida universitária, especialmente aqueles que se preocupam com a avaliação da educação superior e com novas compreensões sobre sucesso acadêmico e qualidade.

Ao eleger o tema “Avaliação e qualidade no ensino superior. Formar como e para que mundo?”, o Observatório quer chamar a atenção para vertentes mais compreensivas de avaliação que privilegiem

a interlocução necessária entre a formação universitária da juventude e as necessidades e contingências sociais que lhe dão sentido e sustentabilidade, sublinhando o lugar dos estudantes nesse campo dominado pela métrica e pelo “rakeamento”. O trabalho cotidiano de pesquisa que realizamos, em permanente diálogo com colegas daqui e de fora, aparece refletida nessa publicação que almeja ser um pequeno passo a mais para que a vida vivida em universidades públicas brasileiras mereça a atenção que requer do ponto de vista das políticas públicas e contemple possibilidades e caminhos alternativos.

Alguns agradecimentos especiais são necessários: a Letícia Vasconcelos e Rita Leite, pesquisadoras do Observatório, sempre atentas às atividades e necessidades do grupo e aos bolsistas de iniciação científica que, com suas atividades, aparentemente invisíveis, fazem desse grupo de pesquisa o que ele é como compromisso pela universidade pública de qualidade. Agradecemos também à diretora da Editora da Universidade Federal da Bahia, Flávia Garcia Rosa, por todo apoio que dedica às nossas publicações. O quarto livro do OVE foi desenvolvido com o incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, agências que também tornaram possível a realização do III Colóquio do Observatório, permitindo a consolidação de um evento que tem a vida estudantil e o ambiente universitário como eixos privilegiados.

# QUE SIGNIFICA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES?



SAEED PAIVANDI

A partir dos anos 1980, o sucesso dos estudantes universitários tem sido uma temática muito presente nas pesquisas e nos debates públicos sobre a universidade. Desde então, em países como a França, ela está vinculada à avaliação das instituições universitárias e do sistema de ensino superior. É com certa frequência que a imprensa ou as instâncias ministeriais publicam o *ranking* das universidades em função da sua taxa de sucesso. Por outro lado, é possível dizer que, desde os anos 1980, a universidade gera o fracasso de seus estudantes, o que transforma este fenômeno num verdadeiro problema social em países como a França, a Bélgica, o Canadá, a Alemanha e a Itália. Segundo os responsáveis políticos, o alto percentual de fracasso, de reorientação e de abandono, durante os dois primeiros anos de universidade, tem um custo para as finanças públicas. Questiona-se a “perda”, compreendida como a diferença entre o número de estudantes que começam a universidade e aqueles que dela saem com um diploma. Para as universidades,

os resultados obtidos pelos estudantes se tornaram sinônimos de prestação de contas ou de “rentabilidade” de seus ensinamentos.

A valorização do termo “sucesso”, no sentido oposto a “fracasso”, corresponde, com precisão, à tendência atual das políticas públicas, que passam da luta contra um fenômeno percebido de forma negativa (o fracasso) à promoção de um objetivo mais positivo: o sucesso ou a permanência nos estudos. Trata-se de um deslocamento do sentido da ação desde os anos 2000, marcando uma mudança de vocabulário e uma ruptura no discurso político sobre a universidade, agora mais focalizado na excelência e no desempenho. Neste contexto, marcado pela preocupação quanto ao sucesso dos estudantes, várias questões importantes se impõem: O que significa o sucesso (ou o fracasso) na universidade? Pode se medir o sucesso (ou o fracasso) de uma forma objetiva e pertinente? O sucesso acadêmico é sempre sinônimo de uma boa aprendizagem ou de bom resultado da universidade? A taxa de sucesso constitui o único indicador pertinente do desempenho pedagógico? Este texto pretende trazer alguns elementos de resposta a essas questões, tendo como base uma pesquisa realizada com estudantes na França.

## O SUCESSO ACADÊMICO: ABORDAGEM ESTATÍSTICA

Na França, as estatísticas oficiais sobre o sucesso acadêmico são publicadas, regularmente, há vários anos<sup>1</sup>: 27% dos estudantes matriculados, no primeiro ano da graduação, conseguem obter seu diploma em três anos, duração “normal” prevista; 12% precisam de mais um ano para validá-lo<sup>2</sup>. Este índice permanece estagnado, ou mesmo em leve

---

1 Segundo a nota de informação (DEP, n. 1302, 2013), o sucesso, no nível da *licence* graduação, em três anos, foi calculado a partir de estudantes que permaneceram três anos na mesma universidade (42%).

2 O estudo sobre o sucesso na graduação, referente a 72 universidades, se realiza a partir de dados oriundos do Sistema de Informação sobre o Acompanhamento do Estudante (SISE). Estes provêm das bases de dados referentes aos estudantes matriculados (SISE-Matriculados) e aos estudantes diplomados (SISE-Resultados). O estudo sobre o percurso e o sucesso é realizado a partir de uma avaliação longitudinal.

baixa desde 2004, quando correspondia a 28,8%. O percurso anterior parece impactar esses números: a idade de obtenção do *baccalauréat*<sup>3</sup> e, sobretudo, o tipo do *bac* são as variáveis mais influentes para o sucesso na graduação<sup>4</sup>.

O estudo estatístico permite realizar o *ranking* das universidades na França, além de constatar uma grande heterogeneidade entre elas, com taxas de sucesso (obtenção do diploma) que variam de 59% a 27%. Apenas 11 universidades, num total de 78, alcançaram uma taxa superior a 50%. Tratam-se, principalmente, de pequenas instituições situadas no interior ou nos subúrbios parisienses, que atendem menos de 20.000 estudantes.

Com o crescimento rápido do número de estudantes entre 1960 e 1995, o acesso ao ensino superior se massificou. No entanto, a acessibilidade quantitativa não significa o acesso ao saber e ao sucesso acadêmico. A democratização, com um grande número de estudantes em dificuldades, constitui um problema. Em outras palavras, o problema não é mais entrar na universidade, porém conseguir permanecer (COULON, 1997) e aprender bem. Durante a fase de massificação, as temáticas de fracasso, abandono ou reorientação alimentaram uma profusão de debates e se tornaram objeto de pesquisa privilegiado. A França não tem o monopólio deste fenômeno, que se observa em muitos países através do mundo, não obstante a notável diversidade dos sistemas de ensino superior.

## COMO DEFINIR O SUCESSO ACADÊMICO?

O debate sobre o sucesso acadêmico dos estudantes impõe, antes de tudo, uma reflexão crítica desta noção enquanto constructo. Como

- .....
- 3 *Baccalauréat* ou *bac* é o exame nacional francês realizado no final dos estudos secundários (ensino médio) e que permite dar acesso ao ensino superior. Ele apresenta três opções aos jovens: geral (econômico e social; científico e literário), tecnológico ou profissional. (N. T.)
  - 4 Segundo o mesmo estudo, a taxa de sucesso na graduação em três anos varia consideravelmente em função do *bac* de origem: *bac* econômico e social – 37%; *bac* literário – 33%; *bac* científico – 36%; *bac* tecnológico – 6%; e *bac* profissional – 2,5%.

podemos definir um modelo do estudante que tem sucesso? O sentido atribuído à noção de sucesso (ou de fracasso) e de desempenho está ligado ao contexto de seu uso. De fato, essas noções são categorias produzidas e utilizadas pela própria instituição. De modo geral, o sucesso, no sistema educativo, se sustenta sobre o produto objetivo do ato de aprender e se refere a normas institucionais precisas. Segundo Deniger (2004), sucesso escolar significa atingir objetivos de aprendizagem ligados à aquisição dos saberes próprios a cada etapa do percurso escolar realizado pelo aluno e, em última instância, à obtenção de um diploma ou à inserção no mercado do trabalho. Constituindo uma espécie de inventário “objetivo”, o sucesso e o fracasso se encontram, com frequência, no centro da organização escolar e de seus dispositivos pedagógicos. Para Perrenoud (2002), o sucesso na escola é associado ao desempenho; os que têm sucesso são aqueles que satisfazem às normas de excelência escolar e que progridem no currículo. Os resultados escolares (notas) e a obtenção de um reconhecimento das etapas cumpridas (diploma, certificado) são indicadores do sucesso escolar.

No contexto universitário, ter sucesso significa “ser aprovado nas disciplinas”, “passar para um nível superior” ou “obter um diploma”, e é sinônimo de conclusão bem sucedida de uma etapa curricular. O sucesso ou o fracasso podem também ser considerados como um julgamento, feito pelos professores, sobre a maneira pela qual os estudantes conseguem satisfazer às normas de excelência universitária. As ferramentas de avaliação (provas, testes, produções diversas) presumivelmente medem e verificam a apropriação efetiva dos saberes e do “saber fazer” previstos nos programas de ensino. No entanto, essas definições não consideram o sucesso ou o fracasso como uma qualidade intrínseca do aprendente equivalente à sua real capacidade. Um estudante pode ter grande competência para avançar nos seus estudos sem, contudo, ter a vontade, o tempo ou, ainda, a possibilidade de fazê-lo.

Para poder avaliar as taxas de sucesso, devemos estabelecer, com precisão, o que define o sucesso, assim como suas modalidades. Os indicadores estatísticos que se referem ao sucesso apenas em função da

duração prevista do curso possuem um valor meramente sugestivo e podem ser criticados do ponto de vista metodológico. Os indicadores são calculados a partir de números que não levam em consideração a presença efetiva (assiduidade) e o investimento real dos estudantes.

## O SUCESSO E O ATO DE APRENDER

A massificação do acesso à universidade fez evoluir o sentido do tema “sucesso”, que se constitui como produto discursivo histórico de cada época. Hoje, na universidade de massa, ter sucesso não significa necessariamente o mesmo que nos anos de 1950. A evolução constante das modalidades de avaliação e de formação torna difícil a comparação da ideia de sucesso através do tempo.

Em um trabalho pioneiro, Parlett e Hamilton (1972) criticaram a abordagem estatística que, segundo eles, não é capaz de refletir a realidade acadêmica que se constitui como um fenômeno multifatorial, tem seus limites e não se reduz ao sucesso formal. Podemos nos perguntar se as provas ou outras modalidades de avaliação conseguem medir os objetivos de aprendizagem visados pela formação universitária ou pelo projeto (individual, profissional, intelectual) de cada estudante. Com certeza, as notas e o sucesso formal (obtenção de um certificado), objetivos esses traçados pela instituição, têm sua importância em um projeto educativo. No entanto, estes se referem aos resultados finais obtidos pelos estudantes e avaliados pelos professores, sem levar em conta o que permitiu obtê-los. Eles seriam sinônimos de aprendizagem de qualidade ou de uma apropriação pertinente? Os estudantes “bem-sucedidos” serão capazes de mobilizar seus conhecimentos acadêmicos de maneira adequada?

## A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM, UMA QUESTÃO CRUCIAL

A questão do sucesso traz à tona a pergunta sobre o sentido dos estudos superiores. O que significa apreender na universidade e qual



sua diferença em relação à aprendizagem escolar? Na maioria das vezes, o sucesso na escola e o sucesso na universidade são compreendidos e interpretados da mesma maneira. Essas interrogações têm um sentido crucial no contexto universitário atual, caracterizado pelo crescimento exponencial dos saberes científicos, pelo desafio da mobilização crítica e pertinente das aprendizagens, pela busca de qualidade e pela pressão das demandas sociais.

Para melhor entender o ato de aprender na universidade e seus resultados, é conveniente introduzir uma distinção entre os três aspectos de toda aprendizagem: o aspecto quantitativo (a quantidade de coisas adquiridas), a dimensão qualitativa (aprendemos bem?) e o resultado obtido (notas, diplomas). Esta distinção é puramente analítica, como o sublinham Marton e Booth (1997), estando esses três aspectos interligados no ato de aprender. Apenas um olhar plural permite considerar o caráter intencional do ato de aprender e a questão do sentido presente no fato de estar na universidade, de trabalhar e aprender nela e, nesse contexto, desenvolver um compromisso acadêmico.

Aprender na universidade deve estar no centro de uma formação intelectual, integradora, reflexiva e crítica. Os fundadores da universidade moderna, como Humboldt, pensaram em uma “formação/cultura” (*Bildung*) e em objetivos ambiciosos visando ao desenvolvimento do intelecto e à excelência na busca pelo conhecimento. (FERRY; RENAUT, 1979) As finalidades e os objetivos científicos, intelectuais, sociais e profissionais da universidade requerem um estudante bem diferente daquele do período escolar. (LECLERCQ, 1998)

Aprender bem na universidade requer uma ruptura com a cultura escolar. Segundo Noël e Parmentier (1998, p. 12), “passar do estatuto de aluno àquele de estudante, é mudar de papel social, mas também é, necessariamente, mudar suas formas de aprender”. De fato, a experiência do universo escolar conduz a maneiras de conceber e praticar a aprendizagem que matizam as concepções do estudante sobre aprendizagem quando de sua passagem para o ensino superior. Os alunos mais motivados e mobilizados do ponto de vista intelectual começam a de-

envolver uma relação com o saber mais intelectualizada no decorrer de sua escolaridade, em particular no ensino secundário. Com frequência, interessam-se por uma ou duas matérias, mas um programa obrigatório é imposto a todos; as opções e as possibilidades de explorar um domínio de saber são reduzidas.

Em sua pesquisa sobre os estudantes do ensino médio, Bautier e Rochex (1998) revelaram a coabitação de dois grupos importantes no seio da escola: aqueles que reduzem a aprendizagem à realização de tarefas e a uma relação com o saber que os leva a procurar respostas a preocupações familiares, imediatas ou futuras. O grupo “utilitarista” se preocupa menos com o que aprende do que com a utilidade que atribui ao que foi aprendido (aprovação nas matérias e de ano escolar) para sua carreira escolar. Os autores opõem este tipo de aluno àquele que tenta uma apropriação efetiva dos saberes e das técnicas intelectuais (epistêmico), quando o saber adquire valor em si mesmo (BAUTIER ROCHEX, 1998; CHARLOT, 1997). Esta figura de aluno corresponde aos “verdadeiros alunos do ensino médio<sup>5</sup>” evocados por Dubet (1991); eles teriam dois traços marcantes: um estilo caracterizado pelos temas que expressam sua vocação intelectual, a distância cultural, o diletantismo e um capital cultural investido na escolarização e nas atividades não escolares (eventos culturais, leitura e escrita).

Portanto, a aprendizagem na universidade se define, em primeiro lugar, na relação com as finalidades desta instituição: a formação intelectual e crítica do homem, um programa de estudos concentrado sobre uma disciplina ou um domínio, a preparação para o trabalho e a mobilização pertinente dos saberes adquiridos. Uma das mudanças importantes esperada durante a passagem à universidade é a aculturação ao mundo universitário (ROMAINVILLE, 2004) e a adaptação a uma abordagem do saber no contexto de uma disciplina marcada por um conjunto de discursos, valores, autores e técnicas. Aprender na universidade deve se realizar, igualmente, no contexto de um projeto de longo prazo e requer um compromisso pessoal importante. Se, durante

---

5 No original, “*vrais lycéens*”. (N. T.)

o percurso escolar, a referência à profissão e ao futuro permanece confusa, aproximativa ou mesmo da ordem do imaginário, na universidade esta questão se tornará central.

Essas exigências acadêmicas convidam a entender que a aprendizagem universitária pode resultar em imprevistos, pôr em questão evidências e permitir a contradição ou a ambiguidade. A universidade é um lugar onde se confrontam ideias e espaço para debates contraditórios; o desenvolvimento do pensamento crítico constitui uma aprendizagem capital que permite penetrar na ordem discursiva disciplinar e na *expertise* de um dado domínio. As teorias, os discursos, as noções, as experimentações ou as ferramentas metodológicas e técnicas não são apenas destinados a dominar uma prática ou a descrever diretamente o real, tal como o percebemos ou o entendemos, mas também servem para interrogá-lo, identificar seus pontos problemáticos, aprender a construir uma opinião própria ou a inovar.

Os objetivos ambiciosos visados pela formação universitária requerem um verdadeiro salto qualitativo por parte do estudante. Por essa razão, a forma como a aprendizagem é por eles praticada constitui uma questão crucial no contexto acadêmico. Os trabalhos de pesquisa sobre a aprendizagem na universidade tentam compreender melhor esta questão no ensino superior contemporâneo, marcado pela massificação, pelas pressões sociais e pelas mutações econômicas e tecnológicas.

## A ABORDAGEM E A CONCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM

Entre os primeiros trabalhos diretamente voltados para a aprendizagem escolar, encontramos o estudo de Perry (1970), um pioneiro nesse campo. Ele realizou uma pesquisa com os estudantes de Harvard, nos anos 1960, cujo objetivo era captar a variedade de suas concepções sobre o saber acadêmico. O estudo longitudinal permitiu identificar a existência de um compromisso diferenciado, segundo a concepção de saber desenvolvida por cada um. O trabalho de Perry revela também

o caráter evolutivo das posturas adotadas pelos estudantes no decorrer de seu percurso universitário. Os resultados permitiram elaborar uma escala com nove posições organizadas em três categorias: a posição dualista, a apreensão do relativismo e a elaboração do relativismo. Nesta tipologia, os estudantes oscilam entre o dualismo simplista e trivial baseado no caráter dual do conhecimento (verdadeiro ou falso) e a abordagem relativista que traduz uma apropriação refletida do saber e o sentido pessoal conferido à aprendizagem. As crenças epistemológicas (a concepção do saber) dos estudantes desenvolvidas desde a escola, como indica Perry, pesam significativamente sobre a qualidade da aprendizagem na universidade.

Os trabalhos suecos sobre a maneira de aprender na universidade abriram uma nova perspectiva para a pesquisa. (MARTON; SÄLJÖ, 1976; SVENSSON, 1997) A concepção desenvolvida pelo estudante para realizar sua aprendizagem acadêmica foi, inicialmente, trabalhada pela equipe da Universidade de Göteborg, nos anos 1970. Eles concluem que a concepção da aprendizagem se desenvolve e reatualiza progressivamente, tornando-se um “núcleo duro”, a partir do qual se estruturam as práticas de estudo. Essa pesquisa associa o que se aprende com a forma pela qual a aprendizagem é concebida e praticada pelos estudantes entrevistados. A ideia foi examinar como um estudante vive e organiza as tarefas ligadas à aprendizagem a partir de uma atividade acadêmica, o que ele aprende e a qualidade desta aprendizagem. Os pesquisadores suecos tentaram fazer uma distinção entre os resultados e o processo da aprendizagem, sem esquecer as ligações entre ambos. (SVENSSON, 1977; SÄLJÖ, 1979)

Apoiando-se nessas pesquisas, Roger Säljö (1979) identificou cinco concepções de aprendizagem no contexto universitário (Quadro 1). Ao desenvolver o mesmo tipo de pesquisa, Marton, Dall’Alba, e Beaty (1993) acrescentaram uma sexta concepção de aprendizagem (Concepção F).

Quadro 1- Concepções de aprendizagem

CONCEPÇÃO	ÍNDICES
A: A aprendizagem é o aumento quantitativo do saber, aprender é saber muitas coisas	Aprender um saber sob forma de fatos, “Encher a minha cabeça com dados”, coletar, consumir
B: A aprendizagem é memorização, serve para estocar conhecimentos de forma durável e demonstrá-los (exames, testes)	Consumir, reter, memorizar, repetir, a aprendizagem é ligada ao estudo, à assimilação das matérias, demonstrar durante os exames
C: A aprendizagem é a aquisição das teorias e dos métodos destinados a serem colocados em prática na vida real	Utilizar, adquirir e explicar, confrontar o contexto externo/real, resolver problemas
D: A aprendizagem é destinada à compreensão, à construção do sentido ou à abstração do significado das relações no contexto da matéria	Procura pessoal do sentido, desenvolver um ponto de vista, distanciar-se, horizonte ampliado graças ao saber, ligação entre os conceitos e a realidade externa
E: A aprendizagem é uma forma diferente de interpretar e de compreender alguma coisa	Uma mudança qualitativa de si mesmo; desenvolvimento pessoal, ponto de vista, espírito crítico
F: A aprendizagem é a mudança da pessoa, não significa apenas ver o mundo de outra forma, mas significa também ver, de forma diferente, sua própria posição no mundo	Mudar a perspectiva, espírito crítico, transformação de si mesmo, estudante qualitativamente diferente

Fonte: Marton e Säljö (1997)

Os autores associaram as três primeiras concepções a uma visão “quantitativa” ou “instrumental” da aprendizagem, que direcionam o foco principalmente para o que se aprende (a questão do “que” na aprendizagem). As três últimas concepções são ligadas a uma visão “qualitativa” e se interessam mais pela forma como uma coisa é aprendida (a questão do “como” na aprendizagem). O ponto de vista qualitativo significa que a aprendizagem implica um processo ativo de procura de sentido, levando a uma espécie de experiência transformadora. (BIGGS, 1987) Além do mais, o processo (o “como”) da aprendizagem se torna mais importante que aquilo que se aprende (o “quê”). (MCLEAN, 2001)

O termo “abordagem” também foi utilizado para dar conta de uma forma de compreensão, destacando o processo de aprendizagem e o

sentido dado ao saber acadêmico. Na tipologia proposta, quando os estudantes desenvolvem as três primeiras concepções (A, B, C), eles tendem a aprender de forma fragmentada e a reproduzir as informações adquiridas em sua forma original, sem elaboração pensada ou reestruturação, pois o que é aprendido e o “como” não são por eles colocados como problema. Essas concepções, que tendem a afastar a complexidade e a articulação dos saberes, são designadas “abordagem de superfície”. Uma aprendizagem de superfície tende a resultar em um nível de assimilação de curto prazo e por uma compreensão menos adequada dos conceitos.

Em face desta primeira categoria, os autores propõem a abordagem em profundidade, que agrupa as três últimas concepções e privilegia o sentido e o desenvolvimento pessoal. A memorização é utilizada nesta abordagem, mas está, principalmente, a serviço da compreensão daquilo que se aprende. Este estudante tende a desenvolver uma *expertise*, engaja-se em um diálogo mais ativo com o conteúdo e estará em condições de ajudar os outros a aprenderem melhor. (MARTON; SÄLJÖ, 1997)

Entwistle e Ramsden (1983) e Biggs (1987) retomaram elementos de pesquisas anteriores para identificar uma terceira abordagem (estratégica) fundada sobre motivações “extrínsecas” dirigidas para o sucesso nos estudos e nas provas. Essa abordagem designa estudantes que tendem a organizar, eficientemente, seus estudos, a medir a eficiência de suas práticas dirigidas a esse objetivo, mostrando-se atentos aos critérios de avaliação e desenvolvendo uma atitude conformista. A abordagem estratégica privilegia uma boa adaptação às normas acadêmicas e tende a satisfazer às exigências cognitivas e pedagógicas dos cursos universitários.

As pesquisas sobre a qualidade da aprendizagem universitária se desenvolveram e se diversificaram consideravelmente, desde os anos de 1990. Após as primeiras pesquisas em Psicologia, os pesquisadores de outras disciplinas, como a Sociologia e as Ciências da Educação, inte-

ressaram-se por essa temática, explorando diferentes aspectos contextuais (disciplinar, regional/nacional, cultural).

Uma das questões colocadas nas pesquisas sobre a qualidade da aprendizagem se refere à sua relação eventual com os resultados obtidos (notas e diplomas). Em sua pesquisa com estudantes matriculados nas Engenharias, Marshall, Summers e Woolnough (1999) apontaram a ausência de uma relação mecânica entre o sucesso e a qualidade da aprendizagem (abordagem de superfície ou em profundidade). Em outra pesquisa, Svensson (1997) mostrou que, apesar de uma taxa de sucesso mais elevada dos estudantes que privilegiam a compreensão, aqueles que adotaram uma abordagem de superfície conseguem também ser aprovados nas disciplinas. No entanto, segundo esse autor, é preciso salientar, de maneira até um pouco decepcionante, que nenhuma correlação positiva foi encontrada entre o sentido dado pelo estudante ao ato de aprender e a nota final obtida. Dito de outra forma, a abordagem do tipo de aprendizagem desenvolvida pelo estudante não tem uma influência determinante sobre seu desempenho formal (notas), mesmo se, em certas pesquisas, a taxa de sucesso seja mais alta entre os estudantes que empregam uma abordagem em profundidade. (RAMSDEN, 2003)

#### A RELAÇÃO COM O APRENDER NA UNIVERSIDADE

Em uma pesquisa realizada com um grupo de estudantes matriculados em cinco universidades da região de Paris, examinei a relação com o aprender e sua vinculação com o sucesso acadêmico no contexto francês. As entrevistas, efetuadas entre 2005 e 2008, tinham por objetivo a apreensão do sentido atribuído pelo estudante, matriculado em Ciências Humanas e Sociais e em Letras, ao fato de aprender na universidade, de ser aprovado nas matérias ou de ter sucesso. Para coletar os dados, dois tipos de ferramentas foram utilizados: entrevistas semidirigidas com 105 estudantes e o acompanhamento regular de um grupo de dez estudantes durante dois ou três anos.



As entrevistas (115 no total)<sup>6</sup> foram organizadas em torno de uma questão central: Que sentido tem o ato de aprender na universidade e como se aprende nela? No decorrer de uma discussão aberta e compreensiva, os estudantes eram convidados a falar de seu percurso anterior, de sua motivação para a escolha do curso, de seus projetos (intelectuais, profissionais), das aulas em que “aprenderam bem” e daquelas “perdidas” do ponto de vista educativo, do ambiente das aulas, dos modos de aprendizagem diferenciados em função dos cursos, de suas relações com os professores e seus colegas, da utilidade da aprendizagem universitária (saber e saber fazer), da relação entre sua experiência e os saberes universitários. A relação com o aprender não constitui um fenômeno isolado que se realiza num vazio social, ela se constrói no interior de relações sociais (amigos, parentes, professores, entorno) e faz sentido num mundo estruturado. A pesquisa longitudinal, realizada com o grupo de dez estudantes, tencionou examinar a evolução temporal dessas mesmas questões, sendo que essa relação prolongada permitiu precisar detalhes e entender melhor suas interações com o ambiente de estudos e a evolução da cultura estudantil.

A abordagem privilegiada neste trabalho procurou entender o estudante a partir de sua experiência, seus relacionamentos com o ambiente acadêmico e com seus estudos, seu ponto de vista, suas realizações e projetos de futuro. O conjunto de dados obtidos, entretanto,

---

6 Os estudantes entrevistados estavam matriculados em cinco universidades da região parisiense (Paris III e Paris V, situadas no centro de Paris, Paris X, Paris VIII e Paris XII, situadas nos subúrbios). A escolha dessas instituições se justifica pela sua localização geográfica e sua oferta de formação (Ciências Econômicas e Jurídicas, Ciências Sociais e Humanas, Artes, Letras, Comunicação, Línguas). Para evitar uma grande variação dos contextos pedagógicos examinados, a pesquisa focaliza um grupo mais homogêneo de carreiras universitárias. A divisão dos estudantes entrevistados, segundo o curso, apresenta-se da seguinte forma: Comunicação (7), Línguas (10), Artes (8), Ciências Econômicas (7), Gestão e Administração (10), Direito (11), Ciências da Educação/Profissões Educativas (17), História/Geografia (7), Ciências Políticas (6), Sociologia/Antropologia (9), Psicologia (8), Literatura/Ciências da Linguagem (15). As características sociodemográficas deste grupo de 115 estudantes são as seguintes: 74 mulheres (64%) e 41 homens (36%); 98 pessoas em formação inicial (85%) e 17 em retomada de estudos (15%); 101 franceses (87%) e 14 estrangeiros (13%); 44 estudantes com menos de 22 anos (38%), 35 entre 22 e 25 anos (31%); 23 entre 26 e 30 anos (20%) e 13 pessoas de mais de 30 anos (11%).

não indica o que os estudantes efetivamente aprenderam, mas o que dizem ter aprendido. Assim, não se trata de um balanço “objetivo”, feito a partir de uma grade de avaliação rigorosa (eu nem mesmo tive acesso aos seus resultados acadêmicos), trata-se unicamente de uma autoavaliação, realizada em um momento específico do percurso universitário, e de um ponto de vista sobre sua situação. Os estudantes evocaram o que, para eles, teve importância e valor em sua aprendizagem ao longo da experiência na universidade.

#### A PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

No contexto da pesquisa sobre o ato de aprender, o termo “perspectiva” foi escolhido para descrever a relação com o aprender. A perspectiva significa um ponto de vista sobre uma realização da qual o estudante é o autor. A perspectiva, na tradição da Escola de Chicago, pode ser definida como o conjunto articulado de ideias e de esquemas que um estudante mobiliza para apreender o ato de aprender. Essa escolha remete à abordagem sociológica empregada pela pesquisa, que considera a perspectiva como um conceito interativo e fenomenológico, ou seja, um conjunto de esquemas de ações que contém uma “definição da situação” ou os enquadramentos por meio dos quais os indivíduos dão sentido ao mundo que os rodeia. As pesquisas suecas e britânicas já mencionadas utilizaram uma abordagem fundada sobre a produção dos estudantes, seguida de uma entrevista para precisar o sentido de sua aprendizagem acadêmica.

O conceito de “perspectiva” traduz as representações e os pontos de vista dos diferentes atores sobre a situação. Mead (2006) considerava que as perspectivas são inseparáveis das situações nas quais elas aparecem. Desse modo, as perspectivas são ligadas à ação por meio de estratégias e permitem aos estudantes construir seus espaços de realidade no interior da universidade.

Privilegiar uma orientação fenomenológica significa que a perspectiva de aprender não tem apenas uma função reprodutora, ela não

é constituída, de modo definitivo, a partir das disposições “interiorizadas”. A passagem para a universidade e a entrada em uma nova fase da vida educativa não compromete apenas o *habitus*, este se torna um momento de aprendizagem de novos papéis, de uma nova socialização, suscetível de reatualizar sua relação com o saber. A perspectiva da aprendizagem é uma construção no seio da história singular de cada indivíduo em um contexto determinado, que se insere, portanto, em uma dinâmica familiar, social e histórica. O estudante é o autor de um percurso biográfico, representa uma cultura, um meio, um tipo de família e possui uma posição no mundo, projetos e expectativas.

A afiliação do estudante à universidade e suas interações em seu ambiente de estudos constituem um fenômeno ativo, suscetível de desencadear uma nova dinâmica indentity, implicando sua perspectiva de aprendizagem. Entretanto, a perspectiva desenvolvida na escola não desaparece na universidade, ela é mobilizada como recurso nos processos de aprendizagem prática e de interpretação nesse novo ambiente. Trata-se de uma atividade de acumulação, de uma bricolagem da integração das microexperiências passadas, um trabalho permanente de sedimentação, de apropriação de novas experiências e de assimilação de novas aprendizagens.

A perspectiva de aprendizagem se refere também ao percurso de aprendizagem e à história do sujeito-aprendente ativo, temporal, dotado de subjetividade, às suas expectativas e projetos, às suas relações com o mundo e com os outros, à imagem que ele tem de si mesmo e àquela que mostra aos outros. No percurso de aprendizagem e seus processos existe sempre um sujeito, portanto, uma forma de consciência. Ir à universidade, estudar e aprender, ter sucesso ou fracassar, constitui uma experiência vivida por um sujeito aprendente dotado de subjetividade. Aprender de outra forma na universidade implica se desfazer de sua perspectiva herdada, desenvolvida no decorrer do percurso anterior (escolar), em nome de um tipo de mobilização intelectual diferente.

## A VARIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

Os dados conduziram à elaboração de uma tipologia das relações dos estudantes com o aprender, vinculada ao contexto universitário francês. Essa tipologia compreende quatro perfis: a perspectiva compreensiva, a perspectiva de desempenho, a perspectiva minimalista e a perspectiva de desimplicação.

### A PERSPECTIVA “COMPREENSIVA”

Presente em um de cada cinco estudantes de minha amostra, a perspectiva compreensiva atende ao que se espera de um estudante do ponto de vista de exigências acadêmicas: trata-se de alguém que privilegia a compreensão e o sentido ao se apropriar de um dado saber de maneira personalizada. O estudante é curioso e interessado pelo tema dos estudos universitários que realiza. Segundo Héléne, estudante de Direito, prazer e desejo são as engrenagens desta perspectiva:

*A faculdade me permitiu fazer outras coisas que, no fim das contas, serviram para complementar meus estudos. Penso na leitura, por exemplo. Antes eu lia pouco, hoje leio muito, e nem sempre são livros jurídicos. Isso me ajuda a adotar uma abordagem, uma concepção ou visão das coisas. Aprendo mais em função dos meus próprios interesses do que quando o trabalho acadêmico se impõe de modo quase modo automático.*

Esta perspectiva pressupõe uma compreensão personalizada: o estudante consegue outorgar um sentido ao saber, como “um valor agregado”, contribuindo para sua apropriação no contexto de um projeto. Para este grupo, a aprendizagem tem uma dinâmica interna que mobiliza um tipo de relação ou de troca com o mundo (portanto, com os outros e consigo mesmo), como diz Sophie: “*Estou no meio de verdadeiros literatos, certas aulas têm um ambiente inacreditavelmente rico, todo mundo se interessa. Certas matérias são geniais, o fato dos professores serem pesquisadores nos dá vontade de ir o mais longe possível...*”.

## A PERSPECTIVA “MINIMALISTA”

Nessa pesquisa, mais de um terço dos estudantes adotam uma perspectiva minimalista. Ela representa um estudante que, conscientemente, se contenta com o mínimo indispensável para concluir seu curso, cumprindo com suas tarefas e se conformando às prescrições pedagógicas. Para este grupo, as expectativas em relação à universidade são frequentemente frágeis, pois esses estudantes ambicionam, antes de tudo, uma certificação que facilite o acesso ao mercado de trabalho, a uma função ou a concursos. Eles não manifestam, portanto, um interesse claro por seus estudos e se preocupam menos com o que aprendem que com a sua utilidade. Com frequência, a passividade, o foco nas notas e na validação dos cursos caracterizam as proposições deste grupo:

*Há coisas que me cansam, não sei por que precisamos aprender teorias que não têm nada a ver com a futura profissão, tudo isso é uma coisa intelectual” ou “Tento evitar os professores que exigem demais...”, “Me interessa mais pelas aulas práticas, pelo menos é concreto. Certas aulas são realmente incompreensíveis, não sei para que servem essas teorias complicadas... (Mélissa, Ciências da Linguagem).*

Com frequência, os estudantes dizem privilegiar os métodos escolares básicos como a memorização, o trabalho superficial ou as “coisas úteis” para serem aprovados. Segundo dizem, as aulas são uma justaposição de atividades fragmentadas e eles tentam “se virar para não perder”: investem pouco em termo de esforços e mobilização intelectual significativa para dar um sentido a suas aprendizagens, para aprofundar seus conhecimentos, compreendê-los e ir adiante. Esse grupo considera as teorias e o pensamento inacessíveis ou supérfluos, “pouco úteis” ou “complicados demais”.

## A PERSPECTIVA DE DESEMPENHO

Nessa pesquisa, a perspectiva de desempenho, que permite otimizar resultados e obter sucesso, inclui pouco mais de um terço dos

estudantes. Trata-se do modelo de alguém “bem-sucedido” na universidade. Os estudantes deste grupo se aplicam em aprender coisas relacionadas com a profissão escolhida e em obter seu diploma com distinção. Esses elementos representam uma postura estratégica fundada sobre uma boa organização dos estudos e na resposta às demandas cognitivas que lhe são colocadas.

Nesta lógica, o estudante atribui uma importância efetiva a seus estudos e ao sucesso, tenta obter as melhores notas, entender de forma adequada as exigências dos professores nas avaliações e realizar seu trabalho de forma regular. Este perfil se situa numa lógica do “saber-objeto” (do sucesso) e apresenta bons hábitos de trabalho. Os estudantes deste grupo são frequentemente assíduos, receptivos, atentos à natureza das tarefas e exigências acadêmicas. Gautier, estudante de Ciências Econômicas, privilegia o resultado: “É verdade que prefiro os deveres do tipo perguntas/respostas, pois me sinto seguro neste tipo de prova, para mim, é mais fácil reproduzir um conteúdo, me sustentando em teorias, do que desenvolver uma reflexão pessoal”. Alexia é uma aluna de Ciências da Linguagem e se organiza para se sair bem nos exames parciais: “Desde o início do ano, atualizo minhas aulas o tempo todo, faço fichas e as reviso toda semana. Para os meus próximos exames parciais, vou começar a me dedicar logo nessa semana quando teremos menos aulas”.

Frequentemente, esses estudantes adotam uma posição conformista e dão importância ao fato de ter uma boa imagem: “Marcar um encontro com um professor é difícil, mas vê-lo é importante, é desta forma que ele nos conhece o que pode ser útil no futuro” (Marie-Aude, estudante de Alemão). Marie-Aude não perde uma aula, tenta seguir os conselhos dos professores ao pé da letra, fazendo sempre seus deveres. A ideia é “meter as coisas na cabeça”, memorizar “corretamente o que os professores nos ensinam” para ter sucesso.

## A PERSPECTIVA DE DESIMPLICAÇÃO

A última perspectiva que compõe a tipologia estabelecida remete aos estudantes em situação de desafiliação (11%). Esta atitude traduz o estado de jovens em via de marginalização, que se sentem excluídos. Nos seus depoimentos, a falta de gosto pelo saber proporcionado pela formação escolhida, o sentimento de errância e de decepção constituem um dado constante. Alguns não têm um verdadeiro projeto e dizem ter seguido uma orientação padrão ou cometido um erro de apreciação.

O grupo vive uma experiência de *nonsense* e incertezas em relação aos estudos que estão na origem de sua desmobilização. Esta passividade resulta, às vezes, da distância entre a ideia que tinham sobre o curso escolhido e a realidade que vivenciam: *“Não entendo os professores aqui. No colégio, a gente via as coisas com mais clareza, aqui, nos ensinam qualquer coisa, é inútil tudo isso, o espírito crítico, a epistemologia, a metodologia... Tudo isso é tão complicado...”* (Michel, Sociologia).

A impossibilidade de dar um sentido à sua presença na universidade ou a incapacidade de atender às exigências acadêmicas contribui para sua marginalização, no contexto de uma universidade pouco integradora. Esses estudantes têm dificuldades em aprender, não conseguem se motivar e permanecem confusos em relação às atividades pedagógicas, como se vê no caso de Khalil, matriculado em Direito: *“Não consigo acompanhar, é complicado demais para mim... Sei que sou fraco, devo me integrar ou senão, acabo desistindo”*.

Existe, portanto, uma hierarquia das tarefas, do saber universitário e de sua apreciação pelos estudantes. A significação do trabalho acadêmico e a mobilização intelectual, em torno das atividades, são os principais fatores que diferenciam essas quatro posturas. O leque dos comportamentos oscila entre um trabalho consciente e percebido como agradável que implica a criação e a realização, e a ausência do trabalho ou de um trabalho mal feito, descuidado, destinado à “sobrevivência acadêmica”. O sentido do trabalho na universidade está no cerne da distinção: uma atividade autônoma e apreciada ou um trabalho “servil”.

Para se preparar para as provas ou para uma exposição, elaborar projetos de pesquisa ou relatórios, realizar deveres e fazer exercícios, os estudantes leem, refletem, aprendem, aplicam e escrevem. Essas tarefas levam ao emprego de estratégias e à mobilização das perspectivas de aprendizagem que, nas diferentes carreiras universitárias, não se realizam da mesma forma. A memorização, a análise de dados, a prática e a experimentação, a aplicação e a resolução de problemas, a problematização ou o diálogo entre os diferentes tipos de saberes, impõem-se de maneiras diversas no contexto dos diferentes cursos. Em certas situações, aprender “de cor” pode ser indispensável e mais eficaz. Por outro lado, certos contextos pedagógicos exigem a mobilização de abordagens mais sofisticadas e menos escolares (a capacidade de raciocinar, mobilizar com pertinência teorias e princípios metodológicos). Cada curso remete a um universo de referências, de discursos, de conceitos, de raciocínios e de debates. Para os estudantes, as aulas se tornam, desta forma, um conjunto de itinerâncias intelectuais e de percursos exploratórios autoconstruídos a partir das atividades acadêmicas.

## O DESEMPENHO COMO REALIDADE PLURAL

O critério oficial utilizado para calcular o sucesso ou o fracasso de um percurso acadêmico leva em conta a diferença entre a duração teórica prevista para realização do curso e a duração efetiva realizada por cada estudante. Baseando-se neste critério e mantendo apenas aqueles que começaram seus estudos na universidade desde o primeiro ano (94 indivíduos no total), quatro tipos de percursos foram identificados:

1. O sucesso total se refere àqueles que cumpriram todos os requisitos do ano acadêmico e passaram para o nível seguinte;
2. O sucesso parcial corresponde àqueles que obtiveram aprovação em, no mínimo, 50% das disciplinas, passando ou não para o nível seguinte;



3. O fracasso parcial corresponde àqueles que concluíram menos de 50% de suas disciplinas, repetindo o ano ou estão em curso de uma reorientação;
4. O fracasso total se refere àqueles que abandonaram o curso ao longo do ano ou que não conseguiram concluir sequer uma única disciplina.

O Quadro II apresenta o percurso universitário dos estudantes, por nível e em função do resultado obtido: o primeiro ano aparece como o mais difícil e se caracteriza por uma proporção alta de fracasso parcial ou total (49%). Na parcela restante, 38% dos que estudaram na França durante o primeiro ano universitário (de forma contínua ou descontínua) conseguiram cumprir todos os requisitos (contra 13% que o fizeram parcialmente).

O segundo ano também permanece crítico: 38% de fracasso parcial ou total. Cerca de dois terços dos que fizeram um ano de licenciatura conseguiram aprovação integral ou parcial nos exames intermediários. Apenas no quarto ano é que o sucesso total se torna majoritário. No total, 38% concluem a graduação em três anos, 18% em quatro anos e 14% em cinco anos. Além disso, 29% fizeram seu percurso universitário de quatro anos sem atraso.

Quadro 2 - Os resultados obtidos pelos estudantes que iniciaram seus estudos superiores na universidade (96 indivíduos)

	SUCESSO TOTAL	SUCESSO PARCIAL	FRACASSO PARCIAL	FRACASSO TOTAL	TOTAL	DURAÇÃO MÉDIA EFETIVA 1 = SUCESSO TOTAL
1º ano (L1)	38%	13%	26%	23%	100%	1,7 anos
2º ano (L2)	44%	18%	21%	17%	100%	1,45 anos
3º ano (L3)	47%	15%	21%	17%	100%	1,35 anos
4º ano	61%	15%	8%	16%	100%	1,3 anos

Fonte : elaborado pelo autor.

Para entender melhor a maneira pela a qual esses fatos se produzem, precisamos nos interessar pela experiência universitária, pelo sentido das práticas de estudo utilizadas e pelo projeto pessoal e intelectual dos estudantes. Os resultados da pesquisa permitem constatar que o início do percurso é um período marcado pelas incertezas, pela procura de sentido e de um projeto coerente e pertinente. No entanto, eles revelam, ao mesmo tempo, os limites dos cálculos estatísticos quando tentam trabalhar sobre realidades sociais complexas.

O Quadro III mostra que a correspondência entre a qualidade e o desempenho não é linear e sistemática. Existe um grupo minoritário que obtém sucesso e realiza uma aprendizagem de qualidade. Do lado contrário, outra minoria fracassa e não aprende muita coisa. Entre essas duas posições opostas, encontramos vários perfis intermediários. Alguns aprofundaram relativamente pouco a aprendizagem e obtiveram resultados positivos. Para os minimalistas, uma aprendizagem pontual e dirigida pode ser suficiente para levá-los ao sucesso. Entre aqueles que foram aprovados parcialmente naquele ano, alguns trabalharam muito, porém lhes faltou tempo, conhecimentos prévios ou métodos de trabalho pertinentes.

O fato de adotar uma perspectiva minimalista está longe de significar um mau desempenho, como podemos constatar no caso de Emilie, estudante de Sociologia:

*Eu consegui concluir minha grade, porém, de fato, já era difícil para mim estar na média. Tive um pouco de dificuldade, não tenho a facilidade de compreensão que alguns têm. Preciso trabalhar mais que os outros só para chegar à média, penso também que alguns têm melhores notas apenas porque trabalharam mais. Se eu trabalhasse mais, mudaria alguma coisa, mas não tenho vontade de fazer apenas isso, também quero curtir um pouco minha juventude.*

Da mesma forma, estar “atrasado” em um percurso (um desempenho “normativo” ruim) não põe em questão a qualidade da aprendizagem. A pesquisa deixa entrever três tipos de explicações referentes

aos estudantes apontados como atrasados (logo, em fracasso parcial ou total).

A reorientação, após uma má decisão no início do percurso dos estudos superiores, é susceptível de se tornar uma coisa positiva, apesar da “perda” total ou parcial de um ano. Alguns estudantes precisam de tempo para amadurecer um projeto em construção e dissipar dúvidas iniciais. Nádia pensa que, dada sua errância inicial, a experiência negativa foi inevitável:

*Então, no primeiro ano da faculdade de Direito eu estava perdida, no sentido em que fomos totalmente deixados de lado, nunca se ocuparam de nos explicar como as coisas funcionavam. Mas depois, uma vez matriculada em Ciências da Linguagem, tudo mudou. De fato, no meu grupo, éramos poucos e consegui constituir um pequeno grupo de amigos que se motivava para permanecer nesta via.*

Adotar um ritmo lento ou concluir parcialmente um percurso por causa de uma atividade profissional é uma estratégia escolhida por Leila, estudante de Inglês:

*Eu era independente financeiramente e, assim, para pagar o aluguel durante meus estudos, eu tive que encontrar alguma coisa que me desse um pouco de dinheiro. Fiz algumas intervenções em escolas, organizei clubes de leitura e escrita, foi uma boa experiência. Em realidade, me considero como estudante em tempo parcial, pois apenas vou à faculdade dois dias por semana. Prefiro aprender menos, porém bem.*

Gauthier, estudante de Administração Econômica e Social, diz que uma tomada de consciência tardia a respeito do sentido dos estudos contribuiu para que ele se mobilizasse e intensificasse novamente seus esforços:

*Na realidade, trabalhei bastante durante o segundo e o terceiro anos de faculdade, enquanto que, no primeiro, não trabalhei nada, não era nada do que pensava, mesmo assim frequentei as aulas. Isso foi bem depois, a longo prazo, no início, fiquei perdido e decepcionado no primeiro ano, depois do choque com*

*meu fracasso, comecei a trabalhar, na medida em que entendi como fazer.*

Quadro 3 - O desempenho universitário e a qualidade da aprendizagem

	COMPREENSIVA	DESEMPENHO	MINIMALISTA	DESIMPLICAÇÃO
Percurso superior sem atraso	+ Sucesso compreensivo	+++ Sucesso estratégico	+ Sucesso instrumental	
Percurso superior com um ano de atraso	+ Sucesso compreensivo		+ Sucesso relativo	++ Fracasso total/ parcial
Percurso superior com dois anos de atraso				++ Fracasso total
Percurso superior com mais de dois anos de atraso				+++ Fracasso total

Fonte: elaborado pelo autor.

## AS FIGURAS DO SUCESSO

Ter sucesso ou fracassar nos estudos nem sempre constituem duas realidades acadêmicas dicotômicas: os sentidos do sucesso ou do fracasso variam e se conjugam no plural. Desta forma, podemos falar da existência de várias figuras de sucesso e de fracasso:

1. Um sucesso epistêmico se refere aos estudantes que adotam uma perspectiva compreensiva, realizando seu percurso sem repetir o ano ou com uma repetição para corrigir o rumo (uma reorientação). Para esses estudantes, o sucesso não constitui uma finalidade em si mesmo e o ato de aprender produz bem-estar. Certos estudantes

nem sempre apreciam o peso que tem a nota como o valor supremo atribuído às situações pedagógicas. Constatamos uma tensão clara entre a percepção instrumental de sucesso acadêmico e os valores dos jovens que possuem uma visão diletante, tentando associar o sucesso ao prazer e à busca de autonomia. Para esta minoria, a universidade é o lugar onde cada um pode desenvolver o sentimento de pertencimento a um espaço que é portador de valores, privilegiando o saber como um modo de relação com o mundo;

2. Um sucesso estratégico é outra figura de desempenho universitário que dá conta da situação de estudantes que desenvolveram uma perspectiva de desempenho e que atingiram seus objetivos (sucesso total com boas notas). Esses estudantes reivindicam, de forma explícita, os meios para realizar seus percursos de forma eficiente e proclamam as virtudes do sucesso que resultam de suas práticas de estudos. Mobilizados e motivados, abordam a universidade com um projeto mais ou menos definido;
3. Um sucesso minimalista corresponde aos percursos que privilegiam uma perspectiva econômica, obtendo notas que apenas permitem concluir o ano acadêmico. Para esses estudantes, a aprendizagem universitária (qualidade) e/ou a obtenção de boas notas não se inscrevem nem são valorizadas pela forma como se posicionam como estudantes. O que se aprende é, antes de tudo, um meio de ter sucesso numa prova, e não um instrumento para entender melhor os conteúdos e formular questões;
4. Um sucesso parcial se refere aos estudantes que apenas atingem parcialmente os objetivos institucionais. Podemos também evocar o caso daqueles que se reorientam para outro curso quando finalizam o primeiro ano, mesmo tendo conseguido concluí-lo com sucesso. Reorientam-se, apesar do sucesso total, ou porque seu projeto mudou ao longo do ano, ou porque a orientação inicial não os agradava (uma orientação padronizada ou imposta);

5. Um fracasso parcial se refere aos estudantes que realizaram um percurso mais lento por causa das dificuldades encontradas, como explica Nathalie (Letras Modernas):

*Eu decorava! No primeiro ano lia minhas anotações de classe várias vezes. Desta forma, me dei conta que repetia minhas aulas, mas não tentava refletir sobre o conteúdo. Sentia um pouco de dificuldades para ir além. E todo mundo sabe que os professores esperam por isso, ir além do que se espera. Talvez seja por isso que não passei em tudo e repeti o ano. Eu não era capaz disso. Porém, hoje, aprendo melhor e de outra forma, e minhas notas melhoraram.*

6. Um fracasso estrito<sup>7</sup> diz respeito à obtenção de notas ruins ou à recusa de participar das avaliações. Os problemas específicos deste grupo ultrapassam, quase sempre, o quadro das dificuldades de aprendizagem (escolha aleatória de estudos, dificuldades de gestão de suas novas liberdades etc.). Trata-se, às vezes, de um sentimento de impotência e de incapacidade em relação às exigências acadêmicas. Os estudos ou os conteúdos ensinados na universidade são vividos como opressores pelos estudantes, indicando que os assuntos abordados são difíceis (aplicação insuficiente ao trabalho, falta de nível ou de tempo).

Observa-se uma diversidade de “estilos de sucesso” (LAHIRE, 1996) oferecendo, pelos seus aspectos múltiplos, uma relativa heterogeneidade de modelos de “sucesso”, na medida em que os projetos, a relação com o aprender e a condição estudantil variam consideravelmente, de acordo com os percursos singulares. O sucesso nas provas não reflete, portanto, as imponderáveis nuances das maneiras de aprender e das relações que os estudantes mantêm com o saber e o saber-fazer acadêmicos. Aqueles que têm uma visão responsável e instrumental do sucesso tendem a valorizar o cumprimento dos requisitos ou a

---

7 No original, *sec* é um adjetivo utilizado de forma abstrata, no sentido de “próprio”, “sem modulação”, “exato”. (N. T.)

certificação como um fim em si mesmo. Trata-se, com frequência, de aprendentes de superfície que passam à margem do essencial. O ponto marcante das falas desses estudantes é a invasão da lógica do saber pela lógica dos exames. A aprovação se torna, para a maioria, o objetivo central dos estudos universitários. Identificamos um segundo discurso fundado sobre um balanço mais qualitativo, que combina os objetivos pessoais e o sucesso formal. A relação com o tempo, às vezes, é diferente neste segundo grupo, que se preocupa mais com as suas aprendizagens e a pertinência de seus percursos que com a velocidade ou o tempo investido.

Da mesma forma, fracassar num ano ou demorar mais tempo para obter o diploma pode ter várias facetas. A falta de investimento diz respeito àqueles que querem se beneficiar plenamente da “emancipação” que representa o início de uma nova fase (a universidade), que se diferencia, nitidamente, das outras modalidades de ensino. Alguns estudantes dessa pesquisa gostavam da universidade pela liberdade e pela maneira diferente de aprender que ela promove. É preciso, no entanto, pontuar que esta latitude suscita, às vezes, condutas que explicam o prolongamento do período de estudos universitários.

Diante das dificuldades enfrentadas, alguns tentam pôr em prática estratégias de adaptação (acentuar os esforços, privilegiar o trabalho em grupo para se autodisciplinar ou fazer face às pressões pedagógicas), como declara Omar, estudante de Ciências Econômicas:

*Claro que eu estava consciente de ter lacunas sérias em algumas disciplinas. Não estou procurando justificar meus resultados ruins. Por vir de uma formação tecnológica, aprendi menos que meus colegas que seguiram uma formação geral. Em matemática, por exemplo, eu estava descobrindo alguns cálculos enquanto que, para outros, eles eram revisão, isso explica, em parte, meu atraso. Tentei recuperar após ter perdido o primeiro ano.*

O fracasso parcial não constitui, portanto, um sintoma de desinteresse pelos estudos. A combinação estudo-trabalho remunerado contribuiu para derrubar o modelo clássico do estudante em tempo in-

tegral. Também existem numerosos casos de estudantes que não conseguem concluir o ano sem, no entanto, se sentir em situação de fracasso. Por exemplo, um estudante assalariado que adota um ritmo “lento” está em situação de fracasso, segundo as estatísticas, porém não em relação ao seu projeto. Todas essas nuances parecem fazer do ato de aprender um fenômeno irreduzível à descrição objetiva e rigorosa, traduzida por números e indicadores.

#### MEDIR O DESEMPENHO?

Os dados da pesquisa convidam à prudência em relação ao cálculo, análise e interpretação de um fenômeno como o sucesso (ou o fracasso) acadêmico. Eles também mostram que medir rigorosamente a taxa de sucesso ou de fracasso com base em critérios pré-construídos coloca uma série de problemas metodológicos e teóricos. Deixando de lado certos vieses sistemáticos, construir um indicador de sucesso unicamente a partir dos resultados obtidos pelos estudantes pode refletir apenas de forma parcial uma realidade social que nunca será totalmente transparente e está sempre suscetível a variações biográficas singulares. As nuances das práticas de estudos tendem a tornar a maneira de aprender um fenômeno irreduzível à descrição objetiva perfeita.

A crítica recai também sobre a dimensão comparativa desses indicadores utilizados na classificação das universidades ou dos cursos. De forma rigorosa, é difícil comparar as taxas de obtenção deste ou daquele diploma em universidades ou cursos diferentes. As comparações entre as situações e os contextos são sempre delicadas: as taxas de sucesso, numa dada universidade, dependem particularmente da estrutura de sua oferta de formação (as taxas variam muito de um campo para o outro), bem como da composição de sua população estudantil e suas situações individuais.

Os resultados da pesquisa levam a refletir sobre a pertinência da abordagem quantitativa em grande escala, que tenta medir os efeitos do ensino por sua associação a análises correlacionais. Este modelo



considera que a universidade ou a escola funcionam como um sistema demográfico de entrada-saída: na entrada, introduzimos os dados pessoais dos alunos (variáveis independentes como o sexo, a idade, a origem social, o percurso anterior); já os resultados obtidos (sucesso, repetições, diplomas obtidos, abandono sem diploma) de acordo com a duração dos percursos, são computados em termos de *outputs*.<sup>8</sup> Esse modelo tenciona fazer aparecer as supostas relações entre variáveis de entrada e de saída ao mesmo tempo em que tenta extrair um esquema explicativo para o desempenho universitário.

Ao descartar as atividades relativas à aprendizagem como um processo social e uma construção singular, a abordagem estatística *input-output* se apresenta como uma visão redutora do percurso do aprendente na universidade. A vida educativa e social permanece sendo uma “caixa preta” e os mecanismos de origem deste ou daquele resultado dentro desta “caixa” misteriosa continuam desconhecidos. Desta forma, reduz-se o sucesso ou o desempenho aos resultados obtidos pelos estudantes, pelas instituições ou pelos cursos enquanto o sentido atribuído pelos interessados aos termos fracasso e sucesso permanece esvaziado, longe da sua realidade e incompreensível para eles.

## O TEMPO SINGULAR E O TEMPO INSTITUCIONAL

A duração dos percursos constitui um fator determinante no cálculo dos indicadores de desempenho acadêmico em universidades. O sucesso se avalia em função do ritmo do percurso e os que têm melhor desempenho são aqueles que chegam mais rápido ao fim de seu percurso. A referência é o percurso “típico”, que leva do primeiro ano universitário à conclusão do terceiro ano<sup>9</sup>. O atraso de um estudante (quatro ou cinco anos ao invés de três) é um sinal de dificuldades encontradas para seguir, com sucesso, o currículo, nos prazos esperados. Essa mode-

---

8 *Outputs* também no original. (N. T.)

9 Considerando que, no sistema francês, o primeiro ciclo corresponde a três anos de estudos. (N. T.)

lização estatística do sucesso na universidade introduz uma concepção “racional” e “economicista<sup>10</sup>” dos percursos universitários. Tendemos a perceber a experiência universitária como um tempo quantitativo e linear, de ordem escolar, valorizando um itinerário predefinido e rígido.

A universidade, em termos de seus objetivos e da condição estudantil, é uma modalidade de ensino instável. A passagem para o ensino superior inaugura um momento crucial no percurso de aprendizagem e na trajetória biográfica de cada jovem. Os estudantes, como sujeitos-aprendentes, devem enfrentar escolhas cruciais, explorar uma visão sobre a vida, experimentar novas formas de autonomia social, intelectual e afetiva. Trata-se de uma verdadeira busca de sentido, em um momento transitório de seu percurso. O caráter transicional deste período pesa sobre a experiência universitária e implica uma forte aculturação, assim como no desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para constituir uma nova identidade social, para a afiliação intelectual e para o acesso ao saber universitário. Em certos países do Norte, no fim dos estudos escolares um número significativo de jovens se permite uma pausa destinada a amadurecer seus projetos antes de ir para a universidade.

A experiência universitária, portanto, não é determinada apenas pelo que essa instituição impõe, mas também pelos projetos pessoais, as motivações, as temporalidades e as condições singulares dos estudantes. A aprendizagem do papel de estudante, a socialização e o desenvolvimento dos projetos pessoais e profissionais não se fazem da mesma forma, nem no mesmo ritmo. Precisar de um pouco de tempo para encontrar seu caminho, ter a possibilidade de testar sua escolha ou o direito de se enganar (erro produtivo) são necessidades humanas e legítimas. A temporalidade de um estudante é eminentemente individual, que se traduz no seu aspecto subjetivo, e a duração não deve se transformar em um critério determinante para avaliar um percurso acadêmico.

---

10 No sentido de cálculo racional que considera o tempo e os recursos dispensados pelo Estado. (N. T.)

Os modelos estatísticos repousam sobre o tempo institucional, um tempo quantitativo e linear, que nem sempre corresponde ao tempo de uma vida humana<sup>11</sup>. A concepção do tempo linear e quantitativo comporta o risco de levar a uma espécie de “macdonaldização” do ritmo acadêmico, com a velocidade se tornando um valor absoluto, o símbolo da eficácia e do sucesso. Por oposição, conferimos uma visão negativa aos percursos que apresentam certo atraso, sinônimo de ineficácia e de fracasso. A velocidade é, sem dúvida, um parâmetro importante, mas não é uma finalidade em si mesma, o tempo de vida revelando, às vezes, as virtudes do atraso e do tempo “perdido”. O percurso humano não é comparável ao valor de uma mercadoria ou de um serviço, que depende do tempo de trabalho incorporado.

Ao se matricular na universidade, o estudante tende a desenvolver uma nova consciência para ganhar tempo ao longo do seu tempo de vida, como diz Blumenberg. (MONOD, 2007) Dessa forma, o atraso pode ser visto como a distância entre o tempo institucional rígido e impessoal e o tempo pessoal marcado pelas realidades de nosso ambiente e percurso biográfico. Uma leitura fenomenológica da experiência universitária nos leva a relativizar o “tempo perdido”, a não mais percebê-lo sistematicamente como um tempo desperdiçado ou um prejuízo real.

A reflexão crítica sobre a temporalidade e suas variações singulares provoca uma interrogação sobre a própria definição de estudante. Na universidade de massa, a condição estudantil e a maneira de ser estudante não constituem uma realidade única. Enquanto que a pluralidade de tipos de estudantes (DUBET, 1994; CAM, 2009; ERLICH, 1998; PAIVANDI, 2011, 2012) é um fenômeno em desenvolvimento, a universidade, na França, continua a valorizar apenas um desses tipos possíveis: em tempo integral, motivado, com um projeto nítido e definitivo. A pesquisa mostrou que este tipo ideal apenas se refere a uma parte dos estudantes matriculados. Se tomarmos o exemplo do exercício de uma atividade remunerada durante os estudos, nos encontramos

---

11 Marcel Proust dizia “talvez os dias sejam iguais para um relógio de parede, mas não para os homens” (Chronique, 25 de março de 1913).

frente a uma realidade social muito variada, que vai daqueles que nunca trabalharam (apenas um entre cada quatro estudantes) até aqueles que ocupam um emprego de mais de 30 horas por semana sem nenhuma ligação com seus estudos. Os dados das pesquisas regulares do Observatoire de la Vie Étudiante (OVE)<sup>12</sup> revelam que os estudantes escapam da precariedade econômica ao exercer uma atividade, porém fragilizam sua progressão no currículo, pois não são tão bem sucedidos quanto os outros. (GRUEL; GALLAND; HOUZEL, 2009) Para não comprometer a qualidade da aprendizagem ou para articular melhor o tempo universitário e os outros tempos da vida, alguns desses estudantes-asalariados escolhem um ritmo “lento”. Em realidade, são estudantes em tempo parcial que não são considerados como tal pelos indicadores de desempenho.

## CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa contribuem para os debates em torno da pertinência das abordagens destinadas a avaliar o desempenho da universidade e a relação entre os objetivos formativos e o sucesso normativo, no contexto do ensino superior. Desde os anos 2000, o desempenho quantitativo do ensino universitário se tornou um objeto onipresente nas discussões sobre a universidade. As políticas públicas tornaram-se, cada vez mais, orientadas para a objetivação sistemática dos desempenhos nesse nível de ensino.

A vontade governamental de melhorar o desempenho acadêmico presente no discurso político é compreensível no contexto de uma universidade financiada por fundos públicos. No entanto, a escolha de indicadores para dar conta do funcionamento pedagógico da universidade continua sendo uma questão crucial, tanto no aspecto metodológico quanto político e social. É possível pensar na construção de uma bateria de indicadores sobre o ensino que vá além de uma constata-

---

12 O autor se refere ao Observatório da Vida Estudantil francês. Ver [ove@ldif.education.gouv.fr](mailto:ove@ldif.education.gouv.fr) (N. T.)

ção dos desempenhos validados sobre a base do currículo formal, que leve em conta a qualidade da aprendizagem, a vivência estudantil e os objetivos individuais e sociais? Várias classificações nacionais (na Alemanha, por exemplo) e internacionais (QS)<sup>13</sup> tentam desenvolver modelos multicriteriais, afastando-se do uso exclusivo do sucesso formal como parâmetro. Desta forma, o acesso ao ensino superior, a integração à universidade, a perseverança, o sentido atribuído à aprendizagem, a obtenção do diploma, a capacidade de mobilizar seus conhecimentos, de forma pertinente, com vistas à inserção social e profissional e a condição estudantil podem contribuir para desenvolver uma medida holística destinada a avaliar os resultados das instituições universitárias.

Esta reflexão crítica não visa nem a justificar as taxas elevadas de estudantes que enfrentam dificuldades para aprender corretamente na universidade, nem a negar a importância do desempenho normativo. A ideia de uma abordagem holística ou composta significa afastar-se de uma visão redutora da universidade, como uma usina de produção de diplomas ou como uma organização social que persegue, essencialmente, objetivos operatórios e mensuráveis. Promover a eficácia quantitativa sem a qualidade, sem se interessar pelo sentido das coisas e sem equidade, se aproxima de ideologias que pensam a educação de um ponto de vista meramente econômico. De fato, a utilização de indicadores para medir o sucesso acadêmico em cada instituição contribui para desenvolver um contexto em que se torna obrigatório alcançar resultados quantitativos. Além disso, a publicação regular das taxas de sucesso acadêmico engendra uma prática de classificação e o desenvolvimento inútil de formas de competição entre as universidades e entre os que trabalham em uma mesma instituição.

O destaque para a obrigação de obter resultados numéricos pode relegar para segundo plano a realização de objetivos qualitativos da aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento das estratégias destinadas a responder a esta pressão externa. O risco é deixar-se levar pela

---

13 Quacquarelli-Symonds, uma das instituições que elabora *rankings* para a comparação de instituições de ensino superior de diferentes países. (N. T.)

obsessão por resultados e pela ideologia da eficiência, a despeito dos objetivos educativos e sociais da universidade. Na verdade, os objetivos de desempenho podem se tornar uma finalidade em si mesma, ao invés de um meio para alcançar propósitos educacionais que privilegiem a qualidade das aprendizagens. O compromisso com resultados e a pressão externa podem, eventualmente, gerar uma tomada de consciência, propondo certas atividades e ações de acompanhamento dos estudantes para favorecer sua integração e seu sucesso acadêmico. Entretanto, alguns efeitos perversos podem se produzir no seio dessa universidade assombrada pelas suas taxas de desempenho e, como sublinha Blais (2008), contaminar fortemente o mecanismo de produção de resultados, enviesando o olhar que se coloca sobre ele. Também para os estudantes, quando se troca conhecimentos por notas, a prova se torna objeto em si mesmo e a nota ganha em importância. A supervalorização do sucesso acadêmico pode acentuar ainda mais a prática de estudo intensivo visando apenas um resultado prático, o superinvestimento na nota e o desenvolvimento das práticas estratégicas e instrumentais, a despeito do compromisso intelectual e da posição distanciada, que permitem desenvolver uma atitude crítica face aos saberes e a sua apropriação compreensiva.

## REFERÊNCIAS

- BAUTIER, E.; ROCHEX, J.-Y. *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens": démocratisation ou massification?*. Paris: Armand Colin, 1998.
- BIGGS, J. B. *Student Approches to Learning and Studing*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.
- BLAIS, J. G. L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In : LESSARD C.; MEIRIEU P. (Ed.). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. *Revue Française de Pédagogie*, Bruxelles: De Boeck, p. 123 – 144. 2008.
- CAM, P. Les parcours des étudiants. In: GRUEL, L.; GALLAND, O.; HOUZEL, G. (Ed.). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. *Sciences Humaines*, França: PressUniversitaires de Rennes, 2009.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.
- COULON, A. *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. 2. ed. Paris: Presses universitaires de France, 1997.
- DENIGER, M. A. Chercheur au CRIRES. Plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. Québec: CTREQ, 2004.
- DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue française de sociologie*, v. 35, n. 4, 1994.
- DUBET, F. *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- ENTWISTLE, N. J.; RAMSDEN, P. *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm, 1983.
- ERLICH, V. *Les nouveaux étudiants: Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin, 1998.
- FERRY, L.; RENAUT, A. (Ed.) *Philosophies de l'université*. Paris: Payot, 1979.
- LAHIRE, B. Des « réussites » scolaires multiformes en milieux populaires. *Migrants-Formation*, n. 104, p. 31-36, mar. 1996.

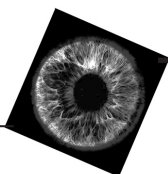
- GRUEL, L.; GALLAND, O.; HOUZEL, G. (Ed.). Les étudiants en France. L'histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse. *Sciences Humaines*, França: Press Universitaires de Rennes, 2009.
- LECLERCQ, D. *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Liège: Editions Mardaga, 1998.
- MARSHALL, D.; SUMMERS, M.; WOOLNOUGH, B. Student's conceptions of learning in an engineering context, *Higher education*, v. 38, n. 3, p. 291-309, 1999.
- MARTON, F.; BOOTH, S. *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- MARTON, F.; SÄLJÖ, R. Approche to Learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. J. *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic, 1997. p. 39-58.
- MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: 1-Outcome and process. *British journal of educational psychology*, v. 46, n. 1, p. 4-11, fev. 1976.
- MARTON, F.; DALL'ALBA, G.; BEATY, E. Conceptions of learning. *Journal of Educational Research*, n. 19, p. 277-299, 1993.
- MCLEAN, M. Can we relate conceptions of learning to student academic achievement? *Teaching in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 399-414, 2001.
- MEAD, G. H. *L'esprit, le soi et la société*. Le Lien social. Paris: Presses universitaires de France, 2006.
- MONOD, J. C. *Hans Blumenberg*. Paris: Belin, 2007.
- NOEL, B.; PARMENTIER P. De l'élève à l'étudiant. In : FRENAY, M. et al. *L'étudiant-apprenant: Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1998.
- PAIVANDI, S. La relation à l'apprendre à l'université: Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, v. 42, n. 2, p. 63-75, 2012.
- PAIVANDI, S. Le temps studieux des étudiants. In : GALLAND, O.; VERLEY, E.; VOURC'H, R. *Les mondes étudiants: Enquête conditions de vie 2010*. Paris: La documentation Française, p. 151-167, 2011.



- PARLETT, M.; HAMILTON, D. Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programmes. In: HAMILTON, D. et al (Ed.). *Beyond the Numbers Game: A Reader in Education Evaluation*. London: Macmillan, 1972.
- PERRENOUD, P. *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum!* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [s.l.]: Université de Genève, 2002.
- PERRY, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. Abingdon: Routledge, 2003.
- ROMAINVILLE, M. L'apprentissage chez les étudiants. In: ANNOOT, E.; FAVE-BONNET, M. F. *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan, 2004.
- SÄLJÖ, R. *Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions*. Report from the Department of Education, University of Göteborg, n. 76, 1979.
- SVENSSON, L. Skill in Learning and Organising Knowledge. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. 2 ed. Edinburgh: Scottish Academic Press, p. 59-71, 1997.



# ENSINO SUPERIOR E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: QUE PAPEL PARA O ESTUDANTE?



VERÔNICA ALVES DOS SANTOS CONCEIÇÃO

O conhecimento e diferentes tipos de saberes sobre a natureza e a vida estiveram sempre na base do desenvolvimento das comunidades humanas. É possível que, há dois milhões de anos atrás, nós tenhamos nos destacado de outros hominídeos e nos tornado o que somos porque o *Homo sapiens* apostou todas as fichas na inteligência. Nossa espécie compreendeu que domesticar o fogo significava um avanço tecnológico de alta repercussão nos modos de vida futuro. (LEWIS, 1993) A lança endurecida pelo fogo, a culinária, a dança, o casamento exogâmico, as armas e as ferramentas decorrem dessa nova competência que resultou em modificações importantes para a vida em sociedade, nos fazendo avançar para outros modos de formação econômica e social, notadamente a fixação à terra e à agricultura, em que pese os modos de sobrevivência ainda fossem, prioritariamente, ligados à caça e à coleta.

Dessa forma, é possível identificar na produção de novos conhecimentos e competências a base de muitas mudanças experimentadas pelo homem contemporâneo que interferiram na forma de compre-

ender o mundo, a si mesmo, o conhecimento e, conseqüentemente, a educação. Desenha-se uma nova sociedade que não se funda nem na produção agrícola, nem na indústria, mas que privilegia a produção e a disseminação do saber acelerado por um progresso científico sem precedentes.

Emerge a sociedade do conhecimento, reconhecida pelo uso intenso da informação e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como um dos principais elementos de formação, transformação, descoberta, avanço e inovação. Acima de tudo, uma sociedade caracterizada pela mobilidade, pelo intercâmbio do saber e das ações em rede que derrubam as fronteiras geográficas, tornando o conhecimento e a capacidade de aprender e usar informações para tomadas de decisão, a base da competitividade que se estabelece pela oportunidade de acesso ao conhecimento e às técnicas a ele associadas para dominar sistemas complexos de informação e manter as pessoas atualizadas o mais próximo possível à velocidade com que se alteram os conhecimentos e as demandas sociais e econômicas. Devido à relação intensiva com o conhecimento, a universidade adquire uma enorme importância como instância central geradora e disseminadora dos saberes, da capacidade de utilizar as informações adquiridas e de aprender ao longo da vida. (DIAS SOBRINHO, 2005b) Dessa forma, se o conhecimento é central nessa configuração socioeconômica, ganha um novo papel a universidade, dada a sua participação na produção intensiva de conhecimento e sua difusão. Por outro lado, uma nova relação entre o saber e o saber fazer exerce uma pressão de natureza pedagógica e uma demanda de acesso sobre a universidade para a qual ela parece ainda não estar preparada. Essas pressões superam sua capacidade de resposta, desestabilizando sua histórica hegemonia, institucionalidade e legitimidade, fatos que Santos e Almeida Filho (2008) organizam como as três crises pelas quais passam as universidades públicas, no século XX.

A crise de hegemonia acontece quando a universidade deixa de ser a única instituição responsável pela formação de mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho emergente e

imediatista. O estreito vínculo do conhecimento com a economia gera uma pesada tendência de comercialização e privatização da educação superior, que se manifesta na cultura empresarial em contraponto à autonomia da universidade, gerando a crise de institucionalidade. Por fim, a crise de legitimidade nasce da tensão entre as restrições de acesso e as reivindicações de igualdade de oportunidades para pessoas oriundas de setores populares que, conforme observa Santana (2013), frente à melhoria dos indicadores sociais, fortalecem a expectativa de prosseguir os estudos visando alcançar melhores posições sociais.

O reconhecimento da universidade como instrumento de mobilidade social, aliado à necessidade de desenvolvimento sustentável e ao anseio de inserção do país num mundo cada vez mais globalizado, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita. A elitização do acesso à universidade passou a ser questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. Percebeu-se que a superação desse quadro discriminatório se daria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior. Assim, as universidades brasileiras são convidadas a alargarem suas portas de entrada com o advento das políticas de ações afirmativas e a criação de programas como o Universidade para Todos (ProUni),<sup>1</sup> Universidade Aberta do Brasil (UAB),<sup>2</sup> o Plano de Assistência Estudantil (Pnaes)<sup>3</sup> e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>4</sup> para acolher um maior número de estudantes e junto com eles chegam questionamentos que

- 
- 1 O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior para estudantes de baixa renda.
  - 2 O UAB foi criado para permitir o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.
  - 3 O Pnaes visa a democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e reduzir as taxas de retenção e evasão, por meio de assistência a estudantes de graduação presencial.
  - 4 O Reuni foi criado com o objetivo de reestruturar a universidade pública, além de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, retomando o crescimento do ensino superior público.

propõem novas formas de olhar e fazer a vida universitária. Concomitantemente ao processo de interiorização e reestruturação das universidades, ocorreu um investimento político visando à integração regional e internacional com a criação de quatro universidades voltadas para esses objetivos específicos: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), voltada para todos os países da América Latina, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. (BRASIL, 2012b) A interiorização, reestruturação das universidades brasileiras e o processo de integração regional e internacional resultam em um aumento do número das universidades federais e de *campus* no interior do país. De acordo com os dados divulgados no levantamento “Análise sobre a Expansão das Universidades 2003 a 2012”, feito pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa uma ampliação de 31%, e de 148 *campus* para 274 unidades, um crescimento de 85%. (BRASIL, 2012b) A interiorização também apresentou expansão, elevando o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, o que equivale a um crescimento de 138%. Ainda destacam-se, recentemente, a criação de quatro novas universidades: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA), Universidade do Oeste da Bahia (UFOBA), Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Embora os dados acima representem uma conquista no que se refere à expansão do sistema federal de ensino no Brasil, o Censo da Educação Superior de 2012 mostra que das 2.416 instituições de ensino superior no país, apenas 304 são públicas (103 federais, 116 estaduais e 85 municipais) contra 2.112 instituições privadas que recebem 5.140.312 dos 7.037.688 estudantes matriculados na graduação,

restando às instituições públicas 1.897.376 estudantes graduandos (1.087.413 estudam nas instituições federais, 625.283 nas estaduais e 184.680 nas municipais). (BRASIL, 2012a) Tomando como referência a faixa etária de 18 a 24 anos, por ser o contingente populacional considerado como demanda adequada para o ensino superior e indicador utilizado pelas agências internacionais, existe uma necessidade ainda grande de expansão da educação superior pública, pois a Meta 12<sup>5</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020 (BRASIL, 2014) de alcançar 33% dos jovens entre 18 e 24 anos na universidade até 2020, está longe de se concretizar, como comprovam o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2010) e o “Relatório de auditoria operacional”, do Tribunal de Contas da União. (BRASIL, 2009) Segundo o Censo da Educação Superior, a taxa de escolarização bruta<sup>6</sup> passou de 15,1%, em 2001, para 26,7%, em 2009, e a líquida<sup>7</sup>, de 8,9%, em 2001, para 14,4%, em 2009, números ainda muito distantes dos 33% almejados.

Todavia, a continuidade do processo de expansão deve ser alicerçada em referenciais que garantam a excelência do ensino nas universidades visando ao desenvolvimento do país e uma formação técnico-científica de qualidade condizente com o mundo de trabalho contemporâneo em resposta aos anseios dos estudantes-trabalhadores, que compõem uma parte significativa das universidades nos últimos anos e que, de acordo com o estudo de Santana (2013), desenham um perfil singular em relação a outros períodos da história da educação brasileira.

---

5 Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2014).

6 Taxa de escolarização bruta indica o número total de alunos matriculados na educação superior. Divide-se o total de matriculados no ensino superior, independente da idade, pelo número total da população na faixa de 18 a 24 anos.

7 Taxa de escolarização líquida indica o total de matriculados na educação superior que estão na faixa de 18 a 24 anos. Obtém-se a taxa líquida dividindo-se o número de matriculados na educação superior na faixa de interesse, no caso de 18 a 24 anos, pela população total na mesma faixa.

No Brasil, que seguiu o modelo do ensino superior napoleônico<sup>8</sup>, a atribuição de diplomas universitários pareceu suficiente como função para suas universidades. Entretanto, hoje, parece imperativa a redefinição da finalidade e dos papéis essenciais da educação superior, a partir da compreensão de que apenas profissionalizar constitui um desvio da função núcleo da universidade, fomentado pelo pensamento dominante da “Economia do Conhecimento” que é transformar a educação em negócio e mercadoria, com foco centrado nas funções econômicas e nas capacidades laborais em detrimento da sua vocação milenar de transmissão de cultura, de produção e divulgação do conhecimento, de formação para a vida em sociedade tendo como parâmetro as leis e atitudes que vitalizam a democracia contribuindo para uma existência mais digna, solidária, justa e melhor do ponto de vista material. (DIAS SOBRINHO, 2005a, 2005b e 2008a; SEABRA; ALMEIDA FILHO, 2012; COULON, 2013)

Dias Sobrinho (2005b, p. 165) admite a educação profissional como aspecto importante da formação para a cidadania promovida pela universidade, entretanto observa que esta instituição deve adotar a sociedade, e não o mercado, como referência central ou, dessa forma,

[...] ela abdica de sua função de formação, de educação e de autorização dos sujeitos em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento da pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica.

Seabra e Almeida Filho (2012) concordam com a valorização e reconhecimento do traçado histórico da universidade, e nos lembram

---

8 O padrão francês napoleônico influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades profissionais no Brasil, no século XIX. O modelo napoleônico de universidade é caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal.



que esta instituição sempre esteve vinculada ao papel de induzir o desenvolvimento econômico e social pelo viés da inovação tecnológica, bem como, promover mudança social e cultural sem abrir mão do seu compromisso social e, por extensão, seu compromisso com a inclusão social, a sustentabilidade, o ambiente e com a cultura.

Para os autores supracitados, a internacionalização universitária seria uma das missões da universidade na sociedade do conhecimento, atendendo à necessidade dos sujeitos contemporâneos de “[...] completar sua formação não apenas no plano técnico e científico, mas igualmente nos aspectos linguísticos, culturais e civilizatórios”. (SEABRA; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 149) Apontam, inclusive, que no espaço acadêmico a convivência necessária com a diferença tornaria a comunidade universitária mais apta a compreender a interculturalidade, a multipolaridade e a conviver com a diversidade.

Na mesma linha de pensamento, Coulon (2013, p. 316) evoca que o acolhimento de populações habitualmente ignoradas pelo ensino superior no Brasil, possibilitada pela via sistema de cotas e pelo Reuni, constitui uma ferramenta de democratização e um reconhecimento que a “[...] economia do saber é essencial nos intercâmbios globalizados de hoje.”, mas interroga o sistema universitário quanto “[...] à adequação formação-emprego, a formação dos professores, notadamente do ensino superior, a pedagogia renovada frente a uma juventude plural e diversificada, heterogênea, que exige seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho”.

Assim, o aumento no número das instituições de ensino superior, centrais na sociedade do conhecimento, já não é suficiente, e torna-se imprescindível que a formação disponibilizada apresente níveis de qualidade comprovadamente avaliados. A questão da qualidade se torna central em razão das expectativas que gravitam em torno do papel contemporâneo da universidade e do valor social assumido pelo conhecimento decorrente das transformações no mundo do trabalho, no qual a autonomia, a flexibilidade e o comportamento empreendedor aliam-se aos conteúdos da formação de base dispensada à juventude.

Sendo a avaliação um processo de busca da qualidade do fazer universitário e que pressupõe uma predisposição a mudanças, o papel estratégico do estudante nessa dimensão pode possibilitar a superação de possíveis fragilidades identificadas pelo discente durante seu processo de formação. Tendo suas verdades questionadas, a universidade é convidada a redefinir-se, reconstruindo sua identidade e mudando a cultura e o fazer universitário. Por outro lado, dado ao contexto de formação em que se encontram os estudantes, como poderão se fazer ouvir e contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino das suas universidades?

Neste sentido, interessa investigar qual o papel do estudante na garantia da qualidade da sua formação universitária. Deste modo, a importância do estudo aqui proposto assenta-se na possibilidade de contribuição para o debate em torno da importância do protagonismo estudantil no processo de avaliação do ensino das universidades brasileiras, bem como, na contribuição para que as instituições (re)conheçam como a avaliação dos estudantes é tida na perspectiva dos gestores e daqueles que participam do quadro docente das universidades europeias.

## A QUESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Todos são unânimes em reconhecer a necessidade de assegurar a qualidade da educação superior. Isso nos leva à discussão: O que é qualidade? Quem determina a qualidade da educação superior? A Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES, 2004, p. 20)<sup>9</sup> define qualidade nesse setor como,

Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una nece-

---

9 Riaces é uma associação sem fins lucrativos que reúne agências de avaliação e credenciamento de 18 países ibero-americanos e se destina a promover, entre os participantes, a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da educação superior, contribuindo assim para a garantia da qualidade da educação superior nesses países. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) está integrado à Riaces.

sidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación.

A preocupação com a qualidade das instituições universitárias está presente, principalmente, no corpo legal regulador da educação superior brasileira, desde a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que declara no Artigo n.º 209,

O ensino é livre à iniciativa privada, atendida as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Além de definir que a autorização das instituições está ligada à avaliação da sua qualidade, a Constituição esclarece que a educação não é exclusividade do Estado, e formaliza a noção do Estado Avaliador, uma vez que a autorização para o ingresso e permanência no sistema educacional cabe ao poder público, tomando por base o processo avaliativo por ele conduzido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96, apresenta a mesma temática da avaliação das instituições de educação superior no Art. 46: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.” (BRASIL, 1996)

A LDB, no Art. 9º, atribui à União a prerrogativa de “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino [...] objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino [...]” bem como “[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior [...]” e “[...] autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das

instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.” Portanto, confirma o estabelecido na Constituição de 1988, vinculando processo avaliativo ao processo regulatório, especificando a necessidade de exames para aferir o rendimento dos estudantes.

Para atingir essa expectativa legal e social, conforme nos adverte a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as avaliações de qualidade precisam focar “[...] não só quanto ao que os estabelecimentos de ensino superior fazem, mas também com relação a como procedem, isto é, sobre a dimensão ética do ensino superior e da pesquisa e sua respectiva responsabilidade e comprometimento no plano social.” (UNESCO, 2008, p. 7) Dessa forma, a qualidade vincula a missão da instituição educativa aos valores sociais demandados pela sociedade que a instituiu, sendo eles que indicam uma situação prospectiva ideal e fazem mover a instituição para diminuir o espaço entre a instituição atual e uma situação desejada; o conceito de qualidade envolve e compromete todos os que participam da relação educativa: professores e estudantes.

Para viabilizar o processo de avaliação das instituições educativas, o MEC, desde 1990, desenvolve suporte teórico-metodológico e sugestões de instrumentos avaliadores da qualidade das universidades brasileiras. Em 2004, o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n.º 10.861, surge com a finalidade de promover a “[...] melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.” (BRASIL, 2004) O Sinaes institui três modalidades avaliativas: um exame, as avaliações institucionais e de curso, que, pretendendo complementaridade, apresentariam um quadro atualizado da educação superior no país.

A Lei n.º 10.861 define que “o Sinaes será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.” (BRASIL, 2004), deixando implícito, desde o início, seu campo de atuação preferencial, as universidades federais e privadas devido os critérios de autorização, cabendo às universidades estaduais buscarem sua

adesão voluntária, o que é no mínimo de estranhar, devido ao grande contingente de jovens que essas universidades atendem nas diferentes regiões do país. Conforme Censo da Educação Superior de 2012, o Brasil conta com 116 instituições de educação superior estadual contra 103 instituições federais e atende o significativo público de 625.283 estudantes em cursos de graduação. (BRASIL, 2012a) Por enquanto, as nossas universidades estaduais e seus estudantes só estão submetidas às normas e exigências dos Conselhos Estaduais de Educação.

Ainda, a Lei que instituiu o Sinaes afirma que para “[...] a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*.” (BRASIL, 2004), em seguida, preconiza que a “[...] avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.”, conforme seu Art. 4º. (BRASIL, 2004)<sup>10</sup>

Ao pensarmos, então, em qualidade do ensino ofertado, é preciso considerar que os estudantes constituem-se na principal fonte de informações sobre a efetividade do ensino. É dessa forma que a avaliação sistemática dos estudantes acerca das práticas pedagógicas em sala de aula e outros aspectos relevantes passam a ter importância primordial para o aprimoramento das instituições de ensino superior, atribuindo-lhes o papel de sujeitos coparticipantes do processo educativo e não apenas usuários dos serviços educacionais. (SAMPAIO, 2011)

A indicação do Sinaes para as instituições de ensino superior realizarem a autoavaliação e a avaliação externa *in loco* como dois instrumentos complementares é compatível com a proposta de avaliação em Dias Sobrinho (2008a). Para esse autor, a avaliação apresenta-se com duas perspectivas: a metacognitiva, que trata do processo de conhecimento que liga a avaliação, obrigatoriamente, ao processo de ensino e

---

10 Em 31 de janeiro de 2014, o Ministério da Educação, através da Portaria n.º 92, aprovou, em extrato, os indicadores do instrumento de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sinaes, revogando as Portarias n.º 1016/2007 e n.º 1.264/2008.

aprendizagem, e a metaorganizacional, que analisa os temas relativos à organização, estrutura e funcionamento da instituição de educação. Essas duas dimensões não podem ser analisadas separadamente, evitando o empobrecimento do processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES).

Considera-se que a autoavaliação deve ser promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, que deve seguir um roteiro preparado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses dois entes determinam quais os aspectos de cada uma das dez dimensões do Sinaes devem ser consideradas no trabalho de autoavaliação e, caso julguem necessário, são sugeridos o acréscimo de outros itens. Algumas instituições desenvolveram instrumentos para ouvir os seus estudantes o que constitui uma fonte rica de *feedback* sobre como seu público alvo pensa sobre ela.

Outro item da Lei n.º 10.861/2004 é a institucionalização do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) para aferir “[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação [...]” (BRASIL, 2004) De modo que, o desempenho do estudante passa a ser uma forma de avaliar o curso e não deve ser confundido com avaliação da aprendizagem individual. Por outro lado, se a ação educativa visa a promover modificações no estudante, interferindo na aprendizagem deste, ou ainda, se é na aprendizagem que se efetiva a intencionalidade da ação educativa, então a avaliação deve refletir tal intencionalidade e ocorrer durante o processo, visando o acompanhamento das ações efetivadas. Além do que, a multiplicidade de formas de produção e socialização do conhecimento, bem como as relações humanas marcadas por ideologias e valores, componentes intrínsecos do fenômeno formativo, passarão despercebidos se nos voltarmos exclusivamente para os produtos do processo quantificados pelo Enade e desconsiderarmos os meios pelos quais esses resultados são alcança-

dos, ou seja, a avaliação do processo de ensino que ocorre no interior das instituições.

Se a avaliação institucional ou de curso não vier acompanhada de uma análise e reflexões dos sujeitos envolvidos no processo (professores e estudantes), corremos o risco de retrocedermos 60 anos de evolução da conceituação de avaliação e retornaremos ao que Guba e Lincoln (2011) denominam de “Primeira geração da avaliação”, circunscrita a testes e instrumentos com o intuito de classificar indivíduos (ou instituições) ao medir suas atribuições frente às normas estabelecidas. Para esses autores, o contexto atual requer um modelo de avaliação que supere as fragilidades presentes em todas as práticas avaliativas aplicadas até o momento, que eles agrupam em três gerações de avaliação, como tendência ao gerencialismo, incapacidade de acomodar a diversidade de valores e o comprometimento excessivo com os parâmetros científico de investigação.

Guba e Lincoln (2011) propõem um modelo de avaliação denominada “Avaliação construtivista responsiva” que traz um imperativo moral de “[...] prontificar-se a refinar, mudar ou mesmo rejeitar o que se acredita naquele momento, em favor de algo mais que, após análise, pareça mais razoável e apropriado àqueles que estão em melhor posição de fazer esse juízo de valor [...]” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 57-58) que são os grupos de interesses envolvidos pela avaliação. Assim, as condições para que os instrumentos, os momentos e as modalidades de avaliação sejam efetivamente articulados existem e foram aperfeiçoadas durante a história da educação superior no Brasil, no entanto, avaliar precisa ser considerada também como uma prática subjetiva, relacional e carregada de valores. Como única testemunha daquilo que acontece ao longo do processo formativo, é necessário abrir a possibilidade de eleger o estudante à condição de avaliador do ensino que lhe é ministrado e parceiro de mudanças, reestruturações e inovação pedagógica.

## A AVALIAÇÃO DO ENSINO PELO ESTUDANTE E SEU PERCURSO

Entende-se por Avaliação do Ensino pelo Estudante (AEE) “[...] os procedimentos através dos quais os estudantes participam da avaliação sobre as aulas ou programas de ensino específicos sob a responsabilidade de professores ou equipe de professores.” (PAIVANDI, 2013 p. 324). Constitui uma avaliação formativa que visa à melhoria do ensino a partir de informação coletada por um instrumento aplicado aos estudantes. Embora o foco das AEE fosse, inicialmente, as condições pedagógicas objetivando favorecer a aprendizagem através de apreciações e *feedbacks* dos estudantes, ela se expandiu para além do pedagógico e se tornou, rapidamente, um instrumento administrativo utilizado como avaliação somativa para o progresso na carreira docente em universidades americanas. A Avaliação do Ensino surge em 1924, quando a Associação dos Estudantes de Harvard edita o “Confidenciel Guide on Teaching”. A iniciativa contagiou outras universidades da América a ponto de se tornar uma prática comum desde 1960.

Esse tipo de dispositivo encontrou um campo fértil nos Estados Unidos devido à presença marcante do setor privado na educação e sua consequente visão pragmática do ensino que requer forte regulação do cumprimento de objetivos e metas. Entretanto, não é meu objetivo aqui explorar os percursos, as tendências e o desenvolvimento das AEE no continente norte-americano, mas fazer uma análise a partir da contribuição do continente europeu, contexto em que as AEE enfrentaram críticas na implantação e passaram por constantes adaptações e ajustes, tornando o tema fecundo para discussão.

O ensino superior europeu não ficou isento da tendência de avaliar a qualidade do ensino pela via da AEE, embora tenha assumido essa prática, oficialmente, mais tarde, com a Declaração de Bolonha (ITÁLIA, 1999), que criou um Espaço Europeu do Ensino Superior comparável, compatível e coerente entre os sistemas educativos da Europa, antes razoavelmente diversificado. A partir de Bolonha, foram reunidas e categorizadas uma série de ideias e práticas que já vinham sendo experimentadas, embora de forma pouco sistemática, em diferentes insti-



tuições no continente. Para Antunes (2005), os anos 1970 assinam, em primeira instância, o início da cooperação europeia no campo da educação superior com o surgimento de instituições de caráter permanente, como o Centro Europeu para o Ensino Superior (Unesco-Cepes) em 1972, com a missão de fomentar a cooperação europeia em matéria de mobilidade estudantil, garantia da qualidade do ensino superior, governação e legislação relativa às instituições de ensino; seguida do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), em 1975, que trouxe a ideia do suplemento ao diploma, relevante para o que se tornaria reconhecimento das qualificações na atualidade e, a rede Eurydice<sup>11</sup>, em 1980, criada para fornecer informação e análise de dados sobre os sistemas educativos europeus.

No aniversário da Universidade de Paris, em 25 de março 1998, portanto no ano anterior ao encontro de Bolonha, os ministros da educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha se reuniram para discutir o estado e as perspectivas do ensino superior na Europa. (LACOBUCCI, 2012) Desse encontro, resultou o que pode ser considerado a gênese do Processo de Bolonha, a Declaração de Sorbonne, cujo objetivo foi harmonizar a arquitetura do sistema de ensino superior na Europa. (FRANÇA, 1998) Sendo a função nuclear do Processo de Bolonha promover a mobilidade e o incremento da competitividade internacional, via educação superior, o foco volta-se não só para o aprimoramento da qualidade da educação, mas muito relacionada, ao reconhecimento das qualificações obtidas. Por esse motivo, determina-se como umas das ações do processo de reforma a promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior. (ITÁLIA, 1999) Nesse contexto, foi proposta a adoção de instrumentos de garantias da qualidade acadêmica, de sistemas de avaliação externa e de acreditação que orbitam em torno de duas formas de avaliação autônomas mais interligadas: avaliação interna e externa de qualidade do ensino.

---

11 A Rede Eurydice fornece informações e análises sobre os sistemas de ensino europeus e políticas. A partir de 2013, é composta por 40 unidades nacionais, com base em todos os 36 países participantes no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Europa.

Segundo Lacobucci (2012), o Estado Europeu conta com quatro grandes áreas de *standards* avaliadores: a primeira, a acadêmica, centrada sobretudo na análise das qualidades intelectuais dos estudantes; a segunda, das competências, é relativa às suas capacidades técnicas; a terceira, relacionada à empregabilidade; e, por fim, os aspectos organizacionais como os princípios e procedimentos gerais da instituição.

Quanto às metodologias na garantia da qualidade do ensino, as instituições europeias, incluídas no Processo de Bolonha, passaram a contemplar uma variedade delas, definidas nos vários contextos nacionais em harmonia com a singularidade de cada instituição, dentre as quais podemos citar a análise comparativa dos resultados, que inclui competências dos graduados ou resultados em termos de pesquisa; *feedback* dos estudantes sobre o ensino e o *staff* acadêmico, inquéritos, audiência etc., e a análise dos indicadores de performance como taxas de graduação, despesas por estudante, taxas de empregabilidade dos alunos etc.

Em Praga, 2001, os ministros da educação dos estados aderentes ao Processo de Bolonha chamaram a atenção para a importância dos estudantes como parceiros competentes das universidades e instituições de ensino superior no processo de reforma das instituições de ensino europeu, enfatizando que estes deveriam participar e influenciar internamente a organização e os conteúdos do ensino nas Universidades e demais Instituições de Ensino reforçando a dimensão social do processo de Bolonha. (REPÚBLICA CHECA, 2001) A participação estudantil é reforçada também no Comunicado de Berlim (ALEMANHA, 2003), dada a importância das organizações estudantis no processo em curso. O encontro sublinhou a necessidade de manter, em carácter contínuo, a participação dos estudantes em todas as fases do processo avaliativo, considerando que eles integram as estruturas de gestão do ensino superior e que, em nível nacional, têm sido levadas a cabo medidas no sentido de fomentar a sua participação.

Seis anos depois da Declaração de Bolonha, na Conferência de Bergen (NORUEGA, 2005), o panorama do espaço europeu já apre-

sentava resultados tangíveis quanto à estruturação dos currículos universitários, à garantia da qualidade do ensino e à reconção dos títulos. Assim, essa conferência abordou a importância de elaboração das referências e das linhas de orientação para a garantia da qualidade do ensino, tal como proposto pelo relatório da Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) que tem sob sua responsabilidade desenvolver um conjunto de medidas, procedimentos e orientações no âmbito da certificação da qualidade, assim como a criação de um quadro comum de referências. Essa conferência também se encarregou de um tópico original, a dimensão social da educação, que se desenvolverá nos anos seguintes compondo a pauta da discussão em 2007, no Comunicado de Londres (INGLATERRA/REINO UNIDO, 2007), inclusive propondo avaliação da eficácia das estratégias nacionais sobre a dimensão social da educação e o desenvolvimento de indicadores e dados para avaliar a evolução a respeito da mobilidade e da dimensão social da educação.

O Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (BÉLGICA, 2009) – O Processo de Bolonha 2020: O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década – confirmou alguns avanços e propôs que determinados objetivos deveriam ser plenamente concretizados e devidamente aplicados a nível europeu, nacional e institucional, dentre eles, desenvolver resultados de aprendizagem centrados no estudante e nas missões de ensino das instituições. Para tanto, deveria englobar o desenvolvimento de referenciais internacionais para diferentes áreas de estudo e a melhoria da qualidade de ensino dos programas de estudo. Erichsen (2007) registra que o comunicado girou em torno da reforma de harmonização do ensino superior globalmente e a reafirmação dos seus princípios básicos: o respeito à diversidade dos sistemas educativos, própria do cenário europeu, a liberdade acadêmica, a autonomia e responsabilidade pública das instituições, a participação dos estudantes na tomada de decisão nas instituições, o caráter público do ensino superior e o seu papel na promoção da democracia e da coesão social, o reconhecimento de quatro funções principais do ensino para o es-

tudante (preparação para a vida profissional, para a vida democrática, desenvolvimento pessoal e avanço do conhecimento) e, finalmente, o desenvolvimento de um método didático centrado no aluno.

Na Declaração de Budapeste-Viena (HUNGRIA, 2010), os ministros sublinharam a natureza específica do Processo de Bolonha, ou seja, uma singular parceria entre as autoridades públicas, instituições de ensino superior, estudantes e docentes, juntamente com empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e instituições europeias e destacaram o papel decisivo da comunidade académica – líderes institucionais, professores, investigadores, pessoal não docente e estudantes – para tornar o Espaço Europeu do Ensino Superior uma realidade.

Em 2012, frente à persistência da crise econômica da Europa, os ministros responsáveis pelo ensino superior nos 47 países europeus reuniram-se em Bucareste, em abril, para fazer um balanço das realizações e chegar a um acordo sobre as prioridades futuras para o ensino superior no continente. Eles reiteraram o compromisso de promover a aprendizagem centrada no estudante do ensino superior, do uso de métodos inovadores de ensino que envolvam os estudantes como participantes ativos na sua própria aprendizagem e convidam as instituições, estudantes e funcionários para que juntos construíssem um trabalho solidário, inspirador e um ambiente de aprendizagem onde todos participassem da gestão e da estrutura gerencial das instituições. Almejavam refletir a diversidade das populações da Europa, por reduzir as desigualdades e proporcionar aos estudantes adequado serviços de aconselhamento e orientação, percurso de aprendizagens flexíveis, incluindo o reconhecimento das aprendizagens prévias. Reforçar a mobilidade como um meio para maior aprendizagem tornou-se uma meta (ROMÊNIA, 2012), atendo-se, especificamente, ao ensino superior, que é apresentado como um processo aberto, no qual os alunos desenvolvem a independência intelectual e autoconfiança pessoal ao lado de conhecimentos e habilidades disciplinar, os estudantes são incentiva-

dos a adquirir confiança para avaliar situações e suas ações de forma crítica.

Através das grandes linhas e diretrizes que norteiam a avaliação da qualidade do ensino ministrado nas universidades europeias e a importância central atribuída ao envolvimento dos estudantes nessas práticas e mesmo na própria gestão do ensino superior, é possível perceber que as propostas relatadas nesse estudo são eixos estruturantes dos processos avaliativos no Estado Europeu e indicam a direção a seguir nas avaliações realizadas pela comunidade acadêmica de cada estado sob a coordenação e supervisão de agências e organismo internacionais. Dada a importância de resultados positivos nos sistemas de avaliação externos e das consequências jurídicas e sociais de uma avaliação negativa, as instituições educativas, em todo continente europeu, envidam grande esforço para se enquadrarem nos marcos legais e demonstrarem que cumprem os requisitos de qualidade exigidos. Assim, moldam seus objetivos e procedimentos em conformidade aos delineamentos e diretrizes gerais definidas pelo Espaço Europeu do Ensino.

Para tomar como um exemplo, a França enfrenta desafios no alinhamento progressivo do seu sistema de educação com as resoluções internacionais. A reforma License-Master-Doctorat (LMD)<sup>12</sup> lançada em 1998, na qual as universidades submetem-se, de quatro em quatro anos, a uma contratualização com o Estado visando à aprovação de suas propostas de financiamento, vagas e emissão de diplomas, torna obrigatório o procedimento de avaliação do ensino pelo estudante. (PAIVANDI, 2013) Embora alguns critiquem a decisão do então ministro Claude Allègre, responsável pela reforma, como uma tentativa de romper com a tradição e submeter o sistema universitário francês

---

12 O ensino universitário francês se enquadra no esquema europeu de estudos superiores nascido com o Processo de Bolonha. Ele organiza a formação dos estudantes segundo três diplomas sucessivos: Licença, Master e Doutorado (LMD). Um determinado número de créditos é atribuído aos dois primeiros diplomas (European Credit Transfer System – ECTS). A Licença é obtida com seis semestres de estudos. O Master é obtido com quatro semestres de estudos. Existe uma diferença entre o Master de pesquisa e o Master profissional, pois este prepara o estudante para uma inserção direta no mundo do trabalho. O Doutorado, que demanda a redação de uma tese, é obtido com mais três anos de estudos.

à prova da concorrência internacional, todas as universidades implantaram o sistema LMD, segundo Derouet (2009), pelo menos formalmente, a partir de 2007. Essa adesão da totalidade das universidades ao LMD parece ter sido facilitada após a publicação da classificação internacional das universidades por Xangai<sup>13</sup>, em 2003, na qual sequer dez universidades francesas faziam parte da lista das 100 primeiras melhores universidades do mundo. A classificação de Xangai para 2013 apresenta uma melhora no que diz respeito à posição das universidades na França: entre as 500 melhores universidades, 20 são francesas, quatro delas integram o grupo das 100 melhores, sendo que a primeira universidade francesa aparece na 37ª colocação, contra 146 americanas, 37 britânicas, 37 alemãs e 34 chinesas<sup>14</sup>.

A questão da qualidade está no centro dos debates da educação superior às vezes vinculada à perspectiva daqueles que entendem a educação como um bem público, outras vezes àqueles que a submetem ao mercado global e, não raro, há estudiosos que transitam entre as duas concepções, reconhecendo sua natureza social sem desconsiderar a relação da educação superior com a formação técnica necessária para garantir a empregabilidade em um contexto de internacionalização do saber. Entretanto, a garantia de qualidade não deve ser reduzida à acreditação de uma instituição universitária, embora essa modalidade possa ser considerada uma das faces da moeda. A acreditação refere-se à

Certificação pública da “qualidade” de uma instituição, de um curso, de um programa. Em termos gerais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficialmente e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala

---

13 A classificação acadêmica das universidades (Academic Ranking of World Universities) é uma classificação das principais universidades do mundo, estabelecida pelos pesquisadores da Universidade Jiao-Tong de Xangai, na China. A cada ano essa classificação propõe uma lista das 500 melhores universidades mundiais.

14 A classificação de Xangai pode ser encontrada nos sites <http://www.arwu.org/> e <http://www.shanghairanking.com/>.

nacional e, tendencialmente, internacional. (DIAS SOBRI-  
NHO, 2008b, p. 5)

O foco da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia da qualidade quando os critérios assumidos são externos. São as agências do Estado ou da sociedade que definem o que, como e quais os critérios devem moldurar a avaliação, bem como os efeitos que isso produz. Por outro lado, a qualidade também apresenta uma dimensão social cuja ênfase está no melhoramento acadêmico e administrativo, além do fortalecimento da autonomia universitária. Autonomia entendida como autorregulação comprometida com as necessidades legítimas das sociedades e das populações locais. Nesse aspecto, o protagonismo volta-se para os professores e estudantes que definem os critérios de análise da qualidade da educação ministrada em suas universidades.

A garantia de qualidade não se esgota no mero controle da qualidade; é também um processo de criação, e de sua manutenção e melhoramento. Funciona, sobretudo, segundo uma lógica de melhoria da qualidade cujo foco é o de avaliar para fornecer subsídios à instituição visando sua melhoria. Aqui se instala a avaliação do ensino como ferramenta apropriada para entender, ao menos parcialmente, o cotidiano universitário e suas vicissitudes. Sua introdução influencia, de maneira efetiva e simbólica, a paisagem pedagógica e humana das aulas ministradas nas nossas universidades no sentido de tornar um regulador da relação educativa entre professores e estudantes, promover mudanças no contexto educacional e redimensionar o aspecto geral das práticas de ensino nas universidades. Embora a AEE provoque críticas devido ao eventual uso institucional ou administrativo visando à gestão da carreira docente, não se deve desconsiderar o objetivo formativo inerente a essa prática que, de acordo com Paivandi (2013, p. 328), pode permitir aos professores evoluir em sua “[...] concepção de ensino, perceber melhor as questões ligadas ao ato de aprender e as eventuais dificuldades de aprendizagem dos estudantes.”

A AEE permite desvelar elementos importantes das interações e trocas interpessoais envolvidas no processo de ensino, reforçar o pa-

pel do estudante nas situações de ensino-aprendizagem como parceiro, conferir-lhe o direito de expressar sua opinião sobre os elementos que constituem uma aula significativa para o seu grupo. Ainda, ao atribuir um papel de avaliador visando à melhoria do ensino nas instituições de ensino superior, o estudante “[...] tem mais chance de sentir melhor seu pertencimento à instituição e ao grupo, e de estar mais envolvido na relação com o professor e seu trabalho pedagógico.” (PAIVANDI, 2013, p. 330), fatores importantes no envolvimento e compromisso com a universidade.

Afinal, se existem dois mundos nas universidades que se tocam, mas raramente estabelecem uma verdadeira interlocução, o mundo dos estudantes e aquele dos professores, a avaliação do ensino pode construir passarelas ou pontes entre eles, estabelecendo uma relação mais ajustada, saudável, de respeito ao perfil dos novos segmentos estudantis que afluem à universidade, isso porque a dinâmica relacional é um elemento determinante da afiliação tanto intelectual quanto institucional dos estudantes à universidade como afirma apropriadamente (COULON, 2008), entretanto, admitindo-se que os estudantes contemporâneos são outros, impõe-se aos professores e às instituições de ensino um espaço contínuo de diálogo e reflexão que a avaliação do ensino pelo estudante pode proporcionar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o desenvolvimento mundial considerável da AEE, não temos, no Brasil, um histórico do uso desse dispositivo, o que o torna ainda um procedimento não apenas pouco utilizado, mas desconhecido. Uma ausência de estudos sobre a avaliação do ensino pelo estudante talvez ocorra pela falta de legitimidade desse instrumento nos aparatos legais que regem o Sistema de Educação Brasileiro. Embora a questão da qualidade do ensino e da aferição dessa qualidade já tenha registro na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96) e na Lei n.º 10.861/2004 com a insti-



tuição um Sistema Nacional de Avaliação (Sinaes), a prática de ouvir os estudantes sobre o ensino que lhe é ministrado, quando ocorre, se dá na informalidade da sala de aula ou como iniciativa não obrigatória de algumas instituições de ensino.

Apesar dos professores ocuparem a maior parte do seu tempo de trabalho em atividades ligadas ao ensino, tanto na graduação como na pós-graduação, são as suas atividades ligadas à pesquisa que são mais bem documentadas e avaliadas pelas instâncias administrativas da vida universitária. Isso resulta em que a docência é relegada a um lugar secundário no conjunto das tarefas acadêmicas que são desenvolvidas, o que começa a inquietar a gestão voltada à qualidade da formação fornecida, insatisfeita em utilizar apenas os resultados da investigação científica e as publicações como critério fundamental para avaliação e progressão funcional dos docentes.

O ensino, como entendido aqui, implica na capacidade, não apenas de transmitir a alguém conhecimentos de determinados campos do saber, mas de transformar a própria experiência dos estudantes, auxiliando sua autonomia, progresso independente e criativo, favorecendo que tomem decisões adequadas tanto em sua vida pessoal como relativas à sua vida em sociedade. Nesse contexto, a AEE adquire um papel importante não só para o estudante, mas igualmente para o desenvolvimento profissional da carreira do professor, promovendo a reflexão sobre a prática, o questionamento dos pressupostos implícitos na sala de aula, e a promoção de uma cultura de partilha e negociação.

## REFERÊNCIAS

ALEMANHA. *Realising the European Higher Education Area* : Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 set. 2003. Disponível em: < [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/berlin\\_communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/berlin_communique1.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2014.

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfose. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 47, jan. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 fev. 2014.

BÉLGICA. *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. 28-29 apr. 2009. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012<sup>a</sup>. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. (Org.). *Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012: Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012b*. Brasília, 2012b. 52 p. Disponível em: <[www.andifes.org.br/?p=16847](http://www.andifes.org.br/?p=16847)>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL Tribunal de Contas da União. *Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)*. Relator: Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2009. Disponível em: <[http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/areas\\_atuacao/educacao/RELATORIO\\_PROUNI.pdf](http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/RELATORIO_PROUNI.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2014.

COULON, A. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. 278 p. Título original: *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*.

COULON, A. Universidade e Responsabilidade Social. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013. v. 3.

DEROUET, J. L. O outro lado da implementação do LMD em França: um novo quadro para pensar as políticas de educação e de formação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a03.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a. 249p.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 01, n. 28, p.164-173, 01 jan. 2005b. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação superior: avanços e riscos*. ECCOS - Revista científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 64-93, 2008a. Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v10nesp/eccosv10nesp%203c04.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10nesp/eccosv10nesp%203c04.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditação da Educação superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2008b, Brasília. *Avaliação da Educação Superior*. Brasília: Mec, 2008b. p. 01- 28. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=4332&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4332&Itemid=>). Acesso em: 8 fev. 2014.

ERICHSEN, H.U. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 22-49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a03n17.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

FRANÇA. *Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system* Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. 25 May 1998. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp, 2011. 320 p.

HUNGRIA. *Budapest: Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. 12 Mar. 2010. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

INGLATERRA/REINO UNIDO. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London Communiqué, 18 May 2007. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014

ITÁLIA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999*: Joint declaration of the European Ministers of Education, 1999. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

IACOBUCCI, G. *O Processo de Bolonha : um modelo europeu de reforma do ensino superior? : o impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil)*. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/21396>>. Acesso em: 8 fev. 2014

LEWIS, R. *Por que almocei meu pai*. Tradução de Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NORUEGA. *The European Higher Education Area: Achieving the Goals* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

PAIVANDI, S. A avaliação do ensino pelo estudante, a pedagogia universitária e o ofício de professor. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013. v. 3,

REPÚBLICA CHECA. *Towards the european higher education área*: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Praga, 19 May 2001. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

RIACES – Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, editado por Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación, Orense, Madrid: 2004

ROMÊNIA. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué, 2012. Disponível em: <[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos*. Salvador; EDUFBA 2011. v. 1.

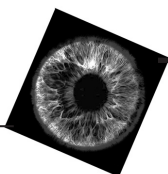
SANTANA, C. M. B. *A caminho da democratização na UFBA: o novo aluno dos cursos noturnos*. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Departamento de Programa Estudo Interdisciplinar Sobre Universidade – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14019>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008.

SEABRA, S. F.; ALMEIDA FILHO, N. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Universidade de Brasília; Coimbra: Universidade de Coimbra, 2012..

UNESCO. *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009*. [s.l.: s.n.], novembro 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PRIORIDADE PARA AS DEMANDAS DOS USUÁRIOS DIRETOS



LYS DANTAS

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as demandas e os limites dos delineamentos de avaliação educacional em larga escala, tendo em vista a diversidade de *stakeholders* vinculados a uma experiência avaliativa. Para tanto, está apoiado nos resultados de uma pesquisa sobre uma política baiana de avaliação de aprendizagem e se insere na discussão sobre políticas de avaliação e seus usos no Brasil.

Avaliação é ferramenta de gestão. Segundo Luckesi (2000), avaliar é fazer um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Há (ou deveria haver) uma relação estreita entre o planejamento e a implementação de uma determinada política e sua avaliação, de modo que a última retroalimente os dois primeiros, esperançosamente aprimorando a ação e contribuindo para que melhor sirva ao(s) beneficiário(s). Considera-se aqui que programas e

projetos são concretizações de políticas educacionais e os três termos serão utilizados, no presente texto, sem diferenciação.

Nos anos 1990, a avaliação assumiu centralidade nos discursos sobre políticas públicas e programas educacionais no Brasil. É desse período a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, com primeira aplicação em 1991) e do Exame Nacional de Cursos (ENC), de 1995, conhecido como Provão. Desde aquela década, apesar das muitas críticas, a avaliação tem se consolidado e, atualmente, há políticas de avaliação para todos os níveis da educação formal. Em 2015, além do mencionado SAEB (cujo delineamento foi alterado para incluir outras avaliações, como a Prova Brasil), há a Provinha Brasil, voltada para a alfabetização; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que inclui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, de 1998). Este último, voluntário, mais recentemente passa a ser usado como mecanismo de acesso ao ensino superior, o que fez saltar suas inscrições, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), de 1,2 milhões em 2001 para 8,72 milhões em 2014.<sup>1</sup>

O delineamento de uma avaliação deve ser feito a partir de três pilares: objetivos da avaliação, os *stakeholders* vinculados ao programa avaliado (e suas pressões políticas) e os limites de tempo, técnica e recursos financeiros.

*Stakeholder* é um termo em inglês muito utilizado no campo da avaliação. De modo geral, *stakeholder* é o indivíduo ou organização que pode afetar ou ser afetado(a) em certo contexto organizacional ou político. Como o termo implica uma relação, um indivíduo/organização pode ser *stakeholder* em uma determinada política e não sê-lo em outra. Nos sistemas educacionais no Brasil, são *stakeholders*: famílias e alunos; dirigentes, docentes e técnicos em cada escola; políticos, gestores e técnicos dos departamentos e diretorias nas secretarias e ministério da educação; fornecedores e prestadores de serviços, dentre outros.

---

1 Informações disponíveis no Portal do INEP: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)



Há, portanto, uma gama de indivíduos e organizações envolvidos no sistema educacional.

Cada delineamento avaliativo precisa priorizar alguns *stakeholders* ao definir seus objetivos, sob pena de não conseguir atender adequadamente a nenhum deles. Esta tarefa tem sido considerada a dimensão básica nos modelos que analisam a utilidade de políticas de avaliação, dada a sua importância.

Para aprofundar a reflexão sobre a diversidade das demandas dos mais diversos *stakeholders* e os limites dos delineamentos avaliativos, este artigo está estruturado em três seções, além desta introdução. Na próxima seção, é feita uma distinção entre os usos instrumental e conceitual da avaliação e sua relação com as diferentes demandas de *stakeholders* na busca por um delineamento possível para a avaliação. Na sequência, são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre a política de avaliação de aprendizagem implementada pelo Estado da Bahia, no período de 2001-2004.

#### DIVERSOS USOS, DIFERENTES USUÁRIOS: COMO RESOLVER O DELINEAMENTO AVALIATIVO?

O conceito de avaliação utilizado (juízo de qualidade sobre dados relevantes para a tomada de decisão) traz em si o uso principal que se espera de um resultado avaliativo: informar a tomada de decisão. Na gestão de um programa, são inúmeras as decisões tomadas por diferentes gestores, em tempos variados e diferentes níveis de impacto sobre o objeto avaliado: desde uma correção de insumo no processo de implementação até o encerramento ou continuação do programa. Além deste uso, há ainda um leque expressivo de possibilidades, não só dos resultados, mas também de outros elementos da avaliação (como as matrizes, as provas, os sistemas de correção, dentre outros). (DANTAS, 2009) A subseção a seguir discute brevemente alguns desses usos.

## Diversos usos

Usos são as ações desenvolvidas pelos *stakeholders* (ou atitudes adotadas por eles) a partir de elementos da avaliação; podem ocorrer em nível individual e coletivo, desde o planejamento da avaliação até sua finalização. Nos primeiros tempos de estudos sobre a avaliação, eram os resultados que determinavam os usos. Desde o final da década de 1970, há uma inversão: busca-se antes a demanda dos usuários para que o delineamento avaliativo leve a achados que venham a ser utilizados (PATTON, 1997). Nesse panorama, é interessante categorizar alguns dos usos possíveis em instrumentais ou conceituais.

O uso instrumental é atrelado às ações decorrentes da tomada de decisões informada pelos resultados da avaliação. Para Patton, esse tipo de uso está atrelado à finalidade “juízo do objeto” (PATTON, 1997), que Weiss relaciona às decisões para finalização, modificação ou manutenção de uma intervenção. (WEISS, 1998) Pressupõe-se que o uso instrumental se dê em um contexto de gestão, no qual houve um planejamento que orienta a implementação que, com *feedback* constante, é melhorada para que os objetivos do programa sejam atingidos. Ou ainda que os resultados da avaliação de certo programa informem a tomada de decisões no planejamento de um novo programa, mais aderente às necessidades dos beneficiários.

De acordo com Weiss (1998), o uso instrumental acontece sob três condições: 1) se as implicações dos resultados obtidos são relativamente não controversas, sem que provoquem rupturas na organização ou que afetem interesses conflitantes; 2) se as mudanças pedidas estão dentro do repertório do programa e ocorrem em pequena escala; e 3) se o ambiente no qual o programa acontece é relativamente estável, sem grandes alterações em suas lideranças, orçamento, clientela ou apoio público.

No contexto educacional brasileiro, tais condições não são observadas. No primeiro caso, as políticas de avaliação no Brasil são controversas e afetam claramente interesses distintos, a começar pelos dos estudiosos em educação. Um exemplo simples: vários pesquisadores,

como Frigotto, em entrevista a Yazbeck (2007), criticam o SAEB por aplicar um instrumento único para todo o país, apesar de as escolas terem autonomia sobre apenas 25% do seu currículo. A crítica de que a avaliação é única não considera que ela poderia estar voltada para os 75% do currículo, comuns a todos os estados, e que, localmente, poderia ser complementada por aspectos mais individualizados. Há resistência à avaliação em larga escala, por entendê-la inócua, ou a serviço de um discurso hegemônico excludente, ou contrária à pedagogia hoje praticada no Brasil, ou ainda fruto de imposição de agências financiadoras internacionais, dentre várias razões.

No Brasil, também não se verifica, de maneira geral, a segunda condição discutida por Weiss (1998): o uso instrumental ocorre se as mudanças estiverem dentro do repertório do programa. As mudanças que deveriam ser propostas em resposta aos resultados das avaliações estão, em muitos casos, além da capacidade instalada nos órgãos educacionais. Observados os resultados obtidos, o que se percebe é uma distância tão grande entre o nível ideal e o real que escolas e secretarias, principalmente as municipais (que contam com equipes menores e nem sempre qualificadas), ficam paralisadas. Seus repertórios são insuficientes para propor mudanças, embora reconheçam o nível precário da educação pública em seus sistemas e microsistemas. Com frequência, dirigentes escolares pedem que as avaliações externas insiram nos relatórios não só os resultados, mas as soluções para os problemas encontrados. Além disso, em muitos casos, não há autonomia decisória, especialmente no nível micro: as mudanças, quando são propostas, não conseguem ser postas em prática.

A terceira condição apresentada por Weiss é a estabilidade de contexto, que também não é observada no ambiente educacional no Brasil. A cada mudança governamental, especialmente quando há mudança partidária, ou a cada nova demanda por informação, são recomendados novos planos de avaliação, por vezes com prejuízo das séries históricas construídas. Na esfera federal, vagarosamente o Brasil tem conseguido estabilidade, ainda que tênue, para algumas políticas de avaliação, por

vezes decorrentes da pressão da sociedade civil. Já nas esferas estadual e municipal, o cenário é outro: com frequência são trocados técnicos e dirigentes escolares, sem que haja sequer um processo de transição que contribua para o uso das avaliações.

Além da ausência das três mencionadas condições, a concepção sobre a avaliação tem sido dissociada da gestão.

Para além da tomada de decisões, há outras possibilidades de uso da avaliação. O uso conceitual se dá quando os usuários não têm condições de utilizar instrumentalmente os achados da avaliação, mas tais resultados mudam sua percepção sobre o programa avaliado e seus efeitos. Quando as condições de contexto tornam-se mais favoráveis, é possível que esse conhecimento e novo entendimento transformem-se em ações e o uso aconteça de modo instrumental. (WEISS, 1998) Um exemplo disso pode ser o uso que algumas unidades das universidades federais fazem a partir da autoavaliação, componente do Sinaes. Ainda que, por falta de autonomia administrativa, não possam mudar, formam uma ideia sobre o que precisa ser mudado. (RIBEIRO, 2009)

Há variações dos usos conceituais. Dentre elas, há o uso persuasório, que se dá quando os resultados permitem apoio a uma determinada posição que o *stakeholder* já detém sobre mudanças necessárias. Frequentemente, o gestor do programa e seus implementadores conhecem os erros e o que deve ser feito para corrigi-los. Eles utilizam a avaliação para legitimar sua posição e conseguir adeptos. A avaliação torna-se, assim, um instrumento de persuasão. (WEISS, 1998)

Dentre os usos conceituais, há ainda o uso informativo (“*enlightenment*” kind of use), que se dá “extramuros”, para além do programa sob avaliação. O uso informativo é o que aproxima a avaliação da pesquisa científica, por contribuir para o corpo de conhecimento existente. Os relatos das avaliações acabam disseminados pelo campo e podem influenciar as redes de avaliadores e estudiosos de políticas públicas, mudar a agenda política e/ou afetar crenças de determinados grupos em instituições. O conhecimento é uma das forças na formulação das políticas e dos programas. Quando a avaliação contribui para o acúmu-

lo de conhecimento, pode afetar movimentos teóricos que, eventualmente, resultarão em ações.

Esta subseção apresentou brevemente os principais tipos de usos para um delineamento avaliativo, o que contribui para a análise sobre as demandas dos diversos *stakeholders*-usuários, a seguir.

### **Diferentes usuários, demandas diversas**

No grupo de *stakeholders* para uma determinada política, são usuários aqueles que farão uso – em alguma medida – dos elementos e resultados da avaliação. Para a reflexão aqui proposta, vale a pena diferenciá-los nas categorias *stakeholder*-cliente, usuário direto (principal ou não) e usuário indireto.

O “cliente” é o indivíduo ou entidade responsável pela encomenda da avaliação. Ainda que este termo seja empregado quando há necessidade de contratação de avaliadores externos, é possível utilizá-lo quando a avaliação é conduzida internamente.

Ministérios e secretarias não são blocos homogêneos. Em uma secretaria de educação, por exemplo, há outros *stakeholders* além do secretário, como os dirigentes e os técnicos das várias diretorias ou superintendências, as coordenações de programas específicos, as representações regionais e as comunidades escolares, que podem ter agendas políticas e demandas avaliativas muito diferentes, por vezes conflitantes e mesmo antagônicas. A definição do *stakeholder*-cliente é importante porque, se não for clara a liderança, as muitas demandas descontraídas podem inviabilizar a avaliação ou impactar negativamente a qualidade dos resultados.

Na gestão pública, identificar o *stakeholder*-cliente é, sob um rápido olhar, aparentemente fácil: há um edital, uma chamada pública ou algum mecanismo de contratação da avaliação que, declaradamente, o define e a ele o avaliador se reporta em primeiro lugar. Cabe ao *stakeholder*-cliente a palavra final sobre as mudanças estratégicas no delineamento avaliativo e autorizar os custos da avaliação.

Isto não significa, entretanto, que as demandas de outros usuários não devam ser negociadas durante o planejamento da avaliação. Em alguns casos, a depender do contexto, do programa a ser avaliado e das finalidades da avaliação, os usuários diretos, aqueles a quem são dirigidos os resultados da avaliação e que, em um delineamento ideal, farão uso instrumental deles, terão tanta importância quanto o cliente. No grupo de usuários diretos, pode haver aqueles com maior ou menor poder decisório. O que define se um usuário é principal ou não é a sua autonomia e capacidade decisória no programa avaliado.

Além dos usuários diretos, há ainda indivíduos e organizações que fazem uso conceitual-informativo da avaliação, sem relação específica com a tomada de decisões no programa avaliado. Estes são usuários indiretos e muito raramente os delineamentos avaliativos são modificados para atendê-los.

Também contribui para a reflexão aqui proposta classificar os usuários em diferentes níveis de atuação: político, técnico centralizado, técnico descentralizado, e não técnico, como pode ser visto no quadro a seguir, com correspondentes possibilidades de uso da avaliação. A centralização, neste caso, refere-se à alocação do indivíduo no órgão central de governo (como o ministério ou as secretarias de educação).

Quadro 1 - Síntese dos níveis de usuários para as políticas de avaliação educacional

TIPO	USOS	NÍVEL	REPRESENTANTES	EXEMPLOS DE DEMANDAS AVALIATIVAS
Usuário direto	Instrumental e conceitual	Político	Ministros, secretários, superintendentes	Macro, voltadas para decisões que afetam todo o sistema
		Técnico central	Burocracia média nos órgãos centrais de governo, como secretarias, diretorias, superintendências	Macro, voltadas para o sistema, e micro, voltadas para <i>accountability</i> e regulação desse sistema
		Técnico não central	Burocracia média nas representações regionais e nas escolas (diretores regionais, dirigentes escolares, professores e coordenadores)	Micro, voltadas para a gestão local e para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula
		Não técnico	Pais e alunos	Macro, em termos gerais, e micro, em termos do local onde a política se concretiza para cada aluno (e, em decorrência, para seus pais)
Usuário indireto	Conceitual e informativo	Não técnico, não central	Sociedade em geral; academia em geral; pesquisadores no campo da avaliação; instâncias políticas outras que não as diretamente envolvidas com o projeto avaliado, dentre uma infinidade de possibilidades	Geral, em termos globais, ou específicas, como interesse na base de dados, na metodologia, no relato de estratégias de comunicação etc

Fonte: elaborado pelo autor (2009)

É Stufflebeam (1974) quem, no início da década de 1970, chama atenção que os interesses desses *stakeholders* são muito diferentes e que, provavelmente, um único delineamento avaliativo não dará conta de atendê-los. Isso é especialmente importante porque, de maneira geral, os editais para seleção de propostas de avaliação – meio pelo qual a política é concretizada – são vagos, o que implica um trabalho preli-

minar do avaliador em definir as reais necessidades avaliativas para, em seguida, propor como atendê-las.

Técnica e política coexistem na gestão pública brasileira. Rebolloso e colaboradores. (2002) lembram que a dimensão política e a necessidade de acomodação dos valores postos têm despertado a consciência, no campo da avaliação, sobre a importância do processo de negociação e da busca de consenso entre os atores, no que são reforçados pelo posicionamento de Patton (1997) quanto ao envolvimento dos *stakeholders*. Shula e Cousins (1997) ressaltam que é central saber se os *stakeholders* concordam sobre os objetivos do programa e sobre suas finalidades. No entanto, o envolvimento político (não necessariamente partidário) de cada ator no campo educacional faz com que suas demandas sejam diversas e, por vezes, conflitantes. Diante do panorama de diversidade de *stakeholders* apresentado no Quadro 1, não se deve esperar consenso.

Vale o registro de que, no Brasil, pais e alunos, de maneira geral, não são considerados usuários diretos, ainda que, após o Provão, essa característica tenha começado a mudar, pelo menos no ensino superior. Esperançosamente, à medida que a sociedade civil for se fortalecendo e organizando, estes *stakeholders* tenderão a assumir protagonismo também nas negociações das demandas para as avaliações.

Critérios de qualidade para delineamentos de avaliação, como aqueles propostos pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE),<sup>2</sup> em 1994, apontam, como primeira dimensão a ser analisada na categoria “Utilidade em uma avaliação”, o atendimento dos *stakeholders*. Pressupõe-se que se o delineamento avaliativo considerar as demandas dos envolvidos, a avaliação poderá ser útil. Na mencionada dimensão, por exemplo, a equipe de avaliação deve ter cumprido dez etapas. São elas: 1) identificação do seu cliente, de maneira clara; 2) envolvimento das lideranças na identificação de ou-

---

2 JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, the (1994). The Program Evaluation Standards. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. All rights reserved. Approved by the American National Standards Institute as an American national standard. Approval date: March 15, 1994.



tros *stakeholders*; 3) levantamento das necessidades de informação dos *stakeholders* potenciais; 4) utilização de *stakeholders* para identificação de outros *stakeholders*; 5) junto ao cliente, definição dos *stakeholders* por sua importância relativa; 6) envolvimento dos *stakeholders* durante o processo avaliativo; 7) manutenção da avaliação aberta para novos *stakeholders*; 8) atendimento às necessidades avaliativas dos *stakeholders*; 9) atendimento de uma gama adequada de *stakeholders* individuais; e 10) atendimento de uma gama adequada de organizações.

Entendendo que há diversos usos para a avaliação e que é muito difícil obter consenso entre os muitos níveis de usuários em termos de sua demanda avaliativa, as perguntas que se colocam são: Quem atender? Como inserir as demandas levantadas? A subseção a seguir apresenta brevemente uma discussão sobre o delineamento avaliativo e suas limitações face à diversidade dos *stakeholders*.

### **Como resolver o delineamento avaliativo?**

As duas subseções anteriores demonstram ao leitor que o conjunto de *stakeholders* não é homogêneo em termos de expectativas, mas que suas demandas precisam ser consideradas e priorizadas se o objetivo da avaliação for contribuir para a gestão do programa avaliado. Feito este posicionamento, os limites serão dados por aspectos relativos ao tempo, ao custo e à técnica.

Os resultados de uma avaliação são percebíveis quando se pensa em uso instrumental. Se não forem entregues em tempo hábil para informar a tomada de decisões, não poderão ser usados. Este é um limite crucial quando se pensam nas demandas postas pelos usuários. O envolvimento dos atores vinculados a uma política a ser avaliada requer tempo para que possam negociar as prioridades, em longo processo que envolve, muitas vezes, capacitação. Minimamente, é necessário o desenvolvimento de uma linguagem comum entre esses atores para que seja possível a priorização dos objetivos da avaliação e determinação de escopo avaliativo, que venham favorecer o uso instrumental.

Quanto mais sofisticada em termos técnicos e detalhada em relação à informação for a demanda avaliativa, tanto mais tempo é necessário para atendê-la. Uma coisa é o procedimento estatístico clássico que permite a obtenção dos resultados de uma aplicação de provas; outra coisa, bem mais demorada, é a composição de índices comparáveis ao longo do tempo, a partir de várias coletas de dados. É preciso definir, portanto, que decisões são tomadas a partir da avaliação: se mais simples, mas com efeitos sobre um programa em um determinado ano letivo, ou se mais gerais, que independem do calendário letivo anual, por exemplo.

Custos são, obviamente, também limitantes. Quanto mais abrangente, detalhada e complexa a avaliação, tanto mais cara. Luis Carlos Freitas, ao criticar o Estado Avaliador brasileiro, lembra que é gerada uma quantidade enorme de dados que o usuário da avaliação não consegue consumir, em entrevista a Yazbeck (2007). Encharcar o usuário com dados não significa atendê-lo, mas no geral, aumenta o custo da coleta de dados.

Certos desvios de objetivos não são justificáveis à luz dos custos. É o caso, por exemplo, do ENEM. Em 2011, o INEP foi obrigado judicialmente a disponibilizar a correção da redação a todos os respondentes da prova. A justificativa para esta obrigação está fundamentada na transparência do processo de correção, por um lado, e no aspecto pedagógico, por outro: o aluno, de posse dos comentários dos avaliadores para seus erros, pode melhorar seu desempenho nas edições posteriores. No entanto, dúvidas sobre a correção poderiam ser discutidas via recurso administrativo (como já vinha sendo feito), por um lado, e por outro, o exame não tinha como objetivo principal o pedagógico, tendo sido criado como avaliação de final de ciclo e, em sequência, como forma de acesso às universidades brasileiras. A mudança imposta pelo judiciário trouxe um impacto enorme em termos de tempo e de custo para cada edição do exame, além de envolver um número significativamente maior de corretores. Não havia, imediatamente, pelo menos, um contingente de especialistas moderados para a correção das provas de

redação. A consequência imediata foi a suspensão de duas aplicações do Exame por ano até que o INEP consiga estabelecer a nova logística de prova. O efeito para os alunos provavelmente não será grande, já que o ENEM não substitui o *feedback* que o estudante deveria ter tido durante todo o seu tempo escolar. O impacto nos custos da avaliação, no entanto, é imenso.

O terceiro elemento limitante é a técnica. Nem sempre as demandas dos variados *stakeholders* podem ser atendidas, seja por impossibilidade metodológica, seja por falta de formação específica da equipe de avaliadores. Em vários delineamentos, as equipes de avaliação não estão prontas e disponíveis e, nestes casos, uma das primeiras etapas do delineamento avaliativo inclui a capacitação da equipe. Em outras experiências, forma-se um acordo com universidades e centros de pesquisa que poderão contribuir com a avaliação, seja por meio de convênios de cooperação, seja por contratos de prestação de serviços.

Para concluir essa subseção, ressalta-se que o delineamento deve cuidar ainda de assegurar o registro, para consultas futuras, das decisões tomadas, erros cometidos, escalas testadas no planejamento e implementação da experiência avaliativa, além da construção das bases de dados, de modo a favorecer usos indiretos, sob uma política de acesso aos dados previamente estabelecida.

Em tempos de expansão das políticas de avaliação, é comum ouvir-se que a avaliação é paga com recurso público e que, portanto, deve atender a todos os públicos. Dados os limites encontrados em cada experiência avaliativa, este discurso não se sustenta, sob pena de se perder a avaliação. A diversidade de demandas para um delineamento avaliativo e os limites que os avaliadores encontram precisam ser equacionados a cada nova experiência. Nem todos os usuários serão atendidos com o mesmo grau de prioridade e detalhamento. Alguns usuários poderão fazer uso instrumental da avaliação; outros terão acesso a elementos e resultados que favorecem o uso conceitual.

Um delineamento avaliativo está a serviço da gestão de uma política ou programa. Deve, portanto, priorizar as perguntas avaliativas que

levar à tomada de decisão para o melhor atendimento do beneficiário daquela política. Para ilustrar a diversidade de usos e usuários em uma experiência de avaliação em larga escala, favorecendo uma reflexão sobre o atendimento da demanda, são apresentados os resultados de pesquisa sobre uma política de avaliação implementada na Bahia, entre 2001 e 2004.

#### O CASO DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA BAHIA: DIVERSIDADE DE USUÁRIOS E PRIORIDADES NO DELINEAMENTO AVALIATIVO

A pesquisa sobre os usuários da política chamada Avaliação de Aprendizagem (AA), implementada no período de 2001-2004 pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e com a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão (FAPEX)<sup>3</sup>, foi desenvolvida por esta autora como parte de sua tese de doutoramento, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A referida política inseriu-se no contexto do Projeto de Avaliação Externa, um dos seis projetos prioritários do programa de reforma do governo à época. Tinha por objetivos: a) fortalecer nas escolas o hábito de desenvolver e cumprir um plano de ensino dentro de prazos pré-estabelecidos; b) possibilitar aos professores o diagnóstico dos sucessos e das dificuldades de seus alunos em relação a um elenco de competências e habilidades mínimas definidas para o Estado; e c) ajudar os professores a reformularem, quando necessário, seu plano de ensino para melhor atender seus alunos, contribuindo para evitar a repetência.<sup>4</sup>

A AA pretendeu, assim, um uso tanto instrumental (diagnóstico e reformulação do plano de ensino) quanto conceitual para seu usuário principal, a escola. O Quadro 2 sintetiza o conjunto de *stakeholders* da AA, os usos pretendidos para cada um deles, seu nível de implementa-

3 Para saber sobre o Projeto de Avaliação, consultar <http://www.aval.ufba.br/projeto.asp>

4 Folder de divulgação. Educar para Vencer. Projeto de Avaliação Externa. SEC/UFBA, 2003.

ção, o grau de prioridade definido inicialmente para cada um deles, as instâncias envolvidas e o grau de atendimento das demandas colocadas.

A identificação dos *stakeholders* da AA foi feita por meio da análise dos documentos oficiais da AA encaminhados às escolas, à SEC e às prefeituras municipais.

De acordo com o disposto nos documentos oficiais, até o início de 2003 havia uma clara identificação do cliente da AA na SEC: a Superintendência de Políticas e Diretrizes Educacionais (SPDE), responsável pelo acompanhamento do convênio 444/99, estabelecido entre SEC, UFBA e FAPEX para sua implementação. Em 2003, com a mudança de governo e redesenho das superintendências na SEC, a Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (SUPAV) assumiu a avaliação com alguma dificuldade, já que seus novos integrantes não haviam participado anteriormente dos processos de negociação da política. Até o final daquele ano, foram mantidas várias reuniões para ajustes de percepção e discussão de novas demandas do órgão central.

Desde a concepção da AA, no entanto, foi estabelecido pelo cliente que a escola (e nela o dirigente, os professores e coordenadores pedagógicos) seria o *stakeholder* principal, considerada a principal instância de utilização da avaliação, com um grau alto para atendimento das demandas. Para favorecer o uso instrumental e conceitual pela escola, o delineamento da AA incluiu, de 2001 a 2004, três vezes ao ano, a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática para alunos de 1ª a 4ª séries e do Ciclo Básico de Aprendizagem I (CBAI) matriculados em escolas públicas estaduais e municipais (dos municípios parceiros). Os próprios professores aplicaram e corrigiram as provas, sob orientação do coordenador pedagógico ou, na sua ausência, do dirigente escolar. Os procedimentos e as orientações foram encaminhados às escolas em manuais e materiais explicativos. Obviamente, os objetivos da AA só seriam minimamente atingidos – e o uso instrumental concretizado – quando, após a obtenção do diagnóstico, as escolas analisassem seus resultados e agissem a partir dessa análise.

Quadro 2 - Principais *stakeholders* e usuários indiretos da política de Avaliação de Aprendizagem e seus respectivos usos pretendidos, graus de prioridade, nível de atuação e grau de atendimento quanto às expectativas originais. Bahia, 2001-2004

TIPO	PRETENSÃO DE USO	NÍVEL	GRAU DE PRIORIDADE	IDENTIFICAÇÃO DAS INSTÂNCIAS	GRAU DE ATENDIMENTO
Cliente	Instrumental e conceitual	Político	Alto	SPDE na SEC de 1999-2002; SUPAV na SEC em 2003-2004.	Médio
Usuário direto principal	Instrumental	Técnico não central	Alto	Dirigente escolar	Médio
	Instrumental	Técnico não central	Alto	Professores nas escolas	Médio
	Instrumental	Técnico não central	Alto	Coordenador pedagógico nas escolas	Médio
	Instrumental	Técnico não central	Médio	Técnicos das coordenações pedagógicas dos municípios envolvidos	Baixo
Usuário direto	Conceitual	Político	Alto	Secretário de educação do Estado	Médio
	Conceitual	Político	Alto	Secretários de educação dos municípios envolvidos	Baixo
	Conceitual	Técnico central, com atuação local	Médio	Líderes dos demais projetos prioritários do programa de reforma do governo	Médio
	Conceitual	Político, técnico central	Baixo	Dirigentes e técnicos dos demais departamentos e setores do órgão central	Baixo
	Conceitual	Técnico não central	Baixo	Representações e técnicos das DIREC	Baixo
	Conceitual	Não técnico	Baixo	Alunos e pais de alunos	Baixo
Usuário indireto	Informativo	Não central, não técnico	Baixo	Academia	Médio

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

O acompanhamento de toda a ação foi feito através do “Relatório do Diretor” (RD), documento encaminhado pelas escolas à equipe central da avaliação a cada aplicação de provas. As secretarias de educação envolvidas passaram a receber, a partir de 2003, um relatório diagnóstico, oriundo da análise de dos resultados de uma amostra de escolas realizada pela equipe central da avaliação.

A análise dos documentos permitiu a identificação de cliente e *stakeholders* principais, mas não a clara definição da prioridade concedida às demandas dos demais *stakeholders* e usuários. Em complemento, foram também analisados as comunicações (e-mails para a coordenação do Projeto de Avaliação, ofícios ou relatos em documentos oficiais) entre a AA e tais *stakeholders* e os RDs. Foram observadas demandas para a AA a partir do nível técnico central, do nível técnico não central, das representações municipais, e dos projetos parceiros no programa de reforma educacional.

O delineamento inicial da AA foi modificado. O projeto original, inviável em termos de tempo, custo e equipe, foi redesenhado até o formato final implementado. Contribuiu para esse redesenho a entrada do Instituto de Serviço Público (ISP/UFBA) na negociação, em março de 2000. O redesenho reduziu a amplitude de atendimento aos *stakeholders* para tornar viável a implementação. Durante a negociação inicial do desenho da política de Avaliação, não há registro de consulta à escola, às representações municipais ou mesmo às outras coordenações na SEC.

Naturalmente, em decorrência de adequações na implementação do Programa Educar para Vencer, as demandas dos atores também foram sendo alteradas ou novas demandas foram colocadas nos quatro anos do ciclo da AA, o que implicou outras mudanças, em especial para atender aos usuários diretos principais. Em resposta às escolas, por exemplo, foi incluída avaliação da produção textual, foi construído um guia diagnóstico para ajudar o professor na avaliação de suas turmas e foram feitos ajustes logísticos visando à entrega de material no tempo e na quantidade certas.

Os RD encaminhados à equipe avaliadora anunciavam uma baixa capacidade instalada em muitas escolas, o que as fizeram demandar formação e capacitação dos docentes e soluções prontas para os problemas que enfrentavam. Como já discutido, sem repertório adequado não é possível o uso da avaliação. Além disso, muitos dos pedidos feitos (e não atendidos) referiam-se à adequação das provas “à realidade do município”, à correção feita pela equipe central da Avaliação ou à diminuição da frequência de aplicação de provas, reduzindo assim a carga de trabalho para docentes e coordenadores já tão atribulados. Especialmente para escolas municipais, houve uma demanda de maior articulação entre a proposta da AA e a linha de trabalho adotada pela secretaria da educação municipal.

Os demais usuários foram menos contemplados. Os objetivos da AA não estavam voltados para prestação de contas ou para demandas específicas, o que contrariou líderes de outros projetos implementados pela SEC simultaneamente. A frustração dessas expectativas contribuiu para o surgimento de problemas de articulação, com impacto para a percepção de utilidade da avaliação por estes *stakeholders*. São exemplos das diferenças entre as expectativas dos outros projetos e dos parceiros municipais do programa de reforma e seu (não) atendimento: os *stakeholders* vinculados de alguma forma às redes municipais (secretários, equipe técnica das secretarias, líderes do Projeto de Capacitação da Gestão Municipal) foram, desde o início, apenas parcialmente atendidos pela AA uma vez que, para muitos municípios, boa parte das escolas estava situada na zona rural, fora da área de aplicação dos testes e instrumentos. Além disso, secretários municipais e algumas representações da Secretaria Estadual apresentaram, ao longo do tempo, uma demanda específica: dados individualizados das escolas de modo a poder regulá-las ou controlá-las. No caso dos secretários municipais, a necessidade do controle era justificada especialmente nos casos nos quais os dirigentes escolares eram uma escolha direta do prefeito e tendiam, naquele contexto, a não se reportar concretamente às secretarias de educação. O delineamento da AA não permitiu tal controle.



Em relação aos usuários indiretos, especialmente os vinculados à pesquisa, houve um cuidado para seu atendimento, concretizado, por exemplo, pela preparação das bases de dados de modo a que pudessem ser disponibilizadas para estudos.

Aplicando-se os padrões de qualidade estabelecidos pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) para a dimensão identificação dos *stakeholders*, é possível dizer da AA que: a identificação do cliente e do grupo principal de *stakeholders* (escola) era clara, mas o mesmo não podia ser dito sobre a identificação dos demais usuários; a maior parte dos *stakeholders* não foi incluída no processo de negociação da política; o levantamento das demandas dos *stakeholders* principais foi feito após a implantação da AA e houve atendimento parcial às suas solicitações; ficou clara a frustração de expectativas para a avaliação dos demais projetos parceiros no programa de reforma; houve baixa articulação Estado-município, com algum conflito para aceitação da AA em alguns deles; foi observada resistência interna no órgão central ao delineamento da AA; foram observadas demandas de escolas, representações regionais, representações municipais e corpo técnico da SEC canalizadas para a AA quando, em verdade, não faziam parte de uma ação de avaliação externa e sim de fortalecimento da capacidade das escolas. Foi o caso, por exemplo, das demandas por capacitação docente para os conteúdos dos testes, solicitada para a equipe de avaliação e não para as equipes da Secretaria de Educação.

Independente do grau de prioridade pretendido, a análise da AA aponta para uma utilidade baixa para alguns dos segmentos envolvidos pela política e para uma utilidade média para as escolas que, tendo recebido o “pacote” da avaliação, o viram modificar-se para atendê-las. A política foi encerrada com o final da vigência do convênio da SEC com a UFBA, em 2004. Para essa tomada de decisão, não foi feita uma meta-avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso da AA foi apresentado como um exemplo que pudesse ilustrar a diversidade de *stakeholders* e de suas demandas para uma avaliação em larga escala e a impossibilidade de atendê-los todos, dados os limites de custo, tempo e técnica. Em qualquer nível de ensino, ainda que se entenda que o envolvimento dos *stakeholders* no delineamento de uma avaliação seja essencial para que seus resultados sejam utilizados, não é possível atender a todos com o mesmo grau de prioridade, mesmo com vontade política neste sentido.

Avaliação é ferramenta da gestão. O juízo de qualidade a ser feito sobre dados relevantes serve a uma tomada de decisão que ultrapassa a avaliação. Busca-se, especialmente no uso instrumental da avaliação, o melhoramento do programa educacional avaliado. As decisões precisam ser tomadas pelos gestores e as ações implementadas no sentido de melhorar tal programa. O simples juízo de qualidade – isolado – não terá esse efeito.

Diante da restrição de recursos e da imensidão de demandas para os próprios programas educacionais, não é sensato se propor e delinear uma avaliação em larga escala dissociada do uso instrumental. Isto tem um efeito significativo no delineamento por obrigar a avaliação a estar em sintonia com o planejamento do programa avaliado, sendo proposta antes da implementação da ação. No entanto, a avaliação será tanto mais útil se forem observadas condições para que outros usos ocorram, em potencialização e otimização dos recursos empregados. Em outras palavras, o que se pergunta é: Que decisões podem ser informadas por uma avaliação em larga escala? Quem toma tais decisões? Que demandas dos usuários podem ser atendidas sem aumento de custos e em respeito aos limites de contexto, que restringem o delineamento avaliativo? Na impossibilidade de atendimento a todos os *stakeholders*, é importante centrar o atendimento aos usuários diretos principais, aqueles com autonomia para a tomada de decisão.

Cabe aos *stakeholders* dos programas educacionais brasileiros aprenderem a apresentar suas demandas: Que informações são ne-

cessárias para que eles tomem decisões que contribuam para que seus programas sejam aprimorados? Cabe a eles também entender que há limites para a avaliação e que nem todas as decisões serão informadas por dados avaliativos. Esse entendimento teria evitado ao INEP, por exemplo, desviar sua atenção do aprimoramento do ENEM para a correção das redações como *feedback* aos alunos.

Por outro lado, esse entendimento pode favorecer novos delineamentos de avaliações em larga escala mais voltados para as demandas reais dos *stakeholders*. Afinal, como defendido por Patton desde a década de 1970, não é o resultado que induz o uso da avaliação, mas o atendimento à demanda por certos resultados que faz a avaliação ser usada.

## REFERÊNCIAS

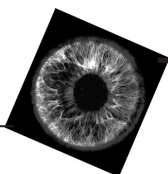
- DANTAS, L. M. V. *As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da Avaliação de Aprendizagem na Bahia*. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- LUCKESI, C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PATTON, M. Q. *Utilization-focused Evaluation: the New Century Text*. 3<sup>th</sup>. California: Sage Publications, 1997.
- REBOLLOSO, E. et al. Metaevaluation of a total quality management evaluation system. *Psychology in Spain*, v. 6, n. 1, p. 12-25, 2002. Disponível em: <<http://www.psychologyinspain.com/content/full/2002/full.asp?id=6001>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- RIBEIRO, J. L. S. *Características da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em instituições de ensino superior*. 2008. f. 266. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- SHULHA, L. M.; COUSINS, J. B. Evaluation use: theory, research and practice since 1986. *American Journal of Evaluation*, v. 18. p. 195-208, 1997.

STUFFLEBEAM, Daniel. *Meta-evaluation*. USA: Western Michigan University Evaluation Center, dec. 1974. Disponível em: <<https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional%20Papers/03%20Meta-Evaluation.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

WEISS, C. H. Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, v. 19, n. 1, p. 21-33. 1998. Disponível em: <<http://aje.sagepub.com>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

YAZBECK, L. Sobre avaliação, pesquisas e políticas públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiros. *Estudos em avaliação educacional*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 38, p. 9-28, set./dez. 2007.

# A AVALIAÇÃO DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: EM DIREÇÃO A UMA EXPERIÊNCIA DE PARTILHA



NATHALIE YOUNÈS

A Avaliação do Ensino pelos Estudantes (AEE) tornou-se uma norma institucional em um número crescente de universidades pelo mundo. No entanto, diferentes publicações têm evidenciado oscilações das orientações políticas entre uma visão formativa e uma visão de controle. Da mesma forma, são sublinhadas as dificuldades de fazer dela uma ferramenta eficaz a serviço da melhoria do ensino, quando a AEE se encontra reduzida a um procedimento burocrático isolado e desconectado, não inscrito em uma abordagem global da qualidade, valorizando e apoiando o ensino. (CASHIN, 1996; BERNARD; BOURQUE, 1999; FONTAINE, 2009; YOUNÈS et al., 2012)

No desenvolvimento da AEE, a capacidade de julgamento do estudante se encontra mais ou menos mobilizada. Por julgamento, compreende-se a propriedade de exercer seu entendimento sobre uma dada situação e de estimular a faculdade psíquica intelectual que permite apreender os problemas e as situações e apreciá-los. É o conjunto desse

processo que participa de uma avaliação que constrói valores e que, desse modo, torna-se mobilizadora. (DEWEY, 1993) Em uma perspectiva de regulação crítica da ação, (HADJI, 1992; KETELE, 2001) a validade do uso da avaliação é considerada como vinculada à sua capacidade de provocar mudanças no sistema de ensino. (MCKEACHIE, 1997) Isso permite, principalmente, a adaptação a um contexto em contínua mutação. Essa adaptação, que parece incontornável para fazer face às transformações do ensino superior, (ROMAINVILLE, 2004, 2014) é tanto individual quanto coletiva. Ela se alimenta de diferentes formas de compartilhamento, da construção de um sentido comum entre os diferentes atores no âmbito da universidade que são os estudantes, os professores, os gestores e os orientadores pedagógicos. Essa concepção se diferencia de uma visão de AEE que se limite a uma coleção de apreciações individuais reduzidas a uma simples média que esmaece os pontos de vista singulares e as divergências, mas também a dinâmica de construção de um sentido comum, porque esse formato limitado não favorece o exercício de uma verdadeira reflexão sobre o próprio sentido do ensino que parte das diferentes experiências dos estudantes e dos professores.

O conceito de compartilhamento é ele mesmo polissêmico porque exprime, de um lado, a divisão em partes, mas também o consenso, “a ação conjunta”, “a participação”. (REY, 1994, p. 1436) É a filosofia política que desenvolve a ideia de compartilhamento enquanto processo democrático. Em sua obra epônima, Rancière precisa que “uma partilha do sensível fixa, ao mesmo tempo, um comum compartilhado e partes exclusivas”, (RANCIÈRE, 2000, p. 12) requerendo a constituição de “cenas polêmicas” (RANCIÈRE, 1995, p. 66) como espaços de falas contraditórias nos quais cada um participa de maneira igual, inclusive aquele que é minoritário. Por outro lado, ele afirma “como em um espaço dado, organizamos a percepção de nosso mundo, ligando uma experiência sensível a modos de interpretação inteligíveis”. (RANCIÈRE, 2007 apud ZERBIB; LÉVY; RENNES, 2007)

O compartilhamento constitui um campo de trabalho importante no qual encontramos, em perspectiva, diferentes modalidades tanto do ponto de vista interindividual e institucional, como intercultural. A ênfase desse texto recai justamente sobre essa questão, centrando sobre sua importância para melhor ajustar as lógicas transcontextuais e contextuais, bem como as lógicas institucionais, coletivas e singulares. Diferentes figuras de compartilhamento que manifestam as transformações em curso da AEE são identificadas nas abordagens colaborativas, que se manifestam na definição de objetivos a alcançar, no planejamento do trabalho, na cooperação ou, ainda, nas trocas de experiências ligadas às práticas de ensino e de avaliação.

#### LEVAR EM CONTA DIFERENTES NÍVEIS DE CONTEXTO

Nos primeiros trabalhos publicados sobre a AEE, os contextos não eram adequadamente considerados. Seja em relação à sua validade, às representações dos atores sobre seus objetivos ou aos critérios para avaliar a qualidade do ensino, a tendência era tomar os resultados das pesquisas como universais. No presente, entretanto, tem se firmado como determinante para a compreensão da AEE, bem como para sua implementação, considerá-la em seu ambiente. A AEE, longe de ser homogênea é, ao contrário, particularmente multiforme, estando seus paradoxos e metamorfoses inscritos em diferentes níveis de contexto. (ROMAINVILLE; COGGI, 2009; YOUNÈS; ROMAINVILLE, 2012) As pesquisas em curso sublinham cada vez mais a importância das situações particulares e a necessidade de uma abordagem ecológica da AEE, a saber, que levem em conta as características e dinâmicas próprias a cada contexto, considerado como ambiente de estudo e de culturas universitárias que são tanto disciplinares quanto pedagógicas.

No contexto da mundialização, existe atualmente uma grande concordância quanto à necessidade da avaliação do ensino, assim como da criação de modelos e de referenciais transculturais cujo principal interesse é permitir um entendimento sobre os aspectos fundamentais.

Por exemplo, o processo de Bolonha, que expressa a vontade de construir o espaço europeu de ensino superior, promoveu uma convergência dos sistemas universitários com a adoção de uma arquitetura comparável de diplomas e, igualmente, com a adoção do sistema europeu de créditos, chamado “ECTS”,<sup>1</sup> que visa à compatibilidade entre os diferentes sistemas. Trata-se também de assegurar o reconhecimento dos diplomas em toda a Europa e desenvolver metodologias de avaliação da qualidade para instaurar mecanismos de avaliação e de habilitação mutuamente aceitos. O referencial europeu de garantia de qualidade (ENQA, 2005)<sup>2</sup> foi então aceito pelo conjunto dos países e agências nacionais de avaliação (ver, por exemplo, no caso da Bélgica, Duykaerts e Malmedy, 2014).

As análises mostram, entretanto, que esse referencial comum deu lugar a procedimentos de avaliação muito diferentes, (CHARLIER et al., 2014) conduzindo ou não a sínteses quantitativas sob a forma de notações e classificações que acompanham contextos nacionais. Uma concordância opera também quanto à necessidade do fazer “sob medida” de forma negociada, mesmo no caso da utilização de referenciais “já existentes”. (FIGARI; REMAUD, 2014) Postiaux (2010) mostra notadamente como, no ensino superior, referenciais de formação específicos construídos em negociação por uma equipe de professores, e isso em diferentes países, são quadros úteis para a gestão<sup>3</sup> da formação, para as práticas de ensino e de avaliação, assim como para a construção de uma identidade coletiva situada.

No que concerne ao referencial qualidade de ensino, encontramos o duplo movimento entre a adoção de critérios genéricos ou de sua reinterpretação em função das situações. Mesmo se um referencial de competências de professores do ensino superior não seja objeto de uma formalização reconhecida amplamente, os critérios de qualidade

---

1 ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos). (N. T.)

2 ENQA: Réseau Européen pour le Management de la Qualité dans l’Enseignement Supérieur (Rede Europeia de Gestão da Qualidade no Ensino Superior). (N. T.)

3 *Pilotage*, no original. (N. T.)



que se seguem parecem validados. Trata-se da pertinência e da riqueza do ensino, de como ele está estruturado, da qualidade da comunicação do professor que deve, igualmente, ter expectativas elevadas em relação aos seus alunos, da clareza das expectativas e das modalidades de avaliação utilizadas para acompanhar o que foi assimilado pelos estudantes, da qualidade das interações suscitadas entre os estudantes e da qualidade obtida nas aprendizagens. (MARSH, 1982, 1983; FELDMAN, 2007) Entretanto, esse modelo geral tem sido discutido, seja por se considerar que ele pode não ser adaptado a alguns objetivos e públicos (MC KEACHIE, 2007), seja porque ele adota, com frequência, questionários, o que refletiria uma concepção “transmissiva” de ensino (KOLITCH E DEAN, 1999), seja, ainda, por se julgar esses itens gerais demais para serem realmente informativos. (ABRAMI; D’APOLLONIA; ROSENFELD, 2007)

Entretanto, uma nova via se apresenta e leva a repensar a AEE entre a generalidade transcontextual e as especificidades contextuais. Para situar essa interface, vamos nos referir a experiências belgas, suíças, quebequenses, francesas e a uma pesquisa realizada, recentemente, sobre as percepções relativas à AEE e à pedagogia entre professores-pesquisadores. (PAIVANDI; YOUNÈS, 2014)

## DIFERENTES FIGURAS DE COMPARTILHAMENTO

A articulação entre referenciais e dispositivos transcontextuais e as culturas e subculturas locais permite identificar certo número de formas de compartilhamento ao longo de todo o processo de AEE, seja no início, em sua definição, durante sua realização ou na etapa final de acompanhamento dos resultados.

### **O compartilhamento da responsabilidade na implementação da AEE**

As instituições de ensino superior suíças, que dispõem de uma forte autonomia para implantação de seus procedimentos de qualidade,

têm práticas que apresentam divergências, mas também convergências propícias à aceitação desse tipo de avaliação pelo seu caráter promissor.

Assim, a pesquisa de Dumont et al. (2012) mostra, por exemplo, que a Escola Superior de Engenharia do Cantão de Vaud (HEIG-VD/HES-SO) está mais voltada para o controle do que a Universidade de Lausanne. De fato, na HEIG-VD/HES-SO a AEE é coordenada pela instituição, seus resultados são comunicados aos professores, ao responsável hierárquico, e são considerados na progressão docente. Por outro lado, na Universidade de Lausanne, os professores dispõem de uma maior responsabilidade na escolha das modalidades de AEE, sendo os destinatários exclusivos de seus resultados.

Entretanto, as duas instituições optaram por apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, disponibilizando estruturas dedicadas à sua formação, ao aconselhamento pedagógico e à pesquisa em pedagogia universitária. Da mesma forma, nessas duas instituições, os professores têm a possibilidade de construir questionários “sob medida”, com ajuda de um conselheiro pedagógico, e têm uma margem de manobra considerável sobre o processo de AEE.

Os pesquisadores desse campo constataam, nesses contextos, um aumento regular tanto da prática voluntária da AEE como de demandas de formação em pedagogia. Eles pontuam, igualmente, efeitos percebidos como positivos pelos estudantes e professores.

Finalmente, a partir de um quadro de referência comum, os ajustes identificados como necessários e encorajados, tanto institucional como individualmente, contribuem para o fortalecimento de uma cultura de AEE a serviço do “desenvolvimento profissional dos professores”.

### **Compartilhamento inicial na construção dos critérios de qualidade do ensino**

Na Bélgica francófona, os trabalhos de Romainville (2009) permitem precisar outra modalidade de compartilhamento na cultura formativa de avaliação. Ele descreve a importância da construção coletiva

pelos professores de critérios de qualidade de ensino, como condição prévia à aceitação e à pertinência de um processo de AEE. Ele sublinha, entretanto, o caráter parcial e limitado dos seus efeitos, o que conduz a supor que o fortalecimento de um consenso pedagógico em outros níveis do processo de avaliação (principalmente no acesso aos resultados e no acompanhamento da avaliação) permitiria estudar o impacto de um compartilhamento mais amplo.

Por outro lado, Abernot, Gangloff-Ziegler e Weisser (2012) relatam uma experiência francesa, na Universidade de Haute Alsace, para construir os questionários de AEE a partir dos critérios de qualidade, identificados pelos estudantes, durante entrevistas grupais que “levaram os indivíduos interrogados a aprofundarem suas respectivas posições e a construírem, de forma colegiada, seus critérios de qualidade”. Eles propuseram, igualmente, apresentar o questionário da AEE aos estudantes, no início do semestre, para obter um acordo sobre o sentido das questões. Referindo-se a Clot (1999, p. 131), eles visaram certa “validade ecológica” das situações estudadas para “melhor compreender fenômenos vividos em comum, mas a partir de posições eventualmente distintas”, de forma a favorecer um melhor ajuste do dispositivo de avaliação aos estudantes e uma melhor apropriação coletiva.

### **Compartilhamento consecutivo de pontos de vista entre estudantes e professores**

Desde 1987, Abernot propôs uma ferramenta que permitia correlacionar a avaliação do ensino por professor e estudantes, lhes convidando a refletir sobre o ensino a partir de um mesmo conjunto de critérios<sup>4</sup>. A avaliação consistia, então, em privilegiar o confronto de pontos de vista diferentes em vez de utilizar uma perspectiva unilateral. Seu objetivo foi o de suscitar uma discussão que conduzisse a uma melhor compreensão mútua e, eventualmente, a adaptações recíprocas, em diferentes momentos do ano acadêmico.

---

4 O autor apresenta a ferramenta e o método em Abernot, Gangloff-Ziegler e Weisser (2012).

### **Compartilhamento posterior da análise e das decisões consecutivas à AEE para avaliar e fazer evoluir o programa de formação**

Ernst (2014) relata um procedimento institucional original implementado na Haute École de Namur-Liège-Luxembourg que consistiu em pedir, a cada professor, que fornecesse aos seus coordenadores um “plano de organização” de seu ensino (em termos de conteúdos, métodos, modalidades de avaliação...) que tivesse, como ponto de partida principal, a opinião dos estudantes. A partir desses planos, os coordenadores realizaram sínteses anônimas tornadas públicas e discutidas no seio dos conselhos pedagógicos. Assim, a AEE conduzida individualmente por cada professor, por sua difusão filtrada e discussões afe-rentes, participava de um processo mais amplo de regulação coletiva da formação dispensada aos estudantes. De fato, a comparação do conteúdo dos “planos de organização” individuais reagrupados em função dos atores, dos anos e dos programas permitiu identificar as expectativas dos estudantes, o lugar atribuído a algumas práticas de ensino-aprendizagem, as dificuldades comuns e os acordos e desacordos entre colegas. Da mesma maneira, no Quebec, Bernard (2011) propôs reforçar o compartilhamento da AEE, repensando-a como um elemento a ser discutido de tal maneira que ela se torne um suporte orquestrado de análise do programa de formação, de maneira global. Ele insistiu sobre a necessidade de que essas trocas sejam baseadas em resultados da AEE tornados anônimos a fim de liberar a fala de cada participante e preservar as pessoas.

Notemos que, quanto aos tipos experiências de compartilhamento da AEE, na Suíça assim como na Bélgica francófona, na França ou no Quebec, a ênfase incidiu, principalmente, sobre a mobilização e a reflexividade de cada professor, ainda que tenhamos visto se desenvolver também a importância dada à participação do coletivo de professores e do coletivo de estudantes na elaboração apropriada de critérios e na análise consecutiva às AEE. No que concerne à coconstrução pedagógica que poderia resultar daí (ABRAMI; D'APOLLONIA; ROSEN-

FIELD, 2007), ainda encontramos um campo pouco desenvolvido. Essas diferentes experiências dizem, igualmente, da necessidade de uma metodologia rigorosa ao longo de todo o processo de AEE (THEALL; FRANKLIN, 2001; DETROZ, 2014), em particular, quando se trata de ativar o compartilhamento, as consequências desse tipo avaliação sobre os indivíduos e sobre os coletivos não podem ser minimizadas.

## UM DÉFICIT DO COLETIVO EM MATÉRIA DE PEDAGOGIA

Uma pesquisa em curso sobre a percepção da pedagogia entre professores-pesquisadores franceses (PAIVANDI; YOUNÈS, 2014) permite situar como estes percebem o compartilhamento em termos pedagógicos. Trinta e dois professores universitários, na maior parte *maîtres de conférences et professeurs d'université*<sup>5</sup> homens e mulheres, em início de carreira e experientes, foram entrevistados na Universidade de Lorraine e na Universidade Blaise Pascal em contextos disciplinares variados: Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, Ciências da Educação), ciências ditas fundamentais (Matemática e Física), Ciências da Vida e da Terra (Geologia, Fisiologia, Farmacologia), Economia, Direito, Ciências da Engenharia (Engenharia Civil, Engenharia Biológica), Medicina.

Aqui relatamos apenas a análise das respostas às questões: “A AEE ou a avaliação da formação tornaram-se objeto de uma discussão crítica no currículo do seu curso? Em geral, a pedagogia e a aprendizagem do estudante são objeto de um trabalho coletivo?”

Se geralmente lastimam que a AEE e, mais globalmente, a pedagogia, não sejam objeto de trabalho coletivo, constatamos nessas respostas, entretanto, fortes diferenças de apreciação quanto ao impacto do dispositivo de AEE, segundo as determinações e os compartilhamentos que a caracterizam.

---

5 Categorias da carreira universitária francesa sem equivalência a essa carreira no Brasil. Sendo assim, preferimos deixá-las na língua original do texto. (N. T.)

## **Efeito positivo das trocas em torno dos resultados da AEE**

Nas duas universidades estudadas, os dispositivos de avaliação são diferenciados de acordo com as formações. Naquelas nas quais existe um dispositivo de avaliação do ensino estruturado, associado a uma discussão coletiva dos resultados da avaliação da formação, os professores-pesquisadores estimam que esse ambiente possibilita mais trocas do ponto de vista da pedagogia. Trata-se, principalmente, de discussões que incidem sobre a avaliação da formação em sua globalidade e não sobre as AEE, ainda que elas façam parte desses dispositivos. Essa apreciação de que há um impacto pedagógico foi sistematicamente encontrada nas entrevistas de docentes pertencentes a formações universitárias do tipo escolas de Engenharia, que também compreendem a pedagogia como construção coletiva:

*As reuniões com os representantes estudantis são feitas com a totalidade de professores, então, isso nos leva também a fazer reflexões sobre o que é preciso mudar ou não, se existe algumas disciplinas que é preciso acrescentar ou outras que é preciso suprimir porque elas não correspondem ou não correspondem mais às necessidades da formação, então sim, isso leva a modificações. (maitre de conférences, Engenharia Civil)*

*Eu penso que isso mudou certamente nossa maneira de proceder; o grupo em seus relacionamentos mudou também a sua forma de ver as coisas e realiza essas avaliações de maneira colegiada. (professeur d'université, Engenharia Biológica)*

## **Pouca dinâmica pedagógica coletiva percebida**

No entanto, nas unidades de formação e de pesquisa, qualquer que seja o curso, o dispositivo institucional geralmente não é julgado como produtor de efeitos positivos em termos de dinâmica coletiva e isso por diferentes razões:

- seja porque as avaliações são conduzidas sem que os professores envolvidos tenham algum retorno de seus resultados

que só chegam aos gestores: “Não há necessariamente retorno, isto é, só se o professor pedir para ver os resultados na secretaria, é que ele pode ver as avaliações.” (*maitre de conférences, Matemática*)

- seja porque os professores recebem esses resultados como sanções:

*Aqui na faculdade de Medicina e Farmácia não há acompanhamento para recebermos a avaliação; é mais ou menos receber uma mensagem de sanção ou de recompensa porque, efetivamente, os estudantes dizem coisas muito positivas e quando isso ocorre ficamos contentes; mas o que acontece mesmo é o estudante diante de um computador preenchendo um questionário e os professores também diante de um computador consultando os resultados do questionário, o que é um pouco limitado... E aí eu não estou seguro de que isso sirva para grande coisa. (*maitre de conférences, Fisiologia*)*

- seja porque se trata de uma questão individual:

*Eu não sei quem avalia o ensino que você ministra e isso talvez seja uma peculiaridade no campo das Ciências; eu não sei, mas eu não penso ter discutido pedagogia com muito dos meus colegas. (*maitre de conférences, Biologia*)*

*Quanto à avaliação do ensino, eu nunca ouvi falar disso e eu, pessoalmente, também ainda não falei a esse respeito. (*maitre de conférences, Inglês*)*

- seja ainda porque os professores se sentem ameaçados pelo dispositivo:

*Eu penso que em psicologia há dez anos de black-out sobre a avaliação do ensino e sobre a possibilidade de utilizá-la como uma ferramenta de reflexão e de melhoria pedagógica. (*professeur d’université de Psicologia*).*

*É preciso prestar atenção ao momento de introduzi-la, me parece que as equipes devem já ter sido preparadas para trabalhar juntas, mesmo se essa avaliação realizada pelos estudantes seja uma forma, talvez, de provocar o trabalho em equipe; mas eu acho que é meio uma bofetada, algo um pouco duro demais; antes disso é preciso que existam ferramentas de trabalho em equipe já implementadas e que a avaliação pelos estudantes venha depois, porque eu penso que isso é verdadeiramente... Quanto às equipes, algo que pode ser explosivo. (maitre de conférences, Ciências da Educação).*

O trabalho coletivo percebido diferentemente segundo a posição institucional

Ao contrário, os professores-pesquisadores que ocupam uma posição de responsáveis pela formação<sup>6</sup> consideram que algumas formas de trabalho coletivo em torno da pedagogia e da avaliação acontecem. As narrativas seguintes nos parecem reveladoras dessa diferença experiencial e da solidão vivida por alguns colegas:

*Quando se é responsável por uma formação, estamos verdadeiramente inseridos em um coletivo de trabalho onde compartilhamos um monte de coisas, mas quando deixamos essa função, é verdade que podemos nos concentrar de maneira mais intensa no âmago de nosso ofício, mas perdemos, muito rapidamente, a ligação com os colegas; então esse é um ofício onde é preciso gostar um pouco da solidão, senão podemos nos tornar infelizes, eu penso mesmo que podemos ser muito infelizes, porque é de qualquer maneira um deserto relacional, a universidade pode ser um deserto relacional. (maitre de conférences, Sociologia).*

Os responsáveis pela formação relatam sua preocupação em utilizar os resultados para melhorar a qualidade da formação ou mesmo o desenvolvimento profissional dos professores, mas igualmente, relatam certo mal-estar e uma dificuldade evidente a esse respeito.

*Eu recebi ano passado o diretor de estudos, juntamente com o decano, dois professores mais antigos, uma mais velha que eu*

---

6 Uma função como a de coordenador do Colegiado de Curso, no caso brasileiro. (N. T.)



*e que foi minha professora quando eu mesmo era estudante; e isso foi muito complicado. E aí, honestamente, é um pouco uma discussão de surdos, é muito difícil para quem conduz a reunião, seja o próprio decano ou o diretor de estudos... É preciso se colocar no lugar deles. Para essas duas pessoas, foi uma experiência de negação absoluta das dificuldades... Isso jamais aconteceu comigo, mas se eu tivesse sido convocado por um decano a propósito das avaliações que recebi, eu acredito que eu teria vivido isso muito mal. (maitre de conférences, Direito).*

Essa pesquisa confirma novamente o caráter paradoxal da implementação de dispositivos de AEE assim como a dificuldade em fazer dela um apoio pedagógico compartilhado.

#### POR UMA AEE FORMATIVA E MOBILIZADORA

Os resultados dos diferentes estudos apresentados mostram o caráter paradoxal do compartilhamento que remete, ao mesmo tempo, à separação e a partilha. O compartilhamento, em sua dimensão coletiva e intersubjetiva, constitui um limite crítico da transformação da AEE e, mais globalmente, das práticas pedagógicas e do sistema de ensino. A inércia e a resistência que a AEE suscita manifestam a importância de superar esse limite e a ambiguidade das reações que esse dispositivo provoca. (YOUNÈS, 2007) Isso se revela particularmente difícil, dada a extrema complexidade engendrada pelas diferentes articulações de contextos e de valores (nos níveis pessoal, grupal, disciplinar, institucional, nacional, transnacional) nos quais a AEE está implicada. Parece que a consideração de contextos particulares permite, ao mesmo tempo, compreender os resultados contraditórios enfatizados em diferentes estudos e adaptar processos genéricos que, sem isso, permanecem normativos e podem simplesmente se tornar letra morta; ou pior, se revelarem contraproduativos e até nocivos. Porque os fundamentos não dizem nada se eles não são reinterpretados por cada um, em cada situação e segundo sua própria história. É nessa capacidade de se adaptar a esses processos genéricos *in situ* que pode estar situada a reviravolta

da avaliação. O objetivo é que os professores e estudantes se compreendam e julguem o ensino relacionando-o a um contexto que faça sentido para eles, que eles melhorem juntos o ensino e a aprendizagem, a partir de uma compreensão intersubjetiva.

É a partilha do saber pedagógico acadêmico que está em construção. Ele se constrói individual e coletivamente a partir do reconhecimento e do debate em torno das divergências e convergências institucionais, disciplinares e culturais, assim como a partir de dados de experiência que podem ser confrontados. Essa abordagem situada impede que nos atrelemos a um determinado referencial concebido como “norma” de comparação prescrita do exterior (FIGARI, 2001) que pode ser percebida como particularmente ameaçadora e inapropriada, mas que também tem o poder de valorizar a diversidade de experiências e fazer emergir orientações coordenadas.

As novas dinâmicas universitárias e o *corpus* crescente de conhecimentos sobre os processos de ensino/aprendizagem requerem considerar que o ensino não pode repousar apenas sobre intuições ou intenções implícitas que o professor sequer saberia esclarecer. Assim, a passagem de um sistema de ensino individual para outro que supõe, ao contrário, explicitar as visões e os métodos pedagógicos, compreender o que se passa no ensino e favorecer um procedimento de reflexão coletiva sobre a aprendizagem do estudante, está na origem do movimento *scholarship of teaching and learning*<sup>7</sup> que se iniciou na América do Norte a partir dos anos 1990 (BOYER, 1990; BROOKFIELD, 1995) e foi, em seguida, intensamente desenvolvido. Segundo essa orientação, o professor elabora e estuda questões ligadas à aprendizagem dos estudantes (as condições nas quais ela acontece, a que se assemelha, como aprofundá-la...), não somente para melhorar seu próprio ensino, mas para fazer avançar a prática geral de ensino. (HUTCHINGS; SHULMAN, 1999) Os resultados obtidos por cada um devem ser tornados públicos para serem criticados pelos pares. A AEE formativa se inscreve em uma abordagem desse tipo. Ela remete a um processo comum base-

---

7 Bolsa de estudos de ensino-aprendizagem. (N. T.)

ado na construção de uma abordagem menos individualista, mais explícita e partilhada, visando suscitar uma dinâmica pedagógica baseada em trocas. O essencial é incitar os professores a argumentar sobre suas escolhas pedagógicas e os estudantes, sobre suas experiências de ensino. A melhoria da qualidade das práticas pedagógicas é assegurada pela inscrição do professor em uma abordagem reflexiva (BERTHIAUME et al., 2011), mas igualmente, em uma abordagem coletiva de ensino que inclui colegas e estudantes. As condições de envolvimento dos professores e dos estudantes em um processo de diálogo e de formalização do processo de avaliação são, portanto, determinantes para sua fecundidade. (YOUNÈS; PAIVANDI, 2014)

A mobilização que suscita o compartilhamento se exprime não somente no nível do ensino, mas também no nível do estudante e do ambiente de formação, estando esses três níveis estreitamente ligados. O professor é colocado diante de um espelho que reflete como sua aula é percebida pelos estudantes e pode assim compreender as diferenças existentes entre suas intenções pedagógicas e o impacto que provocam. O estudante é encorajado a refletir sobre os objetivos do ensino e sobre sua experiência de aprendizagem, compreendendo melhor o que a facilita e o que a entrava. Mas é preciso levar em conta que as relações professor/estudante se inscrevem sempre em um meio complexo e evolutivo que determina certamente suas possibilidades. De fato, o ensino depende certamente do professor, mas igualmente, de uma coprodução que implica todos os atores: estudantes, pessoal administrativo e coordenadores. Em uma abordagem ecológica de compartilhamento como esta, o meio de formação se encontra no coração do processo pedagógico.

Essas relações contribuem para a criação de um espaço colaborativo de reconhecimento e de cooperação que permite favorecer uma forma de subjetivação graças ao que nós poderíamos chamar de oficinas de intersubjetivação, durante as quais os participantes tomam consciência do pensamento do outro em um espaço de diálogo crítico e assim passam a considerá-lo. A avaliação subjetivante (YOUNÈS; SASSE;

DARJ)<sup>8</sup> está estreitamente conectada à ideia de compartilhamento. Ela se distancia de toda tentativa positivista que conceba a avaliação como um sistema meramente objetivo, mas não se reduz, tampouco, à avaliação subjetiva, que remete a uma apreciação do sujeito circunscrita ao que lhe é próprio. Os “estratos da subjetivação” participam tanto da construção do sujeito como do ambiente pedagógico.

## CONCLUSÃO: O EM COMUM COMO UM LIMITE CRÍTICO

Partindo do compartilhamento como limite crítico da AEE, analisamos a importância da articulação do transcontextual e do contextual e diferentes temas foram aqui identificados: a partilha da responsabilidade no processo de execução da AEE, a partilha inicial entre professores e estudantes na construção de critérios de qualidade de ensino, a partilha posterior dos pontos de vista entre estudantes e professores, a partilha posterior da análise e das decisões consecutivas na AEE para acompanhar e fazer evoluir o programa de formação.

Tal canteiro de obras abre uma mediação que permite a diferentes atores do coletivo pedagógico se encontrar e realizar trocas sobre as representações, as práticas e sua evolução. Essa partilha pode contribuir para iluminar e dar suporte à relação professor/estudante, mas igualmente, para nutrir o ambiente de formação de tal maneira que ela seja um apoio e um germe favorável para uma atuação pedagógica que cultive a colaboração e apoie potenciais idiossincráticos. Assim como escreveu Jean Luc Nancy, “o sentido está na partilha de um ‘em comum’, a partilha articulada de um sentido que dá lugar, precisamente, à comunidade”. (NANCY, 1999, p. 211) Ele retoma, sobre outro plano, o projeto político da “ágora do sentido” de Arendt (1992, p. 237-238), a saber, o desenvolvimento da pluralidade em um espaço de exposição recíproca.

---

8 No prelo: YOUNES, N.; SASSE, M.; DARJ, J.M. (à paraître). L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (eds), *Les processus de jugement dans les pratiques d'évaluation des apprentissages*, Berne: Peter Lang.

Essa zona complexa de elaboração de sentido se situa em uma maiêutica e em um empoderamento que solicita, diretamente, a capacidade de julgamento e de criatividade de cada um. A exploração de diferentes figuras de compartilhamento em seus paradoxos e seus impactos deve ser buscada utilizando abordagens mais sistemáticas e comparativas.

## REFERÊNCIAS

- ABERNOT, Y.; GANGLOFF-ZIEGLER, C.; WEISSER, M. Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants, *Éducation et socialisation*, [s.l.], 2012.
- ABRAMI, P. C.; D'APOLLONIA, S.; ROSENFELD, S. The dimensionality of student Ratings of Instruction: An update on what we know, do not know, and need to do. In: PERRY, R. P.; SMART, J. C. (Ed.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 446-456
- ARENDT, H. *La vie de l'esprit: La pensée*. Tradução de Lucienne Lotringer, 3 ed. Paris: Presses universitaires de France, 1992. v.1.
- BERNARD, H. *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?: professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck, 2011.
- BERNARD, H.; BOURQUE, S. Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises, *Res Academica*, v. 15, n. 1-2, p. 33-60, 1999.
- BERTHIAUME, D. et al. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, [s.l.]: Institut National de Recherche Pédagogique, p. 53-72, 2011.
- BOYER, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the advancement of Teaching, 1990.
- BROOKFIELD, S. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

CASHIN, W.E. Developing an effective faculty evaluation system. *Idea Paper*, n. 33. Manhattan : Kansas State University, 1996. Disponible en : <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395536.pdf>>. Accès en : 14 jul. 2015.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*, Paris : Presses universitaires de France, 1999.

CHARLIER, J.E. et al. En guise de conclusion : sommes-nous arrivés à organiser un débat de qualité entre partisans et analystes critiques des dispositifs qualité dans l'enseignement supérieur ? In : FALLON, C.; LECLERCQ, B. (Ed.). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, 2014. p. 339-354

KETELE, J.M. Evolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In : FIGARI, D. G.; ACHOUCHE, M. (Ed.). *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck, p. 102-108, 2001.

DETROZ, P. *Vers une démarche balisant la mise en place (ou la refonte) d'un dispositif d'évaluation des enseignements*. Communication présentée au 28<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Mons, 19-22 mai 2014.

DEWEY, J. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: Presses universitaires de France , 1993.

DUMONT, A. et al. Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, v. 35, n. 3, p. 85-115, 2012.

DUYKAERTS, C.; MALMEDY, M. Démarches qualité et évaluation externe de la qualité : mais que vise donc exactement l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ? In: FALLON, C.; LECLERCQ, B. (Ed.). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, 2014. p. 141-153.

ENQA. Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. *Comité national d'évaluation*, Paris : CNE, 2005.

ERNST, D. Un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants au service de l'amélioration des programmes. In: *26ème colloque de l'ADMEE EUROPE*, Marrakech, 2014.

FELDMAN, K.A. Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. In: PERRY, R. P.; SMART, J. C. (Ed.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 93-129.

FIGARI, G. Us et abus de la notion de référentiel. In : FIGARI, G.; ACHOUCHE, M. (Ed.). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 310-314

FIGARI, G.; REMAUD, D. *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck, 2014.

FONTAINE, S. Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. In ROMAINVILLE, M.; COGGI, C. (Ed.). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* Approches critiques et pratiques innovantes. Bruxelles : De Boeck, 2009. p. 123-143

HADJI, C. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses universitaires de France, 1992.

HUTCHINGS, P.; SHULMAN, L.S. The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments, *Change*, v. 31, n. 5, p. 11-15, 1999.

KOLITCH, E; DEAN, A. Student Ratings of Instruction in the USA: Hidden Assumptions and Missing Conceptions About 'Good' Teaching", *Studies in Higher Education*, v. 24, n. 1, p. 27-43, 1999.

MARSH, H.W. SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, v. 52, n. 1, p. 77-95, 1982.

MARSH, H.W. Multidimensional Ratings of Teaching Effectiveness by Students from Different Academic Settings and their Relation to Student/ Course/Instructor Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, v. 75, n. 1, p. 150-166, fev. 1983.

MCKEACHIE, W. J. Student Ratings: The validity of use. *American Psychologist*, v. 52, n. 11, p. 1218-1225, Nov. 1997.

- MCKEACHIE, W. J. Good teaching makes the difference and we know what it is. In: PERRY, J.; SMART, J. (Ed.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective*, Dordrecht: Springer, 2007. p. 457-474.
- NANCY, J. L. *La communauté désœuvrée*. Paris: Christian Bourgeois, 1999.
- PAIVANDI, S.; YOUNÈS, N. L'impact de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants sur la pratique pédagogique des enseignants. In : 28<sup>ème</sup> congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Mons, may 2014.
- POSTIAUX, N. *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université - rôle, enjeux et limites: Competences Framework and Conducting* . 2010. Thèse (doctorat) - Faculté de Psychologie et Education, Université libre de Bruxelles, 2010.
- RANCIÈRE, J. *La Méésentente: Politique et Philosophie*. Paris : Galilée, 1995.
- RANCIÈRE, J. *Le partage du sensible: Esthétique et politique*, Paris: La Fabrique, 2000.
- REY, A. (Ed.). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris: Dictionnaire Le Robert, 1994.
- ROMAINVILLE, M. Esquisse d'une didactique universitaire, *Revue francophone de gestion*, n. Spécial, p. 5-24, 2004. Disponible en: [https://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt\\_mr\\_190505.pdf](https://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf)>. Accès en: 14 jul. 2015.
- ROMAINVILLE, M. Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In: ROMAINVILLE, M.; COGGI, C. (Ed.). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 145-163.
- ROMAINVILLE, M. *Innover dans l'enseignement supérieur : pourquoi ? Comment ?* In: Conférence présentée aux Journées clermontoises de la pédagogie universitaire, 2<sup>ème</sup>, 2014, Clermont-Ferrand université d'été internationale de l'ADMEE Europe, juil., 2014. p. 3-4.



ROMAINVILLE, M. *Innover dans l'enseignement supérieur : pourquoi ? Comment ?* Conférence présentée aux Journées clermontoises de la pédagogie universitaire, 2<sup>ème</sup> université d'été internationale de l'ADMEE Europe, Clermont-Ferrand, 2014." Disponível em: <http://videocampus.univ-bpclermont.fr/?v=DhExQgzbOQEI>. Acesso em: 14 de jul. 2015. ( Não publicado)

ROMAINVILLE, M.; COGGI, C. (Ed.). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck, 2009.

THEALL, M.; FRANKLIN, J. Using Technology to Facilitate Evaluation. *New Directions for Teaching and Learning*, . San Francisco: Jossey-Bass, 2001. p. 41-50.

YOUNÈS, N. À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de Pédagogie*, n. 161, p. 25-40, 2007.

YOUNÈS, N.; ROMAINVILLE, M. Les transformations actuelles de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, v. 35, n. 3, p. 177-201, 2012.

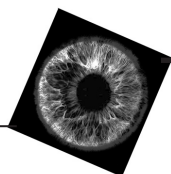
YOUNÈS, N ; REGE COLET, N.; DETROZ, P. ; SYLVESTRE, E. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants, une dynamique paradoxale. In: ROMAINVILLE, M.; GOASDOUE, R.; VANTOUROUT, M. (Ed.). *Evaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck, 2012.

YOUNÈS, N.; PAIVANDI, S. EEE et régulation du processus d'enseignement-apprentissage -Etudes de cas d'enseignants engagés dans une démarche volontaire. *Actes du 26ème colloque de l'ADMEE EUROPE, Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*, Marrakech, 2014. Disponível em: < [http://admee2014.ma/images/actes/younes\\_paivandi\\_actes.pdf](http://admee2014.ma/images/actes/younes_paivandi_actes.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

ZERBIB, D.; LEVY, J.; RENNES, J. "Les territoires de la pensée partagée". *EspacesTemps.net*, Laboratory, jan. 2007. Disponível em : < <http://www.espacestemp.net/en/articles/jacques-ranciere-les-territoires-de-la-pensee-partagee-en/>>. Acesso em : 14 jul. 2015.



# AVALIAÇÃO DO ENSINO: A VOZ DOS EGRESSOS DE UM CURSO DE PSICOLOGIA



VIRGÍNIA CARNEIRO  
SÔNIA SAMPAIO

Pesquisas que tratem sobre a avaliação do ensino são escassas no Brasil, especialmente quando colocam o estudante como protagonista desse processo. Embora a temática seja debatida no âmbito da comunidade acadêmica, verifica-se um nível raso de interesse na pesquisa sobre o assunto, se considerarmos o número de investigações disponíveis em base de dados de publicações científicas. Sem dúvida, o assunto é multidimensional, havendo diferentes interpretações e finalidades, podendo significar tanto uma tarefa de controle externo, um mero procedimento burocrático administrativo, quanto um esforço de compreensão sobre os acontecimentos que têm lugar em uma sala de aula, objetivando tanto a melhoria da aprendizagem dos estudantes como a formação dos docentes. O presente texto objetiva contribuir para o campo da avaliação no ensino superior, utilizando como fonte de dados estudantes egressos de um curso de graduação em Psicologia. Como parte de uma pesquisa maior, que resultou em uma tese de doutorado, e cuja temática envolvia o acompanhamento da transição desses estudantes entre

a cultura estudantil e a profissional, a redação deste texto foi norteadada principalmente pelas questões que envolveram diretamente a avaliação que os egressos fizeram de sua própria formação.

Embora tenhamos a pretensão de tratar do aspecto formativo e não do objetivo administrativo da avaliação, não podemos deixar de sinalizar que uma das faces do tema é ser parte inerente às políticas educacionais e socioeconômicas, e que ao longo de sua história, seu uso acompanhou as mudanças ocorridas no próprio sistema de ensino. No âmbito da educação superior brasileira, desde a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a avaliação foi desenvolvida como uma forma de supervisionar a expansão e a manutenção do sistema federal de ensino superior, ao mesmo tempo em que ampliou a oferta do setor privado. A criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) no ano de 2004 (BRASIL, 2004) não modificou radicalmente essa realidade, apenas instrumentalizou, de forma mais sofisticada, o controle dessa expansão, através da elaboração e divulgação de indicadores que legitimam ou não a oferta de cursos e programas.

O Sinaes objetiva assegurar o processo de avaliação de três eixos: das Instituições de Educação Superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Para isso, avalia o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações físicas, entre outros. É operacionalizado através de instrumentos complementares: autoavaliação conduzida pela própria instituição, avaliação feita por membros externos, censo informativo e cadastro das IES e dos seus respectivos cursos (BRASIL, 2007). De modo geral, as IES elaboram seus instrumentos de autoavaliação voltados para o corpo discente, sem, muitas vezes, contemplar em suas questões aquilo que é relevante para o estudante. Além disso, é muito comum que o resultado desse processo avaliativo não seja divulgado para o próprio estudante, de modo que ele não sabe, de fato, o que acontecerá após a avaliação da qual foi participante. Assim, a avaliação

formalizada tem um alcance muito pequeno na vivência cotidiana de docentes e discentes.

Em outros lugares do mundo, como alguns países da Europa e Estados Unidos, a Avaliação do Ensino pelos Estudantes (AEE) passou a ser levada em conta após a Segunda Guerra Mundial. (PAIVANDI, 2013) Nos Estados Unidos, a presença maciça do setor privado e a promoção de um viés mais utilitarista para o ensino e a pesquisa foram responsáveis pela expansão do uso da AEE, enquanto que na Europa houve maior disseminação após a Declaração de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, com a preocupação de criação de instrumentos comuns para avaliar a qualidade do ensino. A AEE, nesse sentido, significa que os estudantes participam da avaliação sobre as aulas dos professores, tratando-se de uma avaliação formativa que objetiva a melhoria do ensino, através da utilização de questionários e da opinião de estudantes. Porém, rapidamente, esse objetivo formativo foi transformado em um importante instrumento de controle institucional, sendo a AEE utilizada para a progressão do professor em sua carreira universitária, tendo um objetivo institucional ou administrativo. (ROMAINVILLE; COGGI, 2009)

Para Paivandi (2013, p. 328), a AEE pode ser considerada um importante dispositivo para melhoria da formação universitária:

A AEE se torna um novo ator pedagógico e um novo regulador da relação educativa entre estudantes e professores e implica uma mudança significativa no contexto educacional, renovando o contrato pedagógico entre esses atores no seio da universidade.

O autor considera que há diversos benefícios que envolvem a prática da AEE, como auxiliar o professor na melhoria efetiva do ensino, lidar com a autoridade docente compreendendo a relação interpessoal entre professor e estudante na qual este último seja visto como um parceiro, provocar a reflexão sobre a experiência de aprendizagem, melhorar planos e currículos, modificar a abordagem pedagógica do professor, entre outras. Porém, a concordância da AEE como um dis-

positivo pertinente não é aceito sem questionamentos, pois por outro lado, inquirir-se sobre o valor das avaliações feitas pelos estudantes, ou mesmo se o ensino pode ser avaliado de forma subjetiva, o que coloca em dúvida a validade da AEE.

Mesmo não havendo consenso sobre os impactos reais da AEE, fato é que sua existência instituiu a preocupação com a criação de instrumentos objetivos e formais para se pensar o lugar que o ensino ocupa na formação universitária. Neste texto não temos a pretensão de aprofundar todas as dimensões do tema, mas sim de discorrer brevemente sobre a avaliação do ensino a partir da narrativa de egressos de uma universidade pública federal, na intenção de incentivar um campo de pesquisa ainda pouco investigado no Brasil, mesmo que o tema seja constante nos diálogos vividos no cotidiano universitário.

## PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como dito anteriormente, o presente texto foi escrito a partir de uma pesquisa maior, que teve como sustentação teórico-metodológica o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia. Resumidamente, ambas as perspectivas dedicam-se à vida cotidiana, pois acreditam que só por essa via é possível perceber a realidade se fazendo, através da interação que ocorre entre as pessoas. Assim, os indivíduos são intérpretes da vida social, não simplesmente se adaptam a uma realidade previamente estruturada. Ao considerar o ser humano como agente na sociedade, os teóricos dessas vertentes teóricas concordam que a realidade social é fabricada constantemente através da interpretação que os atores sociais dela fazem, construindo o mundo social.

O recurso principal escolhido para gerar dados foi a Entrevista Narrativa (EN), seguindo o formato sistematizado pelo sociólogo alemão Fritz Schütze e difundido no Brasil, inicialmente, por Jovchelovitch e Bauer. (2008, p. 93) De acordo com estes autores, a EN tem como ideia básica “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível [...]”, através

do estímulo de uma pergunta disparadora para que o informante conte uma história sobre um acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. A EN foi desenvolvida para substituir o esquema de perguntas e respostas presente na maioria dos modelos de entrevista utilizados: “O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos [...]”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 96)

A investigação foi dividida em três fases: a) aplicação de um questionário de sondagem em uma turma de concluintes do curso de Psicologia de uma universidade pública federal, com a finalidade de selecionar os participantes para a fase seguinte; b) entrevista com concluintes; c) entrevista com os mesmos participantes da fase anterior já na condição de egressos, aproximadamente um ano após a concessão da primeira entrevista. Onze participantes foram entrevistados e, para selecioná-los, seguimos a orientação de Pais (2003), de atender ao critério de representatividade através da escolha de participantes nas mais diversas situações econômicas, sociais e culturais para, posteriormente, identificar as uniformidades observáveis, de cursos de ação relativamente semelhantes. Atentamos também para a exigência de variação dos participantes indicada por Bertaux (2001), segundo a qual o pesquisador procura casos diferentes, o que lhe possibilita reconsiderar o modelo teórico utilizado.

Para a escrita do presente artigo, nos concentramos nas entrevistas realizadas com os participantes na condição de egressos, que estavam no primeiro ano de diplomados. Inicialmente, atentamos para as respostas dadas à seguinte pergunta “*Se você pudesse modificar algo em sua formação, o que você modificaria?*”. Posteriormente, foram realizadas leituras de todo o teor das entrevistas, buscando respostas que versassem sobre a avaliação do ensino, mesmo que não houvesse uma pergunta dirigida para esse assunto. Os dados foram interpretados inspirados na análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), que consiste na codificação, categorização, agrupamento temático e interpretação de

maneira mais ampla, através da descoberta dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação, na qual a presença ou frequência signifiquem algo para o objeto analítico visado.

## O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE O ENSINO

Ao serem perguntados sobre o que mudariam em sua formação, os egressos fazem referência especialmente às escolhas que fizeram no decorrer do curso, às práticas pedagógicas de seus professores e à qualidade da relação interpessoal estabelecida entre estudante e professor. Um aspecto bastante enfatizado por eles é a importância do comprometimento do professor com suas atividades para que eles empenhem-se em suas tarefas acadêmicas. O termo “compromisso” ganha, então, uma espécie de conotação política, na qual ambas as partes fazem um acordo com concessões mútuas. Por exemplo, se o professor falta muito às aulas, o estudante interpreta que há uma concessão para que ele haja da mesma forma, assim, se o professor tentar de forma recorrente substituir sua aula por outra atividade (leitura de textos, exibição de vídeos), os estudantes sentem-se autorizados a não cumprir o que foi proposto, pois a falta frequente do professor autoriza o estudante a não se comprometer com o estudo naquele componente curricular.

Isso também está relacionado à alta carga de estudos que o estudante precisa dar conta. Como pesquisado por Becker et al. (2007) sobre o cotidiano dos estudantes de Medicina, diante de um alto nível de exigência acerca de leituras e tarefas de um modo geral, o estudante se vê obrigado a fazer escolhas e eleger quais serão as suas prioridades acadêmicas, pois logo descobre que não poderá cumprir tudo que todos os professores exigem. Nesse sentido, o fato de os egressos afirmarem que se sentem autorizados a não se empenharem em determinadas tarefas quando percebem que seus professores não estão comprometidos com o ensino, parece se tornar um critério de seleção sobre o que é mais importante estudar.



Outro aspecto bastante enfatizado pelos egressos na avaliação do ensino refere-se à relação deste com a prática profissional. Uma das participantes afirma: “[...] precisamos de professores que direcionem o ensino para o que vai ser importante no mercado de trabalho [...]”. Uma das maiores queixas dos egressos está relacionada ao excesso de teorias estudadas sem respectivo exercício prático. Os componentes curriculares que estão diretamente relacionados à profissão de psicólogo deveriam, portanto, serem ministrados apenas por professores que tivessem experiência prática no que está sendo ensinado, o que nem sempre acontece, pois a seleção de professores para uma universidade pública envolve muito mais títulos acadêmicos do que comprovação de experiência profissional. Além disso, a forma como a estrutura curricular está organizada nem sempre prevê prática para determinados componentes. Essa queixa dos egressos parece remeter a algo mais amplo, vivenciado por universidades em vários lugares do mundo: a massificação da educação superior, menos focada na formação intelectual e mais preocupada com a utilidade do conhecimento na sociedade contemporânea.

Santos (1989) faz uma análise sobre as dicotomias que sustentam a especificidade institucional da universidade, como a alta cultura x cultura popular; educação x trabalho; teoria x prática, que apesar de ter iniciado após as crises vividas na década de 1960, permanece bastante atual: “[...] os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços [...]”. (SANTOS, 1989, p. 188) Para o autor, a dimensão cultural da universidade foi tolhida e o conteúdo produtivista e utilitário foi privilegiado, atravessado por uma multiplicidade de funções da instituição, o que ocorreu juntamente com o aumento quantitativo do número de universidades, estudantes, professores, da expansão do ensino e da pesquisa em áreas do saber ainda não exploradas.

Embora os egressos pesquisados reconheçam a importância da formação e titulação do professor, eles avaliam que o bom professor é o que cumpre a missão de educar para o trabalho, ou seja, aquele que consegue minimizar a distância entre teoria e prática, pois para eles o

exercício prático é a única via para se aprender a ser psicólogo. Uma das maiores críticas à formação é exatamente a distância entre a universidade e o “mundo real” do trabalho, ou ao isolamento dela em relação aos problemas contemporâneos. Quando avaliam o itinerário traçado por eles, os arrependimentos estão relacionados a não terem se dedicado mais a determinados conteúdos que não eram percebidos, naquele momento, como relevantes para o exercício profissional. Na visão deles, o professor deveria criar estratégias para alertá-los sobre isso, não deixando o estudante desavisado quanto à utilidade futura daquele conteúdo. Assim, é notório que o discurso dos egressos aponta para a valorização da transformação da ciência em força produtiva.

Outro aspecto bastante valorizado pelos egressos é a qualidade da relação estabelecida entre professor e estudante, sendo esta uma variável importante para a dedicação deles ao estudo. Os participantes queixam-se que o distanciamento na relação de ambos dificulta o diálogo em sala de aula, pois de algum modo, eles percebem quando podem ou não devem fazer perguntas, questionar práticas pedagógicas ou métodos de avaliação. Eles conversam bastante sobre isso, mas quase sempre apenas entre os próprios colegas, pois alegam que há uma espécie de protecionismo entre os professores, o que gera um problema objetivo: Para quem devo reclamar, se o coordenador do curso também é um professor? Conversar com o próprio professor sobre as dificuldades de aprendizagem utilizando como argumento alguma característica de sua postura na sala de aula é arriscado, pois “[...] *you can get the same professor in the front, never you know [...]*”, como diz uma participante. Eles percebem quando é possível estabelecer um diálogo sincero com o professor e, quando isso não é possível, criam estratégias para concluir o componente curricular com êxito, como fingir que não há problemas, dividir as tarefas e não gerar mais conflitos com o professor.

As narrativas dos egressos remetem à pesquisa realizada por Coulon e Paivandi (2008), onde afirmam que a relação professor/estudante na universidade de massa é algo especial. O professor sente-se frustrado pela falta de interesse epistêmico dos estudantes, bem como pela

relação utilitarista com o saber que eles estabelecem. Os estudantes, por sua vez, questionam a pedagogia do professor e sua capacidade de se relacionar bem dentro e fora da sala de aula. Na pesquisa aqui relatada, os egressos contam que os estudantes ficam atentos se a postura do professor em sala de aula é condizente com as atitudes dele em outros espaços, como em reuniões administrativas e em locais onde ocorrem conversas informais, como no refeitório. Afirmam: “[...] se você quer conhecer um professor, tem que vê-lo nas reuniões, lá eles se mostram [...]”. A partir dessa convivência, o estudante irá decidir sobre sua postura em sala de aula em relação ao professor. Muitas vezes acabam dominados pela passividade ou, por outro lado, pela agressividade e impaciência; aprendem a silenciar, enquanto, na visão deles, o professor exercita sua liberdade em sala de aula.

A questão da liberdade do professor é outro ponto nodal trazido à tona pelos participantes da pesquisa. Invariavelmente, o professor ministra suas aulas de acordo com seu próprio tema de interesse ou de pesquisa, não cumprindo o que está proposto no Projeto Pedagógico do curso. Os estudantes imaginam que o que está proposto no Projeto é mais relevante do que o interesse individual do professor, pois o Projeto foi pensado por um grupo de professores e contempla uma visão mais global da formação. Assim, eles desconfiam que serão prejudicados em seu futuro profissional. De fato, os egressos afirmam que algumas deficiências do curso alcançam o cotidiano profissional, percebendo que elas estão mais relacionadas à forma como o currículo é praticado do que como ele foi projetado, fazendo referência aos temas que não foram abordados nos componentes curriculares, mesmo que estivessem propostos na ementa. Para Paivandi (2013), a liberdade acadêmica é uma tradição universitária que se mantém ao longo da história. Essa liberdade é associada principalmente à autonomia que o professor tem para organizar seu ensino e sua pesquisa como melhor lhe aprouver, não se ajustando às expectativas de outros atores sociais. “A cultura docente não aprecia o constrangimento, a ingerência, o controle, o ter de da conta de suas atividades”. (PAIVANDI, 2013, p. 321) Porém, o

autor alerta que essa liberdade pode provocar um comportamento individualista do professor na universidade, produzindo um isolamento intelectual.

É importante destacar que a análise retrospectiva da formação feita pelos egressos também inclui uma avaliação positiva do ensino, muito próxima ao oposto do que foi colocado como “queixa”, ou seja, as boas relações entre estudante e professor, quando ocorrem, são notadamente um fator que auxilia a aprendizagem, bem como a afiliação do estudante à universidade. Afiliação é um conceito desenvolvido por Coulon (2008) para descrever o processo no qual o estudante se torna efetivamente um membro da universidade. Para o autor, o membro “[...] é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar”. (COULON, 1995, p. 48) O estudante afiliado é aquele que maneja bem as regras do cotidiano universitário, seja transgredindo-as, seja interpretando-as.

Os participantes da pesquisa descrevem, em muitos momentos com um tom saudosista emocionado, as experiências que marcaram positivamente a passagem deles pela universidade, e várias vezes contam situações do início do curso, quando ainda estavam em período de adaptação, nas quais os professores desempenharam um importante papel para que eles avaliassem a escolha pelo curso de Psicologia como a mais acertada. Assim, o ensino, quando avaliado positivamente, auxilia os estudantes a darem um salto qualitativo que auxilia a mudança do seu *status* de estudante da educação básica para a educação superior, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de pertença do estudante à universidade, o que é facilitador para sua permanência e a conclusão da graduação com sucesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a universidade brasileira tenha o ensino como um de seus pilares fundamentais, não há uma tradição em avaliá-lo visando uma transformação global de sua prática. Em outros países, essa avaliação é pensada como uma forma tanto de melhorar a qualidade do ensino, mas também em equilibrar as falhas da formação do professor. A escassa investigação da matéria pode refletir a dificuldade sobre a abordagem do assunto, visto que a pesquisa no Brasil é realizada em sua grande maioria por professores universitários. Assim, o tema provoca uma grande implicação entre pesquisador-pesquisado, convocando o professor a questionar sua prática na sala de aula e as várias dimensões do assunto, como qualidade das relações humanas e a própria formação do professor.

A discussão merece ser ampliada, incluindo os diversos atores sociais presentes no cotidiano acadêmico, reconhecendo que a sala de aula é atravessada não apenas pela relação professor-estudante, mas também por funcionários técnicos e gestores, que sem dúvida afetam e são afetados por valores, crenças e regras sociais que constroem o significado de uma formação universitária. É preciso desburocratizar a avaliação e desmistificá-la, como um modo de trazer à luz a forma como as pessoas realizam e compreendem o ensino em sua prática cotidiana.

A partir de um paradigma de pesquisa interpretativo, como o do campo das microssociologias, é possível tomar a prática pedagógica como uma atividade situada, contextualizada, e entender como os membros envolvidos decidiram pela utilização de determinadas regras, de tal modo que a sua realização lhes pareça familiar. A avaliação do ensino compreendida como uma forma de promover melhorias na educação superior, e não como um mecanismo de atender à expectativa de produtividade acadêmica, pode ser uma importante via também para questionar o lugar que a universidade ocupa na sociedade contemporânea. Em tempos de democratização do acesso e de expansão das universidades, precisamos refletir sobre quem é o público que hoje frequenta a universidade e quais as suas funções, e não estamos nos

referindo apenas aos estudantes, pois a ampliação das vagas se deu também para professores e demais funcionários. A temática é, portanto, bastante convidativa para problematizar e compreender o ensino como uma importante face do compromisso e responsabilidade social da universidade.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BECKER, H. et al. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. New Brunswick: Publishers, 2007.
- BERTAUX, D. *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan, 2001.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislacao>>.
- BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: da concepção à regulamentação*. 4. ed. Brasília, 2007.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COULON, A. *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- COULON, A.; PAIVANDI, S. *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs em France*. Paris: Observatoire Nationale de la Vie Étudiante, 2008.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: INCM, 2003.

PAIVANDI, S. A avaliação do ensino pelo estudante, a pedagogia universitária e o ofício de professor. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. *Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

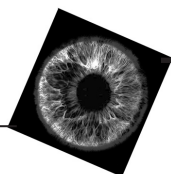
ROMAINVILLE, M.; COGGI, C. *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2009.

SANTOS, B. de S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 27/28, p. 11-62, 1989.





PARA ONDE CAMINHAM OS CURRÍCULOS  
NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA  
CONTEMPORÂNEA? APONTAMENTOS  
SOBRE A EVOLUÇÃO DA PERSPECTIVA  
INTERDISCIPLINAR



LARISSE BRITO  
EDLEUSA NERY GARRIDO  
SÔNIA SAMPAIO

Historicamente, a produção de conhecimento nas universidades fundamentou-se nos pilares da Ciência Moderna, erigida a partir de quatro princípios: fragmentação, racionalidade, objetividade e neutralidade. O caráter fragmentado do conhecimento científico, que se reparte em disciplinas específicas e cria subespecialidades, atinge seu auge no século XX, quando a ciência experimenta uma hiperespecialização disciplinar que, pela sua hierarquização, desencadeia sentimentos de poder e autoridade entre os especialistas. (SANTOMÉ, 1998; TEIXEIRA, 2007) É também nesse período que começam a ganhar corpo críticas que interrogam os métodos e procedimentos da Ciência Moderna e suas consequências.

As universidades, lugar privilegiado de desenvolvimento da ciência moderna, cristalizaram um modelo de funcionamento que separa as experiências cotidianas dos sujeitos do conhecimento que disponibiliza, resultando em dois tipos de distanciamento. O primeiro deles vai distinguir o aprendiz<sup>1</sup> e o conhecimento apreendido, criando um fosso de exterioridade entre sujeito e objeto. O segundo distanciará os professores, aqueles que “professam verdades” e são guiados por metas de neutralidade e objetividade, dos indivíduos, em sua maioria jovens, que buscam por seus ensinamentos. Para Santos e Almeida-Filho (2012), esse modo de reprodução do conhecimento remete ao período medieval, quando o ensino ofertado pelas instituições universitárias esteve baseado na *lectio* e na *disputatio*. A primeira, uma exposição do professor sobre o tema, e a segunda, uma argumentação dos alunos acompanhada do debate sobre o assunto.

Apesar dos avanços tecnológicos atuais e de dispormos de um razoável arsenal crítico no que diz respeito a currículos de formação e aos modos de ensinar e aprender, as instituições de ensino superior brasileiras avançaram muito pouco nesse domínio. Subalternas a modelos importados de educação superior, deram passos tímidos na adoção de novos desenhos curriculares e práticas pedagógicas, mantendo o predomínio de cursos de caráter disciplinar e profissionalizante e aulas magistrais, nos quais a figura central continua sendo a do professor, tal como o modelo de ensino inaugurado ainda no período pré-moderno. Ao estudante é atribuído o papel passivo de receber o que lhe será administrado pelo mestre que cumpre currículos sequenciais, pouco flexíveis, acreditando que o aprender seja uma espécie de empilhamento de conhecimentos e informações. Para dar conta do vasto conteúdo previsto por esses rígidos percursos acadêmicos, os professores se apressam em organizar aulas expositivas que não privilegiam a autonomia do estudante.

---

1 O uso da palavra “aprendente” é sugerido por Assmann (1998) pelo seu uso consagrado e frequente em outros idiomas: inglês, *learner*; alemão, *lerner*; francês, *apprenante*.

Esse artigo quer trazer para o debate uma compreensão sobre currículos de formação superior e o percurso do pensamento interdisciplinar, que se tornou evidente a partir dos anos 1960, em países europeus, até chegar ao recente interesse brasileiro em discutir, institucionalmente,<sup>2</sup> o tema da interdisciplinaridade na pesquisa, no ensino e na extensão.

## ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E A EMERGÊNCIA DO DEBATE SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

As obras iniciais sobre currículo surgiram no início do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA),<sup>3</sup> e vinculavam os aprendizados escolares às habilidades necessárias para o mundo do trabalho a fim de dar respostas às demandas do mundo industrial, burocraticamente organizado para ensinar habilidades técnicas e adequar os indivíduos às regras da organização social. (SANTOMÉ, 1998; SILVA, 2013) Neste sentido, a fragmentação do conhecimento em disciplinas bem delimitadas e dominadas por especialistas serviu largamente para orientar a elaboração de currículos num período que vinculava os aprendizados escolares às habilidades necessárias para o desempenho no mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, descobertas científicas no campo das Ciências da Natureza, ao longo do século XX, questionaram os métodos e procedimentos característicos da Ciência Moderna, provocando uma crise no paradigma dominante e apontando para a construção de um novo edifício científico que abandonasse as dicotomias<sup>4</sup> criadas pela Ciência Moderna. Identificado como um paradigma transdisciplinar, dele emerge uma reflexão epistemológica que sinaliza para a transformação da

---

2 Apoiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3 Esse é o período da massificação do ensino superior nesse país em virtude da demanda crescente de mão de obra qualificada para atuar nos diferentes setores do mercado.

4 “[...] natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa.” (SANTOS, 2010, p. 40).

forma e do conteúdo da realização científica. No que toca à forma, esse paradigma contesta os princípios de Lei e Causalidade, inerentes à Ciência Moderna, ao mesmo tempo em que indica sua substituição pelas noções de sistema, estrutura, modelo e programação, no caso do primeiro, e de finalismo, no caso do segundo, considerando, em cada uma dessas noções, as possibilidades de mutações nos fenômenos em estudo. Um segundo tema dessa reflexão aponta para a prepotência do rigor científico da modernidade em relação à natureza, tomando-a apenas como objeto de intervenção e nunca como parte da vida humana. Nessa mesma via, Morin (2011) considera que as ameaças mais graves à vida humana estão ligadas ao progresso do conhecimento do tipo cego e incontrolado. Assim, ao fim da Segunda Guerra Mundial, intelectuais neomarxistas refletiram sobre o vínculo entre as descobertas científicas que marcaram essa época e o agravamento das práticas de poder e dominação das grandes potências capitalistas (SILVA, 2013; SANTOS, 2010), fazendo com que a discussão saísse do âmbito acadêmico para alcançar o domínio da política e das relações internacionais.

Na defesa de uma virada paradigmática, Santos (2010) propõe o restabelecimento de laços entre ser humano e natureza e a valorização dos estudos humanísticos, a admissão de uma pluralidade metodológica para a investigação científica que abandone o estilo linear do fazer científico moderno, assentado na supremacia das Ciências Naturais sobre as Sociais, a aceitação de que todo conhecimento é autoconhecimento e sinaliza ainda que o que a ciência anseia é tornar-se senso comum, sobretudo em suas dimensões ativa, criativa e responsável. Dessa forma, o novo paradigma quer ser uma realização criativamente orientada para desenvolver ações responsáveis que considerem a complexidade das relações entre os sujeitos da educação e promova uma conexão entre aquilo que aprendem e o sentido que fazem na vida social ordinária.

A incidência dessas críticas sobre a organização curricular questionou a fragmentação do conhecimento e seu vínculo com as regras da divisão social do trabalho. Durante a década de 1960 e 1970, ganham

corpo teorias críticas que se contrapõem ao modelo tradicional do currículo e acenam para uma compreensão mais apurada da interferência dele na vida dos sujeitos, contemplando novos modos de organização do conhecimento. Silva (2013) distingue duas vertentes que compõem o conjunto de teorias críticas: as teorizações mais gerais que se aliam à teoria marxista para denunciar as interferências dos interesses de classe na construção curricular e as teorizações focadas no currículo em si que, alinhadas aos estudos fenomenológicos e hermenêuticos, defendem a presença da dimensão subjetiva em sua elaboração. Notadamente, havia ali a pretensão de desnudar as aspirações do currículo tradicional na manutenção das estruturas de poder e dominação. Em meio a esse debate, surgem, na década de 1960, estudos sobre a interdisciplinaridade, com a justificativa de dar um sentido mais humanista à educação, desencadeando uma série de eventos em torno da perspectiva interdisciplinar.

Esses acontecimentos apontam para uma crise da Ciência Moderna que prevê a necessidade de transformação dos hábitos cristalizados no espaço universitário, pois como afirma Raynaut (2011), há certa urgência em convergir disciplinas, reconhecendo a importância da interdisciplinaridade como um novo modo de realização científica. Na década de 1970 ocorre, na Universidade de Nice, o I Seminário Internacional Sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, que teve como objetivo lapidar os conceitos e delinear sua importância para o incremento do conhecimento e o entendimento da realidade humana. (TEIXEIRA, 2007) Os pontos consensuais desse encontro referiam-se ao grau de complexidade dos problemas da época, às rápidas mudanças experimentadas no curso da vida e à necessidade de políticas que promovessem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar.

No mesmo período, órgãos como a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) promoveram debates que envolviam a superação do paradigma disciplinar. Em 1986, foi realizado, em Veneza, o Colóquio “A Ciência Diante das Fronteiras

do Conhecimento”. Em 1991, foi a vez de Paris sediar um evento que privilegiou o debate sobre o tema, o Congresso “Ciência e tradição: perspectivas transdisciplinares para o século XXI”. Três anos depois, Portugal promoveu o primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Fechando esse período de eventos, em 1997, foi realizado, na Suíça, o Congresso Internacional: “Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade”. (TEIXEIRA, 2007)

Embora coexistam múltiplas compreensões relativas ao conceito de interdisciplinaridade, assiste-se a uma rápida propagação das discussões que apontam para a necessidade de orientar a formação universitária para uma perspectiva interdisciplinar. O progresso desse debate se dará muito mais facilmente em torno das atividades de pesquisa nas quais problemas sociais complexos irão exigir e favorecer a interlocução entre diferentes campos do saber disciplinar. Esse é o caso brasileiro, que passamos a comentar.

#### UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CAMINHOS E INOVAÇÕES

A Universidade é uma instituição recente na história do Brasil. Predominou entre nós, após 1808, a criação de escolas/faculdades superiores isoladas. Nossa primeira instituição universitária surge entre as décadas de 1920 e 1930, não havendo consenso entre os estudiosos desse campo sobre qual universidade merece o título de primeira universidade brasileira, concorrido entre a Universidade do Brasil (1920), a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1934), criada por Anísio Teixeira e extinta por Getúlio Vargas. Nossas instituições foram criadas sob as bases da universidade utilitarista,<sup>5</sup> em virtude disso não houve entre nós o desenvolvimento da cultura humanística, científica e artística como base para a formação dos

---

5 Criada por Napoleão Bonaparte no século XIX, esse modelo transformou a universidade em um local de profissionalização para possibilitar o bom funcionamento do Império.

estudantes. No entanto, as transformações decorrentes do processo de interconexão mundial, experienciadas nos últimos séculos, têm gerado alguns desconfortos para nossas instituições que continuam, em larga medida, a ignorar a necessidade de compatibilidade entre os sistemas universitários mundiais, condição para a mobilidade e a internacionalização requerida pela sociedade do conhecimento. (TEIXEIRA, 1964; BOAVENTURA, 1986; LUZ; PERIM, 2007 ?; MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 1999)

Em face dos processos de globalização e do acelerado ritmo de produção do conhecimento, decorrente das novas tecnologias e da cobrança por mais eficiência e produtividade, as universidades brasileiras experimentam uma crise que, de acordo com Georgen (2005), assume três aspectos: o primeiro, de base conceitual, aponta para a falta de clareza entre nós sobre a própria ideia de universidade, o que produziu diferenciações e hierarquizações entre as instituições de educação superior, dificultando o uso do termo “universidade” de forma genérica. O segundo, contextual, abrange as transformações do mundo contemporâneo que demandam da instituição uma postura mais arrojada para a resolução de problemas sociais que decorrem desse novo contexto. O terceiro, de ordem textual, considera questões relacionadas às formas de ensino em seus sentidos ético e social.<sup>6</sup>

Com referência à crise contextual e relacionando-a com a atual necessidade de internacionalização das instituições universitárias, observamos que o governo brasileiro adotou medidas orientadas por perspectivas distintas. Temos a criação de universidades que funcionam como instituições que procuram integrar países latino-americanos em torno de uma proposta educacional que permita fortalecer a capacidade competitiva desses países, a exemplo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Esta última funciona

---

6 Ver: GEORGEN, Pedro. Prefácio. In: SOBRINHO, José Dias. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 11-19.

como uma instituição de cooperação regional, enquanto as outras são representativas de uma disposição de integração suprarregional. Ao mesmo tempo, o governo lança, em 2011, o programa “Ciências Sem Fronteiras” (CSF) que prevê a possibilidade de intercâmbio de estudantes para realizar estágios e formações diversas em outros países. O CSF restringe a atribuição de bolsas a áreas do conhecimento julgadas prioritárias e evidencia uma indisposição em integralizar-se com instituições latino-americanas ou africanas, ignorando, portanto, os princípios que orientam a criação das instituições citadas anteriormente. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2012; LUZ; PERIM, 2007?) Em 2014, o Ministério da Cultura lançou o Programa “Cultura Sem Fronteiras”, que oferece bolsas a estudantes da área de Humanas para realização da mobilidade internacional. A primeira universidade a firmar convênio com o projeto foi a Universidade de Bolonha, confirmando a tendência já evidenciada no CSF de uma preferência por convênios com países europeus.

Considerando o aspecto textual da crise apontada por Georgen (2005), podemos avaliar que diante das mudanças ocorridas nas instituições europeias e estadunidenses, o modelo brasileiro de formação universitária encontra-se defasado. Não é, portanto, difícil constatar as dificuldades que estudantes brasileiros que se proponham a realizar intercâmbio terão em seu caminho, pois há, evidentemente, um grande desafio que diz respeito ao modo de formação que encontrará em outros países e no posterior aproveitamento legal dos estudos que realizarão em instituição estrangeira.

A discussão em torno da transformação curricular nas universidades brasileiras não é recente. No marco da Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei n.º 5.540/68, o ciclo básico era previsto no Art. 5º do Decreto-lei n.º 464/69, que complementa a Lei da Reforma, como uma das estratégias para “a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos; b) orientação para escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores”. (BRASIL, 1969) Contudo, sua aprovação não culminou em



experiências exitosas para muitas instituições. De forma geral, pode-se considerar que a experiência com o Regime de Ciclos fracassou em virtude da hostilidade do momento político vivido no país. Uma proposta originada em um governo militar, alvo de manifestações e críticas contundentes de importantes setores no interior das universidades brasileiras e também fora dela.

É possível constatar a fragilidade da discussão brasileira em torno da interdisciplinaridade e da formação geral em virtude da cristalização do modelo napoleônico que rendeu ao nosso sistema universitário uma forte vinculação corporativa, que dificulta inovações curriculares. Sampaio<sup>7</sup> considera que, em virtude da profunda elitização da educação superior brasileira, os movimentos sociais na luta por sua democratização, priorizaram o debate em torno da ampliação de vagas e da criação de dispositivos que dessem conta do acesso de segmentos sociais sub-representados<sup>8</sup>, como é o caso das cotas e, mais atualmente, pela criação de políticas que favorecessem a permanência de estudantes de origem popular na universidade, descuidando das reivindicações em torno de novos modelos curriculares, relegadas a um preocupante segundo plano.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) faz importantes referências ao ensino interdisciplinar ao incentivar um processo formativo que integre conhecimentos técnicos de finalidades profissionais a outras formas de saber. Já no primeiro parágrafo do Art. 43, que declara as finalidades da educação superior, o texto menciona que a educação deve “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e pensamento reflexivo”. O segundo parágrafo do mesmo artigo prevê a formação de “diplomados” para atuar em diferentes áreas do conhecimento, incentivando-os para “a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” e colaborando para a formação contínua dos

---

7 Comunicação pessoal em sessão de orientação de 22 de abril de 2014.

8 Para Nogueira (2008), já na década 1940 há uma forte pressão dos segmentos médios da sociedade brasileira pelo aumento do número de vagas nas universidades como dispositivo de ascensão social para seus filhos, entretanto, é na década de 1960 que surgirão as primeiras medidas para atender a essa demanda.

estudantes. No parágrafo terceiro, há um incentivo claro à articulação entre os ensinamentos acadêmicos e sua vinculação ao “entendimento do homem e do meio em que vive”. A mesma preocupação pode ser observada no parágrafo quarto, quando o texto se refere ao estímulo que deve ser dado à disposição em conhecer os problemas contemporâneos, especialmente aqueles que dizem respeito ao ambiente nacional e regional dos estudantes, incentivando-os a prestar serviços à comunidade, mantendo com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996)

Em 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cria a área multidisciplinar para abrigar novas demandas de cursos de pós-graduação que fugiam à organização disciplinar. A formação interdisciplinar restringia-se, portanto, a programas de pós-graduação, situação que irá permanecer até, pelo menos, o ano de 2005, como veremos adiante. Em virtude do crescimento dos cursos interdisciplinares, a partir de 2008, a CAPES passa a denominar a área anteriormente criada de Interdisciplinar. Essa área abriga, atualmente, quatro Câmaras Temáticas (CAInter): I) Meio ambiente e Agrárias; II) Sociais e Humanidades; III) Engenharia, Tecnologia & Gestão; IV) Saúde e Biológicas.<sup>9</sup> Em 1999, essa área contava com 46 cursos e, em 2012, o número de cursos chegava a 297, a área interdisciplinar, representa, portanto, a maior taxa de crescimento na CAPES.<sup>10</sup>

As transformações sócio-político-culturais que têm demandado da universidade uma nova postura frente à sociedade, têm feito crescer o debate em torno da flexibilização curricular, o que implicou no alargamento da discussão em torno da ampliação de acesso e reforma do modelo profissionalizante até aqui adotado. Nesta direção, a partir dos anos 2000, no fim do mandato do presidente Fernando Henrique

---

9 Para mais informações, consultar o documento da área interdisciplinar da CAPES 2009, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>>.

10 Para mais informações, consultar o documento da área interdisciplinar da CAPES 2009, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>>.

Cardoso, inicia-se o processo de expansão das universidades federais que será intensificado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva que apresenta, em 2007, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), prevendo a ampliação da oferta de educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação aos cursos de graduação. O programa centra sua proposta de expansão das Instituições Federais de Ensino (IFE) a partir do processo de interiorização das universidades, mas a adesão ao Reuni pelas universidades brasileiras irá colocar, na ordem do dia, o debate em torno de novas modalidades de formação e de renovação curricular. (BRASIL, 2007)

A Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, foi a primeira instituição brasileira a radicalizar no modo de organização curricular para a graduação, oferecendo cursos em formato de Bacharelados Interdisciplinares (BI) nas áreas de Ciência e Tecnologia (BC&T) e de Ciências e Humanidades (BC&H). Os BI são orientados por uma perspectiva interdisciplinar de ensino, baseiam-se no regime de ciclos e propõem uma formação mais flexível, de tipo propedêutico ou generalista, articulado à continuidade dos estudos em cursos de progressão linear ou à pós-graduação. Além de inovar na organização curricular, a UFABC apresentou uma nova forma de estrutura organizacional, que substituiu os departamentos em benefício da criação dos Centros Interdisciplinares com formatos mais maleáveis e que permitem o diálogo entre as especialidades, adequando sua estrutura à pedagogia interdisciplinar. (MARCHELLI, 2007) Atualmente, são pelo menos 18 instituições universitárias nacionais que oferecem cursos nesta modalidade.

Recentemente, alguns setores ligados à educação brasileira tomaram a decisão de realizar, em escala nacional, uma grande discussão sobre a interdisciplinaridade. A CAPES realizou o encontro Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde, em fins de 2012, apoiada na compreen-

são da LDB/96 sobre a premente necessidade de reorganizar os currículos sobre bases mais flexíveis e discutir os aspectos teórico-conceituais em torno da inter e da transdisciplinaridade, além da vinculação entre a educação básica e superior. Ao final do evento, ficou evidente a necessidade de dar continuidade a esses debates, tendo em vista o crescente interesse por cursos de pós-graduação nessa área e, em virtude das mudanças curriculares que começam a se dar a partir de 2005, em reunião da área interdisciplinar da CAPES, realizada em fevereiro de 2013, ficou decidido que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (FORPROP) e a CAPES realizariam eventos em torno da questão nas cinco regiões brasileiras. Assim, ao longo de 2013, ocorreram grandes eventos nas cinco regiões do país que tiveram como tema central a formação interdisciplinar.

Em 2014, a CAPES realizou o III Encontro Acadêmico Internacional: Interdisciplinaridade nas Universidades Brasileiras – Resultados e Desafios, confirmando o esforço recente, de parte da comunidade acadêmica brasileira, em transformar o sentido da formação universitária em direção a um processo educativo mais integrado que forme sujeitos capazes de extrapolar os muros criados pelo conservadorismo das especialidades, na tentativa sincera de oxigenar o debate a respeito de novas concepções de currículo para a formação universitária.

#### INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO GERAL NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Observamos a partir dos trabalhos de autores como Paviani (2007), Ketzer (2007), Neuser (2007), Flickinger (2007) e Sfez (2007) que o conceito de interdisciplinaridade gira em torno de um dado campo semântico utilizando-se dos termos: “conexão”, “rearticulação”, “relação”, “intercâmbio”, “cooperação”, “diálogo”, “passarela”, “interação” e “ponte”, o que pressupõe a diluição de fronteiras disciplinares. Ao mesmo tempo, esses autores alertam para a utilização superficial do conceito, uma vez que a interdisciplinaridade comumente é en-

tendida como mera justaposição entre as especialidades. Esses autores denunciam certo modismo quando se trata de discutir a reorganização da produção e disseminação do conhecimento. Neste sentido, é preciso ter em conta que a interdisciplinaridade consiste na disposição em promover a interação entre as especialidades, a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre elas, o que implica em trabalho árduo e intenso de comunicação entre os pares interessados num dado projeto ou perspectiva nessa direção.

No presente texto, destacamos a compreensão de Raynaut (2011) para quem a interdisciplinaridade consiste no diálogo e na colaboração entre as disciplinas, considerando suas bases teórico-metodológicas para o entendimento de objetos específicos que necessitam da cooperação entre disciplinas diversas. Assim, primeiramente, é preciso evidenciar as divergências existentes entre os especialistas que pretendem trabalhar em conjunto para, a partir de então, reelaborar questionamentos em torno do fenômeno a ser estudado e construir uma problemática comum, atentando-se à diversidade de olhares que podem ser debruçados sobre o objeto, num ânimo contínuo do estabelecimento de passarelas entre as especialidades presentes no esforço investigativo. Portanto, é importante considerar que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de eliminar os conhecimentos disciplinares, mas religá-los, reatando os pontos de encontro entre as especialidades criadas sob as bases da Ciência Moderna. Essa proposta permite observar os fenômenos e atuar sobre os problemas sociais a partir de múltiplos olhares, teorias e métodos.

Santomé (1998) chama atenção para a organização atual do currículo, centrada na fragmentação do conhecimento, a partir de disciplinas específicas, o que torna as intenções e finalidades da educação pouco claras, pois isso gera o esvaziamento das propostas educacionais e uma perda de sentido do processo educacional para os sujeitos envolvidos. Para o autor, há uma tendência mundial em redirecionar a educação em uma perspectiva que integre campos de conhecimentos e experiências como facilitadoras de um entendimento mais crítico e reflexivo da vida

em sociedade, resgatando o sentido da educação como um processo emancipatório do sujeito. Um dos grandes objetivos da educação atual seria, então, o de conduzir sujeitos a um processo de como “aprender a aprender” (SANTOMÉ, 1998, p. 27), inserindo-os em um procedimento de elaboração, produção e transformação do conhecimento sem perder de vista os aspectos éticos que permeiam esse processo.

Tendo em vista que a organização curricular não se reduz àquela disposta em torno das disciplinas e que vivemos em um mundo altamente interconectado, Santomé (1998) propõe a adoção de um “currículo globalizado e interdisciplinar” que possibilite o agrupamento de variadas práticas educacionais em sala de aula. A inclusão das experiências dos sujeitos da aprendizagem como conteúdo relevante para a formação é uma característica da perspectiva interdisciplinar e demonstra uma possibilidade de avanço na compreensão do sentido/significado da educação como um processo também de autoconhecimento, que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento humano. Em complemento, o currículo organizado a partir da interdisciplinaridade pressupõe flexibilidade e reflexão sobre acontecimentos não previstos, considerando o inesperado como setas que indicam caminhos alternativos.

A perspectiva interdisciplinar não advoga pelo fim das profissões, mas defende que os novos ingressantes na educação superior possam usufruir de uma educação mais ampla, mais aberta que permita a emergência de um novo tipo de engajamento profissional. Pereira [2007?] afirma que o ensino universitário deve se preocupar em formar o profissional-cidadão, pronto para extrapolar sua área de atuação e sempre comprometido com o bem-estar social. Deste modo, um currículo que esteja voltado para a formação geral, tendo como princípio a educação para a emancipação e libertação do humano, pode ser um caminho possível para a formação dos jovens. Neste sentido, Luz e Perim (2007?) consideram que a educação geral, ao articular diferentes dimensões do conhecimento, amplia as possibilidades do desenvolvimento de atitudes críticas, reflexivas e conscientes, melhorando a atuação dos futuros

profissionais, na medida em que lhes oferece uma compreensão mais ampla acerca do mundo, da vida e da sociedade.

Em face das incertezas impostas pela liquidez dos tempos atuais, conforme discute Bauman (2013), currículos estruturados sobre as bases da educação geral e com perspectiva interdisciplinar podem preparar indivíduos para o convívio com as dúvidas, os caminhos inseguros e os acontecimentos não previsíveis, além de promover o fortalecimento de laços de solidariedade entre os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, o que demanda uma organização curricular abrangente que contemple, ao mesmo tempo, formação pessoal, cidadã e profissional.

Desse modo, a educação geral em uma perspectiva interdisciplinar pode ser decisiva para o avanço no que diz respeito às práticas pedagógicas e formativas direcionadas à juventude. Além disso, é preciso considerar que o mundo contemporâneo, em virtude do seu rápido processo de transformação e reorganização social, impõe a incerteza como uma de suas principais características (RIBEIRO, 2003). Isso exige que a educação leve em conta a formação da juventude igualmente preocupada com as mudanças desse mundo incerto, deslizante, líquido.

## CONCLUSÕES

É possível constatar que a interdisciplinaridade é reclamada pelo próprio fenômeno investigado. A pesquisa interdisciplinar emerge da complexidade do objeto, e não há, portanto, intenção de abandonar a investigação disciplinar, mas antes, a necessidade de observar mais de perto quando os limites impostos pela disciplina reduzem a complexidade do fenômeno em questão, para então transitar entre passarelas que ligam as especialidades requeridas para uma abordagem mais cuidadosa. Contudo, a multiplicidade de entendimentos em torno do conceito da interdisciplinaridade e a própria organização institucional da universidade, fundada sobre a departamentalização das especialidades, geram obstáculos para a organização do currículo e para a construção

de novas práticas pedagógicas em nível de graduação. Essas constatações revelam o desafio imposto para as universidades, especialmente para as instituições brasileiras que guardam consigo um forte corporativismo, o que demanda o abandono de velhos hábitos em busca do diálogo com caminhos incertos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, N. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. *Revista Saúde e Sociedade*, v.14, n. 3, 2005, p. 30-50

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BAUMAN, Z. *Sobre Educação e Juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOAVENTUERA, E. M. *Universidade e multiversidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto-lei nº 464*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências, fev. 1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm)>. Acesso em: 23 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. 5. ed. 2010. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

FÁVERO, M. L. A. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 16-32, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a03.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.



FLICKINGER, H. G. O fundamento hermenêutico da interdisciplinaridade. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 123-138. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

GOERGEN, P. Prefácio. In: SOBRINHO, J. D. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 11-19.

KETZER, S. M. Ensinar e Aprender: no jogo da interdisciplinaridade. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 91-107. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LUZ, S. P.; PERIM, G. L. Educação Geral ou Educação Especializada: desafios da formação universitária. In: PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização*. São Paulo: Alínea, 2007?.

MARCHELLI, P. S. O Novo Projeto Universitário no Brasil e foco no currículo interdisciplinar. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 1, 2007.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 131-150, 2000. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_09\\_ANA\\_WALESKA\\_P\\_C\\_MENDONCA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed., Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTTA, R. *Interdisciplinaridade: Novos Campos e Profissionalidades*. Conferência proferida na ocasião do Encontro Interdisciplinar da Região Nordeste, Salvador, 2013.

NEUSER, W. Ciência entre disciplinaridade e transdisciplinaridade. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-90. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

- NOGUEIRA, J. F. F. *Reforma da Educação no Governo Lula: Debate sobre ampliação e democratização do acesso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2008.
- NOGUEIRA, J. F. F. *Reforma da Educação no Governo Lula: Debate sobre ampliação e democratização do acesso*. Brasília: UnB, 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- PAVIANI, J. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p.139-156. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- PEREIRA, E. M. A. Educação Geral: Com qual propósito? In: PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização*. São Paulo: Alínea, 2007?
- RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A. J. (Ed.). *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação*. São Paulo: Manole, 2011.
- RIBEIRO, R. J. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Quarta Missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012.
- SFEZ, L. Interdisciplinaridade e Comunicação. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.157-176. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

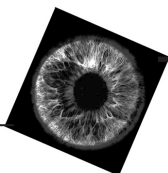
SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul./set. 1964.. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da Inter e da Transdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-91. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.



# INCLUSÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP): A VISÃO DE ESTUDANTES BENEFICIADOS PELO PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL DA USP



DÉBORA PIOTTO

Desde o ano de 1995, a Universidade de São Paulo (USP) vinha discutindo a necessidade de medidas que visassem à criação de um sistema para a ampliação de estudantes negros entre seus alunos. (MUNANGA, 2010) Todavia, 11 anos mais tarde e após muitos embates e várias disputas, essa Universidade adotou, ao invés de cotas raciais, um sistema de bonificação cujo critério seria socioeconômico. (BALBACHEVSKY, 2010)

Foi assim que, em 2006, a Universidade decidiu, em caráter experimental, acrescentar 3% à nota final (de cada uma das duas fases do vestibular) dos candidatos que haviam cursado integralmente o ensino médio nas redes públicas de ensino, o que foi implementado no vestibular de 2007. Em 2008, a possibilidade de acréscimo à nota final estendeu-se até 12%, pois se considerou também a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa de Avaliação Seriada

da USP (Pasusp), além do bônus de 3%<sup>1</sup>. Em razão do atraso na aplicação da prova do ENEM, nos anos de 2009 e 2010 utilizou-se a nota do vestibular da Fundação para o Vestibular (Fuvest) sobre a qual incidia o bônus, ao invés da nota daquela prova. Em 2011, com a mudança de gestão da Universidade, o sistema de pontuação acrescida foi modificado. Em lugar do acréscimo de 3% a todos os alunos oriundos de escolas públicas, a Universidade aumentou o valor total do bônus que poderia chegar a até 15%, condicionando-o ao desempenho do candidato no vestibular da Fuvest e no Pasusp.<sup>2</sup>

Segundo análise do impacto do Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) no perfil dos ingressantes da USP, a porcentagem de alunos matriculados provenientes do ensino médio público foi, com a adoção do bônus, de 26,7%, em 2007, e 26,3%, em 2008. (MATOS, 2012) Essas taxas, ainda segundo tal análise, representam uma contenção da tendência de queda no número de alunos provindos de escolas públicas desde 2006, quando esses alunos representavam 24,7% do total de matriculados. (MATOS, 2012) Uma simulação feita a partir da tendência observada desde 2005 mostrou que, sem o acréscimo do bônus de 3%, a porcentagem de alunos egressos da rede pública de ensino seria ainda menor nos anos de 2007 e 2008. Todavia, com o aumento do bônus, a taxa de aprovação de alunos egressos de escolas públicas cresceu 12,7%, em 2009, resultando na maior participação

---

1 Criado em 2008, o Pasusp integra o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) e destina-se a estudantes que tenham cursado o ensino fundamental em escolas públicas e estejam cursando o segundo ou o terceiro ano do ensino médio também em escolas públicas, concedendo bonificação adicional. Até 2011, os alunos que desejassem participar do programa deveriam se submeter a uma prova especificamente elaborada pela Fuvest para esse fim. A partir de 2012, essa prova foi suprimida e o bônus adicional concedido pelo Pasusp foi vinculado ao desempenho no exame vestibular da Fuvest.

2 A partir desse ano criaram-se duas formas de bônus: uma para estudantes que haviam cursado o ensino fundamental em escolas públicas e estavam cursando o ensino médio também na rede pública (e podiam participar do Pasusp), e outra para estudantes que cursavam ou cursaram apenas o ensino médio em escolas públicas (e integram o Inclusp). Para os primeiros, o bônus poderia chegar a até 15%, a depender do desempenho no exame do vestibular; para os segundos, esse valor seria de, no máximo, 8%. Como os dados analisados neste trabalho são anteriores a essa modificação, nos referiremos, ao longo do texto, apenas ao bônus concedido pelo Inclusp.

de estudantes formados na rede pública de ensino médio desde 2001: 29,3%. (AUMENTA..., 2009) O aumento foi ainda mais expressivo em cursos altamente concorridos como o de Medicina, chegando à porcentagem de estudantes oriundos de escolas públicas nesse curso a 37,7% do total de aprovados. (INCLUSÃO..., 2009) Nos últimos anos, a taxa de aprovação de alunos egressos de escolas públicas tem variado, decrescendo nos anos de 2010 e 2011 quando caiu para 26% e 25,84%, respectivamente, e aumentando, como no ano de 2012, quando chegou a 28,03%. (CAI..., 2010; AUMENTOU..., 2012; USP, 2012)

Em relação ao desempenho dos alunos que ingressaram na Universidade de São Paulo por meio do Inclusp, dados relativos a 2007 mostram que a média desses estudantes (6,3) ficou um pouco acima da média dos demais estudantes, que foi igual a 6,2. Além disso, do total de 118 cursos oferecidos pela USP, em 64 deles os estudantes que se beneficiaram do bônus para o ingresso na USP tiveram média superior ou igual à média geral. (MATOS, 2012) Esses dados estão em consonância com outros estudos sobre políticas de ações afirmativas no ensino superior público que mostram que os alunos beneficiados por essas políticas possuem rendimento igual ou superior aos demais colegas – ver, a título de exemplo, o trabalho de Queiroz e Santos (2006).

Não obstante esses dados positivos, a pesquisa por nós conduzida mostrou que uma das principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes refere-se ao relacionamento com os colegas, oriunda da distância social existente entre eles e da visão que muitos possuem de ações afirmativas como o Inclusp. (PIOTTO; NOGUEIRA, 2013)

Assim, o objetivo deste capítulo é discutir a visão que estudantes que ingressaram na Universidade de São Paulo por meio do Inclusp possuem a respeito de políticas de ações afirmativas, de modo geral, e do Programa de Inclusão Social da USP, de forma mais particular.

Para isso, analisaremos entrevistas realizadas com 12 estudantes da Universidade de São Paulo que compõem um banco de dados oriundo da pesquisa anteriormente mencionada.

Foram entrevistados seis estudantes dos cursos mais e menos concorridos da cidade de São Paulo, dos *campi* Butantã e USP-Leste, e seis dos cursos mais e menos concorridos do *campus* Ribeirão Preto. A opção por entrevistar estudantes dos cursos mais e menos concorridos decorreu de um dos efeitos do Inclusp: o aumento significativo do número de egressos de escolas públicas nos cursos mais concorridos da USP, o que trouxe a necessidade de se conhecer a realidade vivida por esses estudantes. Por outro lado, a maior parte das vagas oferecidas pela Universidade está concentrada em cursos menos concorridos, o que, por sua vez, tornou a consideração deles indispensável.

A escolha dos cursos foi feita com base no critério relação candidato/vaga. Foram selecionados os cursos mais e menos concorridos no ano de 2008 dentre os existentes em cada cidade. Dentre os mais concorridos dos *campi* de São Paulo, figuram os cursos de Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais e Jornalismo, e, dentre os menos, estão os cursos de Ciências da Natureza, Música e Ciências da Atividade Física. E para o *campus* de Ribeirão Preto, os cursos mais concorridos foram Medicina, Psicologia e Direito e os menos concorridos foram licenciatura em Enfermagem, Matemática Aplicada a Negócios e, assim como em São Paulo, Música.

Todos os estudantes entrevistados estavam cursando o quarto semestre da graduação. Esse critério justifica-se pela necessidade de que os estudantes não estivessem realizando o primeiro ano do curso, pois esse período inicial é marcado por muitos “choques” e por grande “estranhamento”. (COULON, 2008)

As entrevistas versaram sobre a trajetória escolar e a experiência universitária dos estudantes e, para sua realização, apoiamo-nos nas contribuições teórico-metodológicas de Bosi (1979) e Gonçalves Filho (2003). Elas foram gravadas e transcritas de forma literal.

A análise das entrevistas se realizou, primeiramente, por meio de um processo de “imersão” no material, a partir de leituras e releituras sucessivas das transcrições, conforme propõe Michelat (1987). Cada



entrevista foi, portanto, considerada e analisada em sua singularidade e totalidade.

## A VISÃO DE EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE O INCLUSP

Embora os estudantes entrevistados compartilhem o fato de terem realizado toda a educação básica em escolas públicas,<sup>3</sup> e o Programa de Inclusão Social da USP tenha como principal objetivo aumentar a presença de egressos dessa rede entre o alunado da Universidade, as visões sobre o Inclusp foram diversificadas.

Há, dentre os entrevistados, estudantes que são contra o Programa. Essa é a visão de Luiza, 27 anos, cor branca,<sup>4</sup> aluna do curso de Música – *campus* Butantã –, que ingressou na quarta chamada do vestibular, tendo dependido do bônus para ingressar na Universidade de São Paulo.

Filha de pai desempregado que cursou tardiamente o ensino superior e de mãe que completou o ensino fundamental e trabalha cuidando de uma senhora idosa, essa estudante, ao ser solicitada a falar dos aspectos positivos de sua experiência universitária, mencionou voluntariamente o Inclusp, enfocando, ao que parece, às ações voltadas à permanência estudantil. Luiza, que já havia realizado um curso superior na universidade pública de seu estado de origem, afirma que nessa outra universidade não havia esse tipo de ação e considera necessário “um olhar especial” para alunos egressos de escolas públicas, embora não saiba avaliar se o oferecido pela USP é a melhor forma de fazer isso. No entanto, instada a falar especificamente sobre sua visão a respeito do Programa de Inclusão Social da USP, ela afirma que não concorda com ele. Essa estudante se diz contra “paliativos” e, fazendo uma crítica à educação, considera que o problema está na “base” e que a

---

3 Com exceção apenas de uma estudante que cursou parte da educação infantil em escola particular.

4 Autodeclaração.

universidade não pode resolvê-lo. Afirmar ainda que incluir alunos com deficiências de “formação” representa um adiamento da seleção à qual esses estudantes, cedo ou tarde, serão submetidos:

*Acho que dá uma falsa impressão de que todos vão ter oportunidade, né, sendo que em algum momento, se essas pessoas não forem selecionadas na entrada na universidade, elas vão ser selecionadas em algum momento. E não é porque tu entrou na universidade que tu vai sair com uma formação realmente boa, quer dizer, as suas falhas, as suas lacunas provavelmente vão permanecer e isso não vai ser bem visto dentro da universidade e em algum momento da sua vida tu vai ser selecionado...*

Durante a entrevista, Luiza comentou a respeito de dificuldades enfrentadas no início do curso, afirmando ter se “abatido” com a percepção de seu “desnível”, em termos de formação musical, em relação aos colegas.

Outros estudantes entrevistados afirmam ter dúvidas em relação a ações como as do Inclusp. Um exemplo é Márcio, 19 anos, cor branca, estudante do curso de Medicina, filho de um agrônomo e de uma biomédica, oriundo de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, que cursou toda a educação básica em escolas públicas e saiu diretamente do ensino médio para a faculdade, sem realizar curso preparatório para o vestibular. Esse estudante demonstra certa hesitação ao falar sobre o Programa. Embora ache justo que estudantes de escolas públicas tenham esse auxílio, ele tem dúvidas sobre a legitimidade do bônus oferecido, comparando-o a uma “trapaça”. Márcio afirma ter aceitado o benefício do bônus, mas não ficou “à vontade” com a situação e faz questão de salientar que não dependeu do acréscimo de 3% para ser aprovado no vestibular.<sup>5</sup>

Outros estudantes veem aspectos positivos no Inclusp, mas também fazem uma discussão crítica a respeito do tema inclusão. Elaine, 21 anos, cor branca, aluna do curso de Jornalismo cujo pai completou o ensino médio por meio de supletivo e trabalha como vendedor, e a mãe

---

5 No ato de inscrição para o vestibular, os alunos provenientes de escolas públicas devem assinalar em sua ficha se desejam obter o bônus concedido pelo Inclusp.

ingressou em um curso superior de Letras, mas o abandonou e trabalha no setor financeiro da empresa do irmão, é exemplo disso. Embora considere que o Programa seja bom e avalie que não teria sido aprovada no vestibular não fosse o bônus, essa estudante também o vê como “bom em curto prazo” e como uma medida paliativa. O aspecto positivo do Inclusp, segundo Elaine, reside no reconhecimento de que há desigualdade e na tentativa de, num primeiro momento, torná-la um pouco menor, o que “permite até um enriquecimento para a universidade”. Baseada na sua experiência de estudante de escola pública e contrapondo-a à de colegas que sempre estudaram em escolas particulares, com quem Elaine afirmou ter enfrentado dificuldades de relacionamento, ela diz:

*[...] pelo menos eu e a maior parte das pessoas que eu vejo que vem de escola pública tem esse contraponto mesmo de histórico, de envolvimento com outros pensamentos, com outras experiências de vida mesmo, então é interessante ter essa diferença na universidade, né, esse embate, esse conflito, essa troca de ideias, essa convivência mesmo com o diferente, que eu acho que é outra coisa que o Inclusp promove, né, não deixar a universidade ali numa torre de marfim, bonitinha, quietinha. Tentar movimentar um pouco isso e modificar as coisas, né, modificar o perfil desses alunos, modificar o contato que eles têm, o conhecimento de fatos sociais que eles conhecem, que eles têm contato, então eu acho que isso é importante.*

Mas apesar do reconhecimento dessa positividade, localizando a causa do baixo número de egressos de escolas públicas na USP na má qualidade da educação pública, essa estudante considera que a Universidade também deveria se ocupar de formar melhores professores que pudessem oferecer melhor ensino aos alunos da rede pública. Assim, em sua visão, ao contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública, a Universidade talvez não precisasse lançar mão de medidas “paliativas” como o bônus do Inclusp. Além disso, Elaine também defende a existência de algum tipo de “cota racial”, pois mesmo concordando que a maioria dos negros esteja matriculada em escolas públicas

e uma ação de inclusão voltada para essa população também o incluiria, observa poucos negros estudando na Universidade.

Se há estudantes que não aprovam, que fazem críticas ou ponderações, de outro lado há aqueles que concebem o Programa de Inclusão Social da USP como algo inteiramente positivo.

Esse é o caso de Ana, 47 anos, cor parda, estudante do curso de licenciatura em Enfermagem. Casada, três filhos, Ana não tem informações a respeito da escolarização do pai, que faleceu quando ela ainda era criança, ao passo que a mãe, que não frequentou a escola, trabalhava como caseira em um sítio e também se dedicava ao trabalho rural. Ao expor sua percepção a respeito do Includsp, essa estudante destaca que o Programa foi uma ajuda importante não só para ela, mas também para vários de seus colegas aprovados no vestibular. Ela considera que existe na sociedade uma crença segundo a qual a universidade pública é restrita àqueles que têm muitos recursos financeiros e que puderam beneficiar-se, durante sua trajetória escolar, de uma educação de alta qualidade, geralmente direcionada, desde a mais tenra idade dos estudantes, para os exames vestibulares. Ana afirma que, após conseguir a aprovação, passou a não compartilhar mais dessa crença. Para ela, o Includsp representa um auxílio de extrema importância para minimizar as dificuldades dos estudantes oriundos das camadas populares, especialmente os que frequentam as escolas públicas na atualidade, que a seu ver, possuem limitações ainda maiores que os estudantes de sua geração. Em sua visão, os jovens de hoje enfrentam uma realidade escolar desoladora, com sérios problemas disciplinares e professores desmotivados, tornando ainda mais difícil para eles vislumbrarem a possibilidade de ingressar em uma universidade pública.

Visão semelhante tem Patrícia, 20 anos, cor parda, estudante do curso de Direito, filha de pai comerciante que cursou, tardiamente, Direito, e mãe dona de casa que estudou até a quarta série. Essa estudante afirma ser favorável ao Includsp e comenta ainda que a maioria dos alunos de sua turma possui opinião contrária e o considera uma situação de discriminação. A visão de Patrícia a respeito desse programa está

relacionada à desigualdade social e ela compartilha do argumento de um de seus professores no curso, que usa o princípio da equidade na defesa do programa. Ela esclarece que esse princípio determina que os iguais devam ser tratados com igualdade e os desiguais desigualmente, o que, a seu ver, se aplica ao caso de estudantes que tiveram oportunidades de estudo muito diferentes. Fazendo uma ressalva em relação a si mesma, que ainda pôde fazer cursinho, ela cita como exemplo aqueles que puderam dedicar-se exclusivamente aos estudos em boas escolas, em oposição àqueles que precisavam trabalhar e, além disso, não tiveram acesso a um ensino de boa qualidade.

Também Gabriel, 20 anos, cor branca, aluno do curso de Psicologia, filho de um pintor que estudou até a terceira série e de uma costureira, que cursou até a quarta série do ensino fundamental, tendo ingressado na terceira chamada do vestibular e afirmado que não teria sido aprovado nesse exame não fosse o Inclusp, declara-se completamente a favor do Programa.

Abordando posicionamentos contrários a esse tipo de ação, o estudante faz questão de enfatizar que as pessoas que são contra, por exemplo, a sistemas de cotas para negros ou para estudantes de baixa renda geralmente são “brancas e ricas”. No caso da USP, ele afirma que a situação é análoga ao caso de pessoas que se colocam contrariamente ao Inclusp, pois para ele, são pessoas que não vivenciaram as dificuldades de um estudante proveniente de escola pública. Outro ponto que ele avalia como “interessante” diz respeito à diferença entre o Inclusp e o sistema de cotas, uma vez que o primeiro, ao acrescentar um bônus à nota do estudante de escola pública, não garante a vaga do estudante em virtude da sua cor ou de sua origem social, mas mantém a exigência de um determinado nível de conhecimento, o que, na aceção do estudante: *“... acaba anulando essa questão da pessoa ficar falando: ‘Ah, ele passou por cota’. Porque ele teve uma nota, claro que foi elevada, foi aumentada por causa do Inclusp, tudo, mas se ele não tivesse o mínimo necessário para conseguir essa nota, não teria conseguido”*. A preservação da ideia de meritocracia parece ser importante para esse estudante para

o enfrentamento de situações de discriminação sofridas por ele na relação com os colegas. Durante a entrevista, Gabriel relatou um episódio que é ilustrativo de uma situação desse tipo vivida por ele:

*Por exemplo, eu fui numa festa com uma amiga minha outro dia e ela estava ficando com um cara, né, tudo, e a gente estava conversando, tudo. Aí ela pediu para eu pegar uma coisa na bolsa dela para mim e eu não estava conseguindo abrir a bolsa. Aí ela falou assim para o cara: 'Não liga não, é porque ele veio de escola pública e passou na USP de cota'. Aí eu virei e falei para ela: 'Não, eu passei na USP porque eu sou muito inteligente, contrariamente a você, que passou porque você sempre teve vida fácil'. E a gente brigou e até agora não está se falando direito, sabe. E... Complicado, né, muito complicado, é uma questão delicada.<sup>6</sup>*

A colega de turma afirma a inferioridade de Gabriel utilizando o fato de ele ter se beneficiado do bônus concedido aos egressos de escolas públicas. Gabriel consegue responder a essa situação de discriminação afirmando a sua capacidade, mas parece não deixar de sofrer com a situação “complicada” e “delicada”. De toda forma, a possibilidade de se igualar por meio do vestibular, obtendo determinada pontuação que só foi acrescida com um bônus, parece contribuir para afirmar para si o direito de estudar numa universidade pública como a USP, constituindo uma espécie de chancela subjetiva (PIOTTO, 2007) para poder estar em um lugar não previsto socialmente.

Outro estudante que também vê positivamente o Inclusp e que utiliza o fato de ele conceder apenas um bônus como critério afirmativo de sua capacidade é Fernando, 27 anos, cor parda, aluno do curso de Publicidade e Propaganda. Filho de um pedreiro aposentado que estudou até a quarta série do ensino fundamental e de uma merendeira que recentemente completou o ensino médio, esse estudante tem uma visão crítica em relação à crença na igualdade de oportunidades cujo ideário

---

6 Ao ser perguntado se quem havia lhe dito aquilo era uma amiga, ele relativiza a denominação “amiga”, afirmando considerar que na universidade, por características que acredita lhe serem inerentes, não se tem amigos verdadeiros.

sustenta a posição contrária ao Inlusp de vários de seus colegas. Contrários ao bônus concedido a alunos de escolas públicas, alguns estudantes argumentam, segundo Fernando, que “*não pode roubar a minha vaga porque você não teve acesso [a uma educação de qualidade]; se eu tive foi porque meu pai trabalhou, meu pai estudou*”. Para esses estudantes, o bônus é um benefício que não deveria existir: “*Porque parece que quem não recebeu nenhum benefício é mais merecedor do que quem recebeu*”. Discutindo a questão da justiça em termos de igualdade e de legalidade de medidas de ações afirmativas, Fernando expressa a sua compreensão sobre o Inlusp: “*Justo eu não sei se é, necessário eu tenho certeza que é*”. No entanto, apesar dessa convicção, em resposta à oposição ao Inlusp expressa por alguns colegas, Fernando, assim como Gabriel, recorre à ideia de meritocracia, preservada por meio da adoção do bônus:

*Não existe a ponderação do estudo que a pessoa teve. Talvez se parasse para pensar, todos concordariam que está certo: quem não teve estudo bom pode se beneficiar, porque se a pessoa não estudar, uma porcentagem não significa nada para a pontuação mínima da pessoa.*

Isto é, se um estudante, mesmo que egresso da rede pública de ensino, não se esforçar, não se dedicar, de nada lhe valerá um acréscimo na nota final. Assim, parece-nos que também para Fernando, como para Gabriel, a afirmação para si do direito de estar em uma universidade pública como a USP está relacionada com a aprovação no vestibular. Fernando se valeu do bônus para ingressar em Publicidade e Propaganda, todavia, sendo esse um curso concorridíssimo, teve de estudar muito para ser aprovado. Assim, para ele e para Gabriel, terem passado por uma grande provação “o vestibular” e terem sido bem-sucedidos parece ser condição subjetiva necessária para que se sintam tendo direito de estar na USP.

Estando o sentimento de não ter direitos atrelados a uma situação de rebaixamento (GONÇALVES FILHO, 1995), os relatos de Fernando e Gabriel parecem indicar que, após serem aprovados no vestibular, esses jovens sentem-se em condições de igualdade em relação

aos demais estudantes universitários que se tornam seus colegas. Tal igualdade, porém, é muito mais formal do que real, o que vários trabalhos sobre o tema como, por exemplo, os de Portes (1999) e de Almeida (2006) já mostraram, e que a própria experiência universitária desses estudantes também demonstra. Contudo, essa igualdade, ainda que formal e muitas vezes encobridora de dificuldades, parece ser importante do ponto de vista subjetivo: ao sentirem-se como iguais, os estudantes de camadas populares fortalecem-se emocionalmente para enfrentar as desigualdades que são repostas no convívio social universitário e na vida acadêmico-científica.

Outra estudante que tem uma avaliação positiva, porém bastante ponderada sobre o Inclusp é Karina, 27 anos, cor parda, aluna do curso de Relações Internacionais, filha de um montador de forro que completou o ensino fundamental e de uma dona de casa que interrompeu os estudos antes da oitava série, ambos originários do estado de Pernambuco.

Essa estudante considera a iniciativa muito válida, pois para ela, estudar em uma universidade pública como a USP é uma “oportunidade incrível” e muitos “talentos” são desperdiçados por falta de incentivo ou apoio. Todavia, embora seja importante, Karina considera que o Programa não seja suficiente para mobilizar o aluno de escola pública para estudar na Universidade de São Paulo. Ponderando que tal mobilização transcende a questão econômica, ela afirma:

*E eu não estou falando sobre valores, eu estou falando sobre apoio... Outro tipo de apoio, outro tipo de incentivo. Incentivo pessoal, psicológico, eu não sei exatamente definir, mas quando a gente sai de uma realidade muito diferente, quando chega aqui é um choque. Então eu acho que um acompanhamento junto... Porque... Não sei, eu não imaginava que seria possível estar aqui hoje, estar estudando aqui. E não é por causa do anúncio do Inclusp que eu me interessei de prestar, foi muito mais o incentivo de: “Olha, é importante para o seu futuro, é importante você estudar...” E o Inclusp vem como consequência, como uma ajuda, mas eu acho que não é o principal incentivo que deve ser dado. Eu acho que o diálogo, a conversa, explicar*



*o quanto é importante a pessoa seguir nos estudos, acho que é um trabalho tão... Acho que mais importante do que o Inclusp. O Inclusp é bom, mas eu acho que não move o aluno da escola pública a prestar o vestibular e tentar. Eu acho que tem que ter mais um incentivo mais... Não sei descrever... Mais psicológico, não sei.*

A reflexão de Karina remete à questão sobre como a USP surge no horizonte de possibilidades de estudantes para quem esse não é um destino socialmente esperado. Chegar a ser um estudante dessa instituição depende, entre muitas outras questões, de conceber esse destino como um destino viável para pessoas de seu mesmo meio social, o que pode ocorrer a partir de circunstâncias ou da mediação de terceiros, sobretudo aqueles com quem haja identificação social e educacional<sup>7</sup>.

Falando a respeito do “Embaixadores da USP”, “programa da Universidade que leva estudantes egressos de escolas públicas de volta às suas escolas de origem para falar a respeito do vestibular e da universidade” Karina o define como uma iniciativa “muito válida”. Segundo ela, levar o estudante aprovado no exame da Fuvest de volta à escola pública em que cursou o ensino médio, fazendo com que ele conte sua experiência e incentive os alunos a prestarem o vestibular mobiliza muito mais os alunos de escola pública do que a própria existência do Inclusp. Explicando o porquê, Karina diz:

*[...] quando a gente está lá na escola pública, é uma coisa muito distante, a USP é uma coisa muito distante, parece ser muito distante, então... Deixar ela mais próxima, que ela pareça ao alcance, eu acho que vai mover muito mais os estudantes da escola pública a prestarem o vestibular [...]*

Se os estudantes cujas falas sobre o Inclusp analisamos até o momento apresentam visões mais ou menos positivas, tecem críticas ou fazem ponderações sobre esse Programa, os dois próximos relatos chamam a atenção por indicarem certo desconhecimento acerca dele.

---

7 A esse respeito, ver Piotto e Nogueira (2013).

Exemplo disso é o relato de Regiane, 29 anos, cor parda, aluna do curso de Ciências da Natureza. Filha de um operário em empresa de pavimentação, aposentado, originário da Bahia, que estudou até a quarta série, e de uma dona de casa, sergipana, que concluiu a sétima série do ensino fundamental, conciliou o ensino médio no período noturno com o trabalho em uma lanchonete. Embora sempre tenha gostado de estudar, avaliando que a qualidade do ensino médio que cursara fora bastante precária, Regiane via como nulas as chances de prosseguir sua escolarização após a conclusão desse nível de ensino: *Aí continuei trabalhando, falei: “Vou fazer o quê? Terminei o segundo grau desse jeito acabou”* Após sete anos trabalhando na lanchonete e sem tempo e disposição para estudar, Regiane, diante da intenção do proprietário de vender o comércio, fez um “acordo” trabalhista, deixando o emprego para poder se preparar para a realização de concursos públicos. Estudando em casa sozinha com livros e materiais que possuía, Regiane depara-se com a possibilidade de poder estudar na USP completamente por acaso. Em certa ocasião, ela passou defronte à escola onde estudara e viu um cartaz que informava sobre o Inclusp e a possibilidade de obter isenção do valor da taxa de inscrição do vestibular. Seu relato mostra a importância que esse cartaz teve em sua trajetória:

*Aí um belo dia eu vi que a USP estava tendo inclusão social, que você podia fazer sem pagar, mas até aí eu nunca tinha... Não me lembro de momento nenhum de ter passado... Sequer passado a possibilidade de falar assim: “Ei, a USP existe. Existe e você pode entrar”. Eu sabia da existência da faculdade e tudo, mas jamais me via assim: “Eu posso fazer, eu posso pensar nisso”, isso não passava pela minha cabeça. [...] Porque eu estava sem trabalhar, tinha pouco dinheiro em casa, o dinheiro que eu tinha era só para tentar me manter e para você participar da seleção, você precisa ter, no mínimo, 110 reais para você conseguir fazer. Para quem não tem, 110 reais é significante. E aí eu falei: “Bom, eu vou tentar”. [...]*

Não obstante essa importância, quando questionamos a respeito de sua visão sobre o Inclusp, Regiane confunde-o com o Programa

“Embaixadores da USP” e diz que não chegou até a USP por meio do Programa de Inclusão Social:

*Olha, eu acho que o Includsp é uma... Olha, vai mudar a vida de muitas pessoas, apesar que não foi pelo Includsp que eu cheguei até aqui, mas eu acredito com certeza que é um programa que visa exatamente isso: trazer essas pessoas, chegar mais perto dessas pessoas e conseguir trazer elas para a universidade. [...] Então, eu acho que papel melhor do que esse não tem, até porque eu participei desse programa Embaixadores da USP, e eu chegar lá e falar para os colegas: “Olha, é assim, é assim, assim...”, é muito legal isso de você falar: “Olha, lá tem 30 alunos, se você conseguir pegar um só e fazer ele parar para pensar: Eu posso, eu vou fazer também”, eu acho que isso é tudo.*

Ao explicarmos que uma das principais ações do Includsp era a concessão de um bônus de 3% na nota de egressos de escolas públicas e perguntarmos sua visão a respeito, Regiane afirma considerar que esse acréscimo “ajuda bastante” esse aluno a ingressar na Universidade. Contudo, a estudante também pondera que depois é preciso que ele “corra atrás”, exigindo de sua parte um esforço maior. Abordando as dificuldades que surgem após o ingresso na universidade para o egresso de escola pública, Regiane discute que o “problema” desse aluno não se resolve com a sua aprovação no vestibular, exigindo dele, muitas vezes, esforço ainda maior para que consiga prosseguir os estudos na universidade. Valendo-se de sua experiência de ter cursado um ensino médio ruim e não ter realizado curso preparatório para o vestibular, essa estudante afirma:

*Então quem entra de escola pública também vai ter dificuldades na hora que chega aqui porque o negócio vai ser diferente, você vai ter que ter um nível bom para você conseguir acompanhar. Então se você não está conseguindo acompanhar, vai lá e lê aquele livro que te faltou, vai lá e faz outra coisa, o seu trabalho vai ser muito maior do que o de uma pessoa que já leu o livro, ela já leu, ela já sabe, então se você não leu, você tem que correr atrás e ler o que está faltando, o que você tem mais dificuldades, então acaba tendo um pouco mais de trabalho*

*justamente por isso, porque você não teve um ensino médio, não teve um cursinho que te passasse mais conhecimento dos assuntos, né, e agora você tem que correr atrás porque senão você não consegue acompanhar.*

Outro estudante que também demonstrou certo desconhecimento em relação ao Inclusp foi Leandro, 27 anos, cor branca, aluno do curso de Ciências da Atividade Física, filho de um limpador de piscinas que estudou até a quarta série do ensino fundamental e de uma dona de casa, já falecida, que estudou até a sexta série. Esse jovem trabalha como carteiro e, embora demonstre orgulho em estar realizando um curso na USP, definindo esse fato como grande satisfação e realização pessoal, enfrenta várias dificuldades advindas da necessidade de conciliar trabalho e estudo. Entendendo o Inclusp como os benefícios e bolsas oferecidos pela Universidade, ele afirma desconhecê-los por falta de tempo:

*Então, eu mesmo assim nunca... Mais pela falta de tempo assim, eu não cheguei a correr muito atrás disso. [...] E também te falar assim seria meio difícil porque eu não sei muito disso, não, mas sei que tem esses programas, né, que nem eu falei, acho que é mais pela falta de tempo mesmo que eu não corri muito atrás disso... [...] Então se fosse para eu largar o serviço mesmo, daí eu teria que realmente correr atrás desses benefícios que a universidade tem, que eu desconheço muito ainda na verdade.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das entrevistas, pode-se observar que, de um modo geral, os estudantes participantes da pesquisa avaliam positivamente o Inclusp. Todos os entrevistados afirmaram, de alguma forma, que o Inclusp é bom ou necessário para que ocorra o ingresso de alunos de escolas públicas na USP<sup>8</sup>.

---

8 Com exceção de Luiza que, como vimos, posicionou-se mais contrariamente ao Programa.

Apesar dessa visão predominantemente positiva acerca do In-clusp, os estudantes entrevistados também tecem algumas ressalvas em relação ao Programa.

Uma delas foi feita por Elaine, aluna do curso de Jornalismo. A estudante avalia o Programa como sendo bom, mas ressalta que se trata de uma medida paliativa, já que a médio e longo prazos é preciso se modificar o vestibular e melhorar o ensino das escolas públicas. Aliás, vale a pena destacar que essa estudante foi, dentre os entrevistados, uma das que mais falou a respeito do In-clusp. Também se destaca o fato de que o perfil socioeconômico dessa estudante destoava um pouco do dos demais estudantes, já que o pai possui ensino médio e a mãe ensino superior incompleto.

Outro aspecto que merece destaque é que os estudantes que mais questionaram programas de inclusão ou de ações afirmativas, como o In-clusp ou a adoção de cotas raciais, foram aqueles que ingressaram nos cursos mais concorridos enfocados na pesquisa. Os estudantes dos cursos menos concorridos falaram menos sobre o Programa e muitas vezes demonstraram conhecer pouco sobre o In-clusp como, por exemplo, Leandro, do curso de Ciências da Atividade Física e Regiane, aluna de Ciências da Natureza. Esse nos parece um importante resultado da pesquisa e algo que merece ser considerado na (re)formulação de políticas dessa natureza: aqueles que mais precisariam dos benefícios do Programa são justamente aqueles que menos têm conhecimento a respeito. Esse nos parece um efeito perverso de reprodução das desigualdades sociais e escolares que Bourdieu (1998) discutiu já na década de 1960 e que o In-clusp (e talvez também outros programas) tem dificuldade de romper.

Um exemplo de visão crítica em relação ao In-clusp é o da estudante do curso de Música em São Paulo, Luiza.<sup>9</sup> Embora ela ache ser necessário um “olhar especial” para estudantes que tiveram menos oportunidades educativas, avalia programas como o In-clusp como me-

---

9 Embora esse curso esteja entre os menos concorridos, ele possui uma alta seletividade em função da prova de habilidade específica.

dida paliativa (assim como afirmou Elaine), afirmando que o necessário e fundamental são reformas de base na educação pública e não fazer mudanças apenas no nível superior do ensino. Essa estudante afirma, ainda, que as deficiências dos alunos provavelmente irão permanecer e, em algum momento, eles serão prejudicados por isso.

Outro ponto ressaltado pelos estudantes é a insuficiência de um Programa como o Inlusp para aumentar o número de estudantes de escolas públicas para a USP. Uma das estudantes a destacar essa questão foi Karina, aluna do curso de Relações Internacionais. Ela afirma que o Inlusp, por si só, talvez não consiga fomentar o interesse dos alunos de escolas públicas a tentar ingressar na USP. Nessa direção, Karina destaca e elogia o Programa “Embaixadores da USP”, que leva egressos da rede pública que ingressaram na USP de volta às suas escolas públicas de origem. Na visão da estudante, programas como esse, que trazem a realidade e a experiência de alunos que tiveram condições semelhantes, talvez possam ter maior efeito do que o bônus concedido pelo Inlusp. Outros estudantes também destacaram a importância desse Programa para trazer alunos de escolas públicas para a Universidade.

Outros estudantes ainda, embora afirmem a positividade do Inlusp, também fazem ressalvas no tocante ao papel do estudante no acesso e na permanência na Universidade. Regiane, aluna do curso de Ciências da Natureza, por exemplo, afirma que o Inlusp é bom, mas que é preciso também “correr atrás”, referindo-se ao fato de que o ingressante por meio do bônus terá de estudar muito e ter uma postura de bastante autonomia para conseguir terminar o curso com êxito.

Também nessa direção, Fernando, estudante do curso de Publicidade e Propaganda, afirma que o fato de egressos da rede pública receberem um bônus não elimina o mérito no ingresso na USP por parte desses alunos. Ele argumenta que, sem um acerto mínimo no vestibular, os alunos de escolas públicas não conseguem entrar na USP. Esse mesmo estudante relatou que muitos de seus colegas são bastante contrários ao Inlusp e, por vezes, manifestam opiniões preconceituosas em relação a estudantes que se valeram do bônus para o ingresso na

Universidade. Sua fala, então, pareceu-nos uma espécie de resposta a isso. Fernando também afirma que o ingresso de alunos de escolas públicas acaba sendo bom para a própria universidade, tendo em vista que o desempenho deles é tão bom ou melhor que o dos demais alunos. Outro estudante que destaca o fato de o bônus não eliminar o mérito dos estudantes de escolas públicas que entraram na USP é Gabriel, aluno do curso de Psicologia. Como apontamos, esses estudantes parecem precisar afirmar para si o direito de estudar em uma universidade pública e o fato de terem sido aprovados no exame do vestibular, mesmo que com um pequeno acréscimo representado pelo bônus, parece funcionar como uma espécie de chancela subjetiva, como discute Piotto (2007).

Percebe-se que as ressalvas e as críticas feitas pelos estudantes ao Inclusp, em particular, e a políticas de ações afirmativas, em geral, são várias. Contudo, ainda assim, de forma geral, podemos afirmar que os estudantes entrevistados consideram ações desse tipo necessárias para dar a mesma oportunidade de ingresso à universidade a seus pares de escolas públicas e para tornar as desigualdades escolares um pouco menores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. A. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AUMENTA a participação de alunos da rede pública na USP. *Folha de S. Paulo*, 21 fev. 2009.

AUMENTOU número de alunos da escola pública na USP. *Jornal do campus*, 17 abr. 2012.

BALBACHEVSKY, E. Cotas raciais, não! Cotas associadas ao nível de renda, sim. *Revista da Adusp*, São Paulo, n. 47, p. 26-28, jun. 2010.

- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: TA Queiroz, 1979.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CAI nº de alunos de escola pública na USP. *Folha de S. Paulo*, 11 ago. 2010.
- COULON, A. *A condição do estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GONÇALVES FILHO, J. M. *Passagem para a Vila Joanisa*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- INCLUSÃO muda perfil de curso da USP. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 13 mar. 2009.
- MATOS, M. S. et al. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.
- MUNANGA, Kabengele. Cotas raciais na USP, um debate atropelado e “operação abafa”. *Revista da Adusp*, São Paulo, n. 47, p. 20-25, jun. 2010.
- PIOTTO, D.C.; NOGUEIRA, M.A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2013.
- PIOTTO, D. C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



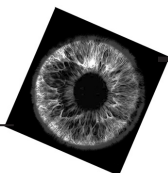
PORTES, E. A. O universitário de camadas populares no espaço do herdeiro. *Boletim do Departamento de Didática*, Araraquara, ano 16, n. 15, 1999.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate: dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sala de imprensa. Mais alunos da rede pública de ensino ingressaram na USP em 2012. Disponível em: <http://www.usp.br/imprensa>. Acesso em: 4 maio 2015.



CURSOS NOTURNOS E ACESSO  
DEMOCRÁTICO À EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PÚBLICA



CORA SANTANA  
SÔNIA SAMPAIO

A universidade, uma instituição social de origem medieval, atuou, ao longo da sua história, em vários domínios, entre eles a educação, a cultura, a pesquisa e o desenvolvimento social. Já nos séculos XVII e XVIII, incorpora às suas missões anteriores a formação profissional, para agregar, no século XX, a missão de contribuir para a transformação crítica da sociedade.

A universidade brasileira, criada há menos de um século, sempre atendeu a uma pequena parcela da população e tinha como tarefa política a reprodução das elites nacionais. Apenas recentemente essa instituição inicia o processo de ampliar o acesso para incluir jovens, adultos, homens e mulheres oriundos de segmentos sociais excluídos da educação superior. Com propostas governamentais como Universidade para

Todos (ProUni),<sup>1</sup> Universidade Aberta do Brasil (UAB),<sup>2</sup> Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)<sup>3</sup> e Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),<sup>4</sup> o governo brasileiro definiu a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior. (PEREIRA; SILVA, 2010) Cabe salientar que essas ações podem ser caracterizadas como um “momento de reforma” nas universidades brasileiras, que se dão por meio de leis, decretos e portarias. Na última década, as universidades ampliaram as suas vagas para receber alunos oriundos das escolas médias públicas, afrodescendentes e indígenas. Esses movimentos “[...] a favor de cotas raciais e sociais tendem a alterar o elitismo das universidades públicas” e anunciam mudanças no cenário universitário. (BOAVENTURA, 2009, p. 107)

Apesar da expressiva expansão de vagas ao longo dos últimos 50 anos, que passa de 93 mil alunos, em 1960, para mais de 6 milhões, em 2010, a escolaridade líquida<sup>5</sup> da população brasileira de 18 a 24 anos não ultrapassou os 15%, ainda muito distante da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020, de alcançar 33% dos jovens entre 18 e 24 anos na universidade até 2020. Em relação ao aumento da taxa de educação líquida, estão previstas, no PNE, estratégias que estimulam a abertura de cursos noturnos, a interiorização da oferta de vagas e o preenchimento das vagas ociosas,

---

1 O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior para estudantes de baixa renda. (BRASIL, 2011).

2 Conforme do Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB foi criada para permitir “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

3 O Pnaes visa a democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e reduzir as taxas de retenção e evasão, por meio de assistência a estudantes de graduação presencial. (BRASIL, 2011)

4 O Reuni foi criado com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, retomando o crescimento do ensino superior público. Foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação. (BRASIL, 2011).

5 Taxa de escolarização líquida indica o total de matriculados na educação superior que estão na faixa de 18 a 24 anos.

além de incentivo da adoção de políticas afirmativas para ampliação do acesso e da permanência de segmentos desfavorecidos de nossa população. (BRASIL, 2010)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, fixou as regras de funcionamento do ensino superior, como a obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas com a mesma qualidade dos cursos diurnos (BRASIL, 1996). Percebe-se um aumento progressivo dos cursos noturnos, quando se analisam os resultados apresentados pelo Censo da Educação Superior sobre a participação das matrículas presenciais por turno. O número de alunos matriculados no país nos cursos noturnos passou de 55,7%, em 1999, para 63,4%, em 2011, com crescimento de 8% ano após ano, considerando o período de 1991 a 2011. (INEP, 2012; RISTOFF, 2013a) O maior percentual de matrículas noturnas no setor privado aconteceu em 2007 e 2008, com um pequeno declínio, após esse período, resultado dos esforços da rede federal em ampliar o número de vagas em cursos noturnos. (RISTOFF, 2013a) Em 2010, houve um crescimento de 42% de matrículas noturnas em instituições federais; em 2011, esse crescimento representou 17%, mais que a soma dos dez anos anteriores. Segundo o autor, há um esforço em andamento para facilitar o acesso dos estudantes trabalhadores às instituições federais públicas e gratuitas.

Ristoff (2011) afirma que ações como a expansão do ensino noturno público apontam para o momento atual de incentivo à democratização do acesso à educação superior pública. Ele assegura que a universidade pública ainda é excessivamente elitizada e são necessárias ações mais radicais visando sua abertura para os segmentos historicamente excluídos. Se a palavra de ordem na década passada foi “expandir”, agora ela precisa ser “democratizar”, criando chances para que milhares de jovens, em todo o país, tenham acesso ao ensino superior.

A oferta de cursos noturnos e os programas de ações afirmativas foram estratégias encontradas pelas universidades públicas brasileiras para expandir o número de estudantes na educação superior. A amplia-

ção do ensino noturno público se apresenta como uma estratégia para a democratização, pois utiliza uma infraestrutura já existente, com baixo custo. Para Velleca (2009), o ensino superior seria menos elitista se as universidades públicas oferecessem mais cursos noturnos. Para a autora, é papel da universidade promover a equidade no ingresso à educação superior e os cursos noturnos são estratégicos para implantação de uma política de inclusão social. (VELLECA, 2009)

Esse estudo apresenta o perfil dos estudantes dos cursos noturnos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), considerando as modificações ocorridas na instituição nos últimos anos.

#### A EXPANSÃO DAS VAGAS E A OFERTA DE CURSOS NOTURNOS NA UFBA

A Universidade Federal da Bahia,<sup>6</sup> por apresentar problemas como alta evasão, cursos essencialmente diurnos e predomínio de oferta de vagas na capital, necessitou reestruturar-se e criar condições para permitir acesso a um número maior de candidatos interessados em seus cursos.

Em 2004, depois de ampla discussão com a comunidade, foi aprovado o Programa de Ações Afirmativas da UFBA<sup>7</sup> que tinha como alvo grupos definidos de segmentos excluídos da educação superior. O Programa de Ações Afirmativas previu três medidas: isenção na taxa de inscrição do vestibular, ampliação do número de vagas nos cursos de graduação, com o preenchimento de vagas residuais e criação de novas vagas em cursos preexistentes, além da criação de novos cursos, prin-

---

6 Instituição criada pelo Decreto-Lei n.º 9.155, de 8 de abril de 1946, contribuiu, desde a sua fundação, para o desenvolvimento regional com a formação de quadros científicos e técnicos. Ela se consolidou, no âmbito da sociedade baiana, como um importante espaço de incentivo à cultura, às artes, à política e à economia.

7 A Resolução n.º 01/04 estabelece reserva de vagas de vestibular na seleção para os cursos de graduação da UFBA. São 43% destinadas para estudantes de escolas públicas, das quais 85% são para negros e 15% para não negros. Para os índios-descendentes são reservados 2% das vagas e, em cada curso, até duas vagas extras são abertas para candidatos de escolas públicas que se declararam índios aldeados ou quilombolas.

cipalmente noturnos. Para garantir a permanência dos participantes do Programa de Ações Afirmativas, previu-se também uma revisão na grade de horários da UFBA para permitir oportunidades de trabalho, incluindo abertura de cursos em horários noturnos e aulas nos finais de semana (ALMEIDA FILHO et al., 2010).

Entretanto, a ampliação do número de vagas ocorreu efetivamente após a implantação do Reuni, proposto pelo governo federal, em 2007. Com a adesão ao programa a partir de 2008, o número de vagas oferecidas nos processos seletivos na UFBA aumentou consideravelmente. Um aumento superior a 80% se verificou nos três *campi*: Vitória da Conquista<sup>8</sup>, Barreiras<sup>9</sup> e Salvador<sup>10</sup>, alcançando uma das metas estabelecidas pelo Plano, de um aumento de 83% das vagas em relação a 2007.

Houve também o aumento do número de cursos oferecidos em todos os *campi* de 2000 a 2012. Inicialmente, em 2000, eram 58 cursos que aumentaram para 113, desde 2010. O importante, entretanto, não é apenas a abertura de novas vagas, mas sim a implantação de planos de reestruturação para o preenchimento de vagas ociosas, provenientes da perda de estudantes que não concluem seus cursos e a criação de cursos noturnos, que permite o ingresso de jovens e adultos que precisam trabalhar.

Visando uma reformulação curricular, uma vez que se mantinha inalterada a arquitetura curricular desde a reforma de 1968, em 2009 foi implantado o Programa UFBA Universidade Nova. Propunha-se a alteração da estrutura curricular linear e a implantação do regime de três ciclos de educação universitária. O primeiro ciclo corresponde-

---

8 No *campus* Universitário Anísio Teixeira (CAT), o aumento do número de vagas foi de 112% entre 2007 e 2011. Em 2007, eram oferecidas 120 vagas em três cursos e, em 2011, a oferta foi de 255 vagas em seis cursos.

9 Em 2007, o *campus* Universitário Reitor Edgard Santos (CES) oferecia 240 vagas, em seis cursos. Em 2011, foram oferecidas 565 vagas em 12 cursos, incluindo dois cursos de Bacharelado Interdisciplinar (aumento de 135%).

10 Em Salvador, em 2007, foram ofertadas 3.886 vagas em 58 cursos e, em 2011, esse número aumentou para 5.776 vagas em Cursos de Progressão Linear (CPL), 1.300 vagas em oito cursos de BI e mais 95 vagas em dois cursos superiores de Curso Superior em Tecnologia (CST), totalizando 7.171 vagas para um total de 95 cursos, perfazendo 85% de aumento do número de vagas e 64% no número de cursos.

ria aos cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI) em quatro grandes áreas: Saúde, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Artes, com duração de três anos, que visavam uma formação mais abrangente e interdisciplinar. O segundo ciclo seria a formação profissional específica e o terceiro contemplaria os cursos de pós-graduação, em mestrados e doutorados. Em 2013, considerando os *campi* de Salvador e Barreiras, 1.460 vagas foram oferecidas nos BI sendo que, destas, 980 foram para o turno noturno (67%).

Apesar da expansão de vagas ocorrida nos últimos anos, ainda existe uma demanda reprimida na sociedade baiana, pois mais de 40 mil candidatos se inscrevem todos os anos nos processos seletivos, conforme dados da UFBA<sup>11</sup>. Em 2013, por exemplo, mais de 37 mil candidatos não foram atendidos pela UFBA cujo processo seletivo alcançou uma média de 7,03 candidatos por vaga, considerando todos os cursos oferecidos em todos os *campi*.

Apenas um curso no turno da noite era oferecido pela UFBA, desde 1999: a licenciatura em Física, com 40 vagas. Em 2007, a instituição implanta mais um curso noturno, uma licenciatura em Geografia, com 40 vagas, como parte do Programa de Ações Afirmativas adotado em 2005, que previa a criação de novos cursos, principalmente noturnos.

O aumento do número de vagas no noturno, entretanto, se dará a partir de 2009, com os recursos disponibilizados pelo Programa Reuni. Uma de suas metas foi a abertura de 1.215 vagas em cursos noturnos, objetivo superado desde o início. Em 2013, foram ofertadas 2.495 vagas em 33 cursos, nos três *campi* da instituição. (UFBA, 2012)

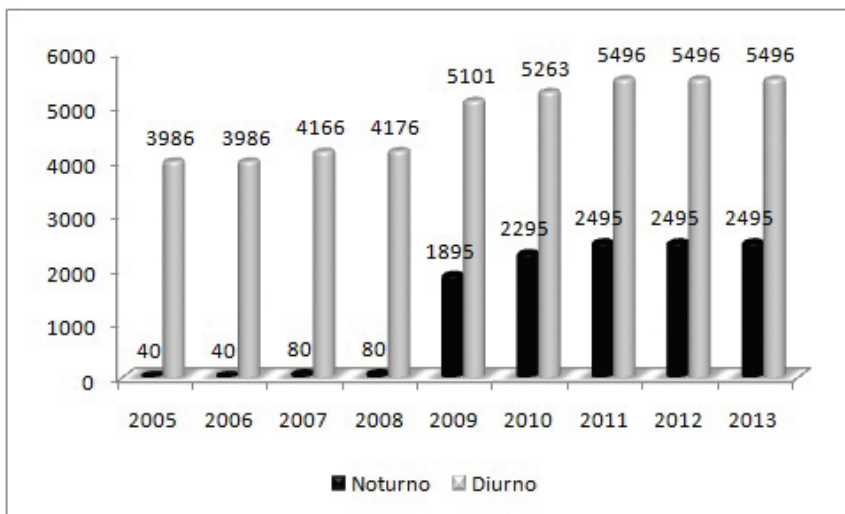
Pelos números do Gráfico 1, percebe-se que 31,2% das vagas oferecidas na UFBA, desde 2011, são para cursos ofertadas no turno da noite, e 68,8% são diurnas. Em 2005 e 2006, as vagas noturnas representavam apenas 1% do total oferecido.

---

11 Dados do Questionário socioeconômico UFBA-PROGRAD/SSOA, acessados com autorização da Pró-Reitoria de Planejamento da UFBA.



Gráfico 1 - Número de vagas oferecidas em todos os cursos por turno, UFBA, 2005-2013



Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

Nota: Em 2012 e 2013, o número de vagas é o somatório das vagas oferecidas para o vestibular e os 20% das vagas que foram reservadas para egressos dos cursos de BI.

A UFBA, assim, aumentou as oportunidades aos que necessitam estudar à noite. Levando-se em conta todo o período de 2009 a 2013, a UFBA já ofereceu mais de 11 mil vagas à noite, distribuídas em 33 cursos nos seus *campi*. Foram criadas vagas noturnas em uma “... universidade que, por tradição, funcionava quase exclusivamente durante o dia”. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 8)

Para atender a essa nova demanda, foi necessário aumentar a infraestrutura da Universidade. Segundo a ex-reitora Dora Leal Rosa, “[...] desde que começaram a ser implantados os cursos noturnos, há obras em todas as unidades”. (APESAR..., 2011) A UFBA está investindo na construção de novos prédios, melhorando a sua infraestrutura e reformando salas de aula. Também estão sendo investidos recursos na melhoria da iluminação e segurança, principalmente, para atender esse novo público.

## O ESTUDANTE DOS CURSOS NOTURNOS NA UFBA

Conhecer o perfil do aluno contribui para a formulação de políticas e programas de gestão. Também é necessário conhecer as condições de vida dos alunos para desenvolver ações e estratégias de assistência estudantil, não só promovendo projetos que financiem os mais pobres, mas também que os ajudem a enfrentar os desafios intelectuais que a educação universitária lhes coloca. (FREITAS, 2005)

A definição do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes dos cursos noturnos da UFBA, aprovados entre 2009 e 2013, foi a questão-guia do presente estudo. A partir dos dados do questionário de perfil socioeconômico e cultural preenchidos pelos candidatos no momento da inscrição nos processos seletivos da UFBA, traçou-se um perfil do aluno típico por turno de ensino, considerando a moda.<sup>12</sup> O universo da pesquisa, abrangendo o período de 2009 a 2013, totalizou 34.301 estudantes, sendo que 23.568 (69%) são alunos aprovados em cursos diurnos e 10.733 (31%), nos noturnos. Apesar de já existirem cursos noturnos em anos anteriores a 2009, a definição do período justifica-se em função da grande expansão. No Quadro 1 são retratados os perfis dos estudantes selecionados nos processos seletivos da UFBA, diferenciados por turno de estudo, considerando o período de 2009 a 2013.

Quadro 1 - Perfil dos estudantes selecionados nos processos seletivos da UFBA por turno do curso, 2009-2013

ATRIBUTO	TURNO DO CURSO	
	DIURNO	NOTURNO
Sexo	Feminino (56,6%)	Masculino (53,4%)
Estado civil	Solteiros (94,8%)	Solteiros (85,3%)
Idade/faixa etária	17 a 19 anos (56,5%) Média: 20,66 anos e desvio-padrão: 5,954. C.V = 28,8%	17 a 19 anos (36%) Média: 24,84 anos e desvio-padrão: 8,407. C.V = 33,8%
Origem escolar <sup>(1)</sup>	Particular (54,3%)	Pública (51,1%)

(continua)

12 Medida de posição que identifica o atributo com maior frequência na distribuição dos aspectos selecionados.

(continuação)

ATRIBUTO	TURNO DO CURSO	
	DIURNO	NOTURNO
Tipo de curso	CPL (90,7%) BI e CST (9,3%)	CPL (53%) BI e CST (47%)
Etnia <sup>(1)</sup>	Pardo/preto (72,9%) Outros (25,4%)	Pardo/preto (78,1%) Outros (20,2%)
Turno em que cursou maior parte do ensino médio (E.M.)	Diurno (96,2%) Noturno (3,8%)	Diurno (89,5%) Noturno (10,5%)
Ano que concluiu o E.M.	No ano do concurso (35,8%)	Há mais de três anos (51,4%)
Tipo de curso do E.M.	Ensino médio regular (83,5%)	Ensino médio regular (70,8%)
Número de vezes que prestou vestibular	Nenhuma vez (41%)	Nenhuma vez (38,6%)
Cursinho pré-vestibular	Não fez cursinho (50,8%)	Não fez cursinho (62%)
Expectativa em relação ao nível superior	Formação profissional (54,2%)	Formação profissional (40,2%)
Situação de trabalho durante a formação escolar <sup>(2)</sup>	Não (85%)	Não (70,6%)
Participação na vida econômica da família	Não trabalha e gastos são financiados (78%) Trabalha (22%)	Não trabalha e gastos são financiados (47,5%) Trabalha (52,5%)
Pretensão de trabalhar durante o curso superior	Sim, apenas em estágios para treinamento (45,4%)	Sim, desde o primeiro ano em tempo parcial (40,2%)
Renda total familiar	Maior que um até três salários mínimos (32,4%)	Maior que um até três salários mínimos (36,4%)
Nível de instrução dos pais	Até o médio completo (61,1%) Superior completo (27,7%)	Até o médio completo (69%) Superior completo (19,8%)
Nível de instrução das mães	Até o médio completo (58,2%) Superior completo (33,5%)	Até o médio completo (69,2%) Superior completo (23%)

Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

Notas: Para a construção do perfil do aluno, foi considerada a moda.

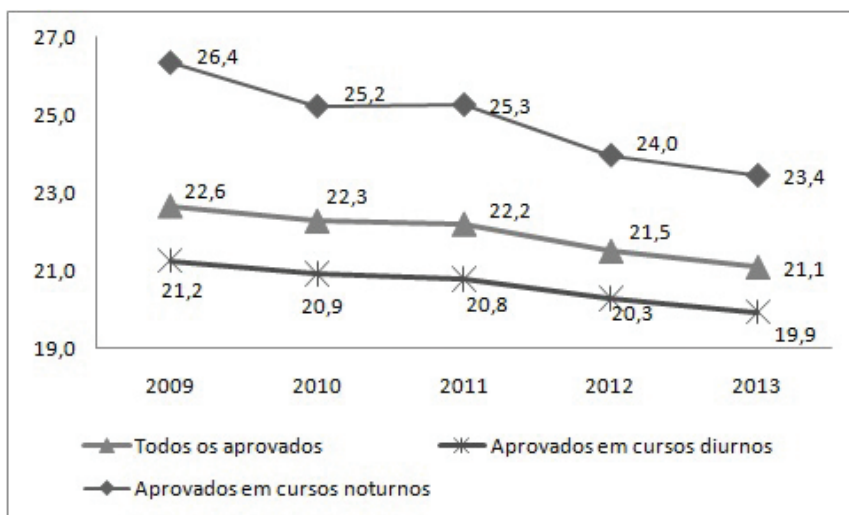
(1) Tanto etnia, quanto origem, possuem variáveis equivalentes no questionário. Porém, optou-se em utilizar as variáveis provenientes do Sistema de Concursos que definem os grupos prioritários para ações afirmativas pela inexistência de valores *missings*.

(2) Formação escolar engloba o ensino fundamental ou o médio.

As mulheres aprovadas em cursos da UFBA predominam nos cursos diurnos e os homens, nos cursos noturnos. Nos dois turnos, prevalecem os solteiros, com percentual mais elevado de casados nos cursos da noite. A idade média à noite é aproximadamente 25 anos, enquanto os jovens que estudam de dia têm idade média de 21 anos.

O Gráfico 2 apresenta as médias de idade, por ano de pesquisa, dos aprovados em geral e aprovados em cursos diurnos e noturnos. Observa-se que a idade média dos discentes de cursos noturnos é maior que dos aprovados em cursos diurnos. Além disso, a idade média diminuiu entre 2009 e 2013. A redução na distorção da idade e série nos níveis anteriores de ensino talvez justifique essa queda na média de idade.

Gráfico 2 - Média de idade dos aprovados em geral e por turno por ano, UFBA, 2009-2013



Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

A origem escolar – local no qual se estudou na maior parte do ensino fundamental e médio – varia em função do turno. De dia, a maioria é oriunda de escolas particulares, e à noite, da rede pública.

Em relação ao percentual de 76,4% de pardos e negros da população baiana, nos cursos diurnos não se verifica essa proporção (IBGE, 2011). Eles estão representados em 72,9% dos alunos que foram apro-

vados neste turno. No noturno, 78,1% dos aprovados se definiram como pardos ou pretos.

O turno em que o estudante cursou o ensino médio variou entre os dois grupos: apenas 3,8% dos alunos de cursos diurnos são oriundos de escolas médias que funcionaram no noturno. Esse percentual é pouco maior que 10% entre os estudantes dos cursos noturnos.

Entre os alunos do diurno, o ano de conclusão do ensino médio refletiu a demanda dos inscritos, quando mais alunos são recém-egressos ou, no máximo, concluíram o ensino médio há um ano do concurso (57,8%). Os alunos da noite, entretanto, o concluíram há dois anos ou mais (68%). Surpreendente foi o dado de que, mesmo afastados a mais tempo do ensino médio, eles não frequentaram cursinhos pré-vestibulares mais frequentemente que os alunos do diurno.

Apesar de predominarem estudantes que nunca prestaram vestibular, à noite 33,6% já o haviam feito duas ou mais vezes, e, entre os estudantes do diurno, eles são 25,5%. A expectativa em relação ao curso superior, a formação profissional para um futuro emprego, é maioria nos dois grupos.

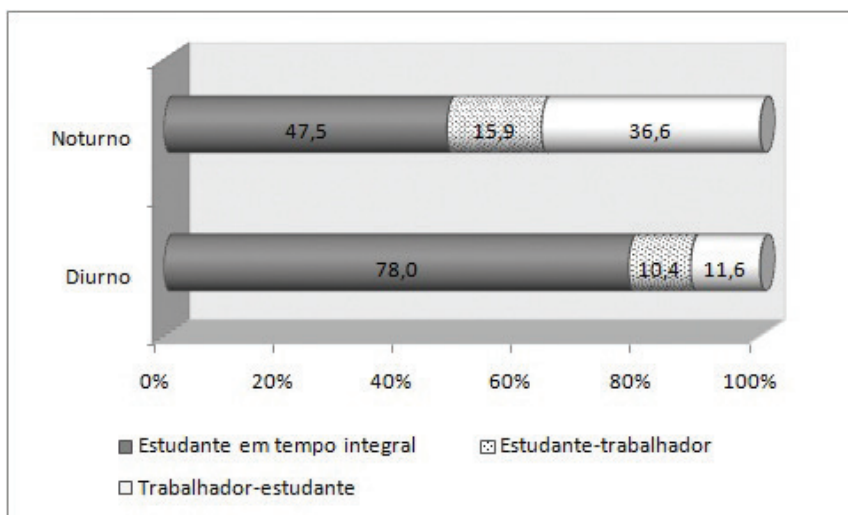
O percentual de estudantes em tempo integral<sup>13</sup> cujos gastos são financiados é maior entre os alunos do turno diurno (78%) do que no noturno (47,5%), havendo associação estatisticamente significativa<sup>14</sup>. “Trabalhadores-estudantes” representam 36,6% e 11,6% nos cursos noturnos e diurnos respectivamente (Gráfico 3).

---

13 Categorias definidas por Romanelli (1995): estudante em tempo integral, estudante-trabalhador e trabalhador-estudante. O primeiro, o “estudante em tempo integral”, pode se dedicar exclusivamente aos estudos, pois é mantido economicamente pela família, podendo ser aluno tanto do período diurno ou noturno. O “estudante-trabalhador” é o estudante que trabalha, não se envolve com o seu emprego ou atividade e continua sendo parcialmente mantido pela família. Na terceira categoria, “trabalhador-estudante”, não há dependência financeira alguma da família, podendo o estudante até contribuir com o orçamento doméstico.

14 Teste de associação de Qui-Quadrado ( $c^2 = 2959,211$ ;  $p < 0,001$ ).

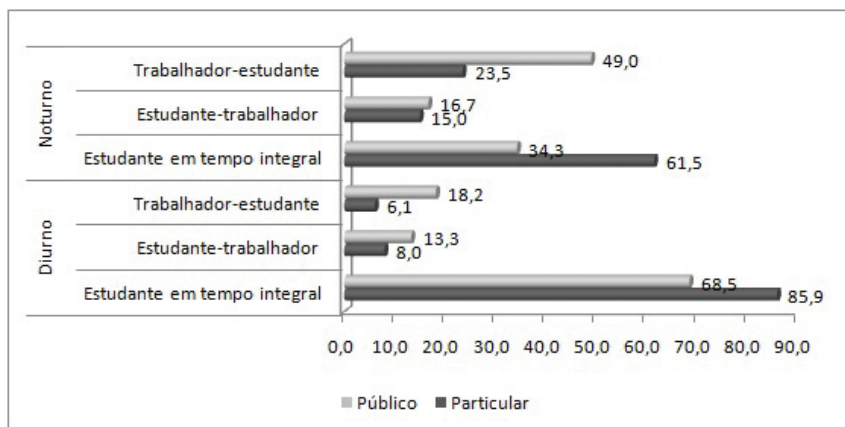
Gráfico 3 - Situação de trabalho dos aprovados por turno (em percentuais), UFBA, 2009-2013



Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

A origem escolar e a situação de trabalho estão associadas entre si. No Gráfico 4, a seguir, verifica-se que tanto no noturno, quanto no diurno, entre os trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores predominam os oriundos de escolas públicas. No noturno, quase a metade dos alunos (49%) oriundos da rede pública representam os trabalhadores-estudantes. No diurno, esse percentual se reduz a 18,2%. Entre os estudantes em tempo integral, em ambos os turnos, predominam os de origem escolar privada, entretanto, no noturno, 34,3% são oriundos de escolas públicas. São indícios de que, principalmente em cursos noturnos, a UFBA recebeu alunos que trabalham oriundos de escolas públicas.

Gráfico 4 - Situação de trabalho por origem escolar dos aprovados por turno (em percentuais), UFBA, 2009-2013

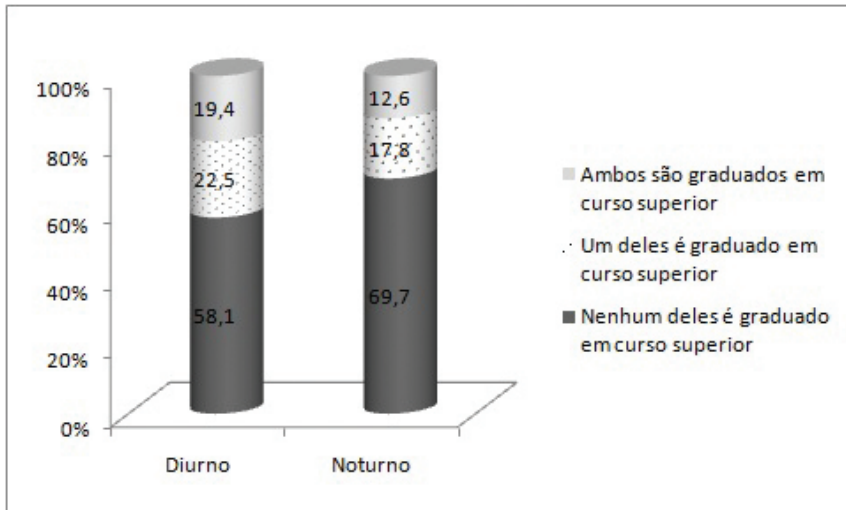


Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

Para os estudantes do turno diurno, existe a pretensão de trabalhar em estágios de treinamento durante o curso superior (45,4%). Entre os estudantes da noite, mais de 40% pretendem trabalhar desde o primeiro ano do curso, porém em tempo parcial.

O nível de instrução dos pais dos estudantes aprovados em cursos diurnos é mais elevado que dos pais dos que frequentam os cursos noturnos, conforme se pode verificar no Gráfico 5. Ambos os pais formados em cursos superiores totalizam 19,4% no turno diurno e 12,6%, no noturno.

Gráfico 5 - Nível de instrução dos pais dos candidatos aprovados por turno (em percentuais), UFBA, 2009-2013

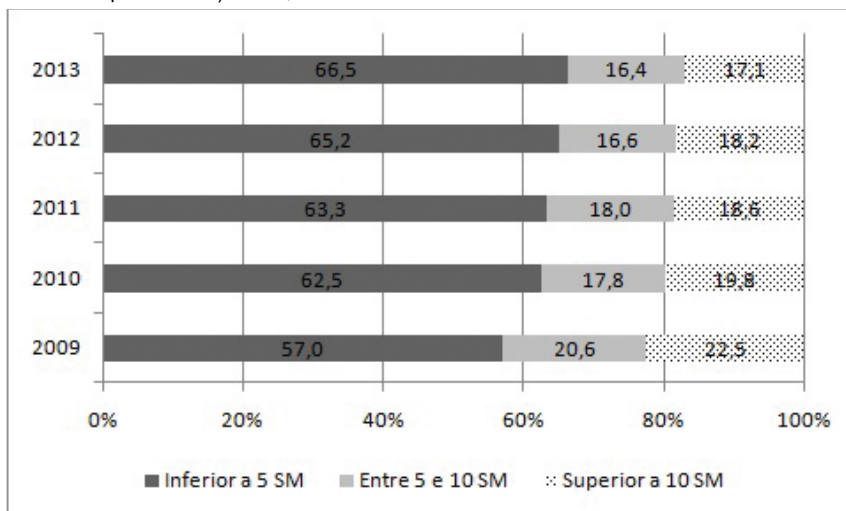


Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

A faixa de renda familiar que predomina em ambos os turnos é maior que um e até três salários mínimos. Nos cursos diurnos, estão os estudantes com maior renda familiar. Entre os anos da pesquisa, a faixa de renda familiar decresceu. No turno diurno, o percentual de famílias com renda até cinco salários mínimos aumentou de 57,0%, em 2009, para 66,5%, em 2013 (Gráfico 6). No noturno, o aumento que se verifica na mesma faixa foi de 54,5%, em 2009, a 74,2%, em 2013 (Gráfico 7). Em 2009, em ambos os turnos, existiam 22,5% de estudantes com renda familiar superior a dez salários mínimos. Esse percentual diminuiu para 17,1%, no diurno, e 12,2%, no noturno.

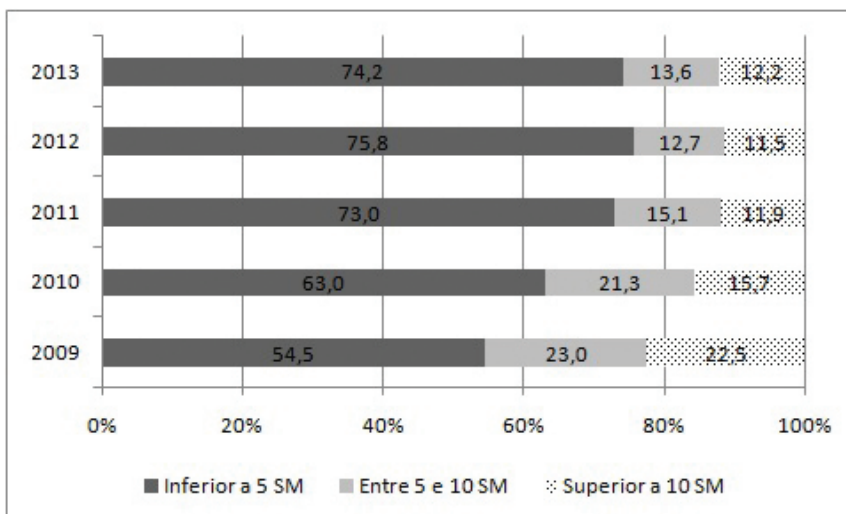


Gráfico 6 - Faixa de renda familiar dos aprovados em cursos diurnos por ano (em percentuais) UFBA, 2009-2013



Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

Gráfico 7 - Faixa de renda familiar dos aprovados em cursos noturnos por ano (em percentuais), UFBA, 2009-2013



Fonte: elaboração da autora com base no questionário socioeconômico UFBA-Prograd/SSOA. (UFBA, 2011)

Os dados indicam que o público que ingressa nos cursos da UFBA tem renda cada vez menor, o que sugere a necessidade de maior assistência estudantil. Sugere também o aumento da concentração das classes populares, o que dá indícios de inclusão social.

Pelos dados apresentados, percebe-se também que a expansão de vagas ocorridas na UFBA e a implantação de programas de ações afirmativas provocaram profundas transformações no perfil do estudante que chega ao ensino superior nesta instituição, como confirmam alguns estudos. (SAMPAIO, 2011; SANTOS; QUEIROZ, 2006)

Essas transformações também foram confirmadas por dados do Questionário Socioeconômico dos dois primeiros ciclos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que mostram melhorias significativas na inclusão de jovens pardos, pretos, de baixa renda, de estudantes trabalhadores, filhos de pais com baixa escolaridade e que são oriundos de escolas públicas. (RISTOFF, 2013b) Segundo o autor, “[...] o caminho para a democratização vem sendo pavimentado e o país, a permanecer com a atual tendência, deverá, nas próximas décadas, ter um sistema de educação superior com mais justiça e equidade.” (RISTOFF, 2013b, p. 47)

Essas novas políticas não ocorreram somente a partir das universidades públicas, mas como reflexo e resposta a mudanças ocorridas na sociedade. A melhoria dos indicadores sociais favorece o desenvolvimento do sentimento de cidadania que, entre outras coisas, fortalece a expectativa de prosseguir os estudos e, dessa forma, alcançar melhores posições sociais. A despeito de ainda haver muito que caminhar nesse sentido, especialmente na melhoria da qualidade e na universalização do ensino médio, o mundo mudou e a educação superior passa a fazer parte do leque de opções de parcelas cada vez maiores e diversificadas da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel desempenhado pelos cursos noturnos de promover a inclusão social é evidente a partir dos dados aqui apresentados. O turno noturno se apresenta como uma opção de retorno à vida escolar para estudantes adultos que estão afastados da educação formal há mais de três anos. Chegam à universidade, em média, quatro anos mais velhos que os estudantes do turno diurno. Entre os aprovados do período diurno, 12% são trabalhadores-estudantes, percentual que se eleva a 37% no noturno. A maioria dos estudantes de cursos noturnos é oriunda de escolas públicas e a escolaridade dos pais é mais baixa, ao contrário do diurno, em que a maioria provém de escolas particulares, com percentual mais elevado dos pais com nível superior completo. Conclui-se que os estudantes dos cursos noturnos têm sua origem social em camadas mais pobres quando comparados aos alunos dos cursos diurnos.

Por outro lado, verificamos que, apesar do aumento do número de vagas no turno noturno, a educação superior pública ainda concentra a sua oferta no turno diurno, o que dificulta a permanência de estudantes que trabalham. O aumento da oferta de vagas na educação superior se mostra imprescindível quando observado o elevado número de jovens ainda fora da universidade. Entretanto, esse aumento implicaria na contratação de novos docentes, além de investimentos em espaço físico, incluindo laboratórios, bibliotecas e outros equipamentos. Seria preciso também disponibilizar a infraestrutura administrativa para permitir que esses estudantes tivessem garantido o atendimento em secretarias no respectivo turno de frequência.

As diversas medidas adotadas pela UFBA nos últimos anos, como a ampliação de vagas, as ações afirmativas, a criação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar e os cursos noturnos confirmam que a universidade está a caminho de uma democratização de acesso. É apenas um começo, pois muito ainda há por fazer para que se possa falar numa democratização plena, pois é preciso que jovens e adultos de origem popular tenham acesso também aos cursos considerados de prestígio

social. A oferta, nos próximos anos, de vagas em cursos de alto prestígio no turno noturno, cumpriria um importante efeito de inclusão social.

O estudo dessas transformações vem contribuir para a compreensão desse novo perfil de aluno e, conseqüentemente, das suas necessidades, de forma a oferecer subsídios para ações voltadas à permanência desse estudante. Entretanto, vale a pena considerar que o tema do ensino noturno merece maior atenção na medida em que, se ele auxilia a retomada dos estudos de segmentos que tiveram dificuldades em realizar os percursos previstos, não deixa de colocar para os que necessitam conciliar estudo e trabalho, enormes exigências e sacrifícios pessoais. Isso chama a atenção para o desenvolvimento de políticas que permitam prevenir o abandono precoce dos estudos quando este é motivado pela necessidade de sobrevivência de jovens oriundos dos extratos mais pobres de nossa população.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de. Uma UFBA nova para o século XXI (prefácio). In: TOUTAIN, L. M. B. B.; SILVA, R. R. G. (Org.). *UFBA: do século XIX ao século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALMEIDA FILHO, N. de. et al. *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010*. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50945357/Memorial-da-Universidade-Nova-2002-2010>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

APESAR de expansão, alunos de cursos noturnos da UFBA ficam sem bibliotecas e secretarias. Especial UOL Educação. 09 abr. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/09/apesar-de-expansao-alunos-noturnos-da-ufba-ficam-sem-biblioteca-e-servicos-administrativos.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BOAVENTURA, E. M. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. *Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 nov. 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 8.035, de 03 de novembro de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 01 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. 2. ed. Brasília, DF, 2011.

FREITAS, A. A. da S. M. de. Acesso à universidade: os alunos do ensino superior privado. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. *Censo Demográfico de 2010*: características gerais da população, religião e deficiência. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010CGP.asp?o=13&i=P>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior 2011*. Brasília, 2012.

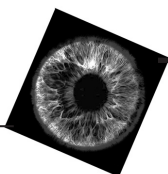
PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no Governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez. 2010.

RISTOFF, D. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2011.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, n. 3, jan./jun. 2013a.

- RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise completa de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, n. 4, jul./dez. 2013b.
- ROMANELLI, G. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 184, set./dez. 1995.
- SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. *A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2008.
- SANTOS, J. T. dos; QUEIROZ, D. M. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 68, p. 58-75, dez./fev. 2005-2006.
- SAMPAIO, S. (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Manual do candidato: vestibular 2013*. Salvador, 2012.
- VELLECA, R. F. *O perfil socioeconômico e cultural do aluno do IQUSP: ingressante entre 2003 e 2008*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência - Modalidade Química) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação. *Questionário socioeconômico cultural*. Anexo Complementar I. 2011. Disponível em: < [http://www.vestibular.ufba.br/manual/anexo\\_complementar\\_I\\_2012.htm](http://www.vestibular.ufba.br/manual/anexo_complementar_I_2012.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2011.

# INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AFILIAÇÃO: E SE EU CONSEGUIR UMA VAGA, COMO É QUE VAI SER??<sup>1</sup>



ANA TEIXEIRA  
ALAIN COULON

Esse artigo apresenta parte dos resultados obtidos a partir da pesquisa cujo objetivo foi o de acompanhar alguns dos aspectos vinculados ao processo de implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Nessa perspectiva, procuramos melhor conhecer o perfil geral dos alunos do ensino médio público da região sul da Bahia, visando produzir subsídios que contribuíssem nas diferentes fases de instalação de uma nova Instituição de Ensino Superior (IES) nessa região do estado. Aliado a isso estava o interesse em sistematizar dados iniciais que permitissem acompanhar o impacto produzido pela presença de uma nova universidade pública numa região cuja população, até então, contava com possibilidades ainda mais restritas de acesso ao ensino superior.

---

1 Pesquisa realizada com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), sob a coordenação do prof. dr. Naomar de Almeida Filho (UFSB/UFBA).

Nosso interesse se situa num contexto em que o ensino superior brasileiro tem sido objeto de estudo e reflexão em diferentes áreas do conhecimento, notadamente no campo das Ciências da Educação. As múltiplas transformações que afetaram essa esfera do ensino nos últimos anos instigaram uma série de pesquisas voltadas a compreender as novas demandas e exigências impostas a essa modalidade de oferta educacional, bem como seus reflexos quanto ao papel atribuído à universidade na sociedade contemporânea. Essas mudanças produziram, no Brasil, impactos de dimensões diversas, dentre as quais um processo de interiorização e progressiva alteração no perfil dos estudantes universitários.

Essas mudanças, articuladas em torno de um conjunto de políticas governamentais adotadas a partir do ano 2000, combinam, de modo mais ou menos sistematizado, a implementação do que se convencionou chamar de políticas de inclusão, dentre as quais podemos assinalar a adoção de cotas raciais e cotas para egressos do ensino médio público<sup>2</sup>, a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso num número crescente de IES públicas (federais<sup>3</sup> e estaduais) e a expansão, em nível nacional, do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, é parte desse processo, lançando bases jurídico-institucionais que permitiriam uma reconfiguração do ensino superior brasileiro.

Essas transformações guardam relação estreita com recomendações formuladas por organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontando para a descentralização, flexibilização, ampliação da demanda, uso das tecnologias da informação, fomento ao desenvolvimento

---

2 A Lei de Cotas (n.º 12.711/12) e sua regulamentação pelo Decreto n.º 7.824 e pela Portaria Normativa n.º 18, publicados em 15 de outubro de 2012.

3 Dentre as 63 IES federais, o ENEM já é a única forma de ingresso.



regional, fixação de mão de obra qualificada no interior do Brasil etc. (SHIROMA et al., 2000)

Esse movimento tem resultado na expansão do ensino superior, menção que, frequentemente, aparece vinculada à ideia de garantia da ampliação das oportunidades educacionais. Essa ampliação vem acompanhada do acréscimo de vagas mediante a criação de novos *campi* vinculados às IES já existentes e da criação de novas universidades federais, ambos, majoritariamente, instalados no interior dos estados. Assim, a interiorização do ensino superior tem se refletido na descentralização e regionalização da oferta.

É certo que o Brasil, quando comparado com outros países, apresenta um déficit de acesso dos jovens ao ensino superior. Em 2003, apenas 11% da população entre 18 e 24 anos estava matriculada no ensino superior. Em 2010, esse percentual chegou a 13,6%, taxa líquida, e 25% de taxa bruta, indicando que o Brasil não conseguiu atingir a meta definida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010 que indicava 30% (taxa bruta) ao final da década. Em 2011, atinge 17,6% e, em 2012, chega a 21% (BRASIL/ MEC/INEP, 2011, 2013a). Assim, o PNE 2010-2020 adota a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população na faixa etária de 18 a 24 anos<sup>4</sup>.

Apesar dos avanços, as desigualdades persistem e os números indicam a lenta alteração do quadro. Dos jovens entre 18 e 24 que integram a parcela dos 20% da população com rendimento mais baixo, apenas 0,5% frequentavam cursos de graduação em 1997. Em 2011, esse percentual chegou a 4,2%. No Nordeste, apenas 11,9% da população nessa faixa etária chegou ao nível superior, segundo Censo 2011. (BRASIL/MEC/INEP, 2011)

---

4 Taxa de Escolarização Bruta: relação entre o número total de alunos matriculados num determinado nível de ensino (independentemente da idade) e a população na idade esperada de frequência a esse nível. Taxa de Escolarização Líquida: relação entre o número de matrículas dos estudantes na faixa etária adequada a determinado nível de ensino e a população dessa mesma faixa etária.

Em que pese a dimensão do desafio que os números indicam, é fato que entre 2003 e 2013 as matrículas cresceram em 85,5%, com 3,3 milhões de novas matrículas. Entretanto, esse crescimento se deu, sobretudo, na rede privada, com 94%, enquanto na rede pública esse percentual chegou a 64%. Assim, dos 7,3 milhões de estudantes universitários, cerca de 5,3 milhões (73,5%) estão nas instituições particulares e 1,9 milhões, 26,5% em instituições públicas (BRASIL/MEC/INEP, 2013b).

Esse cenário, ainda que apresentado de modo breve e geral, indica os desafios e impasses quando se trata de analisar o ensino superior brasileiro, tendo em vista as particularidades regionais e mesmo estaduais.

A Bahia, por exemplo, que abriga a primeira IES brasileira, a Faculdade Baiana de Medicina, fundada por d. Joao VI em 1808, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), durante décadas teve a oferta de ensino superior pública restrita às vagas oferecidas por uma universidade federal e quatro universidades estaduais. Certamente, numa tal configuração, a ampliação na oferta de vagas públicas significa a possibilidade de equacionar parte das questões relativas às demandas por essa modalidade de ensino, como também uma via para ampliação da abrangência das políticas de inclusão social pela via da educação. Assim, a UFSB foi criada em 2013 constituindo-se como instituição *multicampi*, com instalações em três cidades do interior do estado: Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas<sup>5</sup>. A capilaridade da UFSB se amplia para além dos *campi*, mediante a constituição em curso de uma rede de Colégios Universitários (Rede de Colégios Universitários Anísio Teixeira – Rede CUNI) localizados em pequenas cidades, com mais de 20 mil habitantes, no entorno das cidades-*campi*. Esses Colégios, sediados nas instalações de diferentes unidades da rede estadual de ensino médio, otimizando a utilização dos equipamentos públicos de educação, oferecem vagas exclusivas às populações locais/regionais aprofundando o sistema de cotas ao percentual de 85%. Tra-

---

5 Itabuna localiza-se a cerca de 400 km da capital da Bahia, Salvador; Porto Seguro a 730 km e Teixeira de Freitas a cerca de 884 km.

ta-se de vagas preenchidas mediante seleção que adota o ENEM como parâmetro, mas que não são disponibilizadas pelo SISU. Uma arquitetura diretamente vinculada à ideia de inclusão das populações locais/regionais no ensino superior quando, em geral, o que se observa é que a população atingida pelo movimento de interiorização do ensino superior brasileiro não é necessariamente a mesma que ocupa as vagas oferecidas regionalmente.

A instalação de *campi* universitários e de Colégios Universitários em municípios e regiões nos quais a presença do ensino superior, até então, era considerada algo distante, não só geograficamente como socialmente, aliada às políticas de acesso ao ensino superior, tal como indicamos anteriormente, criou a possibilidade de ingresso para um público majoritariamente oriundo de escolas públicas, de famílias com baixa escolarização, ocupando postos de trabalho demandantes de baixos níveis de qualificação profissional. Jovens para os quais a universidade pública federal se apresenta como possibilidade remota, dada à concorrência por uma vaga e a impossibilidade, muitas vezes definida pela ausência de recursos financeiros, de deixar a casa da família e instalar-se autonomamente numa cidade distante. Além disso, em geral, como é o caso da Bahia, essas regiões têm baixos índices de desenvolvimento econômico, são pouco industrializadas e enfrentam o problema do desemprego, num cenário em que a instalação das universidades e seus *campi* vem acompanhada de um compromisso com o desenvolvimento regional/local capaz de alimentar a promessa de criação de uma dinâmica mais favorável no mercado de trabalho, em especial, para os jovens.

Sem dúvida, a forte expansão do ensino superior federal vem acompanhada da perspectiva da educação como via de desenvolvimento, de inclusão, de redistribuição de capitais e de empoderamento social, o que aporta a multiplicação de recursos destinados às universidades, tal como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestrutu-

ração e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>6</sup>, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das principais ações complementares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), evidenciando o papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social. (BRASIL/MEC, 2009)

Da configuração desse contexto emerge a questão da afiliação desse jovem à sua condição de estudante universitário. Nos referimos aos jovens que tem escassa e fragmentada familiaridade e informação sobre a vida acadêmica; aqueles que vêm de meios sociais em que a formação universitária não aparece como “caminho natural” e nos quais as possibilidades de troca de experiências universitárias mostram-se limitadas. Ao nos referirmos a esse público, estamos pensando naqueles jovens que vivem nas regiões afetadas pela expansão das IES, em especial as IES Federais (IFES), e mais especialmente ainda no que se refere à UFSB e sua Rede de Colégios Universitários.

A questão da afiliação à condição de estudante universitário emerge assim como questão central à construção do sucesso acadêmico em direção a reverter os índices de evasão e retenção no ensino superior. Portanto, a questão que intitula o texto procura expressar o conjunto de certezas, incertezas e inquietações que são compartilhadas pelos alunos do ensino médio frente a tarefa de entrar no mundo universitário, que exige não apenas o domínio dos conteúdos disciplinares, mas uma série de outras competências que interferem na construção do sucesso acadêmico tal como discutiremos em seguida.

## A QUESTÃO DA AFILIAÇÃO

Para a maioria dos estudantes, a passagem do ensino médio ao ensino superior é uma transição difícil, pois o sujeito entra em um novo mundo. Contrariamente ao que se pode acreditar, essa transição não se

---

6     Dentre as ações previstas, temos aumento de vagas, ampliação ou abertura de cursos noturnos, aumento do número de alunos por professor, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos e o combate à evasão. (BRASIL/MEC, 2008)

configura numa continuidade do ensino médio. Ao contrário, o novo estudante experimenta uma série de rupturas simultâneas em relação ao mundo que conhece: ruptura familiar, geográfica, psicológica, cognitiva. Os hábitos de sua vida cotidiana mudam, e em alguns casos, essa mudança ocorre violentamente.

A mudança mais profunda se dá em relação às regras do trabalho intelectual e aos saberes. Existe, na universidade, um número muito maior de regras importantes e eventualmente simultâneas. Além disso, essas regras são bem mais complexas. Enfim, elas são, frequentemente, articuladas entre si, de modo que o desconhecimento de uma delas significa o desconhecimento de todo um conjunto de regras. Ao mesmo tempo, quando ocorre o ingresso na universidade, a relação com os saberes é totalmente afetada. Isso ocorre, por um lado, em função da amplitude dos campos intelectuais estudados e, por outro lado, por conta de uma necessidade maior de síntese; enfim, devido às conexões que se estabelecem entre o ensino superior, seus saberes e a atividade profissional futura.

A afiliação é, assim, uma aprendizagem que deve ser realizada para além do trabalho intelectual propriamente dito: trata-se de passar da situação de um iniciante para aquela de um especialista; passar do estado de estranhamento que caracteriza o iniciante para o estatuto daquele que tem familiaridade. Um estudante que não consegue se afiliar fracassa em sua vida acadêmica. A primeira tarefa que um estudante deve realizar ao ingressar na universidade é, então, aprender seu ofício de estudante universitário. De fato, se ao longo desses últimos anos uma certa democratização do acesso ao ensino superior tornou-se realidade no Brasil, como também em outras partes do mundo, a democratização do acesso aos saberes está longe de ter sido assegurada. É possível constatar, em praticamente todas as universidades do mundo, taxas importantes de fracasso ao longo do primeiro ano de estudos universitários. Esse fracasso não afeta apenas os estudantes identificados como “fracos” ou que enfrentaram “dificuldades”: eles afetam, igualmente, os estudantes

cujo percurso no ensino médio foi “normal” e por vezes “muito bom”. (COULON, 2008)

A necessidade dessa afiliação ao mundo universitário afeta, portanto, todos os estudantes. Trata-se de poder identificar progressivamente, de decifrar e, em seguida, incorporar os códigos que se ocultam nas práticas e no funcionamento da universidade. Estamos afiliados a partir do momento em que entendemos o que não é dito, vimos o que não é mostrado, desde que “naturalizamos” as evidências do mundo em que queremos viver. Essa familiaridade com as práticas universitárias não está dada para todos, mas todos devem progressivamente adquiri-la. Os estudantes devem “naturalizar” o ambiente que antes lhes era estranho. Como afirma Merleau-Ponty (1999): nossa familiaridade com o mundo é um milagre renovado a cada manhã. Uma universidade moderna e democrática deve buscar que esse milagre se reproduza para os estudantes.

A questão da afiliação à condição de estudante universitário, portanto, permeou as inquietações que balizaram nossa pesquisa. Afiliar-se ao mundo universitário como prerrogativa para o sucesso acadêmico, uma tarefa em nada evidente, renovava nossa interrogação sobre a necessidade de traçar um perfil dos alunos do ensino médio público na região de abrangência da UFSB. Um perfil capaz de indicar os potenciais obstáculos ao enfrentamento da passagem do ensino médio ao ensino superior.

## A PESQUISA E SEUS ACHADOS

Os dados sobre os quais elaboramos nossas análises resultaram de uma ampla pesquisa realizada no sul baiano, área de abrangência da Universidade Federal do Sul da Bahia que iniciou suas atividades recentemente, em 8 de setembro de 2014.

Portanto, a definição de nosso campo de investigação está diretamente relacionada à arquitetura que caracteriza a UFSB. Tal como indicamos anteriormente, essa IFES está organizada em torno de três *cam-*

*pi* sediados nos municípios de Itabuna (sede da Reitoria), Porto Seguro e Teixeira de Freitas, cada um coordenando uma rede descentralizada de Colégios Universitários (CUNI). Sua configuração institucional está pautada na excelência acadêmica; pluralidade pedagógica e flexibilidade, com diversidade metodológica e de áreas de formação; interface com a educação básica; articulação inter-institucional na oferta de educação superior pública na região; ampliação do acesso com inclusão social; eficiência, com uso otimizado de recursos públicos; perspectiva de sustentabilidade; impacto no desenvolvimento econômico, social e humano da região. (ALMEIDA FILHO et al., 2012)

A ampla cobertura regional inclui, além da instalação de uma Rede de CUNI, a implantação de Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) nos três *campi*. Cada um desses polos abriga um Centro de Formação em áreas específicas de conhecimento: em Itabuna, se concentra a formação em Ciências e Tecnologia; Porto Seguro, em Ciências Humanas e Sociais, Ciências Ambientais, Comunicação e Artes; e Teixeira de Freitas sedia a área de Ciências da Saúde. Dentro dessa engrenagem, os IHAC e as Redes CUNI são os pontos iniciais de concretização da oferta de vagas UFSB.

Assim, o campo de pesquisa foi definido a partir dos *campi*, bem como das cidades e unidades de ensino da rede pública do estado indicadas para acolher a Rede de Colégios Universitários Anísio Teixeira. Dessa premissa resultou a delimitação de um campo envolvendo 23 diferentes cidades do sul da Bahia e 24 escolas públicas da rede estadual de ensino.

Considerando que a pesquisa teve início em meados de 2013<sup>7</sup>, antes mesmo que a UFSB recebesse seus primeiros estudantes, perseguimos o objetivo de realizar uma primeira enquête sobre os futuros estudantes dos Colégios Universitários e, por que não, futuros estudantes dos IHAC, ou seja, os alunos do ensino médio público estadual.

Assim, uma das finalidades da investigação estava em traçar o perfil dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio na rede

---

7 A pesquisa de campo foi realizada entre julho de 2013 e fevereiro de 2014.

pública estadual, isto é, o perfil dos jovens que, encontrando-se em vias de concluir o ensino médio, tornavam-se potências demandantes de uma vaga no ensino superior, estando aptos a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou vestibulares em IES privadas instaladas na região ou em outras cidades/estados do país. Dito de outra forma, esses jovens, concluintes da educação básica, estariam aptos a concorrer a uma vaga em um dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI) da UFSB mediante o sistema ENEM/SISU e, mais especialmente, formavam o conjunto dos jovens em situação de obter uma das vagas ofertadas pelos Colégios Universitários. Daí a definição desses jovens como os sujeitos centrais da pesquisa.

Um outro aspecto da investigação, objeto central desse artigo, trata dos prognósticos formulados por esses alunos quanto às chances de ingressar no ensino superior e a experiência projetada de processo de afiliação à condição de estudante universitário, caso conquistassem uma vaga, bem como as percepções quanto aos requisitos necessários ao sucesso acadêmico. Assim, aqui nesse artigo, utilizaremos apenas parte dos dados produzidos para discutir esses aspectos tomados como dimensões importantes para compreender os impactos da implantação de uma nova universidade federal numa região onde se evidencia a oferta escassa de vagas no ensino superior público.

A magnitude e dispersão do campo de pesquisa indicou a adequação do uso de questionários em larga escala, seguido da realização de entrevistas. Assim, foram distribuídos cerca de 2000 questionários, dentre os quais foram validados 1209. Para a discussão que apresentamos nesse artigo lançaremos mão de parte dos dados produzidos a partir desses questionários que contou, em sua estrutura, além de questões de múltipla escolha, questões abertas, de modo a permitir uma maior e melhor aproximação ao contexto social e educacional que envolve os jovens pesquisados.

O conjunto dos dados nos revelou o seguinte perfil geral dos alunos concluintes do ensino médio: quanto ao sexo, 60% mulheres e 40%



homens; quanto à idade, 63% tinha entre 17 e 19 anos<sup>8</sup>; 79% estava solteiro; para cor da pele, obtivemos, a partir da autoidentificação, 57% pardos e 23% pretos; 58% era sustentado por suas famílias e 19% trabalhava sem carteira assinada; 84% cursou integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, assim como 92% cursou a totalidade do ensino médio na rede pública de ensino; 61% estava inscrito no ENEM 2013; 53% declarou ser beneficiado pelo Programa Bolsa Família do governo federal.

É importante observar que a pesquisa envolveu uma população de baixa escolaridade: entre as mães, 48% não concluiu o ensino fundamental, enquanto entre os pais, essa proporção atinge 54%. Entre as mães, o comércio e as ocupações por conta própria são predominantes com, respectivamente, 17% e 18%. Entre os pais, o comércio (16%), as ocupações por conta própria (13%) e a agricultura (14%) são mais frequentes. Esses dados indicam, ainda que de forma muito geral, o contexto de origem socioescolar profissional dos alunos investigados.

Por outro lado, a proximidade da conclusão do ensino médio tende, na maioria dos casos, a colocar na ordem do dia a questão dos projetos de futuro ao final dessa etapa da escolarização. Em geral, desde que não haja uma considerável defasagem idade/série motivada por situações de abandono/evasão da escola, reprovações, problemas familiares etc., o aluno concluinte da educação básica se encontra na faixa etária dos 18 a 19 anos. Quanto a esse aspecto, como vimos no perfil geral dos envolvidos na pesquisa, 63% dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio se encontrava entre 17 e 19 anos, independentemente do turno em que estavam matriculados, indicando a proporção reduzida de defasagem idade/série.

É compreensível, portanto, que esses jovens se interroguem sobre a continuidade ou não dos estudos em direção ao ingresso no ensino superior ou mesmo em direção a um curso técnico, bem como sobre conseguir ou mudar de trabalho, ir embora da cidade em que vivem,

---

8 Cerca de 10,7% dos alunos que tinham mais de 28 anos estavam concentrados no ensino noturno.

casar ou não, ter filhos ou não, enfim um conjunto de questionamentos que marcam esse momento em que se entrecruzam inúmeras certezas, incertezas, possibilidades, dificuldades e hesitações.

Nesse panorama, ao interrogarmos sobre o desejo de tornar-se estudante universitário, a perspectiva de dar continuidade aos estudos se evidenciou entre 73% dos jovens que afirmaram almejar o ingresso no ensino superior. Apenas 15% registrou dúvidas acerca desse projeto, 6% não soube responder, indicando, provavelmente, o quanto um projeto dessa natureza estaria distante das possibilidades consideradas mais evidentes e plausíveis. Apenas 3% indicou não ter o desejo de tornar-se universitário, percentual que se repetiu entre aqueles que não responderam.

Se considerarmos a variável sexo, veremos que o desejo de ingressar na universidade é mais frequente entre as mulheres com cerca de 82%, contra aproximadamente 64% dos homens.

Tabela 1 - Desejo de ingressar no ensino superior conforme sexo

	SIM (%)	NÃO (%)	TALVEZ (%)	NÃO SEI (%)	TOTAL
Mulheres	<b>81,8</b>	2,5	12,3	3,4	100,0
Homens	<b>63,6</b>	4,9	21,0	10,5	100,0
Total	74,7	3,5	15,7	6,1	100,0

Khi2 = 52,1 ddl = 3 p = 0,001 (muito significativo) V de Cramer = 0,212<sup>9</sup>.

Sobre o tipo de universidade em que teriam mais possibilidades de conquistar uma vaga, encontramos que 46% indica a universidade pública, enquanto 26% registra a universidade particular, inclusive por considerar que é muito difícil obter uma vaga numa instituição pública.

9 Para cada uma das tabelas, o cálculo do teste de correlação Khi2 foi realizado. As diferenças entre mulheres e homens são muito significativas no plano estatístico. Assim, para respeitar os limites desse artigo, tomamos a variável sexo como referência das análises. A análise global dos dados será objeto de uma outra publicação.

Tabela 2 - Dificuldades indicadas pelos alunos caso obtivessem uma vaga na universidade conforme o sexo

	MULHERES	HOMENS	TOTAL
Nenhuma dificuldade	<b>2,1</b>	<b>4,6</b>	3,1
Custos transporte e moradia	32,3	38,0	34,5
Entender conteúdos e professores	11,3	10,6	11,0
Superar as lacunas deixadas pelo ensino médio	9,7	11,4	10,4
Ter boas notas	7,0	5,6	6,5
Ter boas notas nas matérias de cálculos	<b>10,4</b>	<b>6,5</b>	9,0
Dificuldades com expressão escrita e oral	14,4	12,8	13,8
Conciliar estudo e trabalho	9,6	7,8	9,0
Conciliar estudo e vida social	3,1	2,5	2,9
Total	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 39,8$  ddl = 8  $p = 0,001$  (muito significativo) V de Cramer = 0,118

Apesar do relevante desejo de ingressar no ensino superior, público em especial, as dificuldades a serem enfrentadas ganham espaço nas preocupações dos alunos como podemos observar na tabela acima. A natureza dessas preocupações são indicadas em conformidade com o sexo e podemos observar que as inquietações vinculadas aos aspectos financeiros (custos) aparecem de forma mais acentuadas entre os homens, apesar de também expressiva entre as mulheres.

Por outro lado, o domínio da língua portuguesa, em suas expressões escrita e oral, figura como a segunda maior preocupação entre homens e mulheres. Já os aspectos cognitivos relacionados à compreensão de conteúdos disciplinares e da linguagem dos professores são apreensões que se apresentam em proporções semelhantes para meninos (10,6%) e meninas (11,3%). Enfrentar as disciplinas vinculadas às Ciências Exatas (cálculos, fórmulas) é fator de preocupação maior entre as meninas, enquanto os meninos parecem mais otimistas frente a uma possível condição de estudante universitário ao sinalizar para a ausência de dificuldades (4,6%).

Se nos debruçarmos sobre o conjunto das preocupações que ganham ênfase na tabela acima, observamos que as aflições advindas dos

aspectos financeiros podem ser facilmente entendidas quando confrontadas com o perfil geral dos alunos pesquisados: 60% se autoidentifica como classe média baixa ou pobre. Além disso, as inquietações quanto ao domínio da língua portuguesa (expressão escrita e oral), compreensão de conteúdos disciplinares, compreensão da linguagem utilizada pelos professores indicam as tensões produzidas diante da possibilidade de ingressar no ensino superior. Tal como nos indica Coulon (2008), tornar-se um universitário significa entrar num universo cognitivo e intelectual mais complexo que demanda ferramentas basilares, nem sempre constituídas ao longo da educação básica, do que resulta a preocupação em superar as lacunas do ensino médio.

Tendo em conta o panorama das dificuldades indicadas pelos alunos, indagamos sobre o que seria necessário para ter sucesso numa futura condição de estudante universitário<sup>10</sup>. A tabela abaixo expressa o resultado encontrado quando consideramos a variável sexo.

Tabela 3 - O que seria necessário para ter sucesso na vida universitária segundo sexo

	MULHERES	HOMENS	TOTAL
Estudar muito	<b>26,8</b>	<b>32,1</b>	28,8
Dedicação e compromisso	23,2	24,9	23,9
Responsabilidade e determinação	<b>22,4</b>	<b>15,1</b>	19,6
Força de vontade	17,3	17,0	17,2
Saber se relacionar com os professores e colegas	2,2	2,9	2,5
Dominar os conteúdos estudados no ensino médio	1,8	1,3	1,6
Organizar bem o tempo	2,3	3,3	2,7
Saber se comunicar	1,4	1,1	1,3
Estabilidade financeira	1,4	1,5	1,4
Ter uma vida familiar equilibrada	1,1	0,9	1,0
Total	100,0	100,0	100,0

Khi2 = 23,4 ddl = 9 p = 0,005 (muito significativo) V de Cramer = 0,105.

10 Para esse item foi elaborada uma questão de múltipla escolha indicando a possibilidade de selecionar até duas alternativas. Obtivemos um total de 2186 respostas em 1209 questionários.

Quando observamos o universo pesquisado, não nos parece completamente surpreendente a relevância dos aspectos relacionados ao engajamento pessoal para conquistar sucesso na vida universitária: 62,9% das mulheres e 57% dos homens indicam que compromisso, força de vontade e responsabilidade são ingredientes indispensáveis para atingir esse objetivo.

Em verdade, observando o perfil predominante entre os pesquisados, é possível compreender que o engajamento pessoal é pré-requisito central para lidar e superar os obstáculos no prolongamento da trajetória escolar. (VIANA, 2000) Lidar com a iminência de custos adicionais (deslocamentos, moradia, alimentação, fotocópias) produzidos por uma nova vida universitária que esbarram nas limitações financeiras e com as inquietações vinculadas aos aspectos relacionais, intelectuais e cognitivos quando se transita num universo social-familiar de baixa escolaridade, ocupações precárias, limitadas referências sobre o ensino superior exige a mobilização de recursos de si (SCHWARTZ, 1987, 1988), capazes de suprir o que objetivamente mostra-se ausente ou escasso: ensino médio capaz de assegurar aprendizagem dos conteúdos mais complexos e desenvolver habilidades básicas como ler, interpretar, escrever, se expressar por escrito e oralmente, calcular etc., informações claras e sistematizadas sobre o ensino superior, espaços de orientação e construção de projetos de futuro, acesso a bens e experiências culturais diversas etc.

Assim, a necessidade de “estudar muito” aparece de forma acentuada entre homens e mulheres. Estudar não é suficiente, é preciso fazê-lo de forma intensificada para superar as lacunas deixadas na formação obtida no ensino médio público (Tabela 3), para evidenciar que se é capaz de compreender e acompanhar os conteúdos disciplinares, ter boas notas, reconhecimento explícito e formal de um desempenho escolar/acadêmico exitoso. Enfim, “estudar muito” é também uma tentativa de se auto referir positivamente, de provar para si mesmo o quanto se é capaz e, portanto, merecedor de uma vaga no ensino superior.

É nesse contexto que, ao serem questionados sobre o que fariam caso não obtivessem uma vaga na primeira tentativa, se evidencia o que podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 4 - Reações dos alunos frente ao fracasso na primeira tentativa de ingressar no ensino superior segundo o sexo

	MULHERES	HOMENS	TOTAL
Continuo tentando até conseguir	<b>84,0</b>	<b>68,5</b>	78,0
Dou um tempo e tento novamente	10,3	19,6	13,9
Desisto logo	<b>1,8</b>	<b>4,7</b>	3,0
Tento outras vezes e se não der desisto	3,8	7,2	5,1
Total	100,0	100,0	100,0

$\text{Khi}^2 = 39,1$  ddl = 3 p = 0,001 (muito significativo) V de Cramer = 0,184.

Força de vontade e determinação são elementos que se destacam quando se trata de persistir na busca de uma vaga no ensino superior, caso a primeira tentativa não seja exitosa: as mulheres, com 84%, mais do que os homens, com 68,5%, estão dispostas a insistir nessa busca até a conquista do objetivo, enquanto para os homens desistir desde a primeira tentativa mal sucedida emerge como possibilidade plausível, com 4,7% contra 1,8% entre as mulheres.

A importância e valorização atribuída à formação universitária indica a identificação da educação como fator de mobilidade e ascensão social, tanto mais valorizado e mesmo via única para aqueles que são originários das camadas populares. Junte-se a isso o fato desses jovens serem, frequentemente, os primeiros de suas famílias a concluírem o ensino médio tal como os dados de escolaridade de pais e mães pode nos revelar.

Tabela 5 - Impacto produzido pela obtenção de um diploma universitário segundo sexo

	MULHERES	HOMENS	TOTAL
Conseguir bom emprego/emprego melhor/ oportunidades no mercado de trabalho	<b>45,6</b>	<b>53,0</b>	48,3
Reconhecimento, orgulho, autoestima	13,9	10,9	12,8
Mais oportunidades no futuro em geral	4,9	5,2	5,0

Mais qualidade de vida	<b>9,0</b>	<b>5,2</b>	7,7
Salário/financeiro	8,3	8,2	8,3
Ajudar família	<b>5,7</b>	<b>3,6</b>	4,9
Conquista de sonho	4,2	3,1	3,8
Ter profissão/ser bom profissional	4,2	4,0	4,1
Impacto positivo em geral	4,2	6,7	5,1
Total	100,0	100,0	100,0

Chi2 = 19,1 ddl = 8 p = 0,015 (muito significativo) V de Cramer = 0,1.

Os dados acima indicam a força que a conquista de um diploma pode ter na vida dos alunos pesquisados. A relação estabelecida de forma direta entre maiores níveis de escolarização e inserção no mercado de trabalho mediante obtenção de postos de trabalho melhor remunerados, mais qualificados e estáveis é visível entre mulheres e homens, apesar da maior incidência entre esses últimos. É certo que maior escolarização tende a possibilitar acesso a empregos melhores, entretanto a relação direta entre esses dois fatores mostra-se consideravelmente fluida na sociedade contemporânea, ainda que mantenha sua força na perspectiva do senso comum.

Independente desse aspecto que sugere, ao mesmo tempo, a busca por uma situação melhor do que aquela da família de origem, bem como contribuir para que essa mesma família possa ascender a padrões mais elevados de qualidade de vida, aspecto mais incidente entre as mulheres, a demanda por reconhecimento social ganha espaço nas respostas de ambos os sexos: tanto para homens (10,9%) como para mulheres (13,9%), a questão do olhar do(s) outro(s) revela-se nas referências ao orgulho e a autoestima, na possibilidade de provar a si mesmo, aos outros e à sociedade que, a despeito de todas as lacunas herdadas e produzidas ao longo da trajetória social e escolar, também são capazes de conquistar um diploma universitário.

## PARA CONCLUIR

A temática do sucesso acadêmico tem, nos últimos anos, ganhado visibilidade nas pesquisas educacionais. A emergência desse tema, frequentemente menos constante do que aquele do fracasso acadêmico, vem acompanhado da discussão sobre o papel da universidade na sociedade do século XXI. O debate indica a perspectiva de implantação e aprofundamento de políticas públicas que possam garantir a participação e presença efetiva de diferentes setores sociais no ensino superior. Por outro lado, a persistência do analfabetismo funcional, taxas elevadas de reprovação e abandono na educação básica e mesmo no ensino superior convivem com o avanço limitado do Brasil nos resultados obtidos nas avaliações internacionais.

Os desafios em reverter as desigualdades sociais e regionais de acesso ao conhecimento parecem evidentes. Incluir “novas” populações no ensino superior mostra-se em si mesmo um desses desafios que se entrecruza com a transição entre ensino médio e ensino superior, e seus desdobramentos sobre o percurso acadêmico.

Parte dessa “nova” população que ingressa no ensino superior encontra-se representada nessa pesquisa: egressos do ensino médio público aos quais diferentes programas e políticas governamentais procuram favorecer percursos escolares mais longos e de melhor qualidade formativa, geral e específica.

No caso da investigação que realizamos, a implantação dos Colégios Universitários da UFSB emerge como forma explícita de favorecimento aos egressos do ensino médio público baiano, mediante a disponibilização de vagas exclusivas a essa população. Vale lembrar que muito recentemente essa população tinha possibilidades limitadas de ingresso no ensino superior público federal, identificado pelas elevadas taxas de concorrência em seus diversos cursos e por turnos de estudo dispersos, comprometendo a possibilidade de articular estudo e trabalho.

Assim, a presença dos CUNI significa a possibilidade concreta de prolongamento da escolarização para esses jovens, parte de uma tão



ampla constelação estatística dos deserdados que indica o improvável ingresso dessa população no ensino superior público. (ELIAS; SCOTSON, 2000)

Os dados obtidos pela pesquisa nos indicam que esses jovens têm os olhares voltados para o ensino superior, 73% dentre eles desejam obter uma formação universitária em que pese o fato de que 46% se originem de famílias em que nenhum de seus membros possui um diploma universitário.

A busca pela universidade pública é intensa: 46% dos alunos manifesta o desejo claro de ingresso no ensino superior público, mesmo que as informações sobre as modalidades de ingresso e as formações oferecidas não sejam claras e de fácil obtenção. Ainda assim, a escola de ensino médio pública e os professores funcionam como subsídio para obtenção de elementos que possam indicar possibilidades de prolongamento dos estudos. Vale observar que esse papel importante da escola de ensino médio e seus professores merece ser ponto de reflexão sobre o engajamento da UFSB em direção à educação básica. A forte dissociação entre ensino médio/educação básica e ensino superior, que produz impactos mais perversos sobre os jovens alunos do secundário público, mostra-se, em si mesmo, exemplo das desigualdades do sistema de ensino brasileiro. O acesso à informação de boa qualidade sobre os múltiplos programas do governo federal, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), sobre os parâmetros de avaliação do ENEM e sobre a lógica de funcionamento do SISU, evidenciam-se como ferramentas importantes ao processo de inclusão dos egressos da escola pública do sul da Bahia e mesmo do Brasil.

E se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? Essa interrogação que abre nosso diálogo com os achados da pesquisa emerge das preocupações dos jovens que encontramos ao longo do trabalho. Eles identificam dificuldades cognitivas, formativas, culturais, econômicas a serem enfrentadas. Sabem que para superar essas dificuldades vão precisar de muita determinação e engajamento para lidar, na prática, com

a necessidade de estudar muito. Mas ao mesmo tempo, o desejo e a persistência aparecem como traços não menos importantes, mas como potencial território fértil a ser ocupado por iniciativas de formação universitária que, assumindo o perfil desses jovens, criem condições pedagógicas e de acolhimento que lhes permita ter sucesso nessa transição entre ensino médio e superior.

Assim, a diversificação do perfil do estudante universitário, movimento em curso, indica as atuais interrogações impostas à universidade brasileira num cenário em que o papel social dessa instituição é objeto de reflexão diante de uma sociedade que exige outros parâmetros de formação. A confluência desses elementos desenha um contexto em que a presença dos egressos do ensino médio público funciona como aspecto emblemático das inflexões contemporâneas sobre o ensino superior, que inclui a democratização da universidade brasileira.

É nesse panorama que os resultados da pesquisa colocam em evidência o perfil dos egressos do ensino médio da região sul da Bahia como contribuição à construção exitosa dos Colégios Universitários enquanto possibilidade de aprofundamento positivo dessa democratização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de et al. *Plano orientador institucional e político-pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia: minuta 6.0* / Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. *Sinopses estatísticas de educação superior*. 2013a. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> >. Acesso em: 4 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. *Sinopses estatísticas*

de educação superior 2013a. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 4 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. 2013b.

Disponível em:< [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em : 4 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Reuni 2008 – *Relatório de Primeiro Ano*. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>. Acesso em: 4 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Relatório de Gestão. Exercício 2009. Disponível em <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D4695%26Itemid%3D&ei=NCt9VMerKsGbNsiAglA&usg=AFQjCNHU1h-vs29r0pccmp5Wdl7gOT8YFw&bvm=bv.80642063,d.eXY](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4695%26Itemid%3D&ei=NCt9VMerKsGbNsiAglA&usg=AFQjCNHU1h-vs29r0pccmp5Wdl7gOT8YFw&bvm=bv.80642063,d.eXY)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses estatísticas de educação superior 2011. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 4 out. 2014.

COULON, A. *A Condição de Estudante - A entrada na vida universitária*. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria da Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

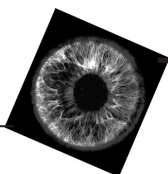
MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHWARTZ, Y. *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Ed. Sociales, 1988.

SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In : BERTRAND, M. et al. *Je, Sur l'Individualité*. Paris: Messidor. 1987.

- SHIROMA, E. et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias da escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, RJ, 2000. p. 45-60.  
[url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D4695%26Itemid%3D&ei=Nct9VMeRKsGbNsiAglA&usg=AFQjCNHU1h-vs29r0pccmp5Wdl7gOT8YFw&bvm=bv.80642063,d.eXY](http://portal.mec.gov.br/2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4695%26Itemid%3D&ei=Nct9VMeRKsGbNsiAglA&usg=AFQjCNHU1h-vs29r0pccmp5Wdl7gOT8YFw&bvm=bv.80642063,d.eXY). Acesso em: 02 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas de educação superior 2011*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 4 out. 2014.
- COULON, A. *A Condição de Estudante - A entrada na vida universitária*. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria da Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SCHWARTZ, Y. *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Ed. Sociales, 1988.
- SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In : BERTRAND, M. et al. *Je, Sur l'Individualité*. Paris: Messidor. 1987.
- SHIROMA, E. et al. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias da escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, RJ, 2000. p. 45-60.

# “ORGANIZANDO O PENSAMENTO”: DESAFIOS DA ROTINA ACADÊMICA NUM CURSO DE PEDAGOGIA



ROSANA HERINGER

Passamos por um período de muitas transformações no ensino superior brasileiro ao longo da última década. Tais transformações foram particularmente expressivas no ensino superior público federal. Entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) o número de matrículas passou de 504.797, em 2001, para 938.656, em 2010. (INEP, 2011)

Esta expansão trouxe para os bancos das instituições públicas uma ampliação do número de estudantes que chamamos “de novo perfil”, caracterizados por ser, em geral, a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior, com menor renda familiar, oriundos em grande parte de escola pública, pretos e pardos, em média mais velhos e com trajetória escolar em geral não linear. Por esta razão, consideramos importante conhecer um pouco mais sobre a rotina universitária destes “novos” estudantes, enfatizando a sua experiência como ingressantes no ensino superior. Vários estudos recentes têm abordado estas trans-

formações no perfil dos universitários, principalmente nas instituições federais. (PIOTTO, 2014; PENHA-LOPES, 2013; PORTES E SOUSA, 2013; VALENTIM, 2012, entre outros)

Esta preocupação levou-nos a desenhar e realizar a pesquisa “Introdução a uma Sociologia dos Estudantes: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de Pedagogia da UFRJ”, desenvolvida entre 2012 e 2014<sup>1</sup>, sobre a qual apresentamos aqui alguns resultados. A pesquisa foi realizada no âmbito das atividades do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior<sup>2</sup>.

A pesquisa teve por objetivo aprofundar as análises sobre as trajetórias de jovens de origem popular no seu caminho até o ingresso no ensino superior, na sua permanência na universidade e em suas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho. Tomamos como objeto de estudo os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com ingresso em 2011 e 2012, tendo como preocupação específica analisar a trajetória daqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas, ingressaram por cotas<sup>3</sup> no ensino superior e foram ou são beneficiários do programa de bolsas de estímulo à permanência nesta Universidade.

A pesquisa teve como objetivos: a) analisar em que medida as políticas de democratização do ensino superior estão contribuindo, de fato, para ampliar as oportunidades sociais dos grupos populares; e b) identificar os fatores que limitam as chances de estudantes de origem popular ingressarem e permanecerem no ensino superior e, por outro lado, aqueles que se associam às expectativas positivas de acesso, per-

---

1 Projeto apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), coordenado pela prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de O. Barbosa, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto conta com a participação da autora e da prof.<sup>a</sup> Gabriela Honorato (FE/UFRJ).

2 Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), coordenado pela prof.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa.

3 Nestes anos de 2011 e 2012, a UFRJ adotou reserva de 30% das vagas de acesso à graduação para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública.

manência e conclusão dos estudos e de inserção no mercado de trabalho.

Foi realizado ao longo de dois anos um survey com estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFRJ em 2011 e 2012. Também foram realizadas entrevistas com estudantes selecionados a partir de perfis identificados no *survey*.

Além destes dados primários, foi analisado o histórico das políticas de assistência estudantil na UFRJ, bem como as deliberações do Conselho Universitário que orientaram as mudanças institucionais ocorridas neste campo dentro da universidade.

A pesquisa revelou um quadro de ampliação do acesso à universidade pública e a chegada de um contingente maior de estudantes de origem popular à UFRJ. Por outro lado, identificou muitos desafios que continuam presentes no campo da permanência e do sucesso destes estudantes, tais como as dificuldades financeiras, de mobilidade urbana, de conciliação entre o trabalho e o estudo, de pouca participação na vida universitária para além das aulas, entre outras.

A pesquisa analisou também as expectativas destes estudantes em relação ao seu futuro profissional, marcadas pelo desejo de realização pessoal ao lado de certo ceticismo sobre suas possibilidades de sucesso na carreira escolhida, inclusive pela pouca valorização da carreira docente no país.

Neste artigo vamos focalizar especificamente um aspecto da pesquisa referente às dificuldades no que diz respeito à adaptação à rotina acadêmica, marcada por novas rotinas de estudo e por novos tipos de avaliação, por exemplo. Para tal, vamos apresentar e analisar algumas respostas do questionário referentes a esta temática, bem como informações a partir das entrevistas realizadas.

Como informação geral sobre a pesquisa, destacamos que ela foi realizada através de questionário com perguntas fechadas e abertas respondidas diretamente pelos alunos em sala de aula. Os respondentes foram alunos ingressantes no curso de Pedagogia da UFRJ em 2011 e 2012, totalizando quatro períodos. Os ingressantes em 2011 e 2012 no

curso de Pedagogia totalizaram 332 estudantes. Destes, no momento da aplicação do questionário (novembro de 2012), havia 216 alunos com matrícula ativa, sendo 22 deles cotistas. Tivemos 100 respondentes, distribuídos de maneira equilibrada entre os quatro semestres.

#### ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SURVEY: DIFICULDADES ACADÊMICAS PERCEBIDAS PELOS ESTUDANTES

O questionário utilizado no *survey* abordou temas como o histórico dos estudantes anterior ao seu ingresso na UFRJ, além de dados referentes à sua vivência no espaço universitário. Dados os limites deste artigo, vamos nos deter diretamente na apresentação e análise dos resultados relacionados às experiências de possíveis dificuldades vivenciadas pelos alunos no curso, expressas como respostas à pergunta: “Marque até cinco alternativas que correspondam às dificuldades vivenciadas para a sua permanência na UFRJ”.

Para além das dificuldades de ordem financeira e também logística (falta de tempo e dificuldades com a mobilidade urbana no trajeto até a UFRJ) apontadas, nos concentramos aqui nas dificuldades de cunho mais propriamente acadêmico, expressas nas respostas a seguir:

Quadro 1 - Percentual de respostas positivas indicando dificuldades vivenciadas para a permanência na UFRJ

RESPOSTAS	COTISTAS (%)	NÃO COTISTAS (%)
Dificuldade de apresentar trabalhos oralmente (dificuldade de falar em público sobre os conteúdos das disciplinas)	27	24
Dificuldade de manter notas acima de 5,0	4	1
Redação de trabalhos e avaliações (dificuldade de escrever)	18	16
Dificuldade de ler textos (dificuldade de compreensão)	14	25
Acompanhamento das aulas (dificuldade de compreensão)	4	5

Fonte: Honorato; Heringer (2015).



Podemos observar a partir dos dados acima que a principal dificuldade apontada pelos estudantes é em relação à apresentação oral de trabalhos, apontada por cerca de  $\frac{1}{4}$  dos respondentes. Tal dificuldade é apontada como a principal, igualmente entre cotistas e não cotistas. Em segundo lugar, aparece como a mais citada entre os cotistas a dificuldade na redação de trabalhos e avaliações, ao passo que entre não cotistas a segunda dificuldade mais citada foi em ler textos.

Apesar destas dificuldades mencionadas, chama atenção o fato de que foi muito pequena a proporção entre cotistas e não cotistas que afirmou ter dificuldade de manter notas acima de 5,0 (50% de aproveitamento). Podemos inferir por este fato que, mesmo com alguma dificuldade, a maioria dos estudantes não sente que tem que fazer um grande esforço para ter um desempenho mediano no curso.

Após observar a resposta sobre as dificuldades fazendo a comparação entre cotistas e não cotistas, fizemos o mesmo exercício observando possíveis diferenças entre estudantes que trabalham e não trabalham. Neste caso também houve diferenças significativas entre os dois grupos. As dificuldades relacionadas à redação de trabalhos e leitura de textos foram as mais apontadas entre os que trabalham (23% e 24% respectivamente, em comparação com 15% entre os que não trabalham). Da mesma forma, não houve diferença significativa entre os que trabalham e não trabalham na resposta sobre a possível dificuldade de manter notas acima de 5,0.

Após investigarmos estas respostas, procuramos investigar as respostas à seguinte pergunta: “Diante das dificuldades vivenciadas, a quem você recorre para tentar superá-las?”. As respostas foram as seguintes:

Quadro 2 - Diante das dificuldades vivenciadas, a quem você recorre para tentar superá-las?

RESPOSTAS	COTISTAS (%)		NÃO COTISTAS (%)	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Não tem dificuldades	87	13	86	14
Nunca procurou ajuda	96	4	82	18
À minha família e parentes	65	35	44	56

Amigos fora da UFRJ	17	83	14	86
Colegas do curso e da UFRJ	26	74	29	71
Professores	9	91	1	99
Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA)	13	77	0	100
Outras pessoas	0	100	4	96
Outras instituições	0	100	1	99

Fonte: Honorato; Heringer (2015).

Observando o Quadro 2, destaca-se em primeiro lugar o fato de que a maior parte dos estudantes, sejam eles cotistas ou não cotistas, afirmam não ter dificuldades no curso ou não ter procurado ninguém caso tenham experimentado dificuldades. Entre aqueles que assinalaram como buscam resolver as dificuldades enfrentadas, a maioria parte declara ter procurado o auxílio de familiares. Tal frequência de respostas parece relacionar-se mais às dificuldades de ordem financeira ou logística apontadas por muitos estudantes.

Em segundo lugar, observamos a frequência de respostas por parte daqueles que informaram ter procurado colegas do curso ou da UFRJ para ajudá-los a sanar suas dificuldades.

O fato mais surpreendente e, ao mesmo tempo, preocupante dos dados apontados na Quadro 2 é, ao nosso ver, a constatação de que apenas 9% dos cotistas e 1% dos não cotistas buscaram ajuda dos professores. Percentuais igualmente baixos foram encontrados entre aqueles que buscaram apoio da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA), comissão presente nos cursos da UFRJ com o objetivo justamente de apoiar os estudantes em eventuais dificuldades acadêmicas. Tais informações revelam que os professores e as instâncias acadêmicas destinadas ao apoio ao estudante não têm sido com frequência acionadas por parte dos estudantes ingressantes em eventuais dificuldades.

## DESAFIOS DA ROTINA ACADÊMICA: IMPRESSÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Na segunda etapa da pesquisa, após processar as informações do questionário respondido por 100 estudantes ingressantes em 2011 e 2012, construímos uma tipologia dos perfis com maior frequência entre os estudantes pesquisados, visando à seleção de alguns estudantes para entrevistas semiestruturadas. A escolha dos(as) entrevistados(as) se deu entre um grupo de 43 estudantes que responderam o questionário e se dispuseram a ser entrevistados. Para seleção dos entrevistados – conseguimos, ao final, realizar 11 entrevistas – foi utilizada a combinação dos seguintes critérios: cotistas e não cotistas; faixa etária abaixo e acima de 24 anos; estudantes que trabalhavam ou não; homens e mulheres; raça/cor; estudantes que recebiam ou não algum tipo de assistência estudantil e, finalmente, estudantes que recebiam ou não algum tipo de bolsa acadêmica (iniciação científica; monitoria; extensão, iniciação à docência). Portanto, os diferentes entrevistados reuniram, de maneira diversa, uma ou mais destas características.

Para efeitos da análise proposta neste artigo, selecionamos para análise os trechos das 11 entrevistas que dizem respeito às dificuldades de adaptação à rotina acadêmica. Foram analisados os seguintes aspectos: dificuldades gerais relacionadas à adaptação e permanência no curso; dificuldades em relação à rotina acadêmica (leitura, escrita e apresentação de trabalhos); e estratégias para superação destas dificuldades.

Embora o perfil dos estudantes seja variado, algumas características da sua relação com o curso são predominantes. Muitos deles não tiveram Pedagogia como a sua primeira opção para a graduação. Alguns tiveram experiências anteriores de iniciar outros cursos (Serviço Social, Direito, Ciências Contábeis, Relações Internacionais), porém foram breves passagens por outras instituições, interrompidas por falta de identificação com o curso e, principalmente, por dificuldades financeiras. Com exceção de um estudante, morador de bairro de classe média do Rio de Janeiro e o único com ambos os pais com ensino superior,

todos os demais apontaram dificuldades financeiras relacionadas à sua manutenção no curso.

São várias as narrativas de dificuldades da família para custear as despesas com o(a) estudante na universidade, incluindo altos custos de transporte, fotocópias e alimentação. Por esta razão, todos desenvolveram alguma estratégia para gerar algum tipo de renda que permitisse cobrir estes custos: alguns têm trabalho remunerado, vários fazem estágios e vários outros tem bolsa auxílio e/ou bolsas acadêmicas, incluindo iniciação científica, monitoria e iniciação à docência. Tais narrativas de dificuldades financeiras e as consequentes estratégias para superá-las foram também documentadas em estudos recentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (PENHA-LOPES, 2013; VALENTIM, 2012) e na Universidade de São Paulo (USP) (PIOTTO, 2014), entre outros estudos sobre diferentes instituições públicas.

Mantendo o foco no tema proposto para este artigo, apresentamos a seguir as principais dificuldades apontadas pelos entrevistados no que diz respeito às tarefas acadêmicas. Em nosso roteiro de entrevistas, privilegiamos três tipos específicos de atividades, buscando compreender a relação dos estudantes com: leitura de textos, redação de trabalhos escritos/provas; apresentação de trabalho oral. Veremos cada um destes tópicos a seguir.

a. *Leitura de textos*

De uma forma geral, os entrevistados manifestaram dificuldades em relação à leitura dos textos para as aulas. As dificuldades apontadas são de diversas ordens: estilo “rebuscado” de alguns autores, principalmente dos autores clássicos; dificuldades na compreensão do vocabulário dos textos (alguns estudantes afirmaram que no início precisavam ler os textos “com o dicionário ao lado”) e, também, dificuldades relacionadas à compreensão geral do texto, a acompanhar o raciocínio desenvolvido pelo autor. Vários trechos das entrevistas ilustram estas

dificuldades: “A gente leva logo um susto no primeiro período, não é o tipo de leitura que a gente tinha, o vocabulário muda um pouco.” (Isadora)<sup>4</sup>;

*Eu tenho dificuldade pra ler os textos sim, tem texto que dá pra ler no ônibus, igual eu faço, mas tem texto que a gente tem que parar, ver o dicionário... Porque são mais difíceis, e eu sinto falta disso, de ler mesmo, porque tem texto que nem dá tempo mesmo, nem olho. E faz falta mesmo na aula [...](Eugenia).*

Os entrevistados, de forma geral, também têm dificuldades em encontrar o tempo e a concentração necessários para fazer uma boa leitura dos textos, pois vários informaram que o tempo de leitura se encontra no transporte público ou no intervalo entre as aulas. Os estudantes mais jovens e sem filhos informaram que se organizam para ler e fazer outras atividades de estudo no fim de semana, mas esta não é uma regra geral. Uma das entrevistadas, uma aluna casada, com dois filhos e que trabalha em horário integral, afirmou ler os textos “durante a aula”, pois reserva o tempo no ônibus para dormir e no fim de semana se dedica aos filhos.

*Eu tenho lido todos os textos. Eu leio na própria aula. Por incrível que pareça. Isso eu estava até falando com o professor. Que anuncia o texto antes pra no dia da aula todo mundo estar com ele lido pra podermos debater o assunto do texto na aula... E às vezes eu leio na hora do meu almoço, no dia mesmo da aula, na hora do meu almoço no trabalho eu leio para na hora da aula eu estar ciente do assunto abordado. Mas eu assim, na hora da aula eu presto muita atenção, tudo que o professor fala eu anoto. Então isso na prova não me traz dificuldade nenhuma. [...]  
Eu me foco em prestar atenção na aula pra que eu não precise perder tanto meu tempo estudando em casa. (Tamires)*

Todos são unânimes em afirmar que, mesmo com estas dificuldades, a entrada na universidade representou um avanço na forma de se relacionar com a leitura. Nem que seja pelo fato de que “*tem que ler, não tem outro jeito, tem que estudar e aí foi melhorando*” (Isadora). Para

---

4 Todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

alguns, a experiência de leitura já fazia parte da sua rotina e do seu interesse mesmo antes da entrada no ensino superior, porém tratava-se de leitura mais voltada para o lazer, como literatura, romances, ou leitura de jornais. Por esta razão, alguns apontaram que a dificuldade muitas vezes está relacionada ao interesse despertado pelo texto. Como na citação abaixo:

- *Você tem dificuldade em ler os textos indicados pelos professores?*

- *Às vezes eu tenho... Mas pra ser sincera, a minha dificuldade se dá por conta da matéria que eu não tenho muita afinidade, aquele texto se torna mais chato pra mim, mais difícil para eu ler, eu não tenho muito apreço por ele, mas seu gostar da matéria eu não encontro dificuldade não. Se eu tiver dificuldade eu procuro passar uma pesquisa pra verificar alguma síntese pra ver se eu consigo entender, ou então eu anoto para tirar dúvida com o professor, aí depende da matéria.* (Veronica)

A maior parte dos entrevistados avaliou que a sua relação com a leitura melhorou desde seu ingresso na universidade. Alguns apontaram que se tornaram “leitores mais críticos”. Uma entrevistada, por exemplo, menciona que desenvolveu leitura mais crítica, “[...] pois no começo lia e todos os autores me convenciam [...]” (Luisa). Outra aluna apontou a importância de ter tido acesso a leituras que a fizeram refletir sobre suas próprias convicções: “Melhorei muito a questão da fala, da escrita, da crítica, eu cresci dentro de uma religião em que você tem doutrinas e quando você entra numa faculdade, não é que você se distancia, mas você começa também a ver de forma crítica.” (Monica).

Por fim, também foi apontado que a prática e o estabelecimento de uma rotina de leituras são fatores muito importantes para estes avanços: “Quando você vai se impondo uma rotina de leituras fica mais fácil [...], a leitura é contínua, cria hábito.” (Luisa) Esta observação reforça a perspectiva de que o estímulo à leitura é uma tarefa das mais importantes na rotina do trabalho acadêmico. Trata-se de uma prática que pode fazer a diferença na formação de longo prazo da grande maioria dos es-

tudantes, principalmente daqueles que chegam ao ensino superior sem uma familiaridade prévia com a prática sistemática da leitura.

b. *Redação de trabalhos escritos/provas*

Nas entrevistas, investigamos também a relação dos alunos com a redação de trabalhos escritos e, particularmente, com as avaliações escritas feitas em aula. Neste item também foram frequentes as manifestações de dificuldades associadas a esta tarefa, como podemos ver nos exemplos abaixo: “*Tenho dificuldade em começar a escrever.*” (Otávio); “*Tenho dificuldade em redigir, em passar para o papel o que estou pensando.*” (Bernardo); “*Tenho alguma dificuldade na escrita, repito muito as palavras.*” (Isadora)

Procuramos aprofundar um pouco mais a natureza destas dificuldades. Se num primeiro momento elas aparecem de forma genérica, cristalizadas na formulação “*tenho dificuldade em escrever*”, quando passamos a perguntar sobre o tipo específico de dificuldade, alguns aspectos sobressaem.

Em primeiro lugar, alguns alunos manifestam a dificuldade em se expressar corretamente, segundo as exigências da escrita acadêmica: “*Quando cheguei à faculdade, a escrita que eu estava acostumada não é a mesma escrita cobrada aqui.*” (Monica); “*Eu escrevia, mas aqui tem que escrever corretamente.*” (Luisa)

Por outro lado, aparece de forma mais específica a dificuldade de expressar por escrito a formulação das próprias ideias, ao lado da habilidade em escrever as próprias ideias em articulação com os autores estudados: “*O mais difícil para mim é conversar com o autor, fazer o link do que o autor está dizendo com a minha ideia [...]*”. (Andrea)

*Tenho grande dificuldade, acho que a dificuldade da maioria das pessoas é a escrita [...] Eu não conseguia organizar algumas ideias, às vezes eu não escrevia de forma coerente, as vezes eu escrevia o que estava na cabeça, depois eu lia e tinha um monte de erro.* (Monica)

Outro aspecto apontado como fonte de insegurança e desconhecimento por parte dos alunos é a correta utilização das normas de escrita de textos acadêmicos, mais particularmente as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Praticamente todos os entrevistados apontaram que tem dificuldades. Alguns tiveram contato superficial com estas normas no início do curso, pois há uma disciplina intitulada “Introdução ao Pensamento Científico” que prevê o ensino das normas, mas não se sentiam seguros para utilizá-las. Os que experimentam maior desenvoltura com estas normas são os que participam de projetos de pesquisa, como bolsistas de iniciação científica ou mesmo como voluntários.

Outra fonte de preocupação para os estudantes, também resultante de desconhecimento, é a dificuldade em conhecer e diferenciar diferentes tipos de trabalhos solicitados pelos professores, como resenha, resenha crítica, resumo e relatório. A principal reclamação dos alunos é que: *“Cada professor pede relatório, síntese ou resenha de um jeito, não existe padrão.”* (Monica)

Por esta razão, eles têm dificuldades em entender exatamente o que o professor está pedindo, inclusive pelo fato de que nem sempre o que é resenha para um professor é também para outro, o que só aumenta a confusão: *“Tive dificuldade com resenha porque o professor não falou que queria resenha crítica, mas depois é isso que queria.”* (Luisa). A reclamação geral, portanto, é de que os professores cobram como se todos já conhecessem estas normas: *“[...] os professores cobram como se você já tivesse um conhecimento pleno de como faz tudo isso.”* (Veronica).

Nestas circunstâncias gerais, foi citada como uma boa prática a atitude de um professor que se dedicou, no primeiro período, a ensinar na prática como se fazia uma resenha:

*Um professor do primeiro período passou uma resenha e explicou o que era; deu três semanas pra gente fazer, e a cada semana a gente levava para ele ver como estava [...]. A gente brinca que nós aprendemos a produzir um texto acadêmico com esse professor. (Otávio)*



A atenção e a disponibilidade de alguns professores são reconhecidas como momentos preciosos de aprendizado. Uma percepção recorrente entre os estudantes entrevistados foi à importância de que os professores ofereçam o máximo possível de oportunidades para que os alunos exercitem a escrita, pois esta escrita frequente “[...] ajuda a organizar o pensamento [...]” (Jorge). Também foi apontado que a maior frequência de trabalhos escritos irá auxiliar futuramente na elaboração da monografia. Muito cedo no curso, os alunos perceberam que se aprende a escrever escrevendo, e que este exercício permanente traz muitos benefícios para a qualidade da escrita, tanto em termos de gramática e estilo quanto da possibilidade de organização do pensamento: “Agora minha escrita está mais ‘clássica’, presto mais atenção à gramática.” (Veronica); “Se você está aqui dentro para estudar, é claro que você vai ter que escrever.” (Monica); “Quando você está escrevendo você treina isso, a associação na mente, quando você associa uma coisa com a outra e você elabora um texto eu acho que isso é importante.” (Luisa)

Reconhecendo esta importância do trabalho contínuo, que também apareceu no caso da leitura, verificamos que as oportunidades de estudo e trabalho dirigido feito pelos alunos que participam em grupos de pesquisa, iniciação científica e iniciação à docência são marcantes. Como aponta a fala desta aluna que fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):

*Eu tinha muita dificuldade... Agora [...] estou conseguindo elaborar mais a minha escrita e fala, estou conseguindo me basear mais nos autores, antes não tinha essa facilidade de relacionar o que penso com uma teoria. Às vezes até relacionava com uma teoria, mas não sabia de quem era a teoria, agora já estou mais atenta a essa questão: “Ah, isso quem fala é determinado autor, marcar o ano...” Antes eu não tinha isso, meu texto era corrido só com minhas falas e era como se eu tirasse aquilo do nada, só da internet. Ou fizesse plágio, que na verdade não era, eu não consegui relacionar minha escrita, minha opinião com os teóricos. (Gabriela)*

Outra aluna aponta que quando começou a participar de uma pesquisa a escrita melhorou “*porque tinha que escrever mais e fui mais cobrada*” (Monica).

Outra prática dos professores que é valorizada pelos alunos é a correção de eventuais erros de gramática e ortografia nos trabalhos escritos. Os alunos consideram que é esta atitude que o professor deve ter e esperam que a correção desta forma seja feita, visando ao aprimoramento da sua escrita: “*Eu me avalio através da avaliação do professor.*” (Otávio); “*Quando o texto chega e o professor não fez anotação é porque na certa não leu. [...] São poucos os professores que param e realmente nos ajudam*” (Luisa).

Todos estes aspectos reforçam a importância decisiva das práticas desenvolvidas pelos professores tanto em aula quanto em atividades complementares visando à formação dos alunos não apenas do ponto de vista dos conteúdos transmitidos, mas também no que diz respeito à organização e exposição de ideias e à capacidade de expressar-se corretamente. Este certamente se trata de um dos principais desafios colocados hoje para a efetiva democratização do ensino superior no Brasil.

#### *c. Apresentação de trabalho oral*

Outra vertente do aspecto relacionado à organização e expressão de ideias e argumentos é a habilidade dos alunos em apresentarem trabalhos oralmente. Como vimos anteriormente neste artigo, a apresentação de trabalho oral foi a dificuldade apontada em maior proporção pelos estudantes que responderam ao *survey* da pesquisa.

As dificuldades neste caso se referem tanto a aspectos comportamentais, como timidez, quanto a questões relacionadas à forma de organização das ideias, dominando o conteúdo “sem se perder”: “*A dificuldade é mais relacionada com a falta de organização do conteúdo mentalmente. [...] Apresentação oral é um bom treinamento, a gente tem que tentar fazer com que todos compreendam o que a gente está falando*” (Luisa).

As dificuldades ligadas à timidez são bastante frequentes e alguns alunos responsabilizaram a educação básica por não ter propiciado a possibilidade de exercitar mais esta forma de exposição de trabalhos:

*No primeiro período foi terrível, sempre tive muita vergonha de falar, falar errado, passar vergonha e tal. Sempre tive muita vergonha, enfim... Acredito que seja por alguma coisa que ficou faltando lá no ensino médio, no ensino fundamental de ter sido mais cobrada, estimulada mesmo, terem pedido mais minha opinião. Por que às vezes é aquilo, né, fica quieto, ouvindo só o professor, ele sabe e tal. Então... Acho que ficou faltando isso sim, ainda tenho essa dificuldade. (Eugenia).*

Em outros casos, o que sobressaiu de fato foi a dificuldade emocional de enfrentar a situação de falar em público. Alguns alunos apontaram que este fato ocorre mesmo quando houve uma boa preparação e eles têm segurança em relação ao conteúdo a ser apresentado oralmente: “Em apresentação oral tem professor que me deixa tensa, muito tensa” (Veronica);

*Tenho dificuldade com trabalhos orais, fico nervosa, falo rápido, começo a gaguejar... A apresentação na Jornada de Iniciação Científica foi uma vergonha, eu sabia o que eu tinha que falar, na hora explicava tudo errado, a orientadora quase me matava. (Andrea).*

Também no caso desta dificuldade, a participação em atividades complementares foi apontada como uma grande fonte de formação para lidar melhor com esta inexperiência e insegurança por parte dos alunos:

*Eu tenho muita dificuldade de falar em público, é timidez. E isso incomoda, começo a suar, travo e eu não consigo falar. O PIBID, inclusive, tem me ajudado muito, esse momento de reunião na faculdade, estudamos os livros e aí cada capítulo fica um responsável e na roda cada um fala, se posiciona, e até nessa pequena roda de sete pessoas eu ficava nervosa. Então isso já está me ajudando e elaborar também trabalhos pra a Jornada de Iniciação Científica. (Gabriela).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontados pela pesquisa “Introdução a uma Sociologia dos Estudantes” certamente não tem caráter inédito e nem se tratam de uma particularidade dos cursos de Pedagogia ou da UFRJ. Se por um lado é sabido que o curso de Pedagogia recebe mais alunos de origem popular do que outras carreiras, por outro lado, observa-se que a expansão recente do ensino superior no Brasil trouxe também para outros cursos alunos que vêm com dificuldades de ordem econômica para permanecer no ensino superior e, ao mesmo tempo, alunos que tiveram uma formação básica menos exigente, e sofrem hoje as consequências destas dificuldades anteriores.

O que nosso estudo aponta, de forma razoavelmente detalhada, é que a universidade e, em especial, os professores que oferecem as disciplinas dos primeiros períodos, tem diante de si uma grande responsabilidade voltada para buscar aprimorar a formação destes estudantes. Trata-se de dificuldades que atravessam os diferentes cursos de graduação, com maior ou menor demanda por disciplinas específicas de apoio pedagógico, mas certamente exigindo soluções criativas das coordenações e professores.

Outros estudos voltados para a investigação das políticas de permanência na universidade e, principalmente, para a análise da vivência dos estudantes cotistas no interior das instituições de ensino superior ilustram diversos episódios, em diferentes contextos nacionais, de situações de dificuldades acadêmicas vivenciadas por estudantes (ver, por exemplo, PENHA-LOPES, 2013; PIOTTO, 2014; VALENTIM, 2012). Neste aspecto, é importante destacar que estas dificuldades não são privilégio dos estudantes cotistas que ingressaram nos últimos anos, mas já existiam no passado. Entretanto, o que a política de cotas provoca é a visibilização destas questões, pelo aspecto numérico da presença dos cotistas cujo ingresso se encontra em expansão.

O passo que se coloca adiante é no sentido de identificar como a universidade pode atuar de forma mais articulada para ampliar as perspectivas de formação destes novos estudantes que chegam e que con-

tinuarão a chegar, com seus perfis e suas demandas próprias, ao longo dos próximos anos. Um dos aspectos que se destaca na pesquisa é a necessidade de ampliar a oferta de espaços complementares de formação, como os laboratórios de pesquisa, atividades de iniciação científica e iniciação à docência. Nas entrevistas realizadas, sobressaiu o efeito positivo destas experiências para uma melhor integração do aluno no que diz respeito às rotinas acadêmicas.

Outro ponto que merece destaque é a possibilidade de identificar em maior detalhe as dificuldades ligadas à rotina acadêmica experimentada pelos alunos. Foram identificados alguns gargalos, quais sejam: a habilidade de compreender os textos acadêmicos, entendendo o seu encadeamento lógico e analisando-os de forma crítica; a necessidade de ampliar as oportunidades de escrita ao longo do curso da graduação, para que os alunos aprimorem de forma cotidiana sua capacidade de elaboração de textos; e, por fim, a necessidade de construir metodologias de trabalho em aula que possibilitem o exercício mais frequente da exposição oral de ideias.

Em todos estes casos, aliados aos espaços de aprendizado já disponíveis em nossas instituições de ensino superior, cabe pensar também na formulação de outras atividades que possibilitem a ampliação desta oferta de formação específica. Cabe aprofundar as experiências já em curso em algumas instituições, visando a observar a eficácia na formação destes chamados “novos universitários”.

Finalmente, destacamos aqui a importância da atenção e cuidado com estes aspectos da familiarização da rotina acadêmica como fator associado à permanência dos alunos cotistas e de origem popular nas universidades. Como indicamos em trabalhos anteriores. (HERINGER, 2013; HERINGER; HONORATO, 2014), o efetivo sucesso das políticas de ação afirmativa e democratização do ensino superior está intimamente ligado à consolidação e políticas de permanência que envolvem também aspectos financeiros quanto acadêmicos. Se no campo do auxílio financeiro experimentamos, ainda que de forma insuficiente, a expansão consistente de recursos, ao longo dos últimos anos, no que

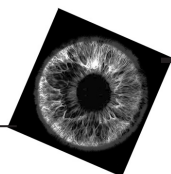
diz respeito ao apoio acadêmico ainda estamos engatinhando os primeiros passos.

Consideramos que um melhor conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que se refere à rotina acadêmica, tal como apresentadas sinteticamente aqui, são uma etapa importante na consolidação destas iniciativas de apoio acadêmico nos próximos anos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação. INEP. Censo da educação superior 2011. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 04 maio 2015.
- HERINGER, R. R. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- HERINGER, R.; HONORATO, G. S. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- HONORATO, G. S.; HERINGER, R. (Org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma Sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2015 (no prelo).
- PENHA-LOPES, V. *Pioneiros: cotistas na universidade brasileira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- PIOTTO, D. C. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- PORTES, E. A.; SOUSA, L. P. de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- VALENTIM, D. F. D. *Ex-Alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet; FAPERJ, 2012.

# POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO META



EDLEUSA NERY GARRIDO

Mudanças importantes ocorreram nos últimos anos em relação à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. O aumento no número de vagas se deu, sobretudo, a partir da iniciativa privada. Em 2013, esse setor respondia por 74% das matrículas de graduação, enquanto as instituições públicas atendiam a 26% das inscrições. (BRASIL, 2013) Conforme apontam Lázaro e colaboradores (2012), essa tendência se fez presente nas últimas décadas, tendo o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) contribuído fortemente para a manutenção desse quadro em anos mais recentes.

Ainda que distante da meta defendida pelos que advogam a democratização da universidade pública, é necessário registrar os resultados de esforços empreendidos no sentido de ampliar o número de vagas nessas instituições. Dentre as medidas adotadas para esse fim, destaca-se o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni), que levou a um crescimento de 10% das vagas entre 2010 e 2011 nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no âmbito federal, enquanto o aumento na rede privada foi de 4,8% no mesmo intervalo de tempo. Naquele mesmo período, as instituições estaduais contabilizaram 619 mil matrículas e as municipais, 121 mil. (LÁZARO et al., 2012)

Entretanto, estatísticas seguem apontando a sub-representação de grupos tradicionalmente à margem desse nível de ensino, tais como negros, indígenas, pobres e pessoas portadoras de deficiência. Como forma de alterar esse panorama, entram em cena as políticas de ações afirmativas, implantadas há pouco mais de dez anos no país, que visam incluir esses grupos na educação superior.

De acordo com Oliven (2007, p. 151), a expressão “ação afirmativa” compreende um conjunto de políticas públicas cujo objetivo é “proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado”. Segundo essa autora, a ação afirmativa tem como propósito remover barreiras impeditivas do acesso de determinados grupos ao mercado de trabalho, ao ensino superior e a ocupar posições de liderança. Para fins do presente texto, interessa discutir, dentre as ações afirmativas já existentes no Brasil, o sistema de cotas, como forma de garantir o acesso e a permanência dos diversos segmentos populacionais que compõem a sociedade brasileira no ensino superior.

Outra medida importante é a assistência estudantil voltada para o ensino superior, que se constitui, desde o século passado, em ações institucionais diversas, geralmente fragmentadas e descontínuas, o que colocava o estudante, que dela necessitasse, em constante insegurança. A assistência estudantil remete a um conjunto de medidas utilizadas pelas instituições de ensino superior, com o propósito de assegurar a permanência e a conclusão de curso dos estudantes com dificuldades de natureza diversa. No entanto, tradicionalmente, tais ações estão dirigidas àqueles com vulnerabilidade socioeconômica. (GARRIDO, 2012)



No presente texto, a partir de uma incursão pela literatura, tenciona-se defender o papel das ações afirmativas e da assistência estudantil como políticas complementares para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão de seus estudos. Para tanto, foram analisadas as publicações que discutem essas políticas, especialmente quanto à importância dada pelos autores à sua convergência. Como complemento, consultou-se a legislação em vigor no Brasil sobre o assunto.

## POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

As primeiras iniciativas de ações afirmativas no país remontam à década de 1940, mas apenas no início do século XXI, passam a ocupar maior espaço nos debates, com a implantação do sistema de cotas em diversas IES do país. Essas políticas, voltadas para a inclusão de minorias no ensino superior, são resultantes da luta histórica dos movimentos sociais, notadamente do Movimento Negro e das repercussões advindas da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001, em Durban, África do Sul. (ALMEIDA, 2013) Elas propõem a adoção de um conjunto de medidas que possa reparar e compensar, na atualidade, as perdas que os segmentos excluídos do ensino superior tiveram no passado. Sua implantação se deu de forma tímida, com iniciativas isoladas. No início do século XXI, apenas três instituições públicas brasileiras tinham adotado o sistema de cotas para ingresso em seus cursos, seja por força de lei estadual ou seja por ação institucional: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Em 2008, já era possível contabilizar a adesão de 57 IES públicas, e esse número é cada vez mais crescente, segundo afirma Heringer (2012). Em 2011, 125 IES já utilizavam alguma modalidade de ação afirmativa na forma de ingresso, conforme mostra o mapa do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT).

Outro marco importante é a Lei n.º 12.711, de agosto de 2012, que destina 50% das matrículas por curso e turno, nas 59 universidades federais e nos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Em complemento,

O Decreto n.º 7.824/2012 define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa n.º 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.<sup>1</sup>

O sistema de cotas, portanto, contribuiu para quadruplicar o número de negros no ensino superior entre o período de 1997 a 2011. De acordo com Lazaro e colaboradores (2012), em se tratando da população na faixa etária de 18 a 24 anos, a proporção de jovens negros se alterou de 4%, em 1997, para 19,8%, em 2011. No entanto, os autores afirmam que, a despeito da importância dos debates e das medidas tomadas para atingir esse crescimento, um contingente de 80% da juventude negra, nessa faixa etária, permanece fora desse nível de ensino. Os dados obtidos até o momento reafirmam o imperativo de a Lei de Cotas alterar essa realidade. Segundo Piovesan (2008, p. 809), as ações afirmativas precisam ser vistas “pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório –, mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.”

---

1 A página na *web* do Ministério da Educação traz uma série de respostas às perguntas frequentes sobre o sistema de cotas. As informações estão disponíveis no *site* <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>

É crescente o número de publicações voltadas para a discussão do sistema de cotas para o ingresso de negros nas IES brasileiras. (SANTOS, 2012) Todavia, estudos que tratem de outros segmentos populacionais contemplados por essa política, a exemplo dos povos indígenas, ainda são escassos. Destaca-se a relevância dessas investigações, sobretudo, para avaliar o impacto dessa política em relação a esses grupos como também conhecer as especificidades e necessidades que eles possam apresentar durante os anos de formação. Vale ressaltar que uma importante iniciativa nessa direção é a do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA) da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), que lançou, em 2013, a Coleção Estudos Afirmativos,<sup>2</sup> composta por quatro volumes: o primeiro discute as ações afirmativas voltadas para povos indígenas no Mato Grosso do Sul, e os demais tratam das ações afirmativas de um modo geral. São relatadas, nesses três volumes, as experiências da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da UERJ, respectivamente.

O fato é que, desde sua implantação, há mais de uma década, diversos autores têm se dedicado a refletir sobre as ações afirmativas na esfera do ensino superior. Inicialmente, a maioria desses estudos centrava-se no debate sobre a legalidade dessa política e se dividia entre os que a defendiam e os que a ela se contrapunham. (SOUSA; PORTES, 2011; DOMINGUES, 2005) Mais recentemente, uma nova preocupação foi acrescida: verificar de que modo essa política tem contribuído para a democratização do acesso ao ensino superior. (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013; HAAS; LINHARES, 2012; HERRINGER, 2012; PAIXÃO; MONÇORES; SANT'ANNA, 2012; SANTOS, 2012)

Investigações sobre o impacto das políticas de ações afirmativas, notadamente do sistema de cotas para os diversos segmentos populacionais, são de suma importância. No entanto, as ações institucionais que visam a garantir a permanência desses estudantes ainda são pouco

---

2 Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/gea/estudos\\_afirmativos.php](http://www.flacso.org.br/gea/estudos_afirmativos.php)>

exploradas na literatura. Estudos sobre esses aspectos podem indicar caminhos para minimizar o fenômeno da evasão, o que, por sua vez, pode embasar a construção de estratégias que garantam um percurso acadêmico desses estudantes em condições dignas. Não é mais possível ignorar a diversidade de estudantes presentes, hoje, no ensino superior, como se eles constituíssem uma população homogênea.

## O ESTÁGIO ATUAL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

A literatura sobre as ações de assistência estudantil ainda é rara. (VARGAS 2011) Tradicionalmente defendida, principalmente pelo Movimento Estudantil, na prática, durante todo o século passado, o que predominava, nesse âmbito, eram iniciativas institucionais isoladas, com destinação de parte dos orçamentos para a adoção de medidas que, muitas vezes, respondiam, de forma emergencial, a reivindicações pontuais dos estudantes. Em 2007, a partir da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro, instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) destinado às IES federais. (BRASIL, 2007) Essa iniciativa do governo federal foi renovada a partir do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. (BRASIL, 2010) Nesse documento, estão determinadas as áreas em que as ações devem ser desenvolvidas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, além de medidas para a inclusão de pessoas portadoras de deficiências.

No que diz respeito às IES estaduais, a Portaria Normativa n.º 25, de 29 de março de 2011, estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST). (BRASIL, 2011) Nesse caso, são repassados recursos federais – para as instituições estaduais que aderirem ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) –, destinados a ações de assistência estudantil nas mesmas áreas definidas para as IES federais, propostas no PNAES.

Mesmo depois de instituídos o PNAES, em 2007, e o PNAEST, em 2011, ao que parece, o impacto dessas medidas ainda é pouco discutido, pois passados mais de sete anos, ainda é pequena sua visibilidade na literatura. De acordo com Sousa e Portes (2011, p. 536), “o discurso sobre as políticas de permanência/assistência não parece ter uma forte reverberação nem na sociedade nem nas universidades. O barulho efetuado sobre as ‘cotas’ silencia a necessidade das políticas de permanência.” Dessa forma, é importante trazer para discussão a confluência entre as políticas de ações afirmativas e as de assistência estudantil, com vistas a contribuir com o debate sobre o aprimoramento de caminhos que garantam a permanência, com qualidade, dos estudantes sujeitos de tais políticas no ensino superior.

#### ACÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM DIÁLOGO MAIS QUE NECESSÁRIO

A adoção do sistema de cotas, principal modalidade das políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras, configura-se como importante medida para garantir maior diversidade nesses espaços. Adicionalmente, entende-se que as ações da assistência estudantil têm como propósito atender a essa população em suas demandas diversas. Essa confluência também é defendida por Santos (2014, p. 9), quando argumenta que:

A primeira influência consideravelmente na segunda, uma vez que a Universidade passa a ter que lidar com uma nova demanda, mais ampliada, levando em consideração que, historicamente, o universo acadêmico estava restrito às classes mais favorecidas.

Ao investigar a realidade dos estudantes pobres que ingressam no ensino superior (esses, também, sujeitos das ações afirmativas), Sousa e Portes (2011) declaram que esses estudantes precisam criar estratégias diversas para assegurar sua permanência na universidade, dada sua invisibilidade no contexto discente, uma vez que são incluídos em

um modelo genérico de estudante. De acordo com esses autores, a permanência desse grupo no ensino público qualificado vai depender das habilidades de natureza pessoal, coletiva, material e simbólica que esse estudante possa desenvolver, uma vez que “ele não tem visibilidade no interior dos cursos e é visto na figura de um acadêmico universal.” (SOUSA; PORTES 2011, p. 520)

Concordando com esses dois autores, Dias Sobrinho (2010, p. 1239-1240) declara que:

Os jovens que escapam parcialmente dos constrangimentos mais duros da origem social e econômica precisam fazer um esforço muito maior que os estudantes procedentes de famílias de renda mais alta [...]. As lacunas de formação cultural e os constrangimentos econômicos constituem pesadas desvantagens nas disputas por melhores lugares nos cursos de maior apreço econômico-social e, de um modo geral, nas formações sociais.

Em um dos raros artigos que trata da aproximação entre as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil, Paixão et al. (2012) afirmam que ainda é pequeno o percentual de cobertura de ações de assistência estudantil para estudantes cotistas no contexto brasileiro. Em 2010, ações de assistência estudantil atendiam apenas a 18,3% desse grupo. Os autores denunciam, ainda, a baixa cobertura dessas ações no âmbito geral, pois apenas 9,4% da população discente não cotista foi beneficiada com alguma modalidade da assistência estudantil.

Sousa e Portes (2011) identificaram que, em um universo de 59 universidades federais, 38 já adotavam políticas de ações afirmativas, em 2009. Em dez dessas instituições havia um discurso claro, em seus sítios eletrônicos, sobre a adoção de alguma medida que visava assegurar a permanência dos estudantes. Os autores salientam, no entanto, que o fato de essas instituições trazerem uma preocupação com a permanência em seus discursos, não significa, efetivamente, o desenvolvimento de ações concretas com esse propósito.

É inegável a importância de medidas institucionais para sanar carências materiais dos estudantes. Contudo, outras necessidades não ra-

ramente estão presentes. (SANTOS 2014) Nesse sentido, observa-se também que pouca atenção tem sido dada, até o momento, ao processo de transição para o ensino superior e às dificuldades vivenciadas nesse período pelos estudantes que ingressam nas IES pelo sistema de cotas. Considerando a população estudantil da educação superior, de uma maneira geral, a literatura nacional e a estrangeira têm apontado para a necessidade de um olhar atento por parte das instituições para um momento de maior vulnerabilidade dos estudantes frente aos desafios impostos nesse nível de ensino. (PEREIRA et al., 2006) Além de ter de se adaptar às regras institucionais, muito diferentes daquelas vivenciadas até então, o estudante se vê obrigado a construir uma nova rede de relações sociais e formar grupos que lhe propiciem suporte afetivo e social naquele contexto inicialmente desconhecido. (ALMEIDA et al., 2012) O acompanhamento institucional do percurso dos estudantes, especialmente no início de sua vida acadêmica, certamente contribuiria para o que Coulon (2008) denomina de afiliação institucional e intelectual. Para esse autor, o estudante, ao ingressar na universidade, deve aprender o “ofício” de estudante. Para tanto, deve assimilar os códigos institucionais, aprender a lidar com suas regras, manejá-las habilmente, a fim de cumprir suas obrigações escolares e obter bons resultados nas avaliações. Além disso, deve desenvolver autonomia para refletir criticamente sobre sua formação.

É possível que o processo de afiliação institucional de muitos dos estudantes oriundos do sistema de cotas ocorra de uma forma ainda mais difícil. Ao revisar a literatura brasileira e portuguesa produzida sobre a democratização do acesso ao ensino superior, Almeida e colaboradores (2012, p. 906) fazem um alerta para o que chamam de:

[...] fenômeno da ‘exclusão dos incluído’: o “aluno novo” consegue ter acesso ao ensino superior, mas tem inúmeras dificuldades para manter-se nesse segmento respondendo às expectativas de sucesso acadêmico. Torna-se, simbolicamente, ‘excluído’ após ter sido ‘incluído’.

Essa “exclusão dos incluídos” também é identificada em um estudo empírico realizado por Sousa (2005). Ao investigar estudantes assistidos por uma das modalidades da assistência estudantil – o acesso à moradia estudantil –, a autora chegou a essa conclusão, uma vez que os estudantes necessitados desse tipo de apoio, para serem incluídos naquele programa, precisavam “provar” que eram desprovidos de meios para permanecer, ou seja, comprovar que faziam parte do grupo dos economicamente excluídos. Esse tipo de situação foi relatado como sendo causador de desconfortos segundo esse estudo.

Outro aspecto que merece ser realçado aqui se refere a uma das especificidades dos sujeitos ingressantes pelo sistema de cotas: esses estudantes, frequentemente, são os primeiros de suas famílias a alcançar esse nível de ensino, são denominados de estudantes de primeira geração. (CHEN, 2005) Sendo assim, seu processo de transição pode ser mais difícil que o daquele estudante que já traz uma trajetória familiar de formação no 3º grau de escolaridade, pois esses últimos provavelmente contam com dispositivos materiais, sociais e simbólicos que enriquecem seu percurso de formação. É nesse momento que as ações de assistência estudantil, embora não se restrinjam ao atendimento dos sujeitos incluídos a partir das políticas de ações afirmativas, deve fazer parte da agenda de ações das IES, pois são necessárias “medidas institucionais e sociais de atenção a estes alunos de forma a tornar mais efetiva a democratização do ensino superior”. (ALMEIDA et al., 2012, p. 911).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010, p. 1226) defende que a democratização da educação superior não se restringe ao acesso e à criação de mais vagas nas IES brasileiras. Trata-se, também, de assegurar aos estudantes “os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos.” Dessa forma, é imperativa “uma mudança de cultura dentro da Instituição para que ela possa estar preparada para receber a diversidade de alunos que a ela se apresentam dentro desse contexto atual.” (SANTOS, 2014, p. 14)



Santos (2014) revela que a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) utiliza recursos adicionais para as ações de assistência estudantil, oferecendo suporte psicossocial com equipe técnica composta por assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, embora o número de profissionais seja insuficiente para atender à demanda atual. Em acréscimo, o autor afirma que há necessidade de conscientização e preparação do corpo docente e de técnicos daquela instituição para melhor lidar com a diversidade estudantil.

Assim como a UFJF, acredita-se que uma série de ações de assistência aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas no Brasil já esteja ocorrendo nas IES. Observa-se, contudo, que há especificidades institucionais. A partir de uma breve visita aos *sites* de algumas IES brasileiras, percebe-se que as instâncias voltadas para gerir ações de permanência se organizam de forma variada: na Universidade Federal do ABC (UFABC), existe uma Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas; na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a assistência estudantil é de competência da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários; a Universidade Federal da Bahia (UFBA) agregou a assistência estudantil às ações afirmativas a partir de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil; a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por sua vez, foi pioneira em criar uma Pró-Reitoria de Políticas e Afirmativas e Assuntos Estudantis. Em 2014. A UNEB criou uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas distinta da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil já existente na instituição.

Algumas indagações diante da diversidade de modelos institucionais voltados para os programas de ações afirmativas e de assistência estudantil se apresentam. Como se caracterizam essas experiências dentro da dinâmica da gestão institucional? Como as ações se articulam? Qual o impacto dessas ações em sua população-alvo? Essas e outras questões suscitam investigações e seus resultados precisam ser divulgados no sentido de se compreender como vem se desenvolvendo o processo de democratização do acesso ao ensino superior no interior das IES públicas brasileiras.

## SEM A PRETENSÃO DE CONCLUIR

É fato que, nos últimos anos, as políticas de ações afirmativas contribuíram, fortemente, para o processo de democratização do acesso ao ensino superior no país, uma vez que são medidas que buscam incluir um contingente populacional de estudantes oriundos de segmentos antes aliados do ensino superior, notadamente nas IES públicas. Quanto ao atendimento das necessidades dos estudantes, se contrapondo à realidade de um passado recente, em que as poucas ações de auxílio àqueles com vulnerabilidade socioeconômica se faziam descontínuas e pontuais, geralmente no bojo da assistência estudantil, hoje existem dispositivos legais que regulamentam essas duas políticas. Todavia, quando se trata de oferecer condições que garantam a permanência dessa parcela da população estudantil, percebe-se, a partir da discussão trazida na literatura até então (ou sua ausência), que há muito caminho para ser percorrido nesse campo.

Tendo como pressuposto a concepção de que essas duas políticas de inclusão são complementares, com vistas a garantir a permanência dos grupos aqui citados no ensino superior, em sua execução, ao que parece, o diálogo entre elas, se existe ainda não é evidente, pois os materiais consultados, no geral, não evidenciam essa aproximação. Muito se tem discutido sobre a importância das ações afirmativas como forma de garantia de ingresso ao ensino superior, mas as ações voltadas para a permanência não aparecem de forma clara na literatura consultada.

Em se tratando da assistência estudantil, as medidas adotadas pelas IES ainda não alcançam uma ampla cobertura e restringem-se, quase sempre, a minimizar dificuldades de natureza material da população discente. Vê-se que, a despeito da existência de uma legislação voltada para a assistência estudantil, ações concretas devem ganhar mais impulso.

Embora reconhecendo sua importância, entende-se a assistência estudantil para além de bolsas-auxílio e outros dispositivos de enfrentamento à escassez material, pois diversas ações podem vir a auxiliar os estudantes em suas inúmeras dificuldades: acolhimento, orientação,

assistência psicopedagógica, dentre outras. Faz-se imperativo, portanto, o alargamento da compreensão do que são ações de assistência estudantil e qual o seu propósito.

Compreende-se, também, que as medidas de assistência estudantil não devem restringir-se apenas aos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas. No entanto, esse grupo, por apresentar maior vulnerabilidade, precisa de um olhar mais atento por parte das IES para o cumprimento da meta de democratizar o ensino superior no Brasil.

A diversidade estudantil presente nas IES brasileiras atualidade requer mudanças profundas nessas instituições de modo a atender às múltiplas demandas desse segmento acadêmico. Entende-se que se trata de um esforço institucional hercúleo – que vai desde o plano orçamentário e de gestão até a mudança de mentalidade sobre a população discente –, mas somente dessa forma as universidades podem cumprir sua missão social. Nesse sentido, publicações que discutam o diálogo (ou sua ausência) entre as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil podem ser uma importante ferramenta para a compreensão do desafio institucional na busca pela democratização do acesso ao ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. O Programa de Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. In: LIMA, A. C.; BARROSO, M. (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. RJ: E-papers, 2013. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2014.

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, n. 17, v. 3, p. 899-920, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-0772012000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-0772012000300014&script=sci_arttext)> Acesso em: 10 set. 2013

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2013*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)> Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)> Acesso em: 18 fev. 2011.

BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)> Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. *Portaria Normativa n. 25, de 29 de março de 2011*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest). 2011. Disponível em: <<http://www.cpers15nucleo.com.br/site/index.php?access=13&id=149>> Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. *Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)> Acesso em: 25 out. 2009.

CHEN, X. *First generation students in postsecondary education: a look at their college transcripts*. Washington: Government Printing Office; US Department of Education; National Center for Education Statistics, 2005. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs2005/2005171.pdf>> Acesso em: 28 set. 2010.

COULON, A. *A condição do estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução G. Santos; S. Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 43, v.148, p.302-327, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100015&script=sci_arttext)> Acesso em: 4 jan. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, v. 113, n. 31, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2011.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 164-176, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2011.

GARRIDO, E. Assistência estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: SEMANA KIRIMURÊ, Cachoeira, [s.n.], 2012. Disponível em: <[http://www.btsinstitutokirimure.ufba.br/wp-content/uploads/2012/11/GARRIDO\\_E.pdf](http://www.btsinstitutokirimure.ufba.br/wp-content/uploads/2012/11/GARRIDO_E.pdf)> Acesso em: 21 dez. 2012.

HAAS, C. M., LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 235, n. 93, p. 836-863, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400015&script=sci_arttext)> Acesso em: 12 ago. 2013.

HERINGER, R. Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanços, aprendizados. *Cadernos do GEA*, n. 12, p. 11-12, 2012. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos\\_GEA/Caderno\\_GEA\\_N2.pdf](http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf)> Acesso em: 26 nov. 2013.

LÁZARO, A.; CALMON, C., LIMA; S. C.; OLIVEIRA, L. Inclusão na educação superior. *Cadernos do GEA*, n. 12, p. 508, 2012. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos\\_GEA/Caderno\\_GEA\\_N2.pdf](http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf)> Acesso em: 26 nov. 2013.

OLIVEN, A. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, E. KRAHE, E. (Org.) *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONÇORES, E.; SANT'ANNA, D. Ações afirmativas no ensino superior público e políticas de apoio estudantil. *Cadernos do GEA*, n.12, p. 9-10, 2012. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos\\_GEA/Caderno\\_GEA\\_N2.pdf](http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf)> Acesso em: 26 nov. 2013.

PEREIRA, A. M. S. et al. Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, n. 1, v.24, p. 51-59. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a06>> Acesso em: 15 jul. 2008.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Rev. Estud. Fem.*, v.16, n.3, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=i)> Acesso em: 27 Set. 2014.

SANTOS, A. Ações afirmativas e permanência no ensino superior: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior em Minas Gerais – Brasil. *Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales*, n. 5, p.1-16, 2014. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2014/05/A%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-e-perman%C3%A2ncia-no-ensino-superior.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2014.

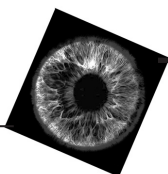
SOUSA, L. *Significados e sentidos das casas estudantis: um estudo com jovens universitários*. 2005 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUSA, L.; PORTES, E. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 232, n. 92, p.516-541, 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1980/1731>> Acesso em: 12 set. 2014.

SANTOS, J. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 234, n. 98, p. 401-422, 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2687/1830>> Acesso em: 15 jan. 2014.

VARGAS, M. L. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. *Avaliação*, v. 1, n. 16, p. 149-163, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000100008&script=sci_arttext)> Acesso em: 15 jan. 2014.

“CADA UM POR SI E DEUS POR TODOS”:  
ASPECTOS DA INTERAÇÃO PROFESSORES/  
ESTUDANTES NA LICENCIATURA EM FÍSICA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO  
DEL-REI



ÉCIO ANTÔNIO PORTES  
FRANCIELE DAIANE RODRIGUES RESENDE

## A SALA DE AULA

A interação entre professores e estudantes<sup>1</sup> universitários tem sido objeto pouco explorado na Sociologia da Educação, principalmente por autores brasileiros. Como Alain Coulon (1995c) enfatiza, alguns autores já tiveram a preocupação em desenvolver trabalhos etnográficos no interior da sala de aula, como Louis Smith, F. Erickson, Mc Dermott, Hugh Mehan, entre outros.

---

1 Utilizaremos o termo “estudantes” no lugar do termo “alunos” porque, em se tratando de sujeitos em cursos superiores, são vistas atitudes e comportamentos diferenciados da educação básica. A vida no curso superior cobra outras normas e possui outras exigências.

Esses trabalhos buscaram, por meio de um estudo etnográfico, compreender as relações concretas em que o processo educacional se desenrola. Régine Sirota (1994) também desvela os acontecimentos no interior da sala de aula, com sua pesquisa etnográfica, e percebe que os fenômenos de êxito e fracasso são muito complexos e dependem de diversos fatores tais como a origem social dos alunos, a posse de capital cultural pela família, do conjunto de estratégias postas em prática na escolarização dos filhos, a compreensão pela família da estrutura e do funcionamento do sistema escolar e suas hierarquias, entre outros.

Mas o que é a sala de aula? Como considerá-la? A sala de aula é uma complexidade permeada por práticas que vão sendo construídas no dia a dia. Assim como Sirota (1994), vamos considerá-la como uma organização social, na qual acontecem processos interacionais, e como lugar de transmissão do saber. Entretanto, na sala de aula também se transmitem sentimentos que podem marcar os atores que nela atuam de forma durável, positivamente ou negativamente. A pesquisa exploratória que levamos a cabo no interior da sala de aula busca desvendar, na cotidianidade, a “caixa preta” existente nas interações.

Em que consistem essas interações? A interação é uma troca entre pares? Se apenas um ator, professor ou estudante utilizar-se da linguagem, ele estará interagindo? Em que circunstâncias essas interações acontecem? Como acontecem? Segundo Ferreira (INTERAÇÃO, 1988, p. 956), em seu dicionário, interação seria “influência recíproca de dois ou mais elementos” ou “fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro.” É pertinente lembrar que existe uma corrente de pensamento denominada “interacionismo simbólico”, que define a interação como “uma ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo”. (COULON, 1995a, p. 16) Essa corrente defende as pesquisas qualitativas, sendo o conhecimento sociológico concebido na experiência imediata.



É preciso pensar que a sala de aula é composta por rituais complexos que regem as relações. Para Sirota (1994, p. 12), “a interação é então o lugar de uma troca onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto.” Considerando essa afirmação, é possível pensar que são dois conjuntos de atores determinantes da situação escolar: os estudantes e os professores. Ocorre interação quando há reciprocidade entre professor e estudantes seja nas falas, seja nos comportamentos. Exemplo nesse sentido é uma situação em que o professor solicita que um estudante vá ao quadro-negro desenvolver um exercício, e esse se levanta e o resolve. Isso quer dizer que houve uma interação, em que uma das partes estimulou a outra; mesmo se o estudante não utilizou da linguagem verbal, ele se manifestou por meio de um comportamento. A interação não é refém de uma manifestação verbal. Também se expressa através de pequenos gestos produzidos pelas manifestações corporais dos atores. É o professor que acena com a cabeça de forma assertiva (ou não), é o estudante que coça a cabeça dizendo que não entendeu nada...

## PROBLEMA

O ponto nodal deste trabalho é observar os aspectos da interação professores/estudantes na licenciatura em Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), analisando as condições concretas em que o processo educacional se desenrola nas atividades sociais estruturadas e estruturantes. Afinal, o currículo não quer formar “alguém”? (SILVA, 1999)

A pesquisa<sup>2</sup> que deu origem a este estudo objetiva verificar e analisar como se constrói cotidianamente o fracasso universitário no curso

---

2 Esta pesquisa está sendo realizada tendo em vista a produção da dissertação de mestrado, com o título *À extremidade do buraco negro: ouvindo jovens excluídos do curso de Física da UFSJ*, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares – da UFSJ e conta com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

de licenciatura em Física, por meio da Etnometodologia, apresentada por Alain Coulon (1995a), aqui tomada como um princípio de investigação e como uma teoria que permite compreender o social. Essa pesquisa caminha na contramão das investigações sociológicas sobre educação realizadas com universitários, feitas nos últimos anos, nas quais os autores se ocuparam sistematicamente com o sucesso universitário improvável, principalmente naqueles cursos mais valorizados socialmente e de difícil acesso via vestibular para estudantes provenientes de meios populares. Para exemplificar as diversas análises que tratam de trajetórias escolares produzidas a partir dos anos 1990, indicamos Souza (2009), que analisa boa parte desses trabalhos.

O interesse sociológico pelo curso de Física se justifica pela dimensão que o fenômeno do fracasso universitário assume nessa graduação. Em busca de dados empíricos quantitativos foi possível visualizar o enorme conflito colocado pelo número de ingressantes e formados de 2005 até 2009: temos 144 inscritos e 28 formados<sup>3</sup> no curso de Física da UFSJ. Por isso, interessamo-nos pelo fenômeno em que ele é percebido com mais clareza, onde o jogo pela permanência e conclusão é dos mais difíceis de ser jogado.

A opção pela licenciatura procede diante do fato de que o índice de sucesso nela é ínfimo, do ponto de vista estatístico. Consideramos ainda que no decorrer do tempo tenhamos cada vez menos professores aptos a lecionar na educação básica, como mostra o estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007<sup>4</sup>. Tentamos aqui compreender como se revela a interação professores/estudantes, atores do primeiro e segundo períodos do curso de Física da UFSJ, e identificar que interação eles produzem e como ela pode ser percebida no dia a dia institucional.

---

3 Informações obtidas no Departamento de Registro da UFSJ.

4 Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: Inep, 2009. 63 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 22 set. de 2014.

Tomamos a Etnometodologia como capaz de propiciar a construção de entendimentos reveladores das nuances dessas práticas.

Investigar o primeiro e segundo períodos procede pelo fato de que várias pesquisas revelam que o jogo universitário no primeiro ano de curso é difícil de ser jogado. Para Coulon (2008), ao se entrar na universidade, um mundo novo, repleto de novos códigos e desafios, se coloca diante do ingressante, e ele precisa incorporar e naturalizar as práticas, não só entendendo as regras como também praticando-as. Os estudos de Barroso e Falcão (2004) e Campos (2010) também evidenciam que no primeiro ano de curso os estudantes sofrem um “choque”, devido às diversas circunstâncias institucionais e intelectuais que se apresentam e são completamente diferentes daquelas do ensino médio.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Utilizaremos a Etnometodologia para compreender ações entre professores e estudantes praticadas no dia a dia. Esse conceito forjado por Harold Garfinkel, em 1967, permite que vejamos práticas produzidas como “naturalizadas”, ou ainda, nas palavras de Coulon, “fenômenos reificados”, feitos de relações verbais e não verbais. A Etnometodologia é definida como “ciência” dos “etnométodos<sup>5</sup>”, ou seja, dos métodos que os indivíduos “utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. (COULON, 1995c, p. 17) A corrente se ocupa com as “lógicas constantemente presentes, recalcadas, ‘vistas, mas não notadas’ segundo a expressão de Garfinkel, ou ainda reificadas”. (COULON, 1995b, p. 327)

Existem na vida cotidiana as propriedades dos fatos sociais com sua forma repetitiva, rotineira, padronizada, transpessoal e transituacional dos modelos da atividade social. Somente depois de sabermos

---

5 Etnométodos vistos como procedimentos “que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana”, nas palavras de Coulon (1995c, p. 15).

como os membros<sup>6</sup> constroem suas atividades é que estaremos certos do que são essas atividades. (COULON, 1995c) Mas os interesses se voltam sobremaneira para as relações entre Etnometodologia e Educação. Coulon (1995c) afirma que a primeira obra com esse viés foi publicada por Cicourel e J. Kitsuse, que tinham como objetivo

[...] descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional – professores e estudantes, mas também decididores e pais – produzem fenômenos reificados: as normas em que se baseia a instituição escolar, em particular, a seleção e a exclusão escolares, não são instituídas por uma ordem diabólica oculta; pelo contrário, são produzidas, no dia a dia, pelos parceiros do ato educativo (COULON, 1995c, p. 105).

A partir de estudos que dizem respeito à educação, Coulon (1995c, p. 142) opera com o conceito de afiliação, defendendo que esta significa “[...] descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior.” Afiliar-se, então, seria aprender o “ofício do estudante”,<sup>7</sup> do ponto de vista institucional e intelectual.

A Etnometodologia pressupõe, ainda, uma vivência longa junto a esses estudantes no processo de produção da pesquisa, efetuada no dia a dia, nas relações de corredores estabelecidas por eles, nas relações de sala de aula, nas relações sociais mais amplas vividas a partir do cotidiano universitário e na compreensão das representações que esses estudantes irão construir no dia a dia. É esse conjunto de circunstâncias que oferecerá as informações necessárias à compreensão do que aqui se denomina de interação professores/estudantes.

Munida dos pressupostos colocados pela Etnometodologia, anteriormente descritos, assistimos a todas as aulas do primeiro período de

---

6 A Etnometodologia forjou para si um “vocabulário particular”, com alguns conceitos, e a noção de membro é um deles. Membro seria aquele que se afiliou a um grupo, dominando a linguagem institucional comum de forma naturalizada, adaptando e dando sentido ao mundo que o cerca, como se pode observar em Coulon (1995a).

7 Ofício do estudante entendido como passar de aluno para estudante, adaptando-se aos novos códigos, para não se autoeliminar porque continuou estrangeiro no novo mundo da universidade.

2014, no curso de licenciatura em Física da UFSJ. O curso é noturno e as aulas vão de 19h até 22h50min. No primeiro período, assistimos a quatro aulas por dia, de 55 minutos cada uma. No segundo período, durante um mês, assistimos a todas as aulas. Posteriormente, sentimos que não havia necessidade de assistir às aulas de três das cinco disciplinas oferecidas. Elas necessitavam de pré-requisitos<sup>8</sup> para o ingresso e nelas tínhamos apenas três estudantes dos 19 pesquisados. Com efeito, estivemos presente em todas as aulas de duas disciplinas: Geometria Analítica e Álgebra Linear e Programação de Computadores, quando pudemos acompanhar 11 estudantes que continuavam o curso, inclusive os três que estavam obtendo sucesso. No total, foram 19 os estudantes observados e 11 professores.

Na sala de aula, foram feitas observações diretas dos comportamentos no conjunto de relações travadas em todo entorno universitário: interação professores e estudantes, comportamentos atuantes nas aulas, apropriação da linguagem por parte dos estudantes, dificuldades em se adaptar, dentre outras circunstâncias. Posteriormente às observações, foi construído um perfil social e escolar dos estudantes, com o intuito de conhecer as características básicas com as quais a Sociologia opera: idade, local de origem, escolaridades dos pais, número de irmãos, procedência de escolas públicas ou particulares, experiência de trabalho e número de disciplinas cursadas e aprovadas. Foi feita uma pesquisa sobre a formação dos professores no *currículo lattes* e os indágamos sobre o tempo de atuação deles no ensino superior. Os aportes que ajudaram a coletar as informações foram o diário de campo e o questionário.

---

8 Algumas disciplinas do curso possuem pré-requisitos para que o estudante possa se inscrever nas mesmas. Assim, só pôde se inscrever em Cálculo Diferencial e Integral II quem foi aprovado em Cálculo Diferencial e Integral I. Fundamentos de Mecânica Clássica, também oferecida no segundo período, só poderia ser cursada por aqueles que tiveram frequência/aproveitamento em Cálculo Diferencial e Integral I. É o mesmo caso de Fundamentos de Mecânica Clássica, que exige frequência/aproveitamento em Tratamento e Representação de Medidas Experimentais.

## O CAMPO EMPÍRICO

O curso de Física funciona em um prédio próximo à Biblioteca da UFSJ, em uma área de topografia mais elevada do *campus* Dom Bosco. Estão próximos desse local os laboratórios, um auditório e a sala dos professores. Não existe uma área de lazer para os estudantes ou uma cantina próxima, o que é alvo de reclamações. Foi preciso tecer um diálogo com os professores das disciplinas oferecidas no primeiro período e segundo semestre. Para isso, foi marcado um encontro com cada um deles. A pesquisadora foi bem recebida por todos, que autorizaram a sua presença nas aulas, com a condição de que ela pudesse dar um retorno para o curso. A coordenadora também se mostrou à disposição. Uma dificuldade foi memorizar cada sala em que seriam oferecidas as disciplinas<sup>9</sup>.

No primeiro dia de aula, a pesquisadora foi apresentada à turma como “alguém que estaria observando as aulas”. Alguns estudantes se manifestaram de forma curiosa, indagando como funcionava “esse mestrado”. Outros ficaram indiferentes, como se ela não existisse na sala de aula. No início, seu sentimento foi o de estar “fora do lugar”. Todavia, com o passar das duas primeiras semanas, ela foi se julgando “nativa”, nas palavras de Robert Burgess (1997). Tivemos muita dificuldade para mapear os estudantes que pertenciam ao primeiro período de licenciatura em Física, pois a maioria dos estudantes das disciplinas se constitui de uma mescla de estudantes advindos do bacharelado em Física, da Química, além de alguns provenientes de cursos que “puxam” disciplinas na Física<sup>10</sup>. Outra dificuldade foi na coleta de dados.

---

9 No primeiro período, as disciplinas de Tratamento e Representação de Medidas Experimentais e Cálculo Diferencial e Integral I eram ministradas no segundo andar do prédio. Já as disciplinas de Fundamentos de Química – Átomos, Moléculas e Interações e Conceitos de Física eram ministradas no terceiro andar. A disciplina Formação Universitária e profissional em Física e em Química era oferecida no “Salão de Peteca” da Universidade, uma sala grande e distante do prédio. Tem-se ainda a disciplina de Química Experimental I, oferecida no laboratório de Química, localizado no primeiro andar.

10 A estratégia utilizada para este mapeamento foi concentrar a atenção na aula de Química Experimental I, realizada no laboratório, que foi oferecida apenas para estudantes do primeiro período de licenciatura em Física, objeto de nosso estudo.

O tempo do intervalo entre as aulas é de dez minutos, momento em que os estudantes vão ao banheiro ou lancham. Assim, não havia muitas chances de dialogar com os estudantes, de ouvi-los. Além disso, as conversas sobre o curso de Física e os professores não os interessavam muito, eles preferiam conversar sobre outros assuntos, como festas, roupas, carros, filmes, programações de final de semana e falar da vida universitária. Quando solicitados a responder a um questionário de coleta de dados mais objetivos, alguns responderam sem embaraço, outros não queriam responder, diziam “estar com preguiça”. Um estudante não respondeu, alegando que são informações “pessoais demais e indisponíveis”.

## OS ATORES

Para a Etnometodologia, os comportamentos dos indivíduos não são diretamente induzidos por sua posição social, mas construídos por processos de interpretação, de que os atores lançam mão na vida de todos os dias para dar sentido às suas ações. No nosso caso, vamos incorporar outras análises que demonstram como a origem social provoca desigualdades escolares que influenciam no acesso e na permanência nas universidades, como as pesquisas reveladas no livro *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. (PIOTTO, 2014) Para o caso do Brasil, a situação de classe ainda é uma variável relevante na compreensão dos processos de escolarização. A construção dos perfis que seguem auxilia na compreensão de quem são os atores por nós acompanhados e permite, ainda, a construção de índices de repetência esclarecedores da construção do fracasso escolar na Física, como mostraremos a seguir.

Quadro 1 - Características gerais dos estudantes acompanhados

NOME/ IDADE	CIDADE	PROFISSÃO/ESCOLARIZAÇÃO		N.º DE IRMÃOS	ORIGEM ESCOLAR	EXPERIÊNCIA DE TRABALHO	N.º DISCIPLINAS	REPROVAÇÃO
		PAI	MÃE					
Leonardo, 19	Divinópolis	Fazendeiro/ ensino médio	Psicanalista/ ensino superior	2	Particular	Não	6	3
Naldo, 20	São João del-Rei	Comerciante/ ensino superior	Escrivã/ensino superior	2	Pública e particular	Não	6	5
Alex, 28	Barbacena	Militar EPCAR*/ ensino médio	Do lar/ensino médio	2	Particular	Sim	6	2
Ramon, 18	São Roque de Minas	Comerciante/ ensino fundamental	Professora/ ensino superior	1	Particular	Não	6	5
Marcos*, 17	Santa Rita do Ibitipoca	Pedreiro, encanador/ ensino fundamental incompleto	Professora/ ensino superior	2	Pública	Não	6	3
Daniela, 19	São Sebastião do Rio Verde	Professor/pós-graduado	Do lar/ensino médio	1	Pública	Não	6	2
Luna, 18	São João del-Rei	Chaveiro/ ensino superior incompleto	Empresária/ autoescola/ ensino superior	2	Particular e pública	Não	6	5



Juliana, 20	Santa Cruz de Minas	Empresário/ ensino fundamental	Do lar/ensino médio	2	Pública	Sim	6	2
Ivan, 19	Lavras	Técnico bioquímico/ ensino médio	Do lar/ensino médio	2	Particular e pública	Não	6	2
Luciano, 20	São Vicente de Minas	Bombeiro hidráulico/ ensino médio	Auxiliar de serviços gerais/ ensino médio	0	Pública	Sim,	6	5
Gustavo, 18	São João del- Rei	Marmoreiro/ ensino médio	Secretária/ ensino médio	0	Pública	Não PIBID	6	1
Oswaldo, 23	São João del- Rei	Desconhecido	Recepcionista/ ensino médio	0	Pública e particular	Sim	6	3
Fabrizio, 18	São João del- Rei	Artefatos de Cimento/ensino fundamental incompleto	Do lar/ensino fundamental incompleto	5	Pública	Sim	6	1
Carlos, 21	São Tiago	Produtor rural/ensino fundamental incompleto	Doméstica/ ensino fundamental incompleto	1	Pública	Sim	5	4
Edmar, 30	Barroso	Desconhecido	Do lar/ensino fundamental	2	Pública	Sim	6	6

João, 18	São João del-Rei	Desconhecido	Padeira/ensino fundamental incompleto	4	Pública	Sim	6	3
Gabriel,** 23							6	3
Ivo, 18***	Pertões				Pública e particular	Não	6	0
Mateus, 27	Nazareno	Fazendeiro/séries iniciais ensino fundamental	Do lar/ensino médio	2	Pública	Sim	6	6

Índice Médio de Reprovação: 3,4

Fonte: Portes e Resende (2014).

\* Escola de Preparação de Cadetes do Ar.

\*\* Abandonou o curso e não responde a nenhum contato nosso; por celular, e-mail e rede social.

\*\*\* Recusa-se, alegando privacidade, a fornecer alguns dados para a pesquisa.

Os dados contidos nesse quadro possibilitam análises, mesmo que preliminares, bastante interessantes para o campo da Sociologia da Educação, pois eles questionam algumas regularidades observadas entre as diferentes classes sociais e afirmações que poderiam soar como determinantes, ao verificarmos o desempenho escolar dos estudantes acompanhados pela pesquisa e cruzarmos esses dados para a construção de três índices que dizem respeito à origem escolar, à origem familiar e à idade de entrada no curso de Física. Queríamos entender o que se passava nesse quadro. A primeira providência foi criar um índice geral de reprovação – total de reprovações (58) dividido pelo número total de estudantes acompanhados (17), o que implica  $58/17 = 3.4$ . A partir desse índice geral, fomos construindo os outros índices. Observamos que o percurso escolar dos estudantes ocorre de três maneiras: somente em escolas particulares ( $n = 3$ ), em particulares e públicas, que chamaremos de percurso misto, ( $n = 4$ ) e somente em escolas públicas ( $n = 3.30$ ).<sup>11</sup> Os índices construídos para as diferentes categorias de escola não discriminam o sucesso ou fracasso escolar (escola particular = 3.33, escolas mistas = 3.75 e escolas públicas = 3.30), tampouco o índice de reprovação construído a partir dos filhos de pais que possuem curso superior completo ( $21/5 = 4.2$ ). Como se poderia esperar pelos estudos em Sociologia da Educação que cuidam desse campo, os estudantes provenientes dos meios mais abastados poderiam ter sucesso na Física, como mostram os estudos de Nogueira (2000), nos quais as classes médias intelectualizadas constroem uma excelência escolar, que faz com que seus filhos tenham sucesso de maneira fluente na universidade. Aqui eles se reprovam mais do que os outros colegas. Então, o que indica fazer diferença para se ter sucesso no curso de Física? A idade. Os índices construídos tomando a idade como elemento orientador (de 17 a 19 anos  $33/10 = 2.77$ ; de 20 a 22 anos  $16/4 = 4.00$ ; mais de 22 anos  $17/3 = 5,6$ ) mostram que, quanto mais jovens sejam os estudantes de Física, mais tendem a apresentar um melhor resultado. Nesse caso, nem a questão de gênero explica muito, embora duas mulheres apre-

---

11 Retiramos Gabriel e Ivo desta análise visto não termos todos os dados sobre eles.

sentem rendimento considerados como excelentes, para o caso. Ainda vale a pena ressaltar o caso de Luna, que obteve cinco reprovações, que podem ser explicadas por seu “desinteresse” pela Física após ser aprovada no curso de Engenharia Civil, na própria UFSJ. A reprovação tomada como retrato da interação entre professor e estudante é desoladora, visto que poucos estudantes conseguem um rendimento satisfatório nas disciplinas cursadas.

Nas palavras de Coulon (1995c), são os microacontecimentos que podem ser transformados em macroinformações. Podemos pensar que os estudantes que procuram o curso de Física sejam, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda. Aqueles que escolhem esse curso, que são das classes médias, o fazem com a estratégia para se transferirem para outros cursos, como as Engenharias. Como o caso de Leonardo, que no primeiro semestre conseguiu ser aprovado em Engenharia Mecânica. Assim, sua estratégia foi continuar em disciplinas afins ao curso da Engenharia para eliminá-las, não se importando com as outras disciplinas da Física. No caso de Naldo, quando indagado sobre o porquê da escolha do curso de Física, responde: “*Para conhecer um pouco a universidade*”. Ele abandona as aulas e se ausenta, pois sua vontade é ser tabelião ou escrivão, como sua mãe. É o caso também de Luna, que foi aprovada em Engenharia Civil, em Ouro Branco, abandonando as disciplinas. Segundo ela, “*não desisti da universidade, consegui coisa melhor*”. Fabrício também conseguiu ser aprovado em Engenharia Elétrica na UFSJ e abandonou o curso de Física.

Dos 19 estudantes pesquisados apenas Ivo, Carlos e Marcos relataram a vontade de permanecer no curso até o final. Ivo foi o estudante que se recusou a responder o questionário. Ele mora em uma república, e é proveniente de Perdões. Não exerce outro tipo de trabalho, é frequente às aulas e interage mais com os professores, obtendo, assim, sucesso em todas as disciplinas. No caso de Ivo, ele possui uma mobilização que o ajuda a ter sucesso. Por exemplo, ele é sempre o último a entregar as avaliações, desenvolvendo-as com atenção. Carlos trabalha em horário integral e, não tendo tempo para se dedicar aos estudos,

tem o estilo de vida<sup>12</sup> parecido com os estudantes pesquisados por Portes (2001), restando-lhe pouquíssimos momentos para as vivências universitárias. Com isso, só obteve sucesso em uma disciplina. Marcos também não exerce outra atividade remunerada. Reside na moradia da universidade, localizada no *campus* Tancredo Neves (CTAN). No entanto, seu grau de interação com professores, no primeiro semestre, foi mínimo, além de relatar: “*Preciso criar vergonha e estudar!*”. Ele tem o desejo de se envolver com o PIBID,<sup>13</sup> mas faltam vagas e o coordenador não se mostrou muito animado com a participação dele: “*Depois conversamos...*”, disse a ele. Marcos não obteve o sucesso desejado no primeiro semestre.

Edmar é um caso excepcional, que assistiu aos primeiros dias de aula e fez a primeira prova de Cálculo Diferencial e Integral I. Logo depois, desistiu do curso, alegando que, por morar em Barroso e trabalhar até 17h30min, não estava conseguindo conciliar os horários de estudos. Mateus também sofreu reprovações em todas as disciplinas. Algo importante a salientar é que uma das regras do sistema universitário é aquela que estabelece que o estudante que for reprovado em todas as disciplinas cursadas será jubilado automaticamente pelo sistema. Mateus foi reprovado em todas as disciplinas do primeiro semestre. No segundo semestre, volta e se matricula em duas disciplinas. Ao ser indagado sobre como o fez, relata que conversou com a coordenadora e ela abriu uma “exceção”. Coulon (1995c) esclarece sobre as regras tácitas que permeiam a universidade. Ao mesmo tempo, salienta que seu uso é social, “[...] suas potencialidades de aplicação, os elementos invisíveis

---

12 O estilo de vida dos estudantes pesquisados por Portes (2001, p. 204) se fazia de forma “diferente” dos colegas de sala, pois não contaram, na sua formação, “com práticas culturais legítimas: cinema, teatro, concertos, artes, literatura, fotografia, jornal, revista, música, rádio, esporte e outras formas de lazer.” No caso de Carlos, além disso, ele não tinha tempo para vivências universitárias por ser um estudante-trabalhador: não saía com os amigos, não frequentava a biblioteca e a monitoria, não estava presente em festas, viagens, encontros, entre outras ocasiões.

13 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que tem como principais objetivos contribuir para a formação dos professores de educação básica nas universidades públicas brasileiras e contribuir com a melhoria da educação pública.

de sua colocação em ação concreta, suas propriedades que só aparecem no decorrer do trabalho que consiste em seguir a regra.” (COULON, 1995c, p. 190) Com isso, as regras também são modificadas de acordo com ações e comportamentos particulares dos sujeitos envolvidos na interação.

Gustavo também é um caso a ser considerado. Procedente de uma família menos abastada, escolar e economicamente, consegue obter sucesso em cinco das seis disciplinas cursadas. Mas podemos dizer que ele é um estudante estrategista: frequenta a monitoria, vai à biblioteca, faz curso de língua estrangeira, é frequente às aulas, copia as matérias, não exerce trabalho fora da universidade e é o único aluno que participa do PIBID, com uma bolsa mensal.

É possível observar que o fato de o estudante ser proveniente de escolas públicas ou particulares não influencia diretamente no sucesso universitário no curso de Física. Aqui o sucesso depende de várias circunstâncias mais complexas. Exemplo nesse sentido é o caso de Ramon, que fracassou em cinco disciplinas das seis cursadas. O fato de morar em outro local também não influencia na obtenção do sucesso; como se viu, Ivan viaja de Lavras a São João del-Rei todos os dias e se destaca mais no curso do que estudantes que residem próximos à Universidade.

Outros casos, expostos no quadro, chamam a atenção pelo fato de que alguns deles não querem relatar sobre os pais, mencionando que já faleceram ou que desconhecem sua profissão e escolarização, como é o caso de João, Edmar e Osvaldo.

Em resumo, apenas três dos 19 estudantes estão conseguindo obter sucesso no curso de Física: Ivan, Ivo e Gustavo. Ivo e Gustavo conseguiram ser aprovados em um número de disciplinas que merecem consideração. Algumas disciplinas do segundo período precisam de pré-requisitos para cursá-las. Por exemplo, só consegue ingressar no Cálculo Diferencial e Integral II quem passar com nota mínima de 6,0 no Cálculo Diferencial e Integral I. Contudo, quem tirar nota maior que 4,0 pode pedir quebra de pré-requisito, podendo cursar a próxima

disciplina e continuar devendo a anterior. Foi essa a estratégia que Ivan utilizou: com nota 4,4 no primeiro semestre, continuou no Cálculo II, no segundo semestre. Ivan, Ivo e Gustavo empreenderam estratégias semelhantes para obterem sucesso, tais como não exercer atividade remunerada, frequentar as aulas, ir à biblioteca, interagir quando as dúvidas surgem, entre outros aspectos.

Quanto aos professores, observamos seis no primeiro período: Rosana, José, Arnaldo, Pâmela, Edna e Sávio. No segundo semestre, durante um mês foram observados cinco professores: Geana, Flávio, Edgar, Ilma e Márcia. Apresentamos o quadro com a formação e o tempo que cada um possui de atuação no ensino superior.

Quadro 2 - Formação dos professores acompanhados

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
Rosana	Graduação em Matemática, mestrado em Educação	1 semestre
Márcia	Graduação em Ciências da Computação, mestrado em Engenharia	21 anos
Flávio	Graduação em Física, mestrado em Física	17 anos
Geana	Graduação em Matemática, mestrado em Matemática, doutoranda em Matemática	2 meses
Arnaldo	Graduação em Engenharia Elétrica, mestrado em Física, doutorado em Física	17 anos
Pâmela	Graduação em Química, mestrado em Química, doutorado em Química	12 anos
Edna	Graduação em Física, mestrado em Física, doutorado em Física	12 anos
Sávio	Graduação em Física, mestrado em Física, doutorado em Física	17 anos

Edgar	Graduação em Engenharia Elétrica, mestrado em Física, doutorado em Física	8 anos
Ilma	Graduação em Matemática computacional, mestrado em Matemática, doutorado em Matemática	4 anos
José	Graduação em Química mestrado em Química, doutorado e pós-doutorado em Química	12 anos

Fonte: Portes e Resende (2014).

É possível visualizar que a formação dos professores acontece em diferentes áreas dentro das Ciências Exatas. O tempo de atuação também é variável. Tomamos como pressuposto, *a priori*, que o grau de qualificação desses professores autoriza considerá-los como atores qualificados para a necessária interação com os estudantes. É sobre a interação de professores e estudantes nas rotinas organizacionais do curso de Física que iremos abordar a seguir.

## INTERAÇÃO PROFESSORES/ESTUDANTES

As interações parecem funcionar como natural porque são rotineiras. Todavia, Coulon (1995c, p. 108), apoiado na Etnometodologia, explica que as normas, os códigos, as idiosincrasias, a seleção e a exclusão universitárias “[...] operam em situações educativas práticas [...]”.

### **Universidades e seus códigos**

O estudante que ingressa no ensino superior precisa aprender o ofício do estudante (COULON, 1995c), como já mencionado anteriormente. Várias pesquisas descrevem como a afiliação é árdua nesses primeiros meses. (PORTES, 2001) O fato de não se apropriar das circunstâncias que cercam e caracterizam a linguagem e a nova forma de organização das disciplinas interfere no grau de interação dos estudantes com o professor. Coulon (2008, p. 207) desvela que



[...] os novos estudantes têm que definir, de forma permanente, as novas situações que enfrentam ao entrar na universidade, em função de sua biografia pessoal e das definições burocráticas e intelectuais que o mundo universitário lhe impõe.

Esse universo aparece, dessa forma, como algo novo a que o estudante terá que se adaptar. No início do período, as interações são implícitas. As aulas são silenciosas e os estudantes parecem ser tomados por um medo, um receio ou mesmo respeito excessivo. Os professores também desconhecem seus estudantes, suas formas de comportar, vestir, falar, racionar, estudar. Desconhecem ainda de que capital escolar eles são portadores.

A título de ilustração, a aula de Cálculo Diferencial e Integral I ocorreu três vezes por semana. Segundo nossos registros<sup>14</sup>, durante três meses aconteceram 83 intervenções dos estudantes e 78 respostas da professora. Entretanto, somente 27 das intervenções foram efetuadas por estudantes da licenciatura em Física. As outras foram efetuadas por estudantes do curso de Química. Marcos comenta, no início do ano letivo, na aula de Cálculo I, a propósito da professora Rosana: “*Ah, vou embora, depois estudo pela internet, não entendo nada que essa professora diz*”, e Ivo indaga “*Por quê?*”, e Marcos responde: “*Sei lá, parece que está falando grego!*”. Muitas manifestações parecidas com a de Marcos permeiam as primeiras aulas. Para Coulon (2008, p. 242), “[...] a insti-

---

14 No diário de campo da pesquisadora foram feitas algumas tabelas para fins de análises do grau de interação professores/estudantes. As tabelas foram montadas tomando-se alguns nomes semelhantes à pesquisa de Régine Sirota (1994). O quadro foi dividido entre ações de alunos e professores, possuindo na aba estudante: Intervenção espontânea (manifestações em que o estudante apresenta alguma dúvida sobre a matéria), Intervenção fora do contexto (manifestações nas quais o estudante pergunta algo fora da matéria) e Intervenção respondida (intervenções respondidas pelos estudantes a partir da provocação do professor). A aba professor é composta por: Intervenção provocada (perguntas feitas pelo professor), Intervenção respondida (perguntas respondidas pelo professor a partir das dúvidas dos alunos) e Intervenção não respondida (perguntas não respondidas pelo professor). Exemplo de intervenção não respondida é que em uma aula de Cálculo I um estudante pergunta: “*Ô professora, será que não teria como prorrogar a data da prova?*” e a professora Rosana continua passando o conteúdo, como se não estivesse ouvindo a indagação do estudante.

tuição do trabalho intelectual dissimula o fato de que, para que seja realizado, ele necessita que se dominem os códigos formais de fabricação, reprodução e de exposição que são sua própria base [...]. Não entender “nada” do que o professor diz impede o estudante de expor a sua dúvida ou até mesmo dialogar sobre o conteúdo estudado.

São poucos os estudantes que assistem à aula de Tratamento e Representação de Medidas Experimentais, na qual o professor Sávio não faz a chamada. Essa aula ocorreu uma vez na semana e são poucos os estudantes que se manifestam. Pelo registrado, durante três meses foram apenas 20 intervenções dos estudantes e 17 respostas do professor. Luna esclarece que “*eu não entendo nada que ele fala, mas minha amiga entende, aí ela me explica depois. Se outra pessoa explicar eu entendo, mas ele [explicando] eu não entendo nada.*” Luna deixa claro que a explicação da amiga ela entende, enquanto que a do professor, não. Luna não se sente membro, no vocabulário da Etnometodologia, da comunidade em que está inserida e não domina a linguagem comum. Por isso, para conseguir interagir mais, teria que ter uma abertura por parte do professor, além de possuir um conjunto de modos de agir, um *savoir-faire*, conhecer os métodos capazes de criar dispositivos de adaptação.

No diálogo que segue, os estudantes também falam sobre a aula do professor Sávio:

Daniela: *Ele responde algo diferente da pergunta, por isso que eu nem pergunto. Ele me deixa confusa. Acho melhor ir na monitoria, eles explicam melhor que ele.*

Gabriel: *Sávio é muito bonzinho, mas eu não entendo nada que ele fala. Eu não sei nada da prova.*

Ivan: *A primeira prova eu entendi, a segunda, eu não fiz nada.*

Gabriel: *E eu não estou estudando aqui, estou coçando!*<sup>15</sup>

---

15 Coçando, na linguagem dos estudantes, vem de “coçar saco”, ficar à toa, sem fazer nada; ser “coçeba” é não fazer nada, ser improdutivo.

É o “deixar para lá” do professor e dos estudantes que vai permeando as práticas e estruturando as desigualdades e os fracassos na sala de aula, instalando a impossibilidade de aprender. Um estudante competente “[...] será aquele que conseguir fazer a síntese entre o conteúdo acadêmico e as formas interacionais necessárias para a realização de uma tarefa.” (COULON, 1995c, p. 124) Na aula de Fundamentos de Química – Átomos, Moléculas e Interações, Luna sofre com a mesma dificuldade: “*Eu venho em todas as aulas, mas venho só por causa da chamada, eu não entendo nada que alguns professores falam! Ainda bem que existe a monitoria, senão eu não ia sobreviver*”. Nessa aula, oferecida no terceiro andar do prédio, há estudantes da licenciatura e bacharelado em Física e o grau de interação entre eles são 39 intervenções do bacharelado em Física e quatro intervenções da licenciatura em Física, números que discutiremos posteriormente.

Essa dificuldade de interagir por falta de conhecimento dos estudantes e reconhecimento dos professores parece permear a vida universitária de outros sujeitos também, como é o caso de um estudante do bacharelado em Física, com 33 anos, que diz: “*Eu saí do ensino médio e demorei para vir pra universidade. Esses que vêm direto é mais fácil de adaptar. Minha transição está sendo pior*.” Essa análise confirma a nossa hipótese de que a idade é um elemento importante na compreensão do sucesso e do fracasso no curso de Física. Pelo relato, é evidente que o ingresso no ensino superior supõe que o estudante tenha um conhecimento prévio dos conteúdos aprendidos no ensino médio, mas nem sempre isso é possível. Paulo (sexto período de Física) reclama: “*Nossa! Quando eu entrei aqui pareciam estar falando outra língua! Aí diziam: ‘Você pega a função de  $x^2$ ...’, e eu ‘Hãh?!’. Aí, deu greve. Na greve eu estudei para descobrir o significado do que os professores falavam*.” Paulo não é um dos sujeitos dos quais a pesquisa se ocupa, pois se encontra no sexto período; no entanto, está repetindo várias disciplinas em que diz “ter tomado pau” e, assim, interage com a pesquisadora e outros estudantes. Paulo se sentia envergonhado de não saber nem o que era uma

função do cálculo, por isso permanecia em silêncio nas aulas, e o grau de interação dele com a professora Rosana era ínfimo.

Os professores também não dialogam, não indagam sobre o que os estudantes já sabem ou não desenvolver. Essa falta de comunicação gera lacunas no conhecimento e faz com que o estudante não consiga entender os conhecimentos posteriores.

*Ana Lúcia [estudante da Química]: Você chega na universidade e fica perdido. No primeiro dia eles pedem para comprarmos uma calculadora científica e somos obrigados a aprender a mexer! A gente vê aquele monte de botões e se pergunta: E agora? Como que faz  $10^{11}$ ? A gente aprende fuçando! Está igual às normas da ABNT,<sup>16</sup> ninguém do primeiro período sabe que existe isso não! Eles acham que somos obrigados a saber!*

*Mateus: Eu moro em Nazareno e estudava em Varginha. Aí, quando eu consegui vaga aqui, foi uma burocracia, por causa de documentos. Aí, demorei começar nas aulas e levei um monte de faltas. Quando eu comecei, as matérias iniciais eu não peguei, base de tudo. Só de falta eu já ia tomar pau, aí, já desisti.*

Para esses estudantes se filiarem à universidade, faz-se necessário que entendam o que não é dito e vejam o que não é designado (COLON, 1995c). A professora Pâmela oferece a disciplina de Química Experimental I, no laboratório localizado no primeiro andar do prédio. A professora é vista, por parte dos estudantes, como “gente boa, mas enrolada, demora para entregar as notas, trabalhos...” Os experimentos são práticos e feitos em grupo, o que faz com que a interação entre estudantes esteja presente. O nível de interação estudantes/professora também é considerável. Pâmela vai até as bancadas, pergunta se há dúvida. Outro dia, em um dos trabalhos que solicitou que os estudantes fizessem, advertiu: “Olha, eu não quero saber de referência da Wikipédia, não! Vamos pegar em livros, escrever o autor, as páginas, tudo nas normas da ABNT! Vamos colocar citações confiáveis.” Os estudantes se olharam confusos, mas não retrucaram. São essas práticas cotidianas reificadas

---

16 Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

que vão cristalizando as relações de forma que os estudantes e professores não possuam um grau de diálogo necessário sobre as práticas empreendidas. De forma não dita, esses estudantes precisam incorporar novos métodos de compreensão dos processos pelos quais passam a construir uma nova identidade, sem que muito lhes expliquem professores ou mesmo instituição.

### **Conhecimento teórico x conhecimento prático**

De um lado, os estudantes sentem que não têm espaço suficiente para interagir nas disciplinas “abstratas”, nas quais não estão “entendendo nada”. Por outro lado, o grau de interação aumenta quando os conhecimentos são relacionados com a realidade, denominados por eles de “concretos”. A aula de Formação Universitária e Profissional em Física e em Química ocorre no “Salão de Peteca”. Em uma palestra sobre cromatografia os estudantes indagaram sobre as práticas e conhecimentos que dizem respeito aos exames *antidoping*. São esses conteúdos que interessam a eles estudar, como se pode observar:

Gustavo: *Eu gosto da aula do Flávio, porque ele é engraçado e dá exemplos reais, do dia a dia...*

Túlio [*terceiro período de Física*]: *Você já assistiu a aula de Química Experimental? É uma matéria muito boa, a gente faz uns experimentos da hora!*

A “vontade” de indagar sobre os conteúdos que chamam a atenção dos estudantes é diferente das aulas em que “nada se entende”, ou “nada se sabe”. Para Charlot (2000, p. 68),

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real.

Carlos critica o currículo do curso, comentando sobre a disciplina Programação de Computadores: “*Pensei que essa disciplina era prática! Programação de computadores sem mexer no computador, sem noção!*”. A disciplina é oferecida sem computadores e aqueles estudantes que não têm acesso “íntimo” com essas máquinas aprendem a programação de forma superficial. Por isso, como visto por Sirota (1994, p. 82), as regras do jogo podem assumir “[...] um sentido diferente de acordo com os atores, os quais não se definem unicamente e de maneira estritamente autônoma na esfera escolar, mas chegam portadores de uma identidade socialmente modelada.”

### **O tipo de professor**

O grau de interação também é fruto do tipo de professor, que não é neutro na relação educativa. O fato de o professor ser mais “aberto” ou mais “fechado”, na linguagem dos estudantes, faz com que eles se comuniquem mais ou menos. Da mesma forma, a atenção que um professor oferece para determinado tipo de estudante produz as diferenciações no interior da sala de aula.

A disciplina Fundamentos de Química – Átomos, Moléculas e Interações, do professor José, ocorreu duas vezes por semana, no segundo andar do prédio. Os estudantes do bacharelado e licenciatura em Física fazem essa aula juntos, mas sentam-se separadamente e não se interagem. Os estudantes do bacharelado em Física sentam-se à frente, se manifestam e fazem perguntas, como o índice de interação mostrou anteriormente. Já os estudantes da licenciatura sentam no fundo da sala, não se manifestam de forma notável nessa aula, são “menos interessados”. Com isso, o professor José dá atenção para os estudantes do bacharelado: vai às suas mesas, conversa, dá aula perto deles e fala baixo. Nas palavras dos estudantes,

*Fabrizio: Parece que ele dá aula só para quem está sentado na frente! Eu não entendi nada que ele falou. O que ele falou?*

*Gustavo: Eu sei lá!*

Juliana: *Os alunos da Física bacharelado ficam o dia todo na universidade, estudando. O curso deles é integral, eles têm tempo, por isso o José puxa saco deles. Nós, da licenciatura, não. Não temos tempo!*

Em uma aula, José fala para os estudantes resolverem alguns exercícios no quadro e apenas três estudantes do bacharelado interagem com ele. Gustavo retruca “*Ah, não, esse José fala muito baixo! Parece que é só para os que estão sentados lá na frente!*”. Daí a importância da Etnometodologia para compreender os fenômenos ocultos em que se desenrolam essas diferenciações. O fato de o professor dar importância para determinados tipos de estudantes, conscientemente ou não, faz com que os outros estudantes se sintam “excluídos” das interações da aula. Coulon (1995c, p. 66) salienta que “entre professores e alunos há um conflito de interesses e desejos que nunca poderá desaparecer completamente.” Esse embate também pode ser bem percebido nas nossas observações.

A ação de distinguir os estudantes entre si também ocorre em outras disciplinas. Na aula de Cálculo Diferencial e Integral I, o estudante João faz várias intervenções e responde corretamente quando é estimulado. A professora Rosana, então, salienta: “*Não sei o que seria de mim sem esse menino na sala*”. Esse discurso postula que João é importante na sala e que sem ele a disciplina não funcionaria da mesma maneira. Ele é a promessa de interação com a turma.

O exemplo anterior pode ser tomado como um ato construtivo para o estudante, diferenciando-o do restante da turma, valorizando a sua participação e auxiliando-o positivamente na construção de sua identidade. De outra forma, a professora Ilma, na aula de Geometria Analítica e Álgebra Linear, oferecida do outro lado direito do prédio, estimula respostas para um exercício. Alex, um estudante que tem um nível de interação baixo com os professores, responde de modo correto. No prosseguimento da atividade, Ilma diz: “*Alex chutou, agora vamos ver como realmente chegaremos nessa resposta*”. Ouvindo esse estudante, ele relata: “*No dia que eu respondi certo ela falou que eu chutei!*”

*Fiquei puto! Não vou responder mais nada*”. O efeito aqui é exatamente contrário àquele do caso de João. O grau de interação também está associado com a maneira de o professor aceitar e tratar a manifestação do estudante. São esses acontecimentos que vão sendo cristalizados nas atividades estruturantes habituais.

Além das diferenciações, existem os rótulos que são encobertos e só são conhecidos pelos seus efeitos. No desenrolar da aula de Fundamentos de Mecânica Clássica, o professor Flávio para, fica olhando para um estudante que chega atrasado e diz: “*Ah! Você está aí ainda, meu filho? Pensei que já tinha aposentado [todos riem]!*”. Em outra aula, o mesmo professor olha para um estudante sentado na primeira mesa e diz: “*Galileu! Como você parece com Galileu!*”. Esse tipo de tratamento faz o estudante se sentir acima ou abaixo das capacidades de indagar, manifestar, interagir e proceder, pois “a pessoa se torna assim como a descrevem”. (COULON, 1995a, p. 17) Assim práticas institucionais vão construindo as identidades dos estudantes.

Não são só os estudantes que possuem rótulos. Os professores, do mesmo modo, também são rotulados. A professora de Cálculo II reclama: “*Eu não queria dar três provas, mas me pediram, né?...*” e Gustavo: “*Ah! Não, ela é muito preguiçosa!*”. “Chato”, “preguiçoso”, “gente boa”, “pesadão”, “light”, “legal”, “enrolado” são designações que os estudantes dão para os professores. Isso mostra que essas designações são produtos de construções sociais. Elas têm origem nas práticas desenvolvidas pelos professores junto a seus estudantes.

### **As negociações no interior da sala de aula**

As interações não são feitas apenas por meio dos conteúdos em si, mas igualmente através de vários eventos extracurriculares. O cotidiano na sala de aula é permeado por negociações que merecem atenção especial, como é o caso de Ivan, relatando que conversou com o professor José, salientando que mora em Lavras, distante 85 quilômetros de São João del-Rei, e que o ônibus costuma atrasar. José disse que não tinha problemas. Com o passar das aulas, José foi dando falta para Ivan, e



quando esse foi conversar, o professor disse que “não podia fazer nada”. Ivan abandonou a disciplina.

O mesmo aconteceu com Túlio (terceiro período Física), que também mora em Lavras, chegou atrasado para as duas avaliações de José, que não o autorizou a fazê-las. Túlio abandonou a disciplina. A aula de José inicia-se com mais estudantes e com o passar das horas eles vão saindo da sala e o professor tem como estratégia passar lista de exercícios ou dar avisos importantes no final da aula. Exemplo disso foi uma aula em que os estudantes faziam prova, iam terminando e entregando. Quando havia poucos estudantes na sala, ele avisou que não ia dar aula na próxima semana. Resultado: os estudantes que já tinham saído da sala compareceram para a aula seguinte. Essas negociações, muitas vezes não cumpridas, vão gerando irritação e retraimento dos estudantes para o ato de dialogar. Como afirma Coulon (1995c, p. 82),

[...] podemos pensar que, de cada vez que uma negociação falha ou não chega a se concretizar, o trabalho escolar não será efetuado ou será avaliado como insuficiente; eis, talvez, os primeiros passos em direção do fracasso escolar, que, nesse caso, poderia ser considerado como o fracasso de uma negociação na definição da situação.

O fato de poder usar calculadora na prova, de liberar a aula, de mudar a data da prova, de avisar quando vai se ausentar, de dar notas em trabalhos, de se incomodar ou não com o estudante chegando atrasado, de fazer chamadas são resultados de negociações, que geram as interações no currículo oculto e no currículo em movimento no cotidiano da instituição.

### **Distanciamento x aproximação**

A comunicação recíproca entre os atores depende da aproximação que um mantém com o outro, mas é sempre mediada pelo saber ou não saber. Como se pode observar na fala de um estudante do sexto período de licenciatura em Física, “*no ensino médio, o professor é um pai, no ensino superior é cada um por si e Deus por todos! Eu ainda estou querendo*

*me adaptar. Você pode até começar com uma turma, mas depois toma pau e fica sem a turma.*” Essa fala mostra o distanciamento entre os professores e os estudantes do ensino superior.

Aconteceu um professor faltar três vezes seguidas sem avisar. Uma estudante adverte: *“Ah! O professor não veio e não avisou? É assim mesmo! Pode se acostumar! Bem-vindo à Federal!”* É perceptível a falta de comunicação, diálogo e interação em várias circunstâncias no curso observado.

Todavia, isso não é a regra. Sob outra perspectiva, há aqueles professores que procuram compreender o estudante e trocar ideias, como é o caso do professor Edgar, em sua aula de Física Experimental I, ao aconselhar Ivan que se preocupa por chegar atrasado: *“Eu já fui aluno do noturno e sei bem o que é isso, pelo menos na minha aula pode ficar despreocupado, tranquilo!”* Isso fez com que Ivan se sentisse mais “aliviado”, vendo Edgar como a figura de um professor com o qual se pode “contar”. É essa relação de confiança que possibilita que a interação possa estabelecer-se de forma duradoura.

### **O gosto pelo fracasso**

Existem os professores que parecem possuir o gosto pela reprovação, como se isso fosse algo positivo. Esse fato marca as falas dos estudantes:

*Túlio [terceiro período de Física]: Sou do terceiro período e estou aqui repetindo Cálculo! O professor era louco! Quando a gente entra de calouro na universidade todo mundo vem falando ‘cálculo é difícil, cálculo é difícil!’ Até os professores! Aí o psicológico fica meio abalado, já. A sala é cheia no começo, mas no final não fica quase nenhum! No Cálculo passado deve ter formado uns cinco, só os puxa-saco! Os professores gostam de ferrar todo mundo!*

*Paulo [sexto período de Física]: Os professores gostam de reprovar! Quantas vezes já ouvi os professores falarem: ‘Minha matéria aprova 1% e reprova 99%’. Eles acham bonito sair falando isso pelos corredores!*

Essa forma de proceder também influencia a interação, pois esse tipo de professor é mais “fechado” e na disciplina dele os estudantes não “têm saída”, não faz diferença se interagem, se perguntam, se dialogam ou não. Importa que é “difícil” e que serão reprovados de uma forma ou de outra. Exemplo disso é a fala do professor Flávio, no primeiro dia de aula, ao presenciar um estudante arrastando a cadeira ao chegar atrasado: “*Essa disciplina reprova todo mundo, principalmente quem chega atrasado!*” Esse discurso já trouxe para os estudantes a vontade de abandonar a disciplina, de não se manifestar, já que serão todos reprovados. Os fracassos podem ser vistos, muitas vezes, como consequência de desastres relacionais entre professores e estudantes.

Parece haver uma impossibilidade de interação já nas primeiras manifestações dos professores, em suas expressões “naturalizadas” em um cotidiano no qual não se percebe o outro como um aprendiz, como um sujeito de conhecimento, como alguém que tem uma leitura do mundo antes de entrar na universidade, mas como um elemento de confirmação de uma trágica estatística que tem de se confirmar para comprovar o que a prática que leva à reprovação tem estabelecido como modelo, visto na expressão cotidiana do “é assim mesmo no Cálculo I”, por exemplo.

### **O currículo e o tempo**

A grade curricular do curso de licenciatura em Física é formada por muitos conteúdos densos a serem ensinados em um curto período de tempo. A correria das aulas faz com que o estudante se sinta incomodado em parar o raciocínio rápido do professor para indagar e se manifestar. Essas aulas acabam por se tornar “cansativas” e “estressantes”, na linguagem dos jovens. Falas como a da professora de Cálculo I marcam, igualmente, outras disciplinas: “*Gente, copia aí, eu não vou ficar esperando vocês, não! Quem não estiver acompanhando, fala!*”

Os estudantes sentem vontade de questionar, mas acabam deixando “pra lá”. Ivan replica: “*Eu vou falar com a professora de Cálculo, hoje! Que ela deu os exercícios muito rápido e que não deu para pegar, não!*”. Ao

iniciar a aula, Ivan não se expõe, deixando “do jeito que está”. Os estudantes relatam que se sentem “cansados”, que a aula é “corrida”, que está “chato”, que querem “ir embora”, que não “aguentam mais”, entre outras manifestações.

### **Desinteresse do estudante**

Não poderíamos deixar de mencionar que alguns estudantes também possuem desinteresse pelo curso de Física, ou pela disciplina, por isso não interagem, não se manifestam e não discutem. Contudo, essa “falta de interesse” pode ser consequência dos motivos já citados no texto e aqui retomados: a falta de abertura do professor, o cansaço que a disciplina causa, o distanciamento do professor, as negociações não cumpridas, o currículo denso do curso, a dificuldade em se adaptar à linguagem científica, o gosto do professor pela reprovação, o fato de tomarem o curso de Física como um lugar de passagem para outro curso, dentre outros motivos.

Em uma aula de Cálculo I, os estudantes mexem no celular, veem revistas, conversam... A professora Rosana para a aula e chama atenção: “*Tem gente que veio na aula hoje só para conversar, na hora que eu jogar o apagador na cabeça, vai ver! Fique em casa que é melhor!*” Há também relatos em que os estudantes revelam o quanto precisam “*tomar jeito*”:

*Luciano: Quando saí do emprego já era tarde pra estudar. Agora toco guitarra o dia inteiro. Minha mãe fica brava. Quando ela chega no quarto eu pego os livros, quando ela saí eu toco guitarra. Semestre que vem eu pego firme!*

*Marcos: Eu não estudo, preciso criar jeito! Eu moro no CTAN, eu e mais um no quarto. No apartamento moram sete. Eu luto jiu jitsu. Então levanto 7h, saio de casa 8h e vou a pé lutar. Luto de 9h até 11h. Chego 12h. Faço almoço e acabo de arrumar as coisas 14h. Tomo banho e durmo um pouquinho, só aí já são 16h. Aí eu venho para universidade a pé, chego aqui 17h. Quando tem aula 17h eu assisto porque puxei matéria. Quando não tem que eu estudo na biblioteca.*

Esse envolvimento frouxo para com os estudos dificulta que os estudantes interajam com o professor, visto que para eles interessa pouco aprender conteúdos, interessa mais “*bater papo com os amigos, ficar no WhatsApp, comprar produtos das revistas, zuar...*”. Para a Etnometodologia, a filiação se apoia na particularidade de cada um. Com isso, a universidade pode ser alvo de descobertas intelectuais para uns ou um sistema fechado para outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre professores e estudantes observada é multifacetada e depende de vários fatores. A condição social do estudante não influencia diretamente no sucesso no curso de Física, uma vez que aqueles advindos de famílias mais abastadas, observando-se as ocupações dos pais e o nível de escolaridade, procuram-no como estratégia para se transferir para outros cursos, como as Engenharias. Esses estudantes possuem um índice de reprovação superior ao índice médio, como mostramos. O grau de interação parece ainda não depender da origem social nem da procedência do estudante de escolas públicas, particulares ou mistas, pois o índice de reprovação construído com os dados daqueles provenientes dessas escolas são relativamente semelhantes.

O que mais parece discriminar o desempenho entre estudantes de Física é a idade, pois quanto mais jovem for o estudante melhor é o seu desempenho, visto que aqueles que se situam na faixa de 17 a 19 anos apresentam o menor índice de reprovação. Parece, pois, que a idade é um elemento favorecedor da interação no curso de Física, particularmente, e na Universidade, por extensão. Essa hipótese construída a partir de dados empíricos encontra apoio em outras pesquisas. Por exemplo, Portes (1993) mostrou que 75% dos jovens que entram no curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) possuem até 18 anos de idade. A partir daí os números se rarefazem muito.

Quanto aos professores, podemos afirmar que o nível de formação e o tempo de atuação no ensino superior não fazem dele um professor mais “aberto” ao diálogo, um ator que favorece a aprendizagem e a interação com seus estudantes. Alguns, com formação semelhante, apresentam atitudes pedagógicas diferentes na sala de aula. O fato de o professor possuir distanciamento do estudante, gosto pela reprovação, não oportunizar situações de comunicação, exercitar declaradamente o poder não permite a interação dos estudantes e opera, ainda, uma seleção entre eles.

A entrada no ensino superior demanda que o estudante transforme o estranhamento em familiaridade e, quando isso não é possível, o estudante se sente acanhado em perguntar e interagir se “não sabe de nada”. Conforme Coulon (1995a), há em uma dada comunidade um saber comum socialmente distribuído, responsável pela linguagem que um membro não sente dificuldade de entender. Do contrário, não é possível participar das interações.

A intenção foi mostrar, também, que a entrada na universidade é “[...] o coroamento de uma competição” (COULON, 1995c, p. 117) e que mesmo portadores de um diferente *habitus* de classe, esses estudantes precisam se adaptar às novas exigências da sala de aula do curso de Física. O conteúdo curricular é denso e oferecido em curto período de tempo, tendo como consequência aulas corridas, centradas na exposição e no saber do professor, em que o estudante não tem tempo de discutir, questionar ou debater. A forma pedagógica de transmissão desse conhecimento está dada. Inexistem trabalhos em grupo e a interação dos estudantes entre si ocorre num pequeno intervalo de dez minutos e se apoia sobre outros assuntos extracurriculares.

A potencialidade da Etnometodologia para discutir tais questões se dá pelo fato de permitir o acesso aos mecanismos das interações e sua compreensão, autorizando que se veja, na linguagem de Hugh Mehan (apud COULON, 1995a, p. 103), “[...] uma maquinaria interacional habitualmente dissimulada [...]”. Em resumo, “é preciso que o pesquisador seja testemunha do que pretende estudar; caso contrário,

seja qual for seu talento de detetive, terá acesso apenas aos resíduos da ação social.” (COULON, 1995c, p. 76)

## REFERÊNCIAS

BARROSO M. F.; FALCÃO, E. B. M. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., 2004, Jaboticatubas. *Anais...* Jaboticatubas: Sociedade Brasileira de Física. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/gra/agenda/co12-2.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

BURGESS, R. G. Métodos de pesquisa de terreno I: a observação participante. In: BURGESS, R. G. *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta, 1997, p. 85-107.

CAMPOS, S. L. de. *Análise da evasão no curso de Física da UEMS*. Dourados: UEMS, 2010. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2012-07-06\\_16-26-05.PDF](http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2012-07-06_16-26-05.PDF)>. Acesso em: 23 set. 2014.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

COULON, A. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 300-350.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c.

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

INTERAÇÃO. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

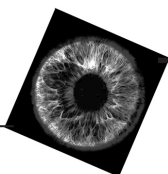
GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- PIOTTO, D. C. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas*. São Carlos: Pedro & João, 2014.
- PORTES, E. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.
- PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- PORTES, E. A. *A relação universitário de engenharia-professor no Ciclo Básico do ICEX-UFMG*. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA. COBENGE 96. 24. 1996, Manaus. *Anais...* Manaus, 1996. Manaus. p. 351-366.
- SILVA, T.T. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SOUZA, M. do S. N. M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares no ensino superior*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.



ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS JOVENS  
QUE CHEGAM À UNIVERSIDADE E OS  
PROFESSORES QUE OS RECEBEM: O CUIDADO  
ATRAVÉS DO ENSINO



VIVIANA MANCOVSKY

*«J'ai toujours dit à mes élèves: on ne négocie pas ses passions.*

*Les choses que je vais essayer de vous présenter,*

*Je les aime plus que tout au monde.*

*Je ne peux pas les justifier. [...]*

*Si l'étudiant sent qu'on est un peu fou, qu'on est possédé par ce qu'on enseigne,*

*C'est déjà le premier pas.*

*Il ne sera pas d'accord, peut-être va-t-il se moquer, mais il écoutera.*

*C'est ce moment miraculeux où le dialogue commence à s'établir avec une passion».*

*George Steiner*

Algumas cenas cotidianas relatadas por alunos do primeiro ano e tomadas da vida na universidade são úteis para eu introduzir e problematizar o tema que estou interessada em expor neste capítulo: Como são recebidos os jovens ingressantes, mais ou menos decididos e com mais ou menos competências para o estudo, na sua filiação institucional como “estudante universitário”?

Uma primeira cena, real...

No final da aula de uma matéria do primeiro ano, prévia ao primeiro exame, uma professora se despede de seus alunos dizendo para eles: “E lembrem duas coisas: os exames, comigo, são aprovados, não são chorados e, além do mais, saibam que, depois do primeiro exame, não ficam pessoas sentadas no chão. Tem cadeiras sobrando [...]”

Outra cena que recupera um diálogo virtual

Por meio do correio eletrônico, uma professora de trabalhos práticos convida seus alunos do primeiro ano a participar em um experimento de laboratório. A matéria é do bacharelado em Oceanografia e a professora escreve a todos os alunos do primeiro ano uma mensagem dizendo:

“Olá para todos: Já conseguimos um modelo de barco e queremos começar a organizar o primeiro experimento de simulação. Temos o laboratório à nossa disposição. Precisamos de pessoas com vontade de participar [...]”.

Uma aluna desse primeiro ano responde que gostaria de participar, mas não sabe se pode porque só fez algumas matérias iniciais do curso. Além do mais, pede para a professora contar mais ou menos em que consiste o experimento. A professora escreve que pode participar da atividade, que espera que participe e que vão estudar “[...] as forças de frenagem ao avanço de um barco, que acontecem sob ele. Como se um monstro submarino o pegasse para que não pudesse avançar [...]”.

A primeira situação fala de “ensinar o poder” do docente e explicita a aula universitária como um lugar “exclusivo e excludente”, para poucos. Aliás, a avaliação comanda e dirime o que acontece no ensino do professor e na aprendizagem do aluno. Este posicionamento também

se reflete em comentários do estilo: “é necessário nivelar para cima”, “os estudantes não querem se esforçar”, “quando são escolarizados, desce o nível da universidade”. E, a partir dali, toda uma série de argumentos que fundamenta uma prática de ensino seletivo.

A segunda traduz o “poder ensinar” do professor. Por sua vez, convida, tenta e seduz, até ludicamente, a compartilhar o saber a ser ensinado: “Tem lugar Venham!”

Como professor, cada pessoa pode escolher protagonizar uma ou outra cena de docência universitária. Porém, é necessário levar em consideração as concepções que sustentam cada escolha. Elas dão conta de diferentes posicionamentos sobre:

- » Quem são os jovens que ingressam na universidade (ou tentam fazê-lo) e;
- » Quem são os professores que recebem esses jovens, em relação com a decisão adulta de ser docente e seu vínculo como saber disciplinar a ser ensinado.

Neste trabalho, estou interessada em me deter a analisar teoricamente estes posicionamentos. Aliás, meu propósito aponta a refletir sobre o encontro pedagógico entre adultos e jovens – docentes e estudantes – em situação de ensino a partir do ingresso universitário e a propor a ideia do cuidado através do ensino.

Para tal fim, em uma primeira parte, exporei alguns rasgos que convidam a pensar diferentes modos de conceber os jovens em um tempo presente conotado pela mudança sociocultural contemporânea. Depois, analisarei o lugar do adulto em relação à juventude e porei no centro da reflexão a noção de cuidado desde a assimetria de saber que acarreta responsabilidade. Por último, esboçarei um modo de conceber o ensino vinculado com o cuidado intergeracional a partir do esclarecimento da relação como saber do professor. Esta última sempre aparece “em cena” quando um professor está disposto a dar aulas em interação com seus alunos.

## PENSAR A JUVENTUDE, HOJE

Na atualidade, em um contexto social marcado por grandes mudanças no vínculo com o outro, a comunicação tecnológica, a transmissão cultural entre gerações e as instituições educativas encarregadas de fazer isso, a juventude está no alvo. O que é esperado dos jovens?

Alguns adultos constroem um olhar esperançado da juventude e confiam nela, como possibilidade e superação, ao se encarregar da sociedade que nós, adultos, lhes legamos.

Outros, todavia, estendem um olhar questionador, ou moralista, nostálgico de uma juventude obediente aos valores de esforço, trabalho, estudo, respeito à autoridade. Assim, vivem estas mudanças desde a metáfora “todo tempo passado foi melhor”. Essa nostalgia olha o presente, aderida ao passado, sem advertir que o tempo passa, as mudanças acontecem, os jovens e os adultos, também. Mudanças de uns e de outros, em uma sociedade e em uma cultura, por sua vez, que mudam.

Aliás, com frequência, ouve-se um comentário recorrente entre professores: “Como mudou a juventude! A juventude já não é o que era antes”. Porém, esta credence é incompleta e, por sua vez, irreal. Por um lado, as mudanças atravessaram e atravessam as realidades de todos. Ninguém fica por fora das transformações socioculturais, por mais que alguém se sinta alheio, um simples espectador desta época. Dito de outro modo, não é que alguém está em um lugar fixo e os outros, os jovens, os estudantes, são os que mudam. Isto é um erro.<sup>1</sup>

Por outro lado, e em consonância com o que foi dito, ao longo do tempo, além dos contextos e as épocas, a juventude sempre foi metáfora do novo e do diferente. E sempre a relação intergeracional resultou ser mais frutífera se o acompanhamento adulto à novidade acontecia

---

1 Em relação a esta afirmação errada, A. Kaufman sustenta: “É esta uma crença muito estabelecida e muito mais antiga do que pensamos. Ou que não percebemos é que aqueles que estão mudando somos nós. Vamos nos afastando da costa e vemos cada vez menor. Vamos nos afastando para ou outro lado do rio. Os edifícios ficam pequenos e dizemos: Como estão ficando pequenos! Mas somos nós que nos afastamos”. KAUFMAN, A. Conferência “Crise e mudança na escola ou como escutar melhor” apresentada na Jornada: Escuelas, conocimiento y cultura. Viejas y nuevas preguntas. Notas pessoais. Centro de Estudios en Pedagogía Anticipatoria (CEPA). GCBA. 2004.

desde um olhar afastado da cegueira dos preconceitos e não aderido à imposição de modelos.

Em consequência, não alcança compensar “como deveriam ser” os jovens se alguém não estiver disposto a entender “quem são, o que acontece com eles, como nos veem” e tantas outras perguntas descritivas e compreensivas de sua realidade, hoje.

Neste sentido, embora seja frequente associar “a juventude” a uma faixa etária que estaria na procura de um projeto pessoal, vocacional e laboral visando à idade adulta, é necessário se deter neste modo geral de identificar a dita categoria sócio-histórica,<sup>2</sup> difícil de delimitar, por outra parte, em uma sociedade que desejaria “eternizar” suas virtudes.

Reguillo Cruz, antropóloga mexicana, investiga o âmbito das práticas juvenis desde uma perspectiva sociocultural e propõe a necessidade de situar historicamente o surgimento desta categoria. A pesquisadora começa por afirmar que a juventude, como hoje é conhecida, é uma “invenção” do pós-guerra: “A sociedade reivindicou a existência das crianças e os jovens, como sujeitos de direitos e especialmente, no caso dos jovens, como sujeitos de consumo”. (CRUZ, 2000, p. 23) Após a Segunda Guerra Mundial, emerge uma poderosa indústria cultural que oferece, pela primeira vez, “bens exclusivos” para o consumo juvenil. O âmbito da música e a vestimenta são um exemplo notório disto. Esta autora também questiona a definição biológica que associa a juventude a uma determinada faixa de idade. Prefere, pelo contrário, referir-se à “condição juvenil”. Por tal, entende

[...] um conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas e culturalmente “concordadas” que dão, definem, marcam, estabelecem limites e parâmetros à experiência subjetiva e social dos/as jovens [...]. A riqueza desta noção é que possibilita, por um lado, analisar a ordem e os

---

2 Termos como “adolescência” e “juventude” definem “grupos de idade” e não devem ser demarcados com a exatidão que supõe este critério biológico, já que seus limites são variáveis e suas fronteiras são sociais, antes que meramente de idade. “Em outras palavras, estas categorias estão socialmente construídas e, portanto, variam histórica, geográfica e culturalmente”. (URRESTI, M. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. Ver: Tenti Fanfani (1999).

discursos prescritivos através dos quais a sociedade define o que é “ser jovem” e, por outro, os dispositivos de apropriação ou resistência com que os jovens encaram estes discursos ou ordens sociais. (CRUZ, 2000, p. 30)

Em consonância com esta valiosa noção, é possível descrever a existência de singulares e múltiplos modos de ser jovem: estudante, trabalhador, excluído da escola e da universidade, de rua, sem o cuidado de um adulto, em conflito com a lei etc. Assim, cada uma destas situações pode abrir-se a um leque de graus e nuances. Por exemplo, os diferentes modos de ser um “jovem trabalhador” podem incluir desde os que se dedicam ao esporte profissional-competitivo ou ao mundo dos meios massivos de comunicação, os jovens que trabalham em um supermercado até os que limpam os vidros dos carros que se detêm nos sinais em condições de extrema informalidade. Em síntese, toda esta concepção permite pensar e reconhecer uma diversidade de situações do ser jovem, mais favoráveis ou mais adversas, e a impossibilidade de generalizar um “modelo esperável de estudante universitário” como ponto de partida para antecipar como chegam, aqueles jovens que tentam, à universidade.

#### INTERPELAR O LUGAR DO ADULTO EM RELAÇÃO COM OS JOVENS: A NOÇÃO DE CUIDADO INTERGERACIONAL

Perante esta desigual realidade sociocultural e econômica que vivem os jovens e além da comparação geracional e do modelo de periculosidade social que opera sobre alguns, escolho problematizar esta categoria sociohistórica heterogênea interpelando, por sua vez, o modo de “ser adulto”. Em outras palavras, assim como as categorias de infância-juventude e aluno-estudante contêm representações complexas e diversas, as categorias de “adulto-professor”, a modo de espelho, também devem ser repensadas; isto é, pensadas de outro modo. Particularmente no âmbito universitário, perante o valioso e já clássico estudo sobre o ofício do estudante (COULON, 2005), poderia vislumbrar-se,

em paralelo, a necessidade de problematizar o “ofício do docente contemporâneo” a partir das novas regras do jogo que definem institucionalmente o modo de ser professor, pertencer e formar parte, ensinar e pesquisar em uma instituição determinada, que recebe novas populações de jovens, emolduradas nas exigências e as mudanças socioculturais mencionadas previamente.

Mais precisamente, desde a idade adulta, uma pessoa pode se colocar desde a tarefa de cuidado de uma geração a outra, nova. Ainda assim, o que é entendido por “cuidado” pensando na transmissão intergeracional? Cuidar não quer dizer: impor, repetir, inculcar, manipular, doutrinar.

Cuidar, antes de tudo, é estar presente e habilitar um lugar ao outro. Trata-se de um lugar a ser construído que tem a ver com: escutar o outro desde uma determinada disponibilidade e compartilhar a experiência de saber, tentando compreender e transformar o mundo. Brevemente, estou interessada em fazer uma diferença entre “experiência de saber” e “saber da experiência” que avança pensando a relação adulto-jovem. A primeira expressão remete a uma vivência sempre ilimitada em relação com a possibilidade de construir novos saberes que permitam interatuar e tentar modificar o meio que rodeia a cada sujeito. A segunda, “o saber da experiência”, refere-se a um saber “cotado”, “acumulativo”, que geralmente serve de fundamento de autoridade e que muitas vezes obtura novos saberes. Em relação com a transmissão intergeracional, considero que a primeira expressão possibilita o intercâmbio. A segunda, às vezes, obstaculiza uma boa e genuína comunicação dos adultos com os jovens.

Contudo, esta tarefa de cuidado não resulta ser singela. Para os adultos que têm saudades de sua própria juventude e “adolescem” na idade adulta, esta transmissão vinculada ao cuidado parece confundí-los. Assim, ficam escorregadiços em sua presença: “Às vezes, estou. Às vezes, não”. Praticam um “estar pela metade”, fazendo um lugar em um momento preciso ou de vez em quando: um lugar para poucos ou para alguns (aliás, se esses poucos jovens se identificam com sua pró-

pria maneira de ter vivido sua juventude). Estas são opções adultas que desnorream. Além do mais, este panorama incerto complica o olhar juvenil, implacável na hora de detectar contradições adultas.

Bleichmar (2010) analisa o tema do cuidado dos jovens desde a noção de assimetria e de responsabilidade a partir de uma distinção certamente esclarecedora. Ela reconhece uma diferença neta entre a assimetria de saber e a assimetria de poder. A respeito disso, afirma que a assimetria acarreta responsabilidades. E justamente, às vezes, o poder pode ser usado para tirar a responsabilidade. Neste sentido, a autora explica que se conhecem exemplos de autoritarismos extremos em pais que não podem exercer o cuidado da cria e a responsabilidade desse cuidado. Além do mais, acrescenta que a assimetria determinada pelo poder é um modelo que deve ser abandonado em função da própria história argentina. Por tal motivo, explica que a assimetria tem que ser afirmada em uma diferença de saber e não de poder para que a transmissão de conhecimentos possa construir vínculos com os jovens.

Por sua vez, esta assimetria que coloca Bleichmar (2010) tem a ver como modo de comunicar-se com os jovens e a suposta necessidade de manejar uma linguagem comum. Ela sustenta que “não é verdade que uma pessoa se aproxima de outro porque fale o mesmo idioma. Uma pessoa se aproxima de outra porque entende o que o outro está propondo. Não acontece porque uma pessoa diga alguma coisa, acontece pela forma em que a pessoa entende isso.” (BLEICHMAR, 2010, p. 115) O problema com a comunicação com os jovens não está em entender a linguagem, está em entender sua problemática. Disto trata, justamente, a disponibilidade e a dedicação da escuta adulta, sustenta Bleichmar.

Desde esta perspectiva da comunicação, o lugar do adulto tem a ver como “poder falar”. A meu ver, poder falar não acarreta simplesmente: entender, concordar, dar sentidos. É muito mais do que isso. Às vezes, quando um adulto escuta desde um lugar determinado de poder, só ouve. Ouve-se a si mesmo. Articula algo do discurso do outro para o sustento e conservação de seu lugar próprio. Contrariamente, poder



falar inclui poder escutar. A escuta é palavra e, ao mesmo tempo, silêncio. A escuta é concebida por Bellet (1989) como uma relação muito particular, tomada em uma imensa rede de intercâmbio, que reúne três aspectos: ser escutado, escutar-se, escutar a quem fala. A consequência disto é capital: a escuta não é um lugar fixo nem designa um lugar privilegiado. Constantemente, cada pessoa pode estar nestes três momentos. Isto é chave no encontro intergeracional entre adultos e jovens. Esta ideia complementa o “entender a problemática” juvenil que propõe Bleichmar e resulta primordial em um encontro pedagógico onde se espera a transmissão de determinados saberes.

Em conclusão, como profissional do ensino, o docente pode levar a cabo políticas de cuidado e acompanhamento dos jovens, desde a disposição de saberes habilitadores de compreensão, entendimento, análise. Gagliano (2007, p. 2) é contundente a respeito disso:

As políticas de cuidado precisam apresentar outros mundos às crianças e aos jovens. Não somente respeitar a dignidade dos mundos nos que moram, mas também oferecer-lhes outra variedade de mundos e as pontes que vão de um trânsito de um mundo a outro. [...] As políticas de cuidado são políticas de desafiar o que há pelo que pode haver. Cuidar, então, é, ao mesmo tempo, recuperar e reconhecer os mundos reais e atuais e estabelecer as pontes a outros mundos possíveis nos que é possível viver com dignidade.

## CONCEBER O ENSINO COMO UMA TAREFA DE CUIDADO: A NOÇÃO DE RELAÇÃO COMO SABER DO DOCENTE

Desde a escolha profissional de ser docente, uma maneira decisiva de vincular-se com os jovens que tentam construir seu projeto de estudo na universidade é reconhecer seu lugar genuíno nela.<sup>3</sup> Habilitar-lhes

---

3 M. Petit, antropóloga francesa dedicada ao estudo das práticas da leitura, sustenta que a juventude é uma época na que as pessoas têm a impressão de “[...] que o mundo está lotado, de que os lugares estão ocupados, de que as casas estão já construídas, os livros foram escritos, os saberes foram constituídos, as árvores foram plantadas, faz uma eternidade. E que as pessoas se estendem por todos os lados. Para encontrar um lugar será

um lugar que, por outra parte, lhes pertence desde o direito à educação, garantido pelo estado nacional no caso da universidade pública argentina.<sup>4</sup> Aliás, alguns especialistas em destaque, como é o caso do filósofo Eduardo Rinesi, ex-reitor de uma nova universidade nacional, refere-se explicitamente à “universidade como um direito” que só oferece uma educação de qualidade “se” for inclusiva. (RINESI, 2014) Mais precisamente, este autor retoma a Declaração da Conferência Regional da Educação Superior do Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IESALC/Unesco) em Cartagena de Índias, assinada em 2008, que estabelece pela primeira vez “a educação superior como um direito humano universal”, reivindicando-o como um dos componentes centrais para uma democracia plena. Este reconhecimento formal significa um avanço e uma quebra na representação social da universidade como uma instituição de acesso seletivo, reservada para as classes sociais de maior poder aquisitivo ou de uma classe média favorecida.<sup>5</sup>

---

necessário, portanto, remover tudo isso. E isso não tem menor intenção de deixar ser removido”. (PETIT, 1999) Disso trata justamente a tarefa de um docente universitário: de dar um lugar no qual chega através dos saberes que compartilha para que, por sua vez, sirvam para fazer seu lugar no mundo.

- 4 Na Argentina, desde meados de 1990, e mais intencionalmente como política de Estado desde início de 2000, estabeleceu-se uma série de medidas que postulam a educação universitária como um direito. Por um lado, o nível educativo secundário é obrigatório por Lei de Educação Nacional do ano 2006. Obviamente, entre esta obrigação e seu cumprimento efetivo há um longo caminho para percorrer em sua implementação nas instituições educativas, mas o marco normativo nacional decreta o cumprimento desta ampliação de obrigatoriedade. Além do mais, foi criado um conjunto de políticas públicas como a “Asignación Universal por Hijo”, o sistema de bolsas do “Plan Nacional de Becas”, as Bolsas Bicentenário, o Plano “Progresar”, entre outras, que contribuem para que os adolescentes terminem seus estudos secundários e tentem o ingresso na universidade. Por outro lado, a criação efetiva de um grande número de universidades nacionais, públicas e gratuitas, na grande Buenos Aires oferece uma alta possibilidade para que os jovens manejem a opção de continuar estudando, sem necessidade de viajar ao centro da cidade capital.
- 5 Como explica Rinesi, a universidade é uma instituição que tem quase 1000 anos na história do Ocidente. Nesse tempo, nunca se propôs nem se pensou a si mesma como uma instituição encarregada de garantir algo que pudesse ser representado como um direito. Desde as universidades medievais europeias até ontem, as universidades concebem-se como o que sempre foram, grandes e potentes máquinas de produzir elites: elites cle-

Mais precisamente, é a partir do reconhecimento desse “lugar genuíno” do estudante como sujeito de direito que proponho despregar a tarefa de cuidado a partir de determinadas práticas de ensino. Práticas marcadas pela entrega generosa de conhecimentos. Conhecimentos de oferta variada e de diversos tipos:

- » Socializadores, à conformação do ofício do estudante universitário;
- » Disciplinares, de formação geral e específica na profissão escolhida;
- » De compreensão do mundo sociohistórico, esse “aqui e agora” no qual docente e estudante vivem.

Mais especificamente, conhecimentos vastos, questionadores, centrados em perguntas mais que “na” resposta, problematizadores, humanamente inacabados, apaixonados e apaixonantes.<sup>6</sup> E, justamente, isto último, questiona a própria relação como saber em tanto docentes, que compartilham, transmitem, repetem, reproduzem, questionam, atualizam; em definitiva, trabalham com seus próprios saberes.

---

ricais, elites burocráticas e elites profissionais. Inclusive os movimentos de renovação – absolutamente reivindicáveis – de democratização da vida universitária, como o “18 cordobês” ou o “68 parisiño”, jamais duvidaram de que a função das universidades era fabricar elites. Acho que só hoje, dado este conjunto amplo e diverso de circunstâncias, a universidade começa a aparecer como um direito que devemos garantir. Mais precisamente, sustenta que, neste Documento da Conferência Regional de Educação Superior (CRES – 2008), pela primeira vez é colocada a ideia de que a educação, inclusive a superior, não é um luxo, não é um privilégio, não é a decisão do Estado de formar a um grupinho de profissionais especialmente qualificados que são necessários para tal ou qual coisa, mas que é considerada um direito cidadão, um direito humano universal. (RINESI, 2014). Em: RINESI, E. Entrevista: “La Educación Superior es un derecho que debemos garantizar”. Disponível em: <http://andumarevista.com/2014/12/06/eduardo-rinesi-la-universidad-es-un-bien-publico-y-social-un-derecho-humano-universal-y-una-responsabilidad-de-los-estados/>.

- 6 Lembro um diálogo com um docente universitário do curso de Engenharia que conta para mim como se despede de seus alunos, depois de ministrar sua disciplina no fim do quadrimestre. Diz para eles: “*Além do exame final, eu gostaria que esta fosse a disciplina da que mais gostem no seu curso, independentemente de mim. Sabem por quê? Porque para mim, é da que mais gosto*”. Sugestivamente, “saber” e “sabor” têm uma mesma raiz etimológica. Ambos, nesta história, falam do gosto...

Algumas primeiras perguntas que formulo em torno da noção de relação como saber, servem para eu introduzir esta análise. Quando nascemos, desde nossa humana fragilidade, estamos compelidos a aprender para sobreviver. Quais são as “marcas de aprendizagem” que vão conformando nossa singular história e que, ao mesmo tempo, nos definem em quem somos? O que pensamos e sentimos quando sabemos algo, quando achamos que sabemos ou descobrimos que não sabemos? O que representa o saber para cada um? Que emoções nos produzem aprender algo ou transmiti-lo? O que procuramos através do saber acerca de algo? Como nos relacionamos com os outros a partir disso que sabemos? No marco específico do encontro pedagógico, como são ressignificadas estas perguntas desde o docente e desde o jovem estudante? (MANCOVSKY; BAYARDO, 2015)

A relação com o saber é uma complexa noção estudada desde a Psicanálise, o campo da formação de adultos, e a Sociologia<sup>7</sup>. Duas características centrais ajudam a circunscrever sua definição:

- Por um lado, a relação com o saber está referida a uma disposição de alguém ao saber. Dita disposição supõe: intimidade do próprio saber e intimidade com o saber. Ela daria conta do prazer e do sofrimento que cada um sente em relação com o saber;
- Por outro, a relação com o saber não é um rasgo do sujeito nem uma característica de seu caráter. Uma pessoa não tem uma relação com o saber. Neste sentido, alguém pode dizer:

[...] cada um é sua relação com o saber. Ser “sua relação com o saber” significa que meus atos e minhas condutas são testemunhas e transcrevem aquilo que eu quero, que eu sei e

---

7 A origem desta expressão é recente e se relaciona com o campo da Psicanálise (desde as contribuições teóricas de J. Lacan), a Sociologia crítica (a partir dos escritos de L. Althusser, relacionada com noção de ideologia) e a formação de adultos. A seguir, foi retomada pela didática das Matemáticas e as Ciências da Educação desde duas equipes de pesquisa pertencentes a duas universidades francesas: Paris X, por volta do ano 1987, e Paris VIII, desde 1980. O primeiro grupo indaga e aprofunda na noção desde uma abordagem teórica mais orientada à Psicanálise e o segundo, à Sociologia.

aquilo que não sei; dão conta de meus saberes adquiridos e dos quais fiquei impregnado. Significa aliás, aquilo que eu faço com meus saberes, os que forem, de diferente grau e natureza; mas também, refere-se àquilo que fala de minhas ignorâncias e minhas carências. (BEILLEROT, 2000, p. 49)

Avançando em uma definição sobre a relação, Beillerot afirma que é: “[...] o processo pelo qual um sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz saberes novos, singulares, permitindo-lhe pensar, transformar e sentir o mundo natural e social”. (BEILLEROT, 2000, p. 51)

A pergunta seria então: O que fazemos, os professores, com nossos saberes quando ensinamos? Aliás, como é vivida a própria relação com o saber que é ensinado no contexto de uma aula universitária? Steiner é contundente na hora de colocar a relação do docente com os alunos, como mediador de conhecimento: “Os alunos merecem tudo, salvo a indiferença. [...] O desabrimento e a taciturnidade do professor é um dos crimes de nossa sociedade”. (STEINER; LADJALI, 2003, p. 99)

Por sua vez, Beillerot (1998) relaciona esta noção de “relação com o saber” com a de formação de jovens e adultos. Este autor sustenta que toda formação que um docente dá pontua as fases de sua vida pessoal e profissional, estabelecendo-se através de “sedimentações sucessivas” de atitudes e habilidades. Assim, a formação é oferecida com o uma aventura ativa de reflexão sobre o horizonte de saber do docente. Mais precisamente, este especialista explica que formar é “dar testemunha”, que não é o mesmo que “dar o exemplo” e se colocar como “modelo de”. Um formador, quando ensina, dá conta de suas perguntas, suas dúvidas, suas maneiras de saber e de ignorar, sua curiosidade. Tudo isto traduz sua relação com o saber.

Desta maneira, cuidar dos jovens desde a idade adulta e a escolha de ser professor não é colocá-los no lugar da incapacidade, da carência ou da debilidade. Contrariamente, é acompanhá-los desde a possibilidade e a confiança. É acompanhar desde a construção de um vínculo saudável e generoso de saberes, estabelecido com os jovens, sujeitos em formação; “formadores” de seu próprio destino pessoal e profissio-

nal, neste contexto social cambiante e incerto. É acompanhar, também, através de saberes socializadores que lhes permitam compreender a lógica institucional e o modo de funcionamento de uma instituição que nem sempre se caracterizou pela inclusão e a hospitalidade pedagógica àquele que chega: o ingressante que se torna estudante universitário ao percorrer uma singular trajetória formativa que, por sua vez, o converte em profissional.

Em conclusão, se revisarmos nossas práticas adultas de cuidado, por meio do ensino universitário que levamos diariamente a cabo

... afinando o olhar sobre a juventude atual antes que prescrevendo como “deveria ser”,

...aceitando a diversidade e multiplicidade de experiências de vida dos jovens que tentam converter-se em estudantes, confiando em sua capacidade para conseguir isso,

...realizando uma leitura crítica da cultura e da sociedade na qual vivemos sem aderir irreflexivamente aos valores que são impostos,

...abrindo a instituição desde a inclusão e o convite a compartilhar um saber especializado e aberto, rigoroso e, por sua vez, humilde, permeável à dúvida e à pergunta, em conexão estreita com a curiosidade, o espanto e o descobrimento.

...com certeza, nossas práticas de ensino nos manterão mais perto dos sujeitos que pretendemos formar como profissionais e como pessoas que valorem e desfrutem de sua profissão. Adultos e jovens que, em situação de ensino, encontram-se na transmissão apaixonante de saberes e possibilitam a sua permanente e necessária transformação.

Finalmente, recuperando a ideia inicial de analisar esse encontro pedagógico entre adultos e jovens desde o cuidado através do ensino e a transmissão intergeracional da cultura, acho significativas e profundas as palavras da filósofa H. Arendt. Ela sustenta que este encontro traduz, de maneira contundente, um modo de pensar a educação. Através desta última “[...] decidimos se amamos nossos filhos o suficiente como para não jogá-los do nosso mundo e libertá-los a seus próprios recursos, nem tirar das suas mãos a oportunidade de empreender algo

novo, algo que nós não imaginamos, o suficiente como para prepará-los com tempo para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDDT, 1996, p. 196)

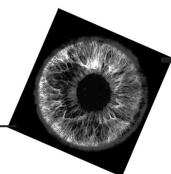
## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península. Barcelona, 1996.
- BEILLEROT, J. *Voix et voies de la formation*. Paris: Ed. Universitaires. Paris, 1998.
- BEILLEROT, J. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan. 2000.
- BELLET, M. *L'écoute*, Ed. Desclée de Brouwer. Paris, 1989.
- BLEICHMAR, S. *Violencia social. Violencia escolar*, Novedades Educativas. Buenos Aires, 2010.
- COULON, A. *Le métier de l'étudiant. L'entrée à la vie universitaire*. Ed. Antrophos. Paris, 2005.
- CRUZ, R. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, 2000.
- GAGLIANO, R. Los cuidados del estudio y el estudio de los cuidados. In: Jornada 'Nuevas oportunidades para la escuela de hoy. 2007, Provincia de Buenos Aires. [Conferência]. Provincia de Buenos Aires, Dirección de Política Socioeducativa, 2007.
- MANCOVSKY, V. Y.; BAYARDO, M. G. *La formación para la investigación en el posgrado*. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires, 2015.
- PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE. México, 2003.
- STEINER, G.; LADJALI, C. *Éloge a la transmission*. Ed. Albin. Paris, 2003.
- TENTI FANFANI, E. (Comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Santa Fe; UNESCO; UNICEF, 1999.





## *Sobre as organizadoras*



### **SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO**

Possui graduação em Psicologia, 1975. Mestrado, 1980, e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1997. Cumpriu estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris 8, 2001, e foi professora visitante na mesma instituição, 2004 e 2010. Atualmente, é professora associada IV do Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos. Dirige o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil e foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA). Pesquisadora do Programa Pesquisador UFBA de Produtividade (Edital PROPCI/PROPG 01/2013). Membro da Comissão Científica Nacional para realização do Encontro Acadêmico Interdisciplinaridade nas Universidades Brasileiras: Desafios e Resultados (Portaria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, n.º 20, de fevereiro de 2014). Membro do Réseau International de Recherche sur l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants.

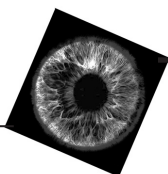
**GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS**

Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador, 1992. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2001. Doutorado em Sciences de l'Éducation – Université de Paris VIII, 2006. Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na qual dirige o Centro de Artes, Humanidades e Letras. É consultora da Fundação de Amparo à Pesquisa ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão. Membro do Réseau International de Recherche sur l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, da UFBA, e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, da UFRB. Vice-reitora da UFRB para o período 2015-2019. Privilegia pesquisas ligadas aos temas do ensino superior, ações afirmativas, políticas sociais e vida universitária.

**AVA CARVALHO**

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2010. Graduada em Psicologia pela mesma instituição, 2007. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. É membro do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA). Concentra estudos na área da Psicologia da educação, do desenvolvimento e juventude e atua principalmente nos temas relacionados à vida universitária.

## Sobre os autores



### ALAIN COULON

Sociólogo. Professor emérito de Ciências da Educação da Universidade Paris 8. Doutor de Estado em Letras e Ciências Humanas pela Universidade Paris 8. Diretor do Centro de Iniciação ao Ensino Superior, Sorbonne, 1998-2004. Diretor-geral do Centro Nacional de Pesquisa Pedagógica da França, 2004-2005. Diretor do Departamento de Estratégias para Educação Superior e Inserção Profissional no Ministério da Educação Superior e da Pesquisa da França, 2009-2012. Consultor internacional junto à União Europeia para assuntos relacionados ao ensino superior desde 2013. Autor de diversos livros tais como *Escola de Chicago*, *Etnometodologia*, *Etnometodologia e Educação*, *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, todos eles traduzidos em diferentes línguas, inclusive em português.

### ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA

Socióloga. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8. Professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em

Educação e do Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade.

**CORA MARIA BENDER DE SANTANA**

Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia. Bacharelado em Estatística. Especialização em Pesquisa de Mercado, Opinião e Mídia. Atualmente, é técnica em tecnologia da informação da UFBA, Superintendência de Tecnologia da Informação da UFBA. Atua na equipe Moodle/UFBA e na coordenação pedagógica da Escola Superior de Redes, unidade Salvador.

**DÉBORA CRISTINA PIOTTO**

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), em 1996. Graduação em Ciências Sociais pela USP, 2003. Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP, 2002. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP, em 2007, e pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Atualmente, é professor doutor da USP, membro de corpo editorial da *Vertentes* (Universidade Federal de São João del-Rei) e revisor de periódico da *Educational Research and Reviews*.

**ÉCIO ANTÔNIO PORTES**

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, 1993, e doutorado em Educação pela mesma instituição, em 2001. Realizou estágio pós-doutoral no Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (2011), e no Observatório da Vida Estudantil da Universidade Federal da Bahia (2011). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de São João del-Rei.

**EDLEUSA NERY GARRIDO**

Possui graduação em Psicologia (bacharelado e formação em psicóloga) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1997, residência em Medicina Social, 1998. Mestrado em Saúde Comunitária pela UFBA, Instituto de Saúde Coletiva (2004), e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação, Grupo Psicologia e Educação Superior da Universidade Estadual de Campinas, 2012. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (UFBA).

**FRANCIELE DAIANE RODRIGUES RESENDE**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei, 2014, e é mestranda em Educação pela mesma instituição.

**LARISSA MIRANDA DE BRITO**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e mestranda no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA/UFRB).

**LYS MARIA VINHAES DANTAS**

Tem doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Administração pela Escola de Administração (UFBA). Graduou-se no bacharelado em Turismo, pela Faculdade de Turismo da Bahia, e em Engenharia Agrônoma, pela Escola de Agronomia da UFBA. É professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foi assessora da Diretoria Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia e coordenadora do Projeto de Avaliação Externa da Educação Pública Fundamental na Bahia. Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA/UFRB).

NATHALIE YOUNÈS

*Maitre de conférences* em Ciências da Educação na Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France, e membro do Laboratório ACTé (Atividade, Conhecimento, Transmissão e Educação). É vice-presidente da ADMEE-Europe, na qual coordena a rede temática *Evaluation et enseignement supérieur* (Avaliação e Ensino Superior). Responsável pela formação universitária “Ensinar no Nível Superior”, da Université Blaise Pascal, ela atua nos módulos Avaliação dos estudantes e Desafios e evoluções do ensino superior. Atua, igualmente, na formação inicial e contínua de professores e formadores de professores.

ROSANA RODRIGUES HERINGER

Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conselheira do Fundo Elas de Investimento Social. Integra o Conselho Fiscal da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação e do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

SAEED PAIVANDI

Licenciado em Matemática, mestre em Sociologia e doutor em Ciências da Educação. Foi professor da Université Paris 8 (1997-2010). Atualmente, é professor da Université de Lorraine, do Departamento de Sociologia da Educação, no *campus* Letras e Ciências Humanas, em Nancy. Diretor do Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication – Lorraine, desenvolve pesquisas no eixo das Aprendizagens, Práticas de Ensino e da Educação, que possui 17 doutorandos em orientação. Pesquisador do Observatório da Vida Estudantil da Universidade de Paris 8 (UP8), de 1993-2002. Cofundador do Centro de Pesquisa sobre Ensino Superior da UP8, diretor da Unidade de Formação que reagrupa os Departamentos de Ciências da Educação, Psicanálise e Francês Língua Estrangeira.

**SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO**

Possui graduação em Psicologia, 1975. Mestrado, 1980, e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1997. Cumprir estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris 8, 2001, e foi professora visitante na mesma instituição, 2004 e 2010. Atualmente, é professora associada IV do Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos. Dirige o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil e foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA). Pesquisadora do Programa Pesquisador UFBA de Produtividade (Edital PROPCI/PROPG 01/2013).

**VERÔNICA ALVES DOS SANTOS CONCEIÇÃO**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, atualmente, é mestrande do Programa Interdisciplinar de Estudos sobre Universidade da UFBA. Atua como analista universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana. Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia).

**VIRGÍNIA TELES CARNEIRO**

Professora adjunta I da Universidade Federal de Campina Grande. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduação em licenciatura plena em Psicologia pela UFPB. Mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua na área de Psicologia na perspectiva fenomenológica, com interesse na formação do psicólogo e na afiliação de estudantes à vida universitária. Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia).

VIVIANA MANCOVSKY

Doutora em Ciências da Educação por um convênio de cotutela entre a Université Paris X (Nanterre, França) e a Universidad de Buenos Aires (Argentina), além de ter realizado pós-doutorado, na mesma área, pela Universidad de Málaga (Espanha). É professora-pesquisadora da Secretaria Acadêmica e do Departamento de Planificación y Políticas Públicas da Universidad Nacional de Lanús e professora-pesquisadora da Escuela de Humanidades da Universidad Nacional de San Martín.





#### COLOFÃO

Formato	<i>17 x 24 cm</i>
Tipologia	<i>Arno Pro Sm Text 12/16</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m<sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m<sup>2</sup> (capa)</i>
Impressão	<i>Edufba</i>
Capa e Acabamento	<i>Cian Gráfica</i>
Tiragem	<i>400 exemplares</i>