



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ANDREZA DE OLIVEIRA SILVA

**ACESSO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG/CDSA.**

**SUMÉ - PB
2016**

ANDREZA DE OLIVEIRA SILVA

**ACESSO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG/CDSA.**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Professora Dra. Vilma Soares de Lima Barbosa.

**SUMÉ - PB
2016**

S586p Silva, Andreza de Oliveira.
Acesso, permanência e formação dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG/CDSA. / Andreza de Oliveira Silva. Sumé - PB: [s.n], 2016.

78 f.

Orientadora: Professora Dra. Vilma Soares de Lima Barbosa.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.

1. Estudantes de ciências sociais. 2. Formação de professores – Ciências Sociais. 3. Estudantes do CDSA - Dificuldades. 4. Evasão no ensino superior. I. Título.

CDU: 3:378(043.3)

ANDREZA DE OLIVEIRA SILVA

“ACESSO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG/CDSA”

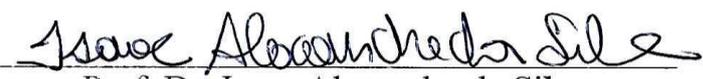
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais.

Aprovada em: 20/10/2016.

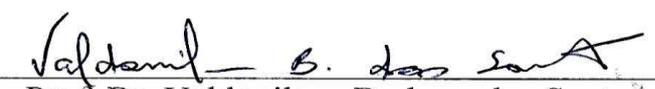
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Marciano Monteiro
(Co-orientador – UFCG/CDSA/UAEDUC)



Prof. Dr. Isaac Alexandre da Silva
(Examinador Titular – UFCG/CDSA/UAEDUC)



Prof. Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos
(Examinador Titular – UFCG/CDSA/UAC!S)

Aos estudantes oriundos das classes populares que são, objetivamente, eliminados, mas não desistem de lutar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jarbas e Vitória, que são minha estrutura. Prezando o respeito, a esperança e a humildade, apontaram os estudos como melhor alternativa para mudar de vida. A distância geográfica a qual nos separa e a saudade presente no coração é amenizada quando pensamos que os objetivos só são conquistados através de sacrifícios. A vocês, meus agradecimentos e meu todo amor.

A minha irmã, Anny Karolliny, não só de sangue, mas também de alma e coração. Pelos momentos de afeto que em meio às adversidades decorrentes do percurso acadêmico, me amparou. A você, minha gratidão.

As minhas avós, Nazaré e Sebastiana, que através da singeleza dos atos, torcem por mim. Sempre atenciosas, amorosas e preocupadas com o futuro, fortalecem a relevância da educação. A vocês, meus agradecimentos.

Aos professores, que contribuíram desde a trajetória escolar até a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais, meus agradecimentos. Em especial, aqueles que ajudaram no decorrer do curso, de forma significativa e marcante: Aos professores Valdonilson Barbosa dos Santos, José Marciano Monteiro e José Maria da Nóbrega Júnior, pelos ensinamentos, pelo apoio e pela amizade que fortaleceram as chances de permanecer e até mesmo, concluir o curso, meus agradecimentos.

Aos amigos, pelo companheirismo e amor de sempre. Pelas palavras de consolo em meio ao desespero, pela força depositada mediante a fraqueza e pela alegria resultante do objetivo que foi alcançado com tanto sacrifício, meus eternos agradecimentos. Em especial, ressalto Thaís Nunes, pela amizade, pelo afeto e pelo abrigo constante que só estreita nosso laço. A você, minha gratidão.

A Coordenação de Ciências Sociais, pela atenção, confiança e disponibilidade de dados referentes aos alunos desistentes que foram necessários na procedência da pesquisa, meus agradecimentos.

A Gerência de Assuntos Estudantis, GAE, que contribuiu no desenvolvimento do presente trabalho ao disponibilizar variáveis concernentes aos alunos ativos, meus agradecimentos.

Por fim, saliento a contribuição na formação acadêmica da professora e orientadora deste trabalho de conclusão de curso: Vilma Soares de Lima Barbosa. O incentivo, o carinho e a simplicidade advinda de ti me engrandeceram não somente como profissional, mas também como humana. Elaboramos pesquisas juntas que, por vezes, foram penosas, mas compensatórias e de significância social. A você, que ressalta o quanto preciso ser forte e perseverante, superar meus limites e aprender com os meus erros, meus agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho procura fazer um levantamento sistemático de informações que permitam a ilustração dos principais elementos que concorrem para o acesso e permanência dos estudantes oriundos das classes populares na UFCG/CDSA. Nesse cenário, analisamos os ingressos e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, considerando motivos internos: exigências institucionais conectadas ao currículo e a didática, obstaculizando o bom desempenho, ou externos: Insatisfação com o mercado de trabalho, origem socioeconômica; a Universidade que influenciam na formação. Para a coleta de dados, utilizamos metodologias quantitativas (tratamento estatístico) e qualitativas (entrevistas, aplicação de questionário, pesquisa documental e bibliográfica). Os resultados permitiram a averiguação do perfil socioeconômico dos estudantes, porque escolheram o respectivo curso, as dificuldades encontradas nas situações de ensino e aprendizagem e as táticas usadas para se encaixar nas exigências da instituição. A análise mostrou particularidades referentes ao acesso: as causas primordiais de ingresso estão associadas à baixa concorrência no vestibular, localização da Universidade ou falta de conhecimento a respeito do curso. Com relação aos motivos que inclinaram a desistir, vale salientar que o desprazer resultante do emprego esperado, a não participação em projetos e o fato de não contentar-se com o rendimento acadêmico foram variáveis que destinaram, em grande medida, a decisão.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação de professor. Dificuldades de enquadramento. Estratégias de Permanência.

RÉSUMÉ

Ce travail cherche à collecter de façon systématique des informations qui vont aider à illustrer les principaux éléments qui contribuent à l'accès et la permanence des étudiants des classes populaires dans UFCG / CDSA. Dans ce scénario, nous avons analysés les entrées et les sorties du Baccalauréat en Sciences Sociales en tenant compte des raisons internes : des exigences institutionnelles liées au programme d'études et de la didactique, qui entravent le bon fonctionnement, ou externes : le mécontentement avec le marché du travail, le milieu socio-économique; L'université influençant dans la formation. Pour collecter les données, nous avons utilisés des méthodes quantitatives (analyse statistique) et qualitatives (entretiens, application des questionnaires, recherche documentaire et bibliographique). Les résultats ont permis de vérifier le profil socio-économique des étudiants, la raison pour laquelle ils ont choisi leurs cours, les difficultés retrouvés dans les situations d'enseignement et d'apprentissage et les méthodes utilisées pour répondre aux exigences de l'institution. L'analyse a montré notamment les particularités en ce qui concerne l'accès: les causes primordiales de l'admission sont associées à une faible concurrence dans l'examen d'entrée, l'emplacement de l'Université ou du manque de connaissances sur le cours. Parmi les raisons qui enclins à abandonner, il est intéressant de noter que les désagréments résultant des attentes d'emploi, la manque de participation dans les projets et le fait du non contentement avec les résultats académiques furent les variables d'influence à la décision.

Mots-clés: Éducation Supérieure. Qualification de professeur. Difficulté d'encadrement. Stratégies de permanence.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	11
2.1	AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	15
2.2	PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO: O PERCURSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS/CDSA.....	19
2.3	A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR.....	22
3	PERSPECTIVA HISTÓRICA E CRÍTICA SOBRE O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR.....	26
3.1	UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOBRE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR.....	32
4	CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES DA UFCG/CDSA.....	36
4.1	CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES EVADIDOS DA UFCG/CDSA.....	55
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	68
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	72
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	75

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa mostra a relevância das políticas expansionistas para alastrar o número de matrículas no ensino superior do Brasil. No contexto de crescimento, é viável salientar o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2015) e a evolução deste segmento na Paraíba. Segundo o Mapa, “De 2000 a 2013, o número de instituições de ensino superior (IES) na Paraíba apresentou um crescimento de 157%, totalizando 36 IES – 32 privadas e 4 públicas em 2013, contra 14 IES – 11 privadas e 3 públicas em 2000 (p. 71).”

Os processos de *interiorização* dos campi e *diversificação* de cursos são pertinentes a esse progresso, pois favorecem a obtenção do “diploma” daqueles que residem em cidades distantes das capitais. Segundo os dados, a expansão atingiu, em maior instância, o setor privado e nessa perspectiva, torna-se essencial atentarmos para as políticas públicas que possibilitaram o “salto”. A criação do Programa Universidade para Todos, PROUNI, e do Fundo de Financiamento Estudantil, FIES, foi considerável para auxiliar a entrada dos indivíduos nas Universidades privadas. Assim como o Programa de Apoio a Planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais, REUNI, busca “popularizar” o setor público.

Abraçando uma política de desenvolvimento que vise amenizar as dificuldades de acesso, a Universidade Federal de Campina Grande decide instalar diversos *campi* no interior do Estado. Nessa concepção, surge o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, CDSA, na cidade de Sumé – PB. Entre os cursos disponibilizados por ele está a Licenciatura em Ciências Sociais. Considerando o cenário de expansão e democratização do Ensino Superior, novos cursos são ofertados com o intuito de formar professores atuantes na Educação Básica.

No nosso caso, alguns estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais que fazem parte do universo pesquisado demonstram provir das camadas populares e alegam dificuldades de enquadramento na instituição. Frente ao acesso e a equidade do Ensino Superior, analisamos até que ponto a oferta do sistema educacional esteve acessível a esse público e ao atendimento de suas demandas, contrariando os anseios desta “conquista”.

Portanto, o objetivo da pesquisa é identificar como tem ocorrido a inserção das classes populares na universidade tanto do ponto de vista do acesso quanto da permanência. Daí tem como questões norteadoras: Qual é o perfil socioeconômico dos alunos matriculados no curso? Como tem ocorrido a inserção social e simbólica no campo universitário? Quais as condições de permanência dos graduandos? Quais as estratégias traçadas pelos alunos que

favorecem a sua permanência? Quais as suas perspectivas com relação ao curso? Quais são as causas que influenciam na decisão de abandono? Qual é a faixa-etária dos desistentes? O que o CDSA pode fazer para diminuir as interrupções? Tais questões irão colaborar no diálogo sobre o acesso e permanência das classes populares.

Nosso fito é a construção de um panorama acerca das principais percepções, perspectivas, atributos sociais, culturais e institucionais que estruturam o cotidiano das atividades dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG e suas implicações para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. Isso permitiu o uso de metodologias quantitativas (tratamento estatístico) e qualitativas (entrevistas, aplicação de questionário, pesquisa documental e bibliográfica).

Nesse contexto, analisamos o acesso e a permanência dos estudantes, abrangendo os que estão cursando e os que evadiram. A GAE (Gerência de Assuntos Estudantis) disponibilizou dados decorrentes de questionários fechados de 177 alunos ativos entre os anos de 2009, 2011, 2013 e 2014. Do total, entrevistamos 12 alunos. A dificuldade de unir todos fez com que houvesse diferenciações nas entrevistas: sete alunos constituíram um grupo focal e o restante, cinco estudantes, entrevistamos individualmente. Foi possível coletar informações acerca das dificuldades de enquadramento, estratégias utilizadas no alcance do “sucesso” e as expectativas profissionais.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais proporcionou a exploração de 163 fichas dos evadidos. Elas abarcam referências sobre o ano da desistência, sexo, faixa-etária, cidade, número de telefone, e-mail, etc, elementos essenciais para entrar em contato e assim, prosseguir na pesquisa. Desse total, entrevistamos 14 alunos, todos de maneira individual e por telefone, já que alguns moram em cidades circunvizinhas. Ressaltamos a importância da entrevista para constatar a escolaridade, nível instrucional do pai e da mãe, os motivos que levaram a estudar ciências sociais, os fatores que geravam insatisfação, dificuldades de adaptação, o que poderia ser melhorado no CDSA para facilitar a permanência, etc.

Nesse sentido, as entrevistas tiveram como finalidade a exploração e reconhecimento de um conjunto de informações que explicitem as relações diretas entre o “abandono” do curso e as circunstâncias sociais destes segmentos. A monografia está dividida em três seções: na primeira discutiremos a expansão do Ensino Superior e as políticas públicas de expansão dessa modalidade; na segunda seção traçamos um panorama das teorias no campo da educação e da sociologia sobre o sucesso e o fracasso escolar que nos permitem entender os motivos que levaram os alunos a inserirem no ensino superior e até mesmo a desistirem do

mesmo; por fim, na terceira seção apresentamos os dados coletados e sua respectiva análise.

2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Se quisermos discutir sobre educação superior é necessário saber como as Universidades se originaram no Brasil, por quais motivos e para atender que classe social. No nosso país, a Educação superior é iniciada a partir do século XIX com a vinda de D. João VI o qual buscava atender as necessidades da época. Ela se configurava em instituições isoladas que tinham o objetivo de oferecer cursos profissionalizantes às elites e formar profissionais atuantes nos quadros dirigentes. Anterior a essa iniciativa, as oligarquias enviavam seus filhos à Universidade de Coimbra para aprimorar conhecimento e obter o título de “bacharel”.

De acordo com Pinto (2013), foi somente em 1808 com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil que a constituição da educação superior executou-se, fundando a primeira escola em Salvador (p. 02). Diante disso, a Educação Superior lentamente se desenvolvia, pois não havia interesse de amenizar a restrição. Ela (2013) enfatiza que

Após a república, renovaram-se os interesses pela fundação de uma universidade. Em 1911, o então Ministro da Justiça, Rivadávia da Cunha Corrêa, estabeleceu um “exame admissional”¹ para quem quisesse ingressar no ensino superior. Assim se formalizava o processo para ingresso caracterizado pela seletividade. (p. 02)

Sobre o Ensino Superior no Brasil, Saviani (2010), sublinha que somente no primeiro quartel do século XX aparecem algumas iniciativas, ainda isoladas e pouco exitosas de organização de universidades. Tais instituições apenas começaram a se caracterizar, precisamente, com o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, seguido do Decreto n. 19.852, da mesma data, dispondo a organização da Universidade do Rio de Janeiro. É a partir da década de 1950 que a rede federal se amplia especialmente com a “federalização” de instituições estaduais e privadas.

Como já mencionamos, a primeira Universidade foi instaurada no século XX, caminhando para a expansão em passos largos e sempre direcionada às classes dominantes do país. Como bem diz Saviani (2010), se considerarmos que o ensino secundário, tinha como objetivo “formar as individualidades condutoras”, segundo o Decreto-lei 4.244 de 09 de abril de 1942, podemos perceber que o acesso ao Ensino Superior se restringia às elites. Esta segregação social provocou, no fim do século XX, escassez no ingresso de jovens com 18 e 24 anos, decorrente da contenção sustentada naquele meio. Com isso, tornava-se cada vez mais preciso estimular processos de democratização no acesso e dilatação de oportunidades

¹ Em 1915 o exame admissional é nomeado de vestibular.

para não apenas atender a sociedade em desenvolvimento urbano-industrial, mas também beneficiar a parte da população com baixo poder aquisitivo.

Assim posto, à medida que a sociedade brasileira ingressava num processo de desenvolvimento urbano-industrial, as pressões populares subverteram aquela finalidade do ensino secundário, aumentando-se a demanda por vagas no ensino superior que ganhava grande notoriedade com a figura dos excedentes, ou seja, com os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas. Tal notoriedade surgiu em virtude de que, os jovens ao serem aprovados consideravam que tinham obtido o direito de cursar a universidade e passaram a acampar a frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas.

Paralelamente, a essa pressão pelo acesso à universidade, nos anos 60 houve uma crescente mobilização, sob a liderança da União dos Estudantes (UNE), que visava à reforma universitária fundamentada na égide da ideologia nacionalista- desenvolvimentista, no âmbito das chamadas “reformas de base”. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a conseqüente instalação do regime militar.

Ainda que, o golpe militar em 1964, tenha cerceado algumas manifestações estudantis, acabou estimulando na mesma categoria a pressão pela reforma universitária. Desse modo, o movimento pela restauração ganhou as ruas impulsionadas pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e findou com a ocupação, em 1968, das principais universidades. Foram os estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre (SAVIANI, 2010).

Com efeito, foi preciso efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar. Tal ajuste veio com a Lei n. 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968. Esse projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) tinha como foco atender a dois interesses distintos: de um lado, a reivindicação de jovens e professores que exigiam a autonomia universitária, mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas, ampliando o raio de ação da universidade; por outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar buscava atrelar o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em conformidade aos interesses do capitalismo internacional.

As exigências dos estudantes e professores no concernente a indissociabilidade entre pesquisa e ensino acabaram sendo atendidas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Nesse sentido, a cátedra fora substituída pelo departamento, definindo as características e atribuições da autonomia universitária. Quanto a segunda demanda dos grupos ligados aos interesses do capitalismo internacional, foi instaurado o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, bem como, a racionalização da estrutura e funcionamento.

Entretanto, embora, a lei tenha sido aprovada pelo Congresso, o presidente da República vetou as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, resultantes da primeira demanda, por não estarem associadas aos interesses do golpe de 64. Com isso, o Decreto-Lei 464/69, implantou medidas adequadas as conveniências do regime.

Não obstante, a expansão do Ensino Superior ocorreu com a abertura indiscriminada, através de autorizações do Conselho Federal de Educação, de universidades privadas, indo de encontro às reivindicações dos estudantes, como também, do próprio texto aprovado. Com isso, o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados, foi alterado, de maneira que as instituições privadas tornaram-se a regra da expansão do Ensino Superior.

Segundo Germano (1993), a política educacional do regime militar “privilegiou o topo da pirâmide social” (p. 152), isso porque se constituiu num instrumento de conservação da estrutura social de desigualdade, pois seguiu “a estrutura de desigualdade social e regional existente no Brasil”. Também elitizou o ensino superior público e representou um descaso do Estado com a rede pública de primeiro e segundo graus a qual era frequentada por alunos que, na sua grande maioria, advinham das classes subalternas. Essa política também imprimiu à educação superior um caráter utilitário, na medida em que estabelecia uma relação direta e imediata com o mercado de trabalho e com a produção.

É na chamada Constituição cidadã, a Constituição de 1988, que vamos ver a incorporação de várias demandas relacionadas ao Ensino Superior. Nessa Carta Magna, foi assegurada a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e autonomia universitária, além do ingresso por concurso público. Vale salientar, que nesse momento tanto os reitores quanto o corpo docente exigiam medidas que viabilizassem a autonomia universitária e, de modo geral, os estudantes e a sociedade, passaram a exigir o aumento de vagas nas universidades públicas.

O Estado brasileiro, até a Constituição de 1988, manteve sua presença na organização e regulação do Ensino Superior. Em 1986, o então Ministro da Educação, Marco Maciel, cria o

Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), o qual introduz uma distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino*. Tal distinção ganhou força na gestão de Paulo Renato Souza à frente do MEC, de maneira que foi destacada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 a regulamentação do sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Assim, o decreto introduz a distinção entre universidades e centros universitários na classificação acadêmica dos estabelecimentos de Ensino Superior.

Em outras palavras, a partir daí, vemos os *centros universitários* como alternativas para viabilizar a expansão e a “democratização” com custos baixos, sendo na verdade, uma universidade de segunda classe, uma vez que não carecia desenvolver pesquisas. Por outro lado, um número reduzido de *universidades de pesquisa* tornam-se os centros de excelência, para as quais iriam a grande parte dos investimentos públicos, reforçando o seu caráter elitista.

Se a Lei 5.540/68 estimulou a instalação de instituições isoladas privadas de ensino superior mediante as autorizações do Conselho Federal de Educação, vamos assistir nessa conjuntura uma consolidação do ensino privado com o aumento e diversificação de universidades privadas. Assim, para aumentar o número de vagas e diminuir o déficit do Ensino Superior brasileiro, em relação a outros países, essa foi a política adotada nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, FHC, que ficou evidenciada na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997. Conforme a proposta:

A expansão dependerá de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes (BRASIL, 1997, p.39).
(encontrar essa referência)

Sobre isso, Pinto (2013) defende que o governo brasileiro ampliou o campo para a expansão da iniciativa privada no ensino superior. Em 1997, a média de abertura de cursos superiores no país, foi de 200 por ano. Em 1999 foram autorizados 745 novos cursos superiores e em 2000 foram 865 novos cursos. De 1996 a 2000 se instalaram 2.016 novos cursos superiores no Brasil (Fonte: MEC/Inep/Deaes.Tabela 1.1 Instituições, 2006, p.01). Das 124 IES² criadas em 1999, 95% eram particulares.

O estímulo à iniciativa privada continuou com o Governo Lula que acelerou não apenas o processo de expansão de vagas, mas aumentou o número de instituições privadas com o Programa “Universidade para Todos”, o PROUNI. Esse programa destinado à compra de

vagas em instituições superiores privadas acabou resolvendo o problema de vagas ociosas enfrentado por várias instituições. Contudo, ao longo desse governo os investimentos nas universidades federais foram retomados fomentando a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais “REUNI”. Encaminhemos, agora, para falar sobre esses programas de expansão.

2.1 AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, inúmeras políticas públicas foram amparadas com o objetivo de favorecer o ingresso as Universidades, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Na verdade, o Prouni é uma tentativa do governo federal de cumprir as exigências da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, realizada em 9 de outubro de 1998, em Paris.

O intuito dos programas mencionados consiste em promover o acesso das diferentes frações sociais ao Ensino Superior e garantir sua continuidade. Procedendo neste raciocínio, O PROUNI foi institucionalizado em 2005 pela lei nº 11.096. Ele consolidou-se na gerência de Luiz Inácio Lula da Silva –continuando no Governo da Presidente Dilma - e tem como substancial finalidade ampliar o acesso dos brasileiros a educação superior, contribuindo para amenizar injustiças sociais. O governo oferta bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de baixa renda que desejam adentrar nas instituições privadas. Desde 2005, até o ano passado foram distribuídas mais de 1,9 milhões de bolsas, entre elas um milhão são integrais e direcionadas aos alunos que sobrevivem com, no máximo, um salário e meio.

O restante se divide em bolsas parciais, custeando 50% das mensalidades para estudantes com renda de até três salários mínimos. Nos primeiros meses de 2014, o programa ofereceu 191, 6 mil bolsas. De acordo com o MEC, no primeiro semestre de 2014 teve um salto de 18% em comparação ao ano de 2013. Em 2014 verificou-se 191.625 alunos beneficiados com as bolsas.

No mesmo itinerário, PRESTES, JEZINE e SCOCUGLIA (2012) afirmam:

Foi neste período (2007), que entre adesões e oposições o Ministério de Educação Brasileiro (MEC/Brasil) instituiu o Reuni, uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltada para o crescimento e expansão física acadêmica e pedagógica do ensino superior público e da rede federal de educação superior.” (p. 2012).

É necessário esclarecer que tanto o REUNI quanto o PROUNI tem como objetivo a democratização. Os defensores do primeiro atuam em prol da política de inclusão pela qual se vincula a ampliação pedagógica e física do Ensino Superior Público. O REUNI oferece um ensino aperfeiçoado, auxílios moradia, bolsa para manutenção e restaurantes, procurando acolher estudantes com diferentes “perfis” na academia.

Em conformidade com o Ministério da Educação, a meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, desde 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao Ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. É visível que os governos, ao longo dos anos, apostaram em políticas expansionistas, as quais subtraíam os índices de analfabetismo e baixa escolaridade. O Censo (2010) enaltece que 14, 16 milhões de brasileiros são analfabetos, na Região Nordeste mais de meio milhão de pessoas acusam não saber ler ou escrever, o que certifica um alto número. É inegável afirmar que o PROUNI, por exemplo, patenteou as “portas” das instituições privadas de ensino superior, permitindo que diferentes estratos sociais também tivessem “vez”.

Referente à ampliação desse ensino, os dados fornecidos pela pesquisa de Prestes, Jezine e Scocuglia (2012) expõem que passados cem anos posteriores ao séc. XIX as instituições brasileiras de Educação Superior aumentam de 893 para 2.377 e 2.099 desse total pertence ao setor privado. No período de 1991 tínhamos um íntegro de 1.565.056 matrículas passando para receber, em 2010, 6.379.299 indivíduos em cursos presenciais onde 4.736.001 alunos concentravam-se no privado (INEP/MEC, 2011). Percebemos, assim, que parte significativa do alastramento se destina às instituições privadas, o que nos induz a refletir sobre um acesso inteiramente selecionado.

No interior do País, a quantidade de matrículas em graduação presencial nas instituições federais de ensino superior cresceu 10,1% em relação a 2007 e vigorou, ainda mais, com a implantação do Reuni, criado em 2007. Segundo o IPEA (2010), o número de *campi* aumentou de 151 para 255, de 2003 até 2010. Estão distribuídos em 235 municípios. Antes, só 114 municípios tinham *campus* universitário. No primeiro ano de funcionamento, os recursos destinados ao Reuni foram da ordem de R\$ 415 milhões. Somado à primeira fase da

expansão, o investimento já realizado é de aproximadamente R\$ 1,5 bilhão, valor que deveria chegar a R\$ 3,5 bilhões até 2012.

De qualquer forma, para compreendermos a ampliação, o Censo de Educação Superior (2012) mostra que o número de alunos matriculados nas Universidades atingiu 7,3 milhões em 2013, registrando um crescimento de 3,8% em comparação ao ano de 2012. Vale salientar que na rede pública a expansão consolidou-se com 1,9%, enquanto na privada a alta foi de 4,5%. Nos últimos 10 anos, o contingente de matrículas aumentou 76,4%, passando de 1,5 milhão para 2,7 milhões de alunos. Nesse sentido, o Censo de Educação Superior enfatiza que nosso país possui 2.391 instituições públicas e privadas, as quais oferecem mais de 32 mil cursos de graduação.

A facilidade de ingressar no referido âmbito está vinculada, em grande medida, a perspectiva de *interiorização* que atendia Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 10.172/200, tendo início em 2003 com a interiorização/regionalização dos campi das universidades federais. Essa expansão ampliou o acesso ao Ensino Superior público e gratuito no Brasil, bem como contribuiu para a regionalização e interiorização da oferta de vagas em todo o país. Nesse processo, em dez anos, os centros universitários receberam 58,7% de alunos fora das capitais. Dito isto, não podemos esquecer a relevância da *diversificação* pertinente aos cursos oferecidos, fazendo com que o número de matrículas evoluísse 81% nos anos de 2003 e 2012. Portanto, a interiorização pode ser entendida como um processo de inclusão através da democratização espacial do acesso a universidade.

Com isso, buscava-se a “democratização” do Ensino Superior. Segundo Sousa: “Por democratização do ensino entendemos uma política que vise tornar o ensino, e especialmente o ensino superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais.” (1968, p. 248). De acordo com seu ponto de vista, o ideal seria facilitar a entrada de todos os indivíduos em tal âmbito. Esta política de “democratização” amenizaria os obstáculos e permitiria a inserção de jovens, de diferentes estratos sociais, que quisessem aperfeiçoar os conhecimentos.

Para demonstrar esse processo de expansão do ensino superior, fizemos um recorte temporal que se insere no contexto da expansão especificamente no Brasil e na Paraíba.

Tabela 1 - Aumento do número de matrículas

Número de matrículas		
Anos	Brasil	Paraíba
2001	3.030.754	41.946
2002	3.479.913	47.500
2003	3.887.022	52.658
2004	4.163.733	52.633
2005	4.453.156	57.615
2006	4.676.646	62.268
2007	4.880.381	69.723

Fonte: Censo de Educação Superior (2012).

A variação no número de matrículas é vista ao longo dos anos, com ênfase no crescimento. De acordo com Silva (2014)

Novas exigências educacionais se fizeram necessárias a partir da década de 1990, decorrentes da intensificação do capitalismo industrial e das demandas de formação do trabalhador, o que levou à expansão de Instituições de Educação Superior (IES). (p. 60)

As relações de produção inerentes a globalização e industrialização têm estimulado os indivíduos a desenvolver aptidões, qualificar-se profissionalmente para suprir as necessidades da sociedade atual, acentuando a busca pela Universidade. Nessa perspectiva, diversas camadas sociais sentem a precisão de demandar uma vaga no respectivo meio educacional.

Nesse contexto, a Paraíba não fica imune ao processo de expansão, adotando propostas que pudessem alastrar a estrutura das universidades e, no caso da nossa pesquisa, a Universidade Federal de Campina Grande. Ao abrir e otimizar vários Campis no interior do Estado, é perceptível um aumento na quantidade de matrículas, levando em conta que em 2002 a UFCG registrou cerca de 7.933 alunos e em 2009 há um salto para 10.632. Com o propósito de diminuir as desigualdades de oferta do Ensino Superior nas regiões distantes da sede Campina Grande, a UFCG instalou na cidade de Sumé o Centro de Desenvolvimento

Sustentável do Semiárido (CDSA). Entre os cursos de graduação oferecidos pelo CDSA está a Licenciatura em Ciências Sociais.

2.2 PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO: O PERCURSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS/CDSA

A inclusão do Curso de Licenciatura no CDSA está encadeada a uma série de lutas as quais conquistaram a garantia da sociologia nos itens curriculares obrigatórios da Educação Básica, cooperando para mais um passo na melhoria da educação desse país. O compromisso com a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio da região foi, seguramente, a principal motivação para o respectivo curso delinear no projeto de criação do CDSA/UFCG. Daí a abertura de um curso direcionado para a formação de professores em Ciências Sociais, no turno noturno a partir de 2009, dilatando assim, a possibilidade de ingresso a Universidade.

Esta dilatação da oferta de vagas trouxe à tona uma questão fundamental: Como desenvolver quantidade e qualidade dos formados em tempos de indicadores que apontam para um estrutural obstáculo a essa inserção. Se levarmos em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, nas escolas estaduais veremos que muito pouco provavelmente os problemas enfrentados pela formação universitária podem ser exclusivamente pensados a partir das matrizes curriculares e pelas dimensões pedagógicas oferecidas por estes cursos. Trata-se de uma questão sociológica que implica a percepção da estruturação de certas resistências, de matriz social, a esta cultura escolar e acadêmica.

Na pesquisa realizada sobre os perfis dos estudantes de Licenciatura de Ciências Sociais na UFCG (2013-2014), as dimensões que concorrem para o desempenho e engajamento destes ao curso indicam que persiste um alto índice de “evasão” e apontam alguns elementos para compreendermos esse fenômeno. A partir dos dados colhidos na instituição pesquisada, observamos que as trajetórias escolares são variáveis significativas para pensar as dificuldades encontradas pelos alunos que ingressam no curso de Ciências Sociais.

Nos deparamos com estudantes que, em sua maioria, descendem de escolas com IDEB marcado por um baixo e, talvez, não surpreendente resultado. Supomos, pela natureza desse indicador, que boa parte das dificuldades encontradas pelos licenciandos provenham dessa relação. O Ideb paraibano auferido nos anos de 2007, 2008 e 2009 para o 3º ano do Ensino médio, foi, respectivamente: 3.2, 3.4 e 3.3., sendo que no Cariri Paraibano fica em torno de

3.0. e 2.2. Estes indicadores permitem que entendamos um pouco do que se passa no contexto da expansão da oferta de vagas no ensino superior.

Dessa forma, é importante se aproximar da heterogeneidade social que molda o “novo” aluno da Universidade, pensando em propostas didáticas ou curriculares as quais possam captar as suas experiências. No cenário da expansão e da democratização do Ensino Superior Brasileiro, novas graduações passaram a ser propostas com o objetivo de formar professores do ensino médio, possibilitando a absorção de indivíduos com faixa etárias, origens sociais e gêneros distintos. Silva ressalta:

Para tratar dos novos sujeitos que hoje adentram as Universidades, é preciso discorrer sobre como se constitui o acesso ao Ensino Superior no Brasil. As desigualdades sociais e educacionais sempre estiveram imbricadas no contexto da história do país. (SILVA, 2014, p. 62).

De acordo com a ela, a democratização nesta instância ocorreu de forma insuficiente e perversa. O fato de existir acessibilidade ao atendimento das demandas, não impede que os valores das classes dominantes perdurem e contenham de todas as formas a pressão das populares (p. 62 – 63). Silva (2014) cita:

A sociologia das desigualdades educacionais tem mostrado que os mecanismos de seleção utilizados para o ingresso na universidade levam em conta, nomeadamente, o capital cultural acumulado pelos estudantes em sua trajetória, nos diferentes ambientes de socialização, como família, escola... (p. 62)

A autora acredita que há uma luta de interesses impedindo o estágio de massificação. No nosso país, a Universidade pública adota mecanismos de seleção restritos os quais são justificados por ideais meritocráticos² decorrentes da austeridade acadêmica que pouco aspira à multiplicidade cultural.

No mesmo raciocínio, Bourdieu e Passeron (2014) defendem que:

Lê-se nas chances de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se puramente e simplesmente de eliminação. (p.16)

Diante disso, a exclusão nas Universidades se manifesta ocultamente de modo que o abandono, o atraso e a irregularidade nos cursos de graduação são fenômenos constantes, atuando na fabricação de uma verdadeira “aristocracia social”. Em outras palavras, Bourdieu

² Justificam que o desempenho do aluno depende exclusivamente dele.

e Passeron salientam que o princípio formal da igualdade de oportunidades é obscurecido e enaltecido nos sistemas educacionais para privilegiar certos segmentos da sociedade. (2014, p. 11).

Embora não se trate de um fato novo, todavia, dada a atual circunstância caracterizada pelo paulatino aumento das vagas desta modalidade de ensino, é fundamental uma compreensão dos diversos mecanismos de resistências encontradas na inserção de novos segmentos nestas instituições.

Com relação ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG, acredita-se que a descontinuidade ou dificuldade de enquadramento sejam incitadas por um conjunto de causas. Nessa concepção, é viável mencionar que o reconhecimento da profissão, o capital cultural legado pela família e os processos de escolarização que necessariamente tendem a favorecer determinados grupos, são partes do todo.

No concernente aos estudos realizados sobre os perfis dos alunos de Ciências Sociais e as grandezas que influenciam em seu desempenho e adaptação no curso foi exposto que um grande número de desistências perdura. Segundo Simon Schwartzman (1995), de cada quatro estudantes de Ciências Sociais que entram na USP, apenas um conclui. No mesmo percurso, Bôas (2003) enfatiza que as alterações nos currículos não solucionaram o problema da evasão no curso: “No período de 1939 a 1988, matricularam-se no curso de ciências sociais 2.936 alunos. Desse total, 45, 29% graduaram-se [...]” (p.47) A autora relata ainda que durante o período de 1939 – 1988, dos 2.936 alunos matriculados apenas 1.330 concluíram.

Em 1986, foi criado o LPS com o objetivo de melhorar a qualidade de formação em ciências sociais, integrando alunos em estágios e pesquisas. Mas foi somente em 1988, com a implantação do Programa de Iniciação Científica, que aquela iniciativa se consolidou. (p.58)

Observa-se, portanto, que o Programa de Pesquisa configurou-se como um estímulo a permanência na graduação, amenizando assim, as desistências. Os discentes que participavam do PIC (Programa de Iniciação Científica) eram originados de diferentes classes sociais: alguns vinham de famílias com um capital cultural superior, obtinham pais graduados, professores universitários, outros vinham de famílias de funcionários públicos. Mas, também tinham aqueles de famílias de baixa renda, desafortunados, os quais possuíam pais que exerciam trabalho em serviços públicos. É importante ressaltar que o maior número de bolsistas era pertencente às mulheres (60%), comparando a situação dos homens, os quais alcançaram 40% nas pesquisas.

Bôas (2003) chama a atenção para a importância dos programas de bolsas como ferramentas que podem conter a evasão no curso. Nesse sentido, faz-se mister destacar o Programa de Iniciação a Docência (PIBID), que disponibiliza bolsas para os alunos de Ciências Sociais no CDSA, além de oportunizar a vivência no futuro campo de atuação. Os bolsistas do PIBID se relacionam com profissionais de sua área Ciências Sociais e são orientados por supervisores ou coordenadores. Esta troca de saberes estimula o aluno a continuar seu curso, mesmo diante das adversidades, fazendo com que ele se aprofunde e se atraia cada vez mais pela área.

O “privilégio” de participar de programas como este possibilita a realização de tarefas, aperfeiçoamento de conhecimento e possibilidades de ingressar, futuramente, em um mestrado. Além de contribuir também com os custos financeiros, promove a participação em eventos, apresentações de pesquisas ou atividades direcionadas na área e acesso ao trabalho de campo. Diante do exposto, notamos que a pertinência do programa ultrapassa a permanência do licenciando, uma vez que além de viabilizar o acesso ao campo de trabalho, tende a fortalecer as licenciaturas seja na formação dos docentes mais qualificados, seja na identificação de eventuais lacunas do curso, como também, na contenção da evasão.

Consoante Bôas, “nas fases apontadas, apesar das variações, apenas 50% dos alunos concluíram os estudos e obtiveram o título de bacharel.” (p.60) Ao discorrer sobre a magnitude de receber auxílio no curso, é importante lembrar que o acesso está distante da popularidade. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014) a origem social dos estudantes, principalmente os do ensino superior, figura como o fator de diferenciação de maior relevância, mais que o sexo, a idade, a afiliação religiosa; ou seja, são os fatores culturais que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar (p.10). Nessa perspectiva, a seleção para conseguir vagas em bolsas de estudos é inteiramente restrita, visto que boa parte dos estudantes fica “à margem”, talvez por não conseguir conciliar emprego e graduação, ou por não caber no perfil esperado pelo docente em razão do baixo aproveitamento acadêmico.

2.3 A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Como vimos, os governos buscaram através de políticas públicas democratizar o acesso ao ensino superior. Entretanto, nem sempre essas políticas promovem a permanência do estudante nas universidades. Comumente, as instituições de fomento ainda são destinadas aos alunos oriundos das classes média e alta por demonstrarem domínio da linguagem culta e

capacidade de manejar os códigos instituídos pelo saber formal. Acompanhando o raciocínio, para que o indivíduo seja selecionado em projetos de iniciação científica, docência, monitoria ou em Programas de Educação Tutorial (PET) precisará de “destaque” diante dos demais. O seletivo dos professores é dado através de prova ou preferência naqueles que tem desenvoltura maior com a leitura e a escrita, apresentam domínio com as teorias e capacidade de execução. Nisso, os alunos que tiveram melhores oportunidades educacionais poderão se beneficiar com mais facilidade.

Em 2015.1 o CDSA tinha 690 alunos cadastrados e 359 deles eram bolsistas, sendo 90 do PIBID, 150 do REUNI e o restante se dividia em PET, PROEXT, MONITORIA E PROBEX. Vale salientar que a maioria dos bolsistas estava concentrada nos cursos de concorrência e renda familiar baixa, como as licenciaturas, pois só o PIBID acolhia boa parte deles. Como já dissemos antes, as bolsas, além de ajudarem com os custos financeiros e proporcionarem melhorias na formação, realizando atividades que oferecem saberes teóricos, metodológicos e empíricos, também, são transformadas em estratégias de permanência, considerando que muitos persistem na Universidade porque são bolsistas.

Fazendo menção a Pereira e Passos

[...] A educação universitária encontra limites na realização do projeto de democratização ambicionado pela Reforma de 68, em face das próprias contradições do sistema: de um lado está a democratização e o progresso social, de outro a diferenciação e o elitismo. (PEREIRA; PASSOS, 2007, p. 22).

É notório que, apesar dessa chamada “democratização” no meio acadêmico (facilitando a entrada de alunos com diferentes capitais culturais e econômicos) alguns privilégios são sustentados: Os critérios usados para ingressar continuam excludentes e desiguais.

É visível que nos cursos cuja concorrência tende a ser maior, sejam selecionados com mais ensejo, os alunos pelos quais alcançam pontuações favoráveis nas provas de Enem. Unido a essa “conquista” vem o *status* de inteligente que irá desconsiderar o “seio” familiar ou o capital cultural pertencente a ele. No caso da Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG é identificado um novo público ingressante, o qual não adentrava até então, e por esse motivo, é necessária a disponibilidade da Universidade para “recebê-lo” de modo que acolha, fortaleça as licenciaturas e permita a democratização de acesso. Dito de outro modo: amenize repetências, dificuldades e abandonos.

É pertinente ressaltar que frente ao alto índice de evasão nos cursos de graduação o Governo Federal se mobiliza, adicionando políticas públicas pelas quais possam amortizar as

desigualdades sociais. Nessa prerrogativa, surge o Programa de Bolsa Permanência – PBP – incrementado pelo REUNI, Restaurante Universitário e Residência Universitária. Ele auxilia financeiramente os estudantes matriculados nas instituições federais, considerando a origem e condição socioeconômica. O recurso é pago através de um cartão benefício, contribuindo na procedência e conclusão da graduação dos que se sentem “condenados socialmente”.

Segundo o MEC, os propósitos do referido Programa são: oportunizar a continuidade dos alunos provenientes das classes populares nas Instituições Federais, diminuir os custos de manutenção, evitando a evasão estudantil e promover a democratização de acesso ao Ensino Superior.

Pereira e Passos (2007), argumentam que há uma significativa parcela da população que não transcende as barreiras da educação superior, fazendo-nos questionar sobre a valência desta “conquista”.

A parcela de estudantes pobres que consegue ultrapassar a barreira da seletividade e chega à Universidade é bastante reduzida: na população de universitários do Brasil 8,2% pertencem a famílias com renda de até dois salários mínimos e 53, 8% pertencem a grupo familiar com renda superior a cinco salários [...] (p. 21)

Lembrando que apenas 5,7% das famílias brasileiras possuem renda superior a cinco salários mínimos e 78,1% situam-se na linha de sobrevivência com dois salários é importante enfatizar que uma pequena “fatia” da sociedade predomina nos cursos superiores, enquanto a maior parte da população, com caráter econômico inferior, ocupa um “insignificante” número de participação, o que mostra a preponderância das elites nesse nível educacional.

Não podemos esquecer também que a quantidade de discentes com a idade propícia (18 a 24 anos) para frequentar cursos de graduação continua pequena – de aproximadamente 24 milhões de pessoas com esta faixa etária, 3,4 milhões cursavam o ensino superior. Assim, a determinada citação mostra a predominância de pessoas com a idade “indevida” nesse âmbito. Tal fenômeno ocorre devido o término tardio no ensino médio o qual abrange a evasão, repetência ou a baixa escolaridade, demarcando a ordem “discriminatória” durante sua entrada. Conservando a vertente, é admissível notabilizar que os traços culturais, socioeconômicos e simbólicos desenvolvidos nas diferentes socializações influenciam no desempenho do aluno em sala de aula.

O paradigma de que a Universidade é direcionada a todos e facilmente pode-se ter acesso precisa ser desconstruído, fomentando que a expansão presente na respectiva modalidade não foi suficiente para aniquilar o caráter elitista que privilegia indivíduos com capitais econômicos e culturais superiores durante o ingresso/permanência.

Por fim, cumpre destacar nesse processo o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Segundo o Inep (2011) ele foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

Conforme Melo (2012), esta política expansionista foi instruída no governo de Fernando Henrique Cardoso e ficaria a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais – INEP. Procedendo na administração de Lula, o mecanismo servia de avaliação ao ensino médio, estabelecendo o nível de conhecimento alcançado por cada aluno durante o período letivo. O exame visa detectar a qualidade dos serviços prestados a educação, considerando as necessidades do mercado de trabalho e sustentando a ideologia das competências.

O ENEM não é obrigatório, porém a cada ano tem atraído um número cada vez maior de estudantes. A avaliação não tem somente o intuito de verificar a aprendizagem dos conteúdos básicos, mas também as habilidades que o aluno domina. Os determinantes classificatórios estão imersos na grande quantidade de questões, redação, interdisciplinaridade e dois dias de prova, o que exige mais dedicação e articulação de informações. O candidato precisa recorrer aos conteúdos ministrados no ensino médio para interpretar os exercícios propostos. Vale salientar que as provas exigem atenção e concentração, dificultando a leitura reflexiva do aluno.

Para mostrar que a acessibilidade não se ajusta ao ENEM há um número significativo de pessoas pelo qual não alcançou pontuações desejáveis. O código elaborado exigido pelo saber formal, a leitura e o tempo contribuiram para mais de meio milhão de pessoas zerarem a redação do referido exame no ano de 2014. De acordo com o presidente do INEP, este número foi cinco vezes maior do que o total do ano de 2013, em que 106. 742 receberam nota zero.

Diante do exposto, percebemos que as ações não conseguiram derrotar, por completo, as desigualdades que nos assolam. As instituições educacionais mencionadas são parciais, pois tendem a reproduzir processos de exclusão de classes, sustentados durante muito tempo, no Ensino Superior. Conforme Bourdieu e Passeron (2014) as desigualdades que se configuram na cultura prevalecem nos processos de pedagógicos, de escolarização e avaliação, transformando privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais.

3 PERSPECTIVA HISTÓRICA E CRÍTICA SOBRE O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR

Diante dos nossos objetivos, é pertinente discutirmos sucesso e fracasso escolar numa perspectiva histórica e sociológica. Assim, no primeiro momento, vamos abordar um dos clássicos acerca do fracasso escolar no Brasil que é a obra de Patto (1996), embora a pesquisa seja sobre a escola numa perspectiva da psicologia social, as suas considerações são relevantes para entendermos esse processo na universidade; em seguida, vamos mencionar as teorias sociológicas que nos auxiliam na compreensão desse fenômeno.

A Revolução Francesa (1789–1792) e a Revolução Industrial na Inglaterra (1780) promoveram uma migração dos camponeses para as cidades. Com isso, a grande oferta da mão de obra estimulou a venda da força de trabalho, a baixo custo, do proletário para assegurar o mínimo da sobrevivência. Contudo, nesse período se valorizava a adequação ao novo modelo de produção, diferente do que ocorria no campo e não a aquisição de habilidades específicas para a execução do trabalho.

Nos países recém-industrializados, a criação de escolas não se fazia necessária, pois a capacitação da mão de obra especializada era oferecida nas próprias indústrias. Ademais, as crianças que viviam da agricultura permaneciam pouco tempo na escola, somente para “aprender a ler, escrever e calcular”. Como não havia demanda de mão de obra com capacitação escolar, as dificuldades escolares que surgiam não eram notadas, ainda mais por não serem decisivas para a inserção no mercado de trabalho. Portanto, neste contexto, não havia qualquer problema de cunho social quanto ao fracasso escolar (CHARLOT, 2009, p. 14).

A escola só começa a obter significados diferentes, a partir de 1848 com o movimento popular contra a hegemonia burguesa. Nas palavras de Patto (1996, p. 25):

É somente nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que, a partir de 1848, a escola adquire significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes.

Nesse contexto, quando a educação se vislumbra como caminho para obter prestígio social, divulgam-se teorias racistas. A tese enaltecida encaminhava pobres e negros a inferioridade. Para os defensores dessa vertente, os brancos pertencentes às classes dominantes, eram superiores, intelectualmente e moralmente, em relação aos negros.

Com o desenvolvimento da medicina e da biologia, no início dos séculos XVIII e XIX, surgem classificações para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizado. Uma delas, defendida e fortificada, os enquadrava como “anormais”. Mediante a “anomalia”, as dificuldades escolares apresentadas na época eram tratadas por médicos psiquiatras. Diagnosticando e designando *anormais escolares* encaminhava-se a laboratórios anexos aos hospícios, considerando, nesse sentido, que as causas persistiam em defeitos orgânicos.

Ter dificuldade em aprender era visto como anormalidade. De modo que, precisavam-se criar instrumentos para avaliar as aptidões e verificar o desempenho intelectual do sujeito. Assim, a partir de 1900 até 1930, tivemos os testes de QI (Quociente de Inteligência) sendo utilizados pelas escolas com o objetivo de decidir o destino escolar de várias pessoas. A psicologia, nessa conjuntura, ganha grande força nos processos avaliativos referentes a problemas individuais que justificavam o fracasso escolar.

Segundo Patto (1996), um dos precursores da psicologia diferencial – e dos testes de inteligência - e adepto das ideias de Darwin, Francis Galton, a genialidade era hereditária. Todavia, os psicólogos e pedagogos que se dedicaram a trabalhar essa temática nos anos de 1890 e 1930, buscavam identificar os mais capazes e promovê-los socialmente, independentemente da classe social ou etnia a que pertencessem. Assim, a seleção educacional e social se daria exclusivamente por mérito pessoal, justificando as diferenças no rendimento escolar de determinado grupo e a ascensão apenas dessa clientela a níveis escolares mais avançados.

Atrelada à concepção de capacidade intelectual dos indivíduos, a ideia de que a escola tinha “a missão de redimir a humanidade” estava assentada (PATTO, 1996, p. 26). Ou seja, em virtude de a escola ser gratuita e obrigatória, haviam condições efetivas de transformar a sociedade, livrando-a da ignorância e opressão. Mas, essa crença sobre a escola é abalada com a primeira guerra mundial (1914) ao notar que a instituição não havia transformado a humanidade e nem o homem, pois este ainda carregava em si a tirania, a exploração, a ignorância e a desigualdade social.

Nesse contexto, erguem críticas à pedagogia tradicional - modelo de trabalho pedagógico vigente na época que situava o professor como detentor de conhecimento e o aluno como mero receptor, assimilando apenas os conteúdos que lhe eram apresentados. Entretanto, para Saviani (2008a), na América Latina essa crença de que pela escola se equacionaria a marginalidade ainda era vigente. Assim, por meio da escola, os indivíduos teriam acesso aos conhecimentos acumulados e ao saber sistematizado, curando-se da ignorância. Para essa empreitada, os professores deveriam ser bem preparados, já que cabia a

eles a responsabilidade de passar os conhecimentos. Contudo, muitos alunos não obtinham êxito, colocando em xeque o modelo educacional da pedagogia tradicional.

Em 1918, surgem as primeiras noções do escolanovismo, proposta de superação dos métodos tradicionais. Agora, o intuito é aprender a aprender, deixando o foco do professor e passando para o aluno. Saviani (2008a, p. 9), enfatiza que neste modelo de educação: “O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. É importante sublinhar que neste modelo o indivíduo marginal não ignorante, mas sim, o que mesmo sendo letrado não era aceito pela sociedade. Portanto, ser aceito pela sociedade não dependia mais de ser letrado ou não, com isso, altera-se o significado da marginalidade e o papel da escola com relação a ela. O escolanovismo com seu olhar direcionado ao aluno e não mais ao professor, considera as diferenças individuais com base no desempenho cognitivo dos indivíduos. Assim, as diferenças individuais deveriam ser tratadas de maneira peculiar.

A partir de 1920, na procura de respostas que justificassem o insucesso escolar, é importante relembrar o surgimento das clínicas de higiene mental escolar. O objetivo era desenvolver um trabalho preventivo para que, segundo Patto (1996, p. 44) fosse possível “estudar e corrigir os *desajustamentos infantis*” (grifos da autora). Dito de outro modo acreditava-se que por meio de diagnósticos precoces seria possível intervir e diminuir tais problemas. Nesse contexto, uma das estratégias de intervenção foi à criação das classes destinadas aos alunos considerados mais “fracos”. As referidas classes eram destinadas exclusivamente às crianças que mostravam dificuldades em aprender, oferecendo-lhes um trabalho pedagógico específico.

É nesse contexto que alguns conceitos apresentados pela psicanálise abordam outra dimensão, considerando a influência do ambiente no desenvolvimento da personalidade da criança em seus primeiros anos de vida. A criança com dificuldades de aprendizagem na escola não é mais vista como anormal, mas como *criança problema* (PATTO, 1996, p.43 – Grifos da autora). Da mesma maneira, além dos aspectos intelectuais, começa-se a privilegiar questões físicas e principalmente afetivas. É considerada então a ação do meio na constituição psicológica da criança. Esse meio era entendido especificamente como ambiente familiar. Os olhares se voltam então para a constituição, organização e funcionamento da família a qual seria responsável pelos comportamentos e dificuldades apresentados pela criança considerada problema.

Nos anos 60, assiste-se ao desenvolvimento da teoria do Capital Humano. Aqui o importante é a educação servir para o desenvolvimento econômico do país. Saviani (2008a,

p.19) coloca que a “educação passou a ser vista como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.” Na década de 1970, essa visão da educação sofre críticas por estar a serviço do sistema capitalista e da classe dominante. Por isso, a Teoria do Capital Humano modifica o seu sentido, de modo que a capacitação escolar a qual serviria apenas ao sistema capitalista abre uma nova perspectiva para a educação, significando a possibilidade de conquistar melhores posições no mercado de trabalho.

E nesse período surge um novo modelo de pedagogia: a tecnicista. Na verdade, refere-se a uma teoria educacional em que o processo educativo volta-se para a operacionalidade, ou seja, o mais importante é o aprender a fazer. Um dos grandes objetivos da escola é a capacitação para o trabalho.

De acordo com Charlot (2009), nas décadas de 1960 e 1970 o fracasso escolar começa a ser visto como um problema social. Em detrimento da expansão do ensino a qual se executa através da criação do ensino fundamental II em países como França e Brasil, muitos jovens chegaram e permaneceram mais tempo na escola, contudo, nem todos aprendiam a ler e escrever. Neste momento, já começava a se tornar visível que o problema era institucional e social, uma vez que para se inserir no mercado de trabalho já se fazia necessário certo nível de escolaridade.

Se antes as ocupações profissionais não exigiam escolaridade, agora há uma exigência de diploma cada vez maior. Entre as décadas de 1960 e 1980, a questão do fracasso escolar é mais discutida entre os sociólogos que entre os pedagogos. Neste contexto, como nos diz Saviani (2008b), a teoria de Bourdieu e Passeron desenvolvida em 1975 descrita na obra *A Reprodução*, ganha força, defendendo que toda sociedade se organiza ou se estrutura em classes, em grupos sociais de acordo com suas forças materiais e a ocupação dos indivíduos na classe constitui um campo o qual inclinará para o sucesso ou fracasso escolar.

Na mesma linha crítica da escola, a teoria de Althusser ganha notoriedade, segundo a qual a escola reproduz os meios de produção capitalista, fortalecendo uma divisão de classes que pode ser observada em qualquer espaço dos países capitalistas, inclusive nas escolas (SAVIANI, 2008b). Dessa forma, a escola torna-se peça pertinente na legitimação das diferenças sociais.

Patto (1996, p.49), traz alguns estudos que se debruçaram sobre a relação entre as dificuldades escolares e o ambiente familiar vivenciada pela criança. Tais estudos buscavam demonstrar os possíveis vínculos entre a prontidão de aprender a ler e escrever com a qualidade das interações entre pais e filhos. Segundo Patto, os estudos apontaram que alguns aspectos da vida familiar da classe baixa acabavam minando a autoconfiança e a segurança

emocional da criança, desencorajando o seu desenvolvimento intelectual.

O efeito disso era um ajustamento emocional débil, o que provocava realização escolar inferior por parte das crianças de classe baixa, sendo assim, são imputadas às famílias economicamente empobrecidas várias deficiências que seriam responsáveis pelo fracasso escolar. No entanto, segundo Patto, estes estudos apenas corroboraram a visão preconceituosa dos educadores quanto às crianças pobres e suas famílias, dificultando que a própria escola e a sociedade sejam vistas de forma mais crítica.

Para minimizar o fracasso escolar na vida das crianças economicamente mais pobres, surgem os programas de educação compensatória. O objetivo era capacitar as crianças vindas de ambientes familiares considerados deficientes culturalmente, pois não teriam capacidade de responder às demandas de ensino das escolas primárias e secundárias. A escola tinha funções nesses programas compensatórios que não eram o seu papel, como compensar deficiências de alimentação, cognitivas e familiares. De acordo com Saviani (2008a), esses programas não poderiam ser vistos como educacionais, porque visavam apenas diminuir problemas atrelados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças de classes sociais empobrecidas.

Decerto, essa ideia de fracasso escolar relacionada com as condições socioeconômicas das famílias ainda perdura nos dias atuais. Comumente, o professor idealiza que o aluno chegue à escola “sadio, bem alimentado, com uma família organizada e com prontidão para aprender” (PATTO, 1996, p.122), enfim, bem preparado. Todavia, nem sempre isso ocorre, daí o professor frustra-se e, provavelmente, justificará o fracasso do aluno ao culpar sua família e o ambiente onde vive.

Existe a crença que as crianças mais empobrecidas economicamente não aprendem ou, se aprenderem, não correspondem as exigências mínimas da instituição educacional. Para ela, essa visão negativa continua permeando o imaginário popular dos professores: “A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro” (PATTO, 1988, p. 75).

A escola, nas décadas de 1980 e 1990, passa a ter mais atenção em virtude de ser vista como um meio de expansão do capital ao capacitar a mão de obra para o mercado de trabalho. O resultado é uma expansão das escolas para facilitar o acesso de todos. Com isso, ela começou a receber crianças com problemas diversos, mesmo não estando preparada para atender. No entanto, o acesso facilitado não resolveu o problema do fracasso escolar

tampouco da formação de sujeitos qualificados. Nem sempre quem tem acesso à educação básica, consegue concluir ou continuar seus estudos no ensino superior.

Nesse momento, o fracasso escolar, segundo Charlot (2009, p.26), já não é considerado “desigualdade social e injustiça política, mas, sim, desperdício econômico”. Ou seja, a preocupação com a educação e os níveis de repetência também não se deram por pura preocupação com a qualidade do ensino, mas por questões econômicas, pois paga-se duas vezes por um aluno que repete o ano.

Patto (1996) faz uma interessante análise sobre o fracasso escolar. Para ela, se levarmos em conta que cabe a escola fazer a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, é um equívoco atribuir a responsabilidade do fracasso a criança, sua família ou os professores. Do mesmo modo, é o ensino superior, se considerarmos que através da mediação da universidade o indivíduo faz a passagem do senso comum para a ciência, do conhecimento popular para o rebuscado e formal.

Para ela, enxergar os problemas familiares e intelectivos como causas principais do fracasso escolar, culpa a criança e sua família pelos resultados insatisfatórios, isentando os professores de tais decorrências. A escola, numa posição hierárquica e permeada por estereótipos, tende a mostrar às famílias as dificuldades de seus filhos como se fossem inerentes ao sujeito, direcionando-lhe toda a responsabilidade por seu insucesso escolar. A naturalização do fracasso escolar quase sempre é evocada para justificar ações pedagógicas ineficazes por se tratar de um trabalho direcionado para as famílias economicamente pobres que além de trazerem deficiências naturais, trazem também deficiências culturais as quais impedem o êxito de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido com esse público.

Nesse sentido, a culpabilização da família para justificar o fracasso escolar e o insucesso de práticas pedagógicas, acaba desonerando qualquer reflexão sobre a prática pedagógica, planejamentos de aulas, até sobre questões mais amplas como as políticas de permanência, os currículos e o próprio sistema educacional como variáveis que podem contribuir para o sucesso ou não de alunos. Dispensar essas reflexões só corrobora o preconceito na relação entre professor e aluno, seja no ensino básico ou superior.

Com efeito, mesmo que os alunos e suas famílias incorporem a responsabilidade das dificuldades que enfrentam na escola, ainda veem nessa instituição a chance de construírem uma história melhor e diferente dos pais. De acordo com essas famílias, a escolarização dos filhos é um meio para construir uma vida com menos privações e dificuldades que os pais tiveram. Assim, mesmo enfrentando dificuldades que podem levá-los a evadirem das escolas, ainda permanecem ancorados na crença de que a escola pode trazer condições de uma vida

melhor.

Após uma breve historicidade sobre o fracasso escolar, mostrando algumas teorias e concepções acerca desse fenômeno que ainda perduram nos dias atuais, vamos apresentar agora algumas perspectivas teóricas da sociologia as quais podem nos auxiliar na compreensão do nosso objeto.

3.1 UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOBRE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR

O caráter elitista do ensino superior brasileiro restringia o acesso aos setores populares ao tempo que criava nestes setores as expectativas que ele fosse um eficiente meio de mobilidade social. Quando da sua expansão, esses setores, alijados pela precariedade da formação escolar, passam a galgar espaço a partir das possibilidades concretas de passar no vestibular com a herança que tinham. Sabiam pouco dessa cultura que a universidade exige para nela entrar e entendê-la, e, nestes casos, boa parte opta por cursos da baixa média exigida para entrar. Ao ingressar, comumente, esses setores enfrentam diversos mecanismos de resistências para dar continuidade no curso de inserção nestas instituições.

Zago (2006) numa pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o período de 2001 e 2003, constatou um número bastante expressivo de universitários oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e com reduzido capital cultural. Nessa pesquisa, foi possível observar que as diferenças entre os estudantes são construídas durante toda a vida escolar. Nesse sentido, a ideia de ensino superior para estudantes de camadas médias intelectualizadas é evidente e um acontecimento “natural”, já para os estudantes entrevistados de baixa renda essa “naturalidade” está focada no ensino fundamental e às vezes no ensino médio, evidenciando inclusive pouca informação a respeito do “sistema vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem” (ZAGO, 2006, p. 230).

Ao que tudo indica, esse quadro se repete em outras instituições, sendo destacada por Sparta e Gomes (2005), que estudaram a relevância atribuída pelos alunos do ensino médio, de escolas públicas e privadas, o ingresso no ensino superior. Segundo os autores:

Não foram encontradas diferenças significativas entre sexos, mas foram encontradas diferenças significativas entre tipos de escola (pública e particular) e nível de escolaridade parental (fundamental, médio e superior) (SPARTA & GOMES, 2005, p. 45).

Não obstante, as diferenças ainda permanecem no momento da opção pelo curso, posto que os estudantes de baixa renda econômica normalmente escolhem os cursos menos concorridos, avaliando suas condições de formação básica. Como sublinha Zago (2006, p. 232) a “origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros tickets de entrada”. O efeito disso é a autoexclusão vivenciada por alunos do ensino público, que antes mesmo de tentarem qualquer seleção para o ingresso nas universidades, acabam desistindo.

Nessa esteira, a abordagem de Pierre Bourdieu e Claude Passeron, é bastante pertinente, pois diante do “otimismo pedagógico” na década de 60, os autores fazem críticas contundentes às concepções da escola como instância democratizadora, difusora de uma cultura universal e sua afirmação do caráter de classe. A partir dos dados de pesquisa, eles apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu e Passeron passam a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de ambos, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Um dos conceitos mais importantes na obra destes autores é o de capital cultural, que se refere à competência cultural socialmente herdada e que facilita o desempenho na escola. Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural são bem-sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreiras, em virtude da descontinuidade entre a escola e suas origens. A posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, descomplicariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

Basil Bernstein, por sua vez, preocupado com a forma que a transmissão pedagógica (o dispositivo pedagógico) garante a reprodução das distintas classes sociais, elabora alguns conceitos relevantes que abrem caminhos para novas investigações na educação. Bernstein participa do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Em síntese, tal movimento desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua

construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. O conceito de código é central na Sociologia de Bernstein. Para ele “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 143). Desde as suas primeiras obras sobre linguagem (código restrito e código elaborado), código se referia a um princípio regulador que está na base dos sistemas de mensagens (currículo, pedagogia e avaliação).

De acordo com Bernstein, existiam diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas. Bernstein, baseando-se em investigação empírica, estabeleceu as diferenças entre o código restrito da classe trabalhadora e o código elaborado da classe média. Os códigos restritos dependem do contexto e são particularistas enquanto os códigos elaborados não dependem do contexto e são universalistas. Portanto, os detentores dos códigos elaborados teriam um desempenho escolar melhor.

A análise de Bernard Lahire (2008) indica uma vereda diferente da proposta por Basil Bernstein e Pierre Bourdieu. As críticas de Lahire não o levam a abandonar totalmente a perspectiva de Bourdieu, mas a defender seu aprimoramento. O autor busca entender as situações de sucesso escolar de crianças cujas famílias são desprovidas de recursos que poderiam facilitar tal situação. Para tanto, o autor parte da hipótese de que existem diferenças secundárias entre as famílias de meios populares que poderiam explicar a alternância entre sucesso e fracasso escolar mesmo em situações tão próximas. Com base em dados empíricos, o autor monta esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação das crianças que são constituídos a partir das relações com as pessoas pelas quais estão constantemente a sua volta, o que é caso de suas famílias. Desta forma, os traços que vemos como individuais são na realidade formados através das relações entre a criança e o mundo que a cerca, através de sua socialização com este mundo desde a sua primeira infância.

Seguindo essa linha de raciocínio, os indivíduos internalizariam aspectos de sua vivência como propriedades, capitais ou recursos e então construiriam a sua relação com o mundo. Daí a pluralidade de formas individuais de sentir e viver. Ancorado nesta concepção, Lahire acredita que para compreender comportamentos e resultados escolares é imprescindível reconstruir a rede de relações familiares da criança em questão. Ele aponta como grande causa para os fracassos escolares a solidão dos alunos ou a falta de estímulos

familiares em relação ao seu universo escolar. As dificuldades que algumas crianças encontram na escola são enfrentadas por elas de modo solitário mesmo quando retornam às suas casas e às suas famílias. Portanto, a família e a escola constituiriam redes as quais se complementariam e de acordo com isto gerariam situações de fracasso ou sucesso escolar. Disto resulta a importância de estudar a dinâmica interna de cada família, as relações entre os seus membros, para que se possa entender o grau e o modo como os recursos disponíveis são ou não transmitidos aos filhos.

Bernard Charlot (2000) advoga que discutir a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável. Para ele, é preciso enfatizar a necessidade de se estudar o sentido que os indivíduos atribuem a sua escolarização. Esse sentido não poderia ser deduzido diretamente da posição social ocupada pelas famílias.

Charlot reconhece que o fato de se ocupar determinada posição social torna o acesso a certos recursos e a vivência de certas experiências sociais mais ou menos prováveis. Esses recursos e essas experiências não influenciariam, no entanto, diretamente, de fora para dentro, os indivíduos. Isso porque, tudo dependeria da relação que os sujeitos estabeleceriam com esses elementos, ou seja, do significado que eles atribuiriam aos mesmos. Ter pais com um grande patrimônio econômico e cultural, por exemplo, tenderia a favorecer, mas não garantiria uma boa trajetória escolar. Para o autor, o indivíduo só aprenderá e terá sucesso escolar, se o fato de ir à escola e aprender coisas fizer sentido para ele. Daí a necessidade de se investigar as relações que o indivíduo estabelece com a escola e o saber, posto que seriam essas relações determinantes do grau de mobilização escolar dos indivíduos.

A orientação da pesquisa se deu em torno das pressuposições teóricas e conceitos acima apresentados. Elas indicam a necessidade de observarmos a importância das questões sociais no âmbito da compreensão e da fala dos sujeitos e sua relação com êxito e desigualdades escolares, assim como as dimensões singulares que caracterizam o sucesso de certos segmentos condenados pelas explicações macrossociológicas. Nesse sentido, iremos analisar a inserção e a permanência de jovens de classe menos favorecidas nesse contexto de expansão e interiorização do Ensino Superior, e, no nosso caso, os alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG, no Centro de Desenvolvimento do Semiárido, Campus de Sumé.

4 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES DA UFCG/CDSA

As políticas públicas voltadas para a expansão do ensino público federal têm aumentado sistematicamente, como atesta o REUNI e seus impactos no cotidiano das atividades docentes. As Universidades Federais são instadas, a partir de uma série de dispositivos, a ampliarem a oferta de vagas e cursos e melhorar os indicadores de qualidade e “eficiência”. Segundo o Censo de Educação Superior enquanto em 2001 tínhamos 3.036.113 alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior, em 2010 esse número atinge 6.379.299 alunos matriculados. Em 2011, os resultados da pesquisa realizada pelo Censo mostraram que o número de matrículas no ensino superior do Brasil aumentaram 5,7% entre 2010 e 2011, o que indica quase 7 milhões de alunos estudando em cursos de nível superior no país— entre graduação, pós-graduação, cursos sequenciais e de formação específica.

Mediante os dados, é perceptível uma grande quantidade de jovens que em decorrência das matrículas ampliadas no Ensino Médio, conseguem pleitear uma vaga no Ensino Superior. A demanda extremamente alta deve-se à relevância deste segmento na sociedade atual, implicando números significativos de pessoas que desejam possuir o diploma acadêmico. Gisi (2004) realça que:

As instituições de ensino superior públicas não acompanharam esta ampliação de vagas, pois conforme dados do INEP, dois terços das matrículas (69,7%) estão nas instituições particulares e a possibilidade de concorrer a uma vaga em uma instituição pública exige uma preparação que não está ao alcance da maioria dos jovens.”(p. 02)

Como mencionamos na seção anterior, a expansão das instituições de ensino superior foram ainda mais profundas no âmbito privado, porém, vencer o obstáculo do ingresso torna-se difícil quando as políticas públicas favorecem somente os que podem pagar mensalidades e nem todos desfrutam da condição financeira exigida. Ainda para Gisi (2004),

O Programa de Financiamento Estudantil (FIES) não atende os alunos mais pobres, uma vez que se exige fiador com renda equivalente à, pelo menos, duas vezes o valor da mensalidade e se a renda familiar do candidato for inferior a 60% do valor da mensalidade, exige-se um segundo fiador nas mesmas condições do primeiro. (p. 02).

Ao que tudo indica, a democratização do ensino superior ocorreria de modo mais efetivo, se o governo ao invés de privilegiar as universidades privadas, investisse mais no setor público. Entretanto, para cumprir a meta do PNE de ampliar de 9% para 30% a população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010, o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos. Nessa mesma direção o FIES acaba contribuindo para o aumento da oferta

privada nesse campo. O que está em jogo, aqui, não é a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e até a preocupação com a permanência do estudante, elemento fundamental para a sua democratização.

É importante compreender a execução das determinadas políticas expansionistas as quais visam à inclusão social, mas não destroem as barreiras que impedem o ingresso das classes populares na Universidade, tanto pública quanto privada. A aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) visa diversificar as formas de ingresso, no entanto, é insuficiente para facilitar a entrada daqueles que não tiveram oportunidades educacionais.

Para Catani e Oliveira (2003, p. 123) a LDB não contribuiu em nada para diminuir a seletividade, que privilegia jovens com maior capital econômico e cultural, em especial para aqueles cursos de maior prestígio social que estão ao alcance apenas da elite. É interessante recorrermos a Bourdieu, quando nos alerta que a amplitude do acesso ao título escolar incita inclinações a sua desvalorização. A inflação de títulos escolares provoca, principalmente em estudantes carentes de recursos financeiros e culturais, chances de obter ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com sacrifícios, um diploma menosprezado.

A consequência disso é que os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar, seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros, dos quais procuram deter a exclusividade. Assim, as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam e reconstituir-se-iam incessantemente, embora em patamares variados.

Com relação aos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG, a Gerência de Assuntos Estudantis (GAE) disponibilizou dados de 2009, 2011, 2013 e 2014. A partir dos dados, constatamos um total de 177 alunos: 127 mulheres e 50 homens.

No tangente ao estado civil, a tabela a seguir mostra a predominância de solteiros:

Tabela 2 - Estado Civil

Solteiro (a)	Casado (a)	Separado (a)	Viúvo (a)	S. Definição
150	18	1	2	6

Fonte: Construída com os dados da pesquisa.

Como vimos, a maioria é solteira. Diante do sexo, é viável citar o fenômeno da

supremacia feminina nos cursos de formação de professores para a educação básica que está presente na realidade educacional brasileira ao longo de toda sua existência.

Já com relação à naturalidade identificamos que a grande parte dos alunos deriva da Paraíba:

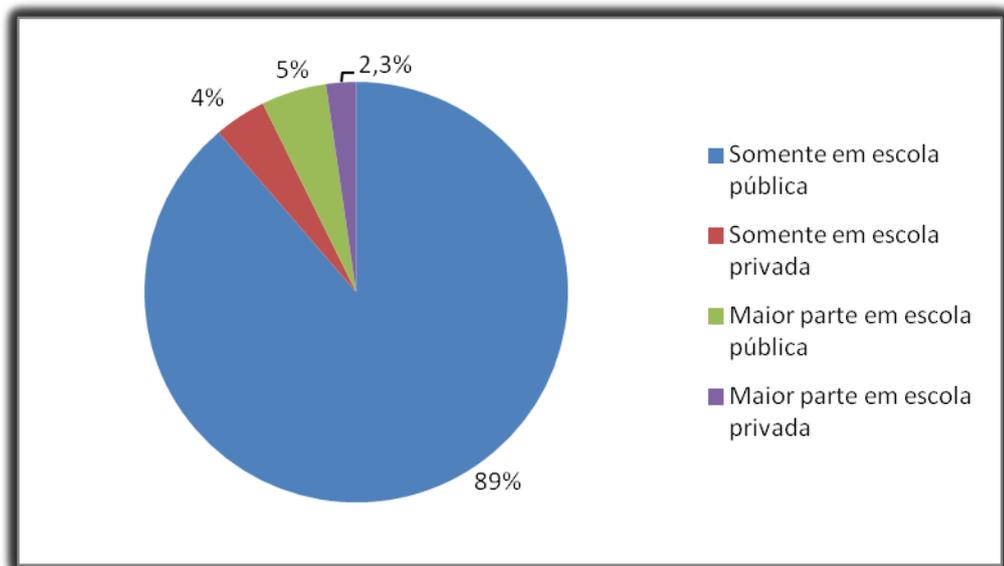
Tabela 2 - Origem

Estados	PB	RN	PE	CE	Outros estados
	122	5	7	0	43

Fonte: Construída com os dados da pesquisa.

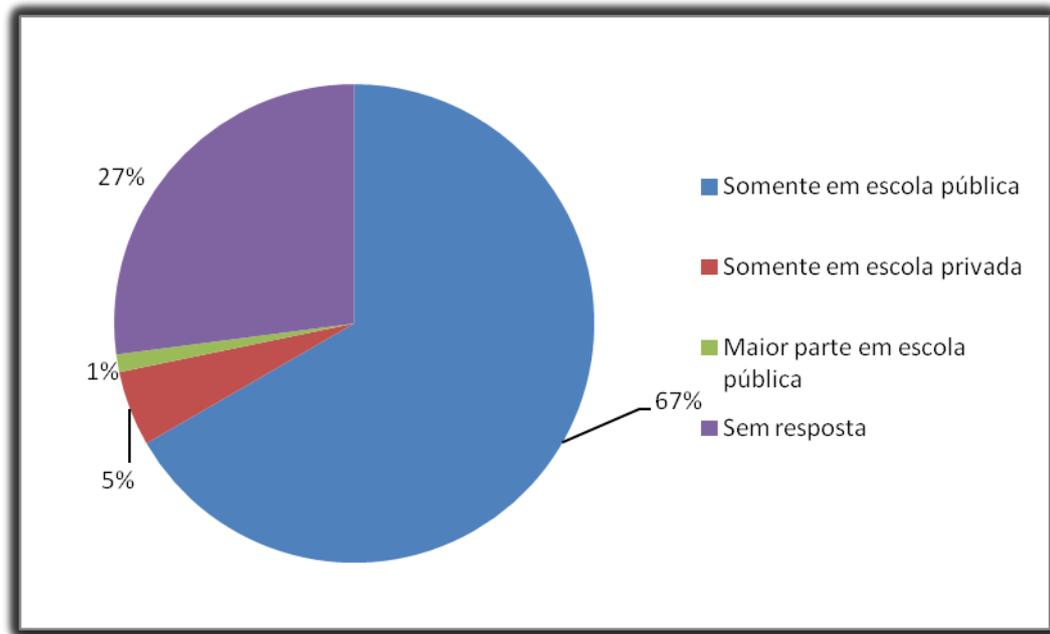
As variáveis dos questionários aplicados e análise das entrevistas permitiram constatar também que a maioria dos alunos provém de escolas de rede pública:

Gráfico 1 – Em que tipo de escola cursou o ensino fundamental?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Em que tipo de escola cursou o ensino médio?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Ao averiguar os gráficos expostos acima é cabível aludir Pierre Bourdieu e sua contribuição para a sociologia da educação. Ele defende que as instituições formais de ensino, no momento de sua seleção, facilitam o ingresso de alunos com capitais culturais e econômicos superiores. Formulando uma resposta original bem assentada, no viés teórico e empírico, ele afirma que em tais ambientes serão certificados ideais, práticas e valores, de forma a privilegiar os pertencentes aos segmentos mais restritos da sociedade.

Sob esse prisma, Bourdieu considera que o indivíduo dotado de sentidos, cognições e informações legitimadas no “berço” obterá grandes possibilidades de atingir sucesso escolar. Ora, segundo o autor, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, o sujeito adquire um sistema específico de disposições e de predisposições para a ação que seria incorporado pelos indivíduos na forma de *habitus*.

A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo – dentro da realidade social na qual eles estão inseridos – e das formas mais apropriadas de ação. Com isso, os sujeitos iriam internalizando suas chances (isto é, suas probabilidades objetivas) de acesso a esse ou àquele bem (material ou simbólico), numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas.

Nesse sentido, de acordo com a posição do grupo no espaço social, ou seja, de acordo com o volume e o tipos de capital detidos, certas estratégias se apresentariam como mais seguras e mais rentáveis, ao passo que outras comportariam mais riscos. Na ótica de Bourdieu, no decorrer do tempo, os indivíduos vão incorporando as estratégias mais adequadas, mais viáveis, como parte do seu *habitus*. Portanto, se aplicarmos a teoria de Bourdieu às opções do curso, poderíamos inferir que a partir de uma estimativa de suas chances objetivas na aprovação do Enem, o candidato passa a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Entretanto, observamos que muitos entrevistados mesmo diante das probabilidades objetivas de êxito ou não em alguns cursos, acabaram escolhendo cursos com uma concorrência maior e ao não lograrem sucesso, optaram em cursar Licenciatura em Ciências Sociais.

Foram feitas 12 entrevistas abertas e no momento que interroguei sobre a primeira opção do curso pronunciaram:

Minha primeira opção foi direito. Escolhi o curso de Ciências Sociais porque a grade curricular dele é muito parecida com a de direito e o curso é da área de humanas que eu sempre fui, me identifiquei mais com a área de humanas. (Entrevista, aluno “A”, 3º período)

Minha primeira opção foi nutrição. Mas eu sempre quis uma licenciatura, eu poderia me formar em qualquer coisa, mas um dia eu tinha um objetivo de fazer uma licenciatura e na área de humanas. (Entrevista, Aluno “B”, 3º período)

Adotando respostas similares as anteriores, um graduando desejava ingressar em um curso diferente:

A primeira foi, era filosofia [...]Filosofia era em Campina, um custo de vida mais alto, mais caro e também a cidade um pouco violenta e etc, acabei vindo pra Sumé mesmo. (Entrevista, Aluno “D”, 5º período).

Os entrevistados não escolheram, no primeiro momento, a Licenciatura em Ciências Sociais, pois buscavam adentrar em outras áreas. Nesse itinerário, é viável citar Sparta e Gomes (2005) ao afirmar que a demanda em cursos tradicionais tende a ser maior já que está constituída no desenvolvimento histórico de várias instâncias educacionais:

Apesar da variedade de possibilidades para continuação dos estudos existente no país, verifica - se uma tendência do jovem que termina o ensino médio de fazer escolhas profissionais ligadas aos cursos mais tradicionais de graduação oferecidos pela educação superior. Essa situação está diretamente ligada ao desenvolvimento histórico do ensino médio, da educação superior e da educação profissional em nosso país. (p. 46 - 47)

Levando em conta também que o mercado de trabalho é um dos motivos que influenciam na escolha, é pertinente afirmar que a diversificação de graduações ofertadas não ameniza a pretensão de estudar outras ciências e no nosso caso os alunos entram no curso por não atingirem êxito na primeira opção.

Buscando analisar a trajetória acadêmica, questionamos, ainda mais, sobre os motivos que levaram a estudar no CDSA/UFCG e um deles aludiu que não conhecia o curso antes de tornar-se aluno:

Não tinha nem ideia do que era, pra falar a verdade. É... Vim inocentemente. Nunca tinha ouvido falar em ciências sociais. Mas tinha um pouco a ver com direito então... Era da mesma área, eu vim aventurando apenas um passatempo. Depois transferiria (Barulho de carro de som). (Entrevista, Aluno “F”, 3º período)

Outros destacaram que o renome conquistado pela Universidade e o fato do curso ser noturno determinaram as escolhas:

“É uma universidade muito boa [...] É um renome que ela tem.” (Entrevista, Aluno “G”, 3º período)³

“Porque eu só poderia fazer um curso noturno e eu queria um curso em Sumé.” (Entrevista, Aluno “H”, 5º período)

Conforme os relatos, observamos que a escolha está atrelada à baixa concorrência no Enem e as questões financeiras ou geográficas para ocupar uma vaga no curso de Licenciatura em Ciências Sociais:

“Nesse campo específico foi pela, pelo custo de vida, num é? e Também é... é... Pelo custo de vida com relação a Campina, né? Mas a realidade é que eu queria cursar em Campina e bacharel, não era nem licenciatura (Entrevista, Aluno “I”, 5º período)

“Por ser na cidade que eu nasci e porque eu tava querendo fugir um pouco de São Paulo que era muito estressada... A vida era muito estressada lá, muito corrido, ai eu acabei vindo praqui foi um tiro no escuro, sabe? Foi a sorte que me trouxe pra cá...” (Entrevista, Aluno “J”, 5º período)

“Principalmente a proximidade da minha cidade, o caráter geográfico.” (Entrevista, Aluno “K”, 8º período)

“É... a princípio foi a baixa concorrência.” (Entrevista, Aluno “L”, 8º período).

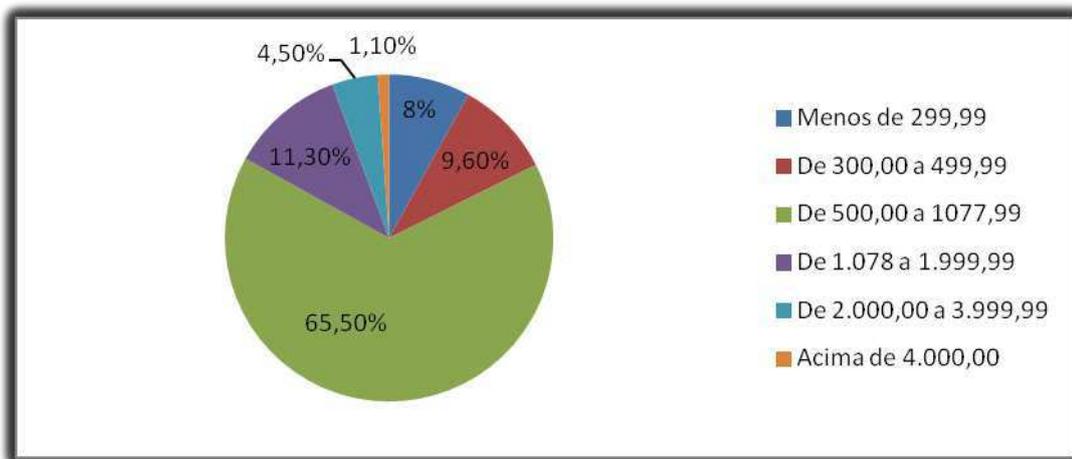
Ao que tudo indica, diante das possibilidades objetivas que o aluno tem, acaba escolhendo Ciências Sociais por ser um dos caminhos mais viáveis para ingressar no ensino superior e com isso obter um diploma. Embora, isso não signifique que não encontrará dificuldades para permanecer no mesmo. Como bem sublinha Simon Schwartzman (1995), os

estudantes de Ciências Sociais não procuram este curso por razões profissionais claras, mas buscam “cultura geral”... Não há muitas diferenças, quanto a isto, entre os alunos dos cursos noturnos ou diurnos (p.04).

A pesquisa referente aos estudantes de Ciências Sociais da USP não diverge da nossa realidade visto que boa parte não tem informações claras a respeito do curso. O que determina o acesso são razões as quais nem sempre estão vinculadas ao viés profissional oferecido por ele. Esta questão é denominada de “estratégia frouxa” que se opõe a outras áreas de conhecimento, como as engenharias, medicina, etc. as quais oferecem um alto reconhecimento social e financeiro. Possivelmente, essa relação frouxa com o curso pode gerar desinteresse e necessidade de buscar novas alternativas, seja pelo Enem para tentar o ingresso em outra área ou até mesmo desistir do ensino superior no intuito de trabalhar, sobretudo.

Outra variável bastante peculiar é da renda familiar, como mostra o gráfico:

Gráfico 3 – Renda familiar



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

É interessante observarmos que os alunos de Licenciatura em Ciências Sociais acabam enfrentando alguns dilemas, pois muitas vezes ingressam num curso que desconhecem e não existe uma identificação com o mesmo, além disso são oriundos de famílias com baixa renda. Então, muitos acabam trabalhando no comércio para complementar a renda familiar, de modo que não reste tempo suficiente para dar conta das exigências acadêmicas do curso. Ademais, o mercado de trabalho para o licenciando em ciências sociais não tende a ser muito promissor,

daí alguns pensam em desistir do curso, uma vez que a aquisição do diploma não garante uma ocupação no mundo do trabalho tampouco uma melhoria de vida⁴.

Portanto, as condições de existência podem condicionar um *habitus* acadêmico marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, ou seja, as escolhas são pragmáticas e ocorrem muito mais no plano do que é necessário e urgente, do que na busca de aprofundar conhecimentos teóricos no intuito de dominar a arte da oratória e da escrita para atender as exigências do campo das ciências sociais. O aluno acaba desenvolvendo um senso prático relativo ao que lhe é possível alcançar, sobretudo, ao que lhe é mais preciso. Logo, diante do caráter incerto e de longo prazo de algum retorno quanto ao investimento no curso, dos fatores citados como falta de identificação com o curso e necessidades práticas, o aluno poderá ter um envolvimento moderado com os estudos.

Outro assim, a baixa renda mensal da família, indica que os estudantes de origem popular nas universidades públicas vêm ampliando. Com isso, um ambiente que, ainda hoje é ocupado majoritariamente por indivíduos das classes média e alta, vem sendo impelido a pensar e executar ações afirmativas capazes de garantir incorporação efetiva desses estudantes. No entanto, nem sempre essas ações tem êxito, uma vez que grande parte deles continua com obstáculos nas leituras e na linguagem formal da academia.

Conforme Bourdieu e Passeron (2014), o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas. Mas, raramente se percebem certas formas ocultas de desigualdade diante da escola como rejeição dos filhos das classes baixas e médias a algumas disciplinas e o atraso ou a repetência dos estudos. (p.16) Logo, as desigualdades imperam em diversos contextos, ocultamente e visivelmente, desfavorecendo os sujeitos oriundos das camadas populares.

É perceptível que os estudantes vivenciam tais empecilhos ao revelarem os motivos de incompreensão dos textos das ciências sociais. Os depoimentos esclarecem a ausência do hábito da leitura no dia-a-dia:

É... Há dificuldade no início porque a carga de leitura foi muito, era muito, muito, muito. E os textos assim, difícil, né? [...]no início que era a carga de leitura extensa, muito grande e não tinha ainda esse costume, quer dizer é diferente você ler um livro que você queira assim, de, de uma coisa, de um romance, vamos dizer, que você pega e você pegar um clássico da sociologia, né? (Entrevista, Aluno “M”, 3º período)

⁴ Vale salientar que o mercado de trabalho para os futuros licenciados em Ciências Sociais poderá ser ainda mais restrito com a Medida Provisória que desobriga o ensino de sociologia no ensino médio.

Bem, dificuldades quanto à complexidade dos textos eu acho que todos nós tivemos [...] (Entrevista, Aluno “N”, 8º período)

Para os autores, os estudantes podem ter em comum determinadas práticas, sem que se possa concluir que eles têm uma experiência idêntica e sobretudo coletiva. (id.idem.p. 29) Este trecho nos inclina a pensar todos na mesma condição de aluno, no entanto, o alcance ao conhecimento é diferente. A ideia de “fracasso” ou “sucesso” está imbricada ao passado imediato, as orientações advindas do meio familiar e não ao dom da pessoa.

Consoante aos intelectuais, nada impede que uma parte [...] dos estudantes privilegiados transforme em privilégio escolar o que pode constituir uma desvantagem para os outros... (p.32 e 34). Para ambos, os estudantes oriundos das elites propendem, com maior aptidão, o alcance do “sucesso” na sala de aula. Eles herdaram atitudes, hábitos e treinamentos de seu meio social que são cabíveis a cultura escolar. Além disso, assimilam gostos e saberes os quais também funcionam a seu favor. O que eles observam com familiaridade, proximidade e prazer, os sujeitos das camadas populares encaram com medo e estranhamento.

Assim, a escola reproduz desigualdades. O estudante ao pertencer a um determinado grupo, adquire *habitus*, disposições que o permite ter ou não sucesso escolar. Ademais, para eles, o docente tende a prestigiar o aluno com maior capital cultural e que se ajusta as regras da escola, enquanto vai “desprezar” os que não se enquadram nas exigências propostas pela instituição. Enfatizam, no mesmo itinerário, que a condição social pode influenciar no desempenho do estudante em sala de aula: o *habitus* é introjetado na pessoa através de ensinamentos, comportamentos e práticas os quais servirão de referência no momento de sua ação.

Assim, o estudante oriundo de uma classe privilegiada, com alto capital econômico e cultural, adquire *habitus* que o permite fazer escolhas conforme a cultura dominante. Por outro lado, a cultura escolar exerce violência simbólica, uma vez que, o estudante pelo qual sente dificuldades de adaptação pode se sentir culpado, chegando ao ponto de desdenhar sua própria cultura.

Na esteira que recorre à escola como legitimadora de diferenciações sociais, é conveniente apontar Althusser (1985). Segundo o autor,

A classe dominante se reproduzirá de diferentes maneiras, abrangendo o contexto material, de ideias ou até estratégias de sobrevivência para manter o Estado em seu poder, tanto pelo poder repressivo quanto pela persuasão. (p. 09-10).

Na concepção dele, a escola funciona como aparelho ideológico do Estado capitalista. Nesse itinerário, ela estreita laços com a classe dominante ao ponto que preserva relações de produção, fortificando, inevitavelmente, dicotomias. Portanto, a luta de classes não está ausente, pelo contrário, é reforçada por ela. Fica claro que a escola é parte integrante do capitalismo e serve aos interesses da burguesia, pois a percepção de classe que age em detrimento de outra permanece consolidada através de discursos ideológicos e alienantes.

Althusser evidencia que a ideologia não se limita ao mero estabelecimento de ideias, ela se estabiliza em práticas sociais presentes nas instituições concretas. Os indivíduos facilmente ajustados às exigências institucionais e que seguem padrões da classe dominante terão grandes chances de atingir o êxito na sala de aula.

Quando perguntamos se havia algum contratempo para se adequar a linguagem acadêmica, foi acentuado o acompanhamento do dicionário:

Sim, principalmente no começo tive bastante, né? Por ser pela linguagem muito, muitas vezes usada aquela linguagem científica e tal, algumas vezes ainda uso o ... Recorro ao dicionário pra algumas coisas e as vezes até outros textos pra vê se “clareia” mais alguma coisa...(Entrevista, Aluno “O”, 3º período)

A interpretação de Basil Bernstein (2005), a respeito da sustentação do dispositivo pedagógico e a sua relação com as dimensões sociais que escoam os estudantes dos diversos níveis de ensino, também se enquadra perfeitamente no contexto. De acordo com as suas observações, qualquer análise sobre os principais fatores que afetam o comportamento dos alunos nas instituições de ensino devem levar em consideração o cenário familiar, a origem social dos jovens, a instituição e a percepção por parte do aluno de seu destino ocupacional (p.37).

A dificuldade de compreensão dos textos apontada pela maioria dos entrevistados reflete nas avaliações, pois não consegue desenvolver questões que exigem o conhecimento de autores complexos, além de não expressar com coerência o que foi estudado.

De acordo com Basil Bernstein (1989) as formas de comunicação apreendidas no seio familiar atuam diretamente no “sucesso” ou no “fracasso” escolar. Nessa concepção, citaremos seus conceitos de *código elaborado*, *código restrito*, *sistema classificatório*, *enquadramento e isolamento*. É bom salientar que Bernstein se insere na mesma linha de pensamento de Bourdieu: considera que o “fracasso” está ligado a condição social do indivíduo. Ou seja, as diferentes camadas sociais utilizam linguagens opostas (O código

restrito é utilizado, normalmente, entre as classes sociais mais baixas, sendo menos informativo e o código elaborado costuma ser usado com mais frequência entre as classes média e alta, possuindo mensagens mais complexas). O código elaborado predomina e monitora distintas instituições (escola, por exemplo). Ela solicita ao alunado o uso da fala padrão, formal e “elaborada”. Aquele que se desviar desse “ideal” (não falar conforme esse nível culto) será visto como “errado”.

Ele argumenta que as práticas na escola situam os discentes em uma determinada posição, prolongando o isolamento: classifica diferentes posturas. Preserva que

Em agências de reprodução cultural (por exemplo, a escola, a família, a prisão, o hospital, etc.), as relações sociais com as quais estamos preocupados são as relações pedagógicas entre transmissores e adquirentes. Utilizamos o conceito de enquadramento para designar a localização do controle sobre as regras de comunicação. (p. 140 – 141)

O enquadramento, referido pelo intelectual, é a forma de adaptar o indivíduo no sistema classificatório ou na distinção de posturas no âmbito escolar. A minoria que se insere com êxito no código é privilegiada e a maioria a qual não se adequa é “excluída”. Dessa forma, o poder e o controle são transformados em regras de comunicação, pois os docentes, a própria instituição defenderá e legitimará a importância de seu código.

Frente às relutâncias encontradas na permanência, é conveniente evocar as táticas que as classes populares utilizam para se encaixar nas exigências da instituição. Os estudantes mostraram a importância de pesquisar na internet, ler outros artigos e até mesmo buscar a ajuda dos professores para esquivar-se das dificuldades:

Eu superei lendo os textos, buscando outras fontes, fazendo pesquisa, artigo, é... Perguntando ao professor, sempre fui muito aberto com professor porque eles dão brecha e acredito que ajuda muito o campus e traz até referência pra o campus é a disponibilidade dos professores em ajudar, principalmente porque eles sabem que quando o aluno vai buscar é porque realmente quer e se dedica no curso. (Entrevista, aluno “Q”, 3º período)

“[...] a pesquisa, a leitura, uma leitura mais esmiuçada, mais paciente, pesquisar na internet, em livros, até tirar dúvida com os professores também como o pessoal já falou ajuda bastante a driblar essas dificuldades.” (Entrevista, aluno “R”, 3º período)

Formar grupos de estudos e permitir a troca de saberes também é uma alternativa:

Dedicação, montar grupos de estudo com os colegas de classe porque as vezes um fixa mais conteúdo que o outro e a gente vai debater

principalmente o texto é de grande relevância. (Entrevista, aluno “S”, 3º período)

Assistir vídeos sobre os conteúdos ministrados na sala de aula, buscar resumos e fazer fichamentos são mecanismos utilizados para facilitar o entendimento, vejamos:

É... Assisto vídeo-aula, é... Procuo orientação com outro professor de sociologia por fora, entendeu? Porque tem disciplinas que eu sinto mais dificuldade, é isso... (Entrevista, aluno “U”, 5º período)

Eu sempre marco bastante o texto e depois costumo ficar assim marco o texto quase completamente aí depois eu repasso tudo pro caderno mesmo, chega a cansar a mão, aí depois assisto um vídeo aula, tento ver aquilo ali, que as vezes as interpretações são diferentes, mas eu tento encaixar no que tá naquele texto que o professor solicitou. Mas é só isso. (Entrevista, aluno “V”, 5º período)

Estratégias foram procurar dialogar muito com os professores, colegas e internet através de vídeos e artigos.” (Entrevista, aluno “W”, 8º período)

Eu busco resumo na internet, a explicação mais resumida na internet.” (Entrevista, aluno “X”, 8º período).

O dialeto que os professores utilizam e a interpretação dos livros faz com que os alunos busquem outras técnicas de aprendizagem, as quais vão além da sala de aula, facilitando o alcance do “sucesso”.

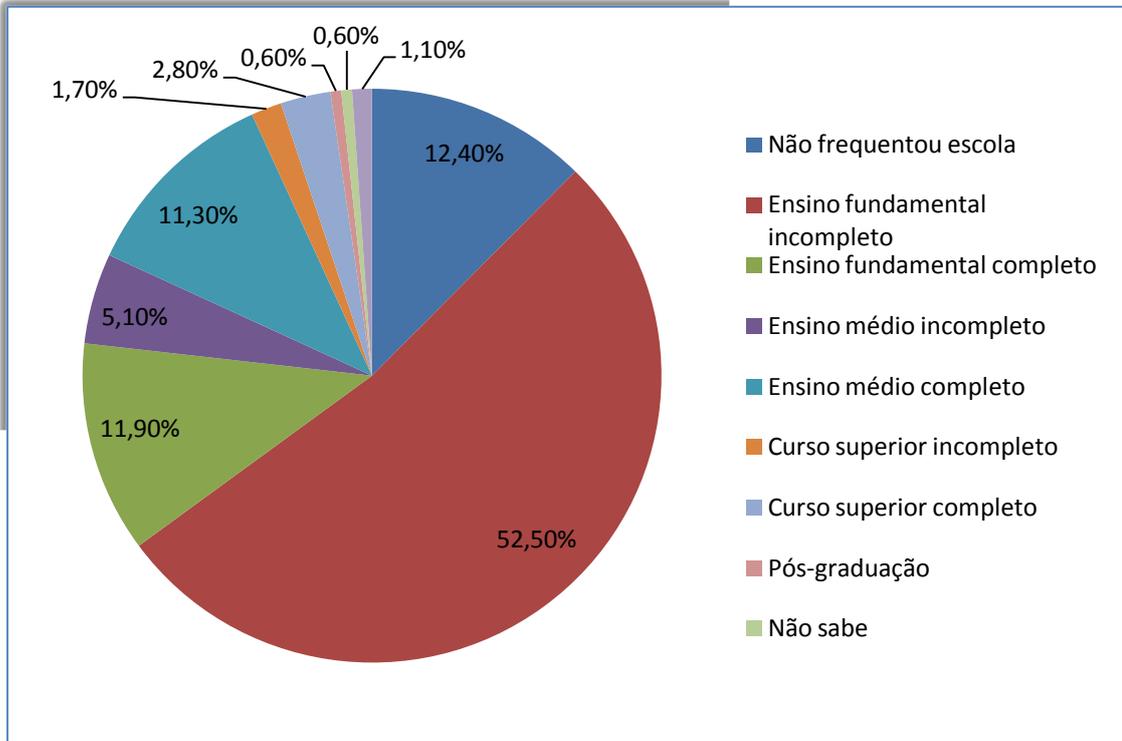
Diante disso, Zago (2006) ao considerar os problemas estruturais que incitam as desigualdades escolares analisou estudantes de origem popular, abrangendo as ações pelas quais atravessam o cotidiano e a formação acadêmica. Nesse contexto, a autora investiga as táticas utilizadas para continuar no sistema de ensino, apesar das adversidades encontradas na escolarização.

Segundo ela: “A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua...” (p. 230) Partindo do pressuposto de que a categoria “aluno” engloba uma infinidade de situações, é viável salientar que nem todos são alunos no mesmo grau, como mostram os relatos: alguns continuam com dificuldade de adaptação e captação de assuntos, o que interfere nas condições de durabilidade no curso.

Acompanhando o mesmo raciocínio e considerando o conceito de capital cultural, se faz mister analisarmos a escolaridade dos pais como fonte que contribui para elucidar estas questões. É possível que a existência do baixo grau de escolaridade dos pais provoque a ausência de um ambiente que proponha premissas esperadas pela formação científica no âmbito universitário.

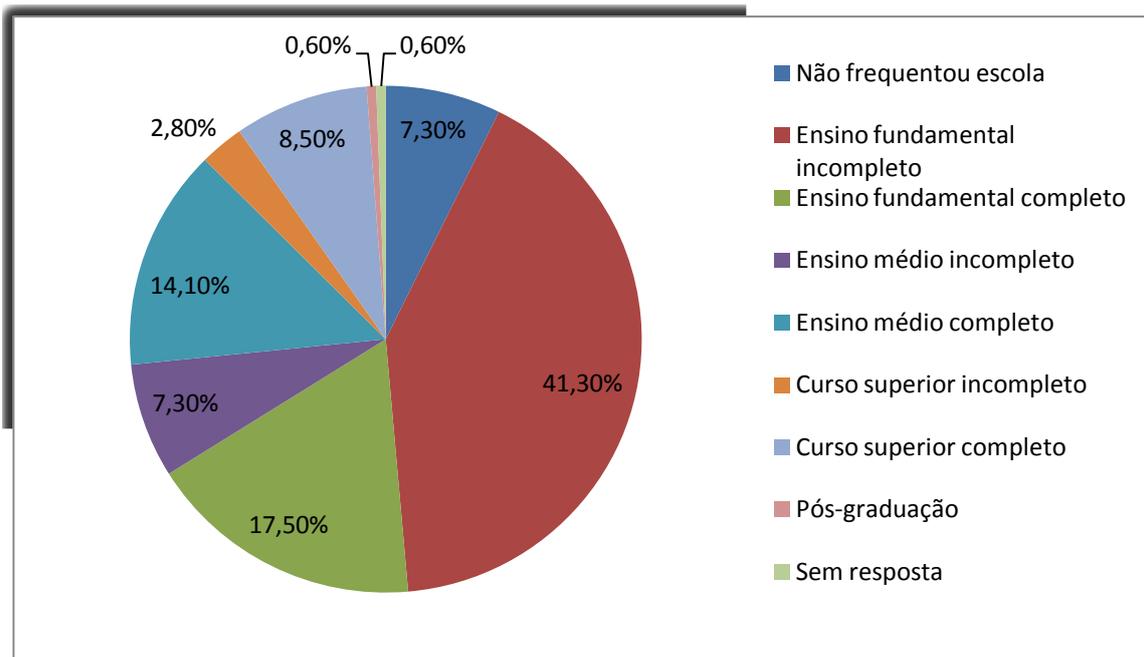
A grande parte dos alunos pesquisados é procedente de famílias com escasso capital cultural. Os pais, normalmente, tem pouca formação. Vejamos:

Gráfico 4 – Qual o nível instrucional do seu pai?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Qual o nível instrucional da sua mãe?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Os gráficos salientam diferenciações na escolaridade: A Licenciatura abriga um número significativo de alunos com pais que não chegaram a concluir o ensino fundamental.

A teoria de Bourdieu nos auxilia na compreensão de fatores extraescolares que podem contribuir para entender as dificuldades vivenciadas pelos alunos ao ingressar no ensino superior. Entretanto, é importante atentarmos para as pesquisas de Bernard Lahire e Bernard Charlot a respeito do “sucesso” ou “fracasso” dos alunos em sala de aula. Eles discordam dos ideais de Bourdieu e defendem que os alunos oriundos de famílias com capital cultural baixo também podem alcançar bons resultados. Os pais, mesmo sem contar com a presença de um ambiente favorável para os estudos, podem buscar mecanismos para que seus filhos persistam na escola ou Universidade, tornando-se incentivadores.

Nesse sentido, podemos concluir que os pais mesmo com pouco nível instrucional não deixaram de estimular seus filhos nos estudos:

Mainha e meu pai sempre me incentivou bastante. Hum... Assim graças a Deus ela num teve muita dificuldade na questão de escola, de ensino que a gente nunca deu trabalho assim, nem eu nem minha irmã. Meu pai sempre falava que um dos sonhos dele era ver a gente formada, tanto eu quanto a minha irmã, e ele sempre incentivava pra gente terminar os estudos, estudar bastante, e é isso. (Entrevista, aluno “Z”, 3º período)

Incentivava muito. Até porque eles não tinham e queriam que eu tivesse, né? Tanto eles como meus avós, que fui criado em parte na casa deles, incentivava bastante. (Entrevista, aluno “A”, 5º período).

Prosseguindo na mesma linha de pensamento, Lahire (1997) acredita que:

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações intrafamiliares. (p.17).

De acordo com ele, a criança é moldada conforme as pessoas que a cercam. Sendo assim, ela observa os comportamentos daquela configuração como um “reflexo” para servir de direção no momento de agir. O intelectual acredita que nenhuma característica do ser humano é inata, mas resulta da relação entre ele e o meio. Então a configuração familiar e suas ações tecem o indivíduo.

Os entrevistados exibiram que provir das camadas populares não determina penalização na trajetória acadêmica. Muitos alegam não sentir dificuldades de enquadramento:

“Não, não. Não sinto dificuldade.” (Entrevista, Aluno “B”, 8º período)

“Não, sinto não.” (Entrevista, aluno “C”, 5º período)

“Não, não. Não sinto dificuldade.” (Entrevista, aluno “D”, 5º período)

Segundo Lahire, ter pais que possuem riquezas materiais não é suficiente para assegurar o bom desempenho do filho na escola. Ao estudar as singularidades familiares, ele percebeu que existem grupos, possuindo um grau de escolaridade baixo, os quais se envolvem de diversas maneiras na vida educacional das crianças: mostram o quanto é importante ouvir a explicação do professor, não fazer barulho e não desrespeitar o próximo, formas pensadas que podem livrá-las de consequências no determinado ambiente. Nas palavras do autor:

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo metódico ou uma confiança benevolente.) (p. 26).

E ao controlar ou observar a carreira escolar dos filhos é possível manuseá-los, limitar as emoções e os desejos, conduzindo-os sempre a caminhar conforme ditam as regras e exigências presentes naquele local.

Na mesma vereda, Bernard Charlot (2000) defende que o fracasso escolar tem alguma relação com as desigualdades sociais, mas não permite, em absoluto, apontá-las como a causa do fracasso escolar. Ele cita: “Finalmente, duas crianças que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes.” (p. 21).

Charlot salienta que o espaço familiar não é homogêneo, pois pode se estruturar em tensões e a criança deve encontrar um posicionamento singular. Nesse contexto, alega que as estratégias ou atitudes das famílias não podem explicar o rendimento no âmbito escolar. Ele nos incita a pensar que criança ocupa uma posição na sociedade a qual se vincula as relações sociais – família, amigos - que a tecem, porém, não se reduzem a elas. Fica claro que a posição dela se constitui ao longo do tempo e é singular. Para ele, o estudo do fracasso escolar estruturado em diferenças de posições é interessante, mas não abrange o fenômeno como um todo. A singularidade, a história dos indivíduos, assim como o significado que elas conferem a sua ação é essencial na compreensão desta dimensão.

No tocante ao nível de satisfação do curso, três licenciandos em Ciências Sociais afirmam superar as expectativas:

Estou gostando bastante e se antes eu nem tinha ouvido falar dele, se antes não fazia nem parte das minhas opções de curso, hoje já é totalmente diferente. Hoje já penso em terminar e exercer uma profissão, dentro das

profissões possíveis que o curso proporciona. (Entrevista, aluno “E”, 3º período)

Sim, cada período que passa eu vou gostando mais da coisa, do curso, e é isso. (Entrevista, aluno “F”, 3º período)

Ah, muito bom, muito interessante, não me vejo hoje sem ciências sociais. Pra falar a verdade nunca pensei me identificar tanto com um curso, até como eu falei a minha intenção não era continuar nele, né? Mas hoje não penso em sair, penso em continuar. (Entrevista, aluno “G”, 3º período)

No entanto, nem todos comungam do mesmo pensamento ao acreditar que o curso pode ser melhorado:

Acho que poderia ser melhor em alguns aspectos... As disciplinas, num é? Acho que poderia explorar melhor também algumas áreas das ciências sociais que não são tão exploradas como a ciência política e a antropologia, entendeu? Em termos de projeto, entendeu? Acho que poderia melhorar nesses aspectos... (Entrevista, aluno “H”, 5º período)

Bem, eu estou satisfeita com o curso, no entanto, acredito que ele poderia melhorar mais na grade curricular mesmo.” (Entrevista, aluno “I”, 8º período)

Em partes, num to 100% não. A questão da estabilidade do curso não sei se terá campo pra atuar, não me sinto confortável pro mercado de trabalho, isso me deixa apreensiva. Estudei 5 anos, né? Por causa da greve e não quero ser caixa de supermercado. (Entrevista, aluno “J”, 8º período)

“É... Tô! Só que o mercado de trabalho na região da gente a gente não sabe pra onde ir. É muito professor de sociologia pra pouca vaga.” (Entrevista, aluno “K”, 8º período)

Torna-se notório que muitos fatores influenciam na atratividade do curso. Como vimos, a falta de pesquisa na área de antropologia e ciência política, a grade curricular e até mesmo o mercado de trabalho amedrontam os alunos, deixando-os sem direção.

Outro dado bastante considerável está direcionado a desistência. A possibilidade de abandono se dá por múltiplas causas:

Pensei, pensei em desistir sim, e na greve, durante uma primeira greve que teve eu pensei em desistir e fico até dizendo que se tiver outra, principalmente se for longa como foi a primeira, pode ser o que me faça desistir. (Entrevista, aluno “L”, 3º período)

“Já pensei já. (risos)” (Entrevista, aluno “M”, 5º período)

“Já por conta da greve, desestimula o aluno. Você tá todo animado pra estudar aí vem a greve, desestimula.” (Entrevista, aluno “N”, 8º período)

“Já, no começo assim no terceiro período, por questão financeira.” (Entrevista, aluno “O”, 8º período).

O fato das Universidades Públicas aderirem constantemente às greves e a falta de recursos financeiros estimula a renúncia do corpo docente. Além disso, Bourdieu e Passeron (2014) defendem que a interrupção pode advir de outro motivo vinculado a aculturação vivenciada pelas classes desfavorecidas. Na escola, toda aprendizagem vivida é artificial, por estar distante das realidades concretas (p. 10).

Frente a essa realidade, questionamos sobre o apoio da coordenação ou dos professores do curso para lidarem melhor com as dificuldades. O aluno narra que:

Como foi falado aqui, o campus é um dos que os professor estão mais dispostos a nos ajudar, incentivar e não só os professores, mas a coordenação, o pessoal da GAE, de tudo, você precisando deles... Eu mesma quando preciso deles, seja quem for, sempre está a minha disposição, o coordenador do curso fantástico, precisei dele esses dias ele me atendeu super bem, tudin, tudin... Num tem o que falar não quanto a isso. (Entrevista, aluno “P”, 3º período).

Outro relata que a ajuda advinda da coordenação, dos professores e também dos companheiros de classe se constitui em amizade, facilitando a permanência no CDSA.

O aluno pede pra repetir a pergunta, assim eu faço. “Ah sim, tem muito apoio dos professores principalmente, eu não diria nem só dos professores, e nem da coordenação, mas também dos colegas de turma, é, é... Como a gente vem de longe, como é o meu caso, encontramos aqui a, a amizade que a gente faz, os laços de amizade, acho que até facilita a permanência e a, a condição de, de, de entender melhor os assuntos, de, de realmente conseguir enfrentar a diária longe de casa, sem ninguém, sem parente por perto, né?” (Entrevista, aluno “Q”, 3º período).

Evidentemente, a força vinda dos professores é de extrema importância na continuidade. Conforme uma aluna, esta ajuda vai além da graduação e impulsiona a chance de ingressar no mestrado.

Com certeza, professora Vilma, Valdonilson, Marciano, muitos, muitos professores, eles as vezes nem sabe que você tá ali triste mas... Ou percebe e a gente não sabe e dar aquela frase assim de efeito, dá aquele empurrão, eu mesma comecei a ter a vontade de fazer um mestrado depois da professora Vilma que eu estudei com ela e foi depois dela que eu tive vontade de fazer e me encantei mais ainda pelo curso. Ela apaixonada as pessoas, ela é demais. (Entrevista, aluno “R”, 5º período).

Concentrando-se em quais aspectos o curso pode melhorar, as respostas variaram. Segundo o entrevistado, a vertente pedagógica utilizada por alguns docentes merece ser repensada:

Num sei... A metodologia, talvez, de alguns professores, é... Poderia ser mais simples, eu diria. Tem alguns professores que não explicam direito a gente, alguns professores é... Exigem muito da gente sendo que eles não dão o melhor de si e acho que isso poderia mudar.” (Entrevista, aluno “S”, 5º período).

Pelo o que vemos a oferta de bolsas também precisa ser ampliada, de modo que acolha um maior número de participantes:

“Acho que essa é uma questão que envolve não somente o corpo docente, burocrático do curso específico, mas da própria instituição, num é? Assistência estudantil, num é? A oferta de projetos, né?” (Entrevista, aluno “T”, 8º período)

Alteração na grade curricular e realização de mais eventos na área também foram apontadas como fontes de melhoria:

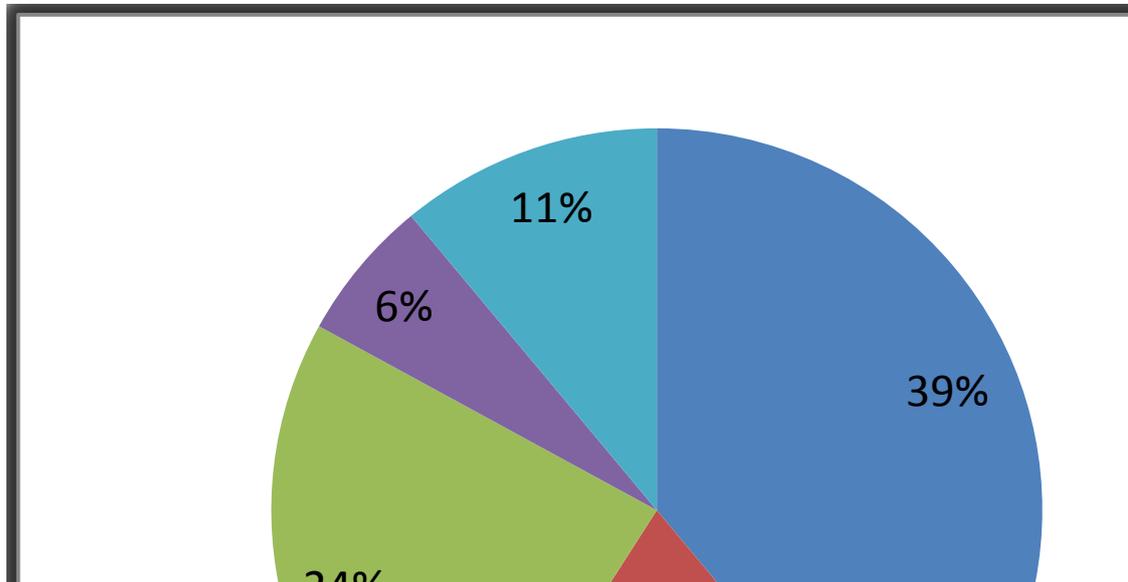
“É... Peraí! Mudança curricular porque tem muito laboratório e falta metodologia científica.” (Entrevista, aluno “U”, 8º período)

“Eu acho que a universidade e os professores de Ciências Sociais deveriam fazer mais eventos na área, nas viagens, eventos e congressos, entendeu?” (Entrevista, aluno “V”, 8º período)

Outro dado interessante está ligado às expectativas dos licenciandos. Mesmo com a estrutura curricular que enfatize o ensino, 39% dos alunos tem a expectativa de cursar o mestrado e o doutorado e cerca de 24% querem a carreira de pesquisador. Pensamos que a

medida que o aluno vai cursando a licenciatura a partir do espírito consolidado de uma vocação de pesquisa existente nas Ciências Sociais, ele vai descobrindo o mercado voltado para pesquisa e se identificando com este universo.

Gráfico 6 – em relação ao futuro profissional



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

O desejo de prosseguir na área é característica comum entre os entrevistados:

“A principio sim, minha pretensão é seguir na área. É a principio sempre se pensa na pós, né? Num mestrado...”(Entrevista, aluno “W”, 3º período)

“Seguir na área, buscar pós, buscar sempre crescer na área.” (Entrevista, aluno “X”, 6º período)

“Olhe, eu quero muito continuar na área acadêmica, permanecer na academia e pretendo fazer o mestrado assim que sair daqui. Vou correr muito pra isso.” (Entrevista, aluno “Z”, 8º período)

A partir dos dados coletados, podemos observar certa relação fraca do aluno com o curso de licenciatura, já que alguns alunos não vislumbram o ensino de sociologia no ensino médio como futuro campo de trabalho. Essa relação envolve questões complexas e multivariadas: desde o fato da licenciatura ainda ser marginalizada no campo das ciências sociais, passando pela desvalorização do magistério até o temor de administrar uma sala de aula. Face ao exposto, o que podemos inferir, provisoriamente, é que há uma necessidade de

ações específicas às quais esclareçam possibilidades de trabalho neste âmbito profissional e vinculem os alunos as atividades voltadas para a natureza do curso de licenciatura.

4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES EVADIDOS DA UFCG/CDSA

Este tópico procura verificar o perfil do aluno evadido do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG/CDSA, respondendo o “quem” e o “por quê” da respectiva interrupção.

Dito isto, Bourdieu (1998), acredita que a vida escolar do indivíduo é compreendida através de uma análise minuciosa na qual ancore diferentes variáveis, incluindo suas relações sociais, vejamos:

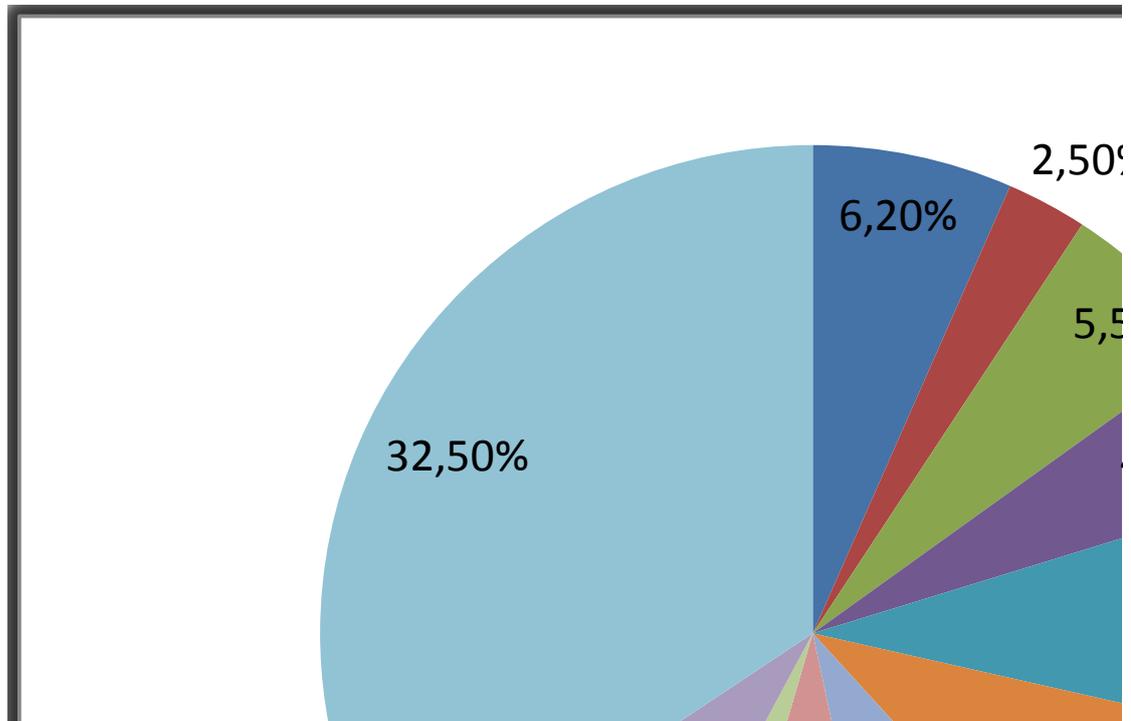
Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a resistência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como, por exemplo, o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada), êxito obtido pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas. Conseqüentemente, um modelo que leve em conta essas diferentes variáveis – e também as características demográficas do grupo familiar, como o tamanho da família – permitiria fazer um cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar (BOURDIEU, 1998, p. 43).

O que Bourdieu estudou sobre a vida escolar será aplicado na Educação Superior. Em primeira instância, analisamos fichas que informam dados referentes ao nome, faixa-etária, cidade, ano de desistência, etc. dos alunos evadidos da Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG/CDSA, disponibilizadas pela coordenação do curso. Vale salientar que os resultados decorrem da aplicação de um questionário fechado e nessa perspectiva, estudamos as variáveis socioeconômicas e culturais pelas quais dinamizam o dia-a-dia dos que compõem o recorte da pesquisa. No segundo momento, utilizamos a entrevista pela qual nos permitiu investigar as dificuldades enfrentadas e os motivos de evasão.

Considerando que só se forma uma turma por ano, de 2010 a 2016, foram constituídas setes turmas e que a quantidade de matrículas ofertadas chega a 50, 350 alunos adentraram, se a capacidade máxima for atingida. Face ao exposto, é pertinente mostrar que desde 2010 a 2016, 163 alunos abandonaram o referido curso. No conjunto dos dados chamam a atenção não somente a evasão estudantil, mas também o grande percentual de mulheres que ingressa e

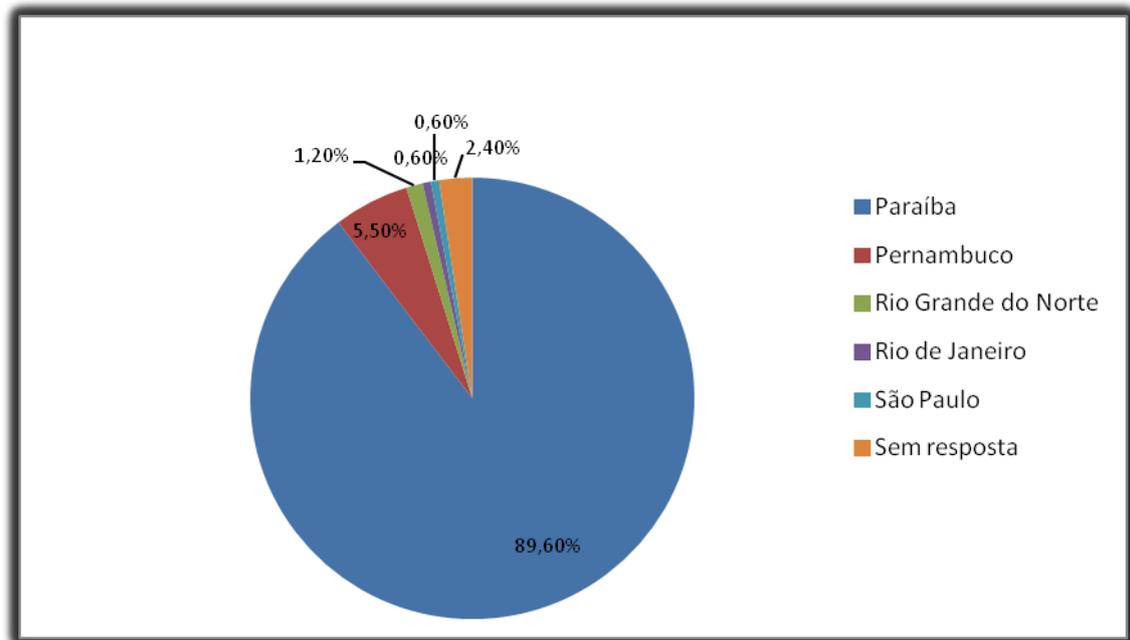
desiste de estudar Ciências Sociais. Do total, 106 são mulheres e 57 são homens. Neste cenário, o gráfico abaixo também nos mostra variação na faixa etária:

Gráfico 7 – Faixa etária dos alunos desistentes.



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

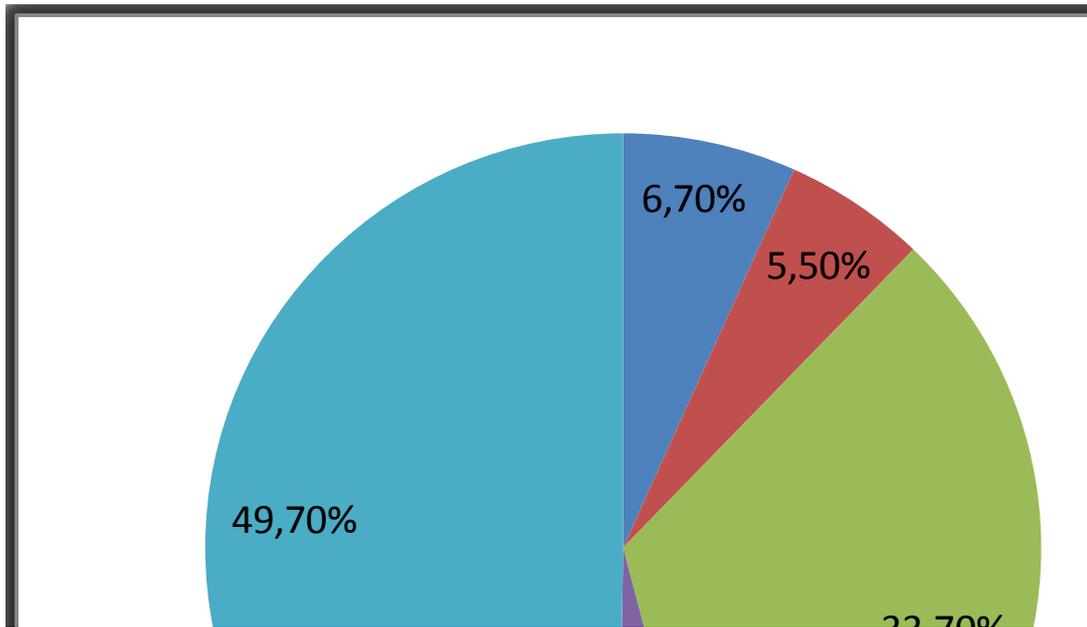
Observa-se que um número expressivo de pessoas com mais de 30 anos evade do CDSA. Conforme Almeida Neto (2009) este perfil etário mais elevado está relacionado a um quadro de “graduação tardia” [...] típico entre indivíduos da classe mais baixa [...]” (p.15) Bourdieu e Passeron (2014), relatando a discrepância entre idade modal e idade real fortalece a concepção de que o ingresso demorado tende a penalizar a permanência de alguns alunos, pois estudar não é a única prioridade, levando-os, muitas vezes, a desistir. O fato de estar há algum tempo longe dos estudos, conciliar trabalho remunerado com universidade, responsabilizar-se com filhos e marido ou possuir um escasso capital cultural provavelmente os deixarão desconfortáveis para prosseguir na carreira acadêmica. No concernente as localidades, foi exposta certa variação:

Gráfico 8 – Estados em que residem os alunos evadidos

Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

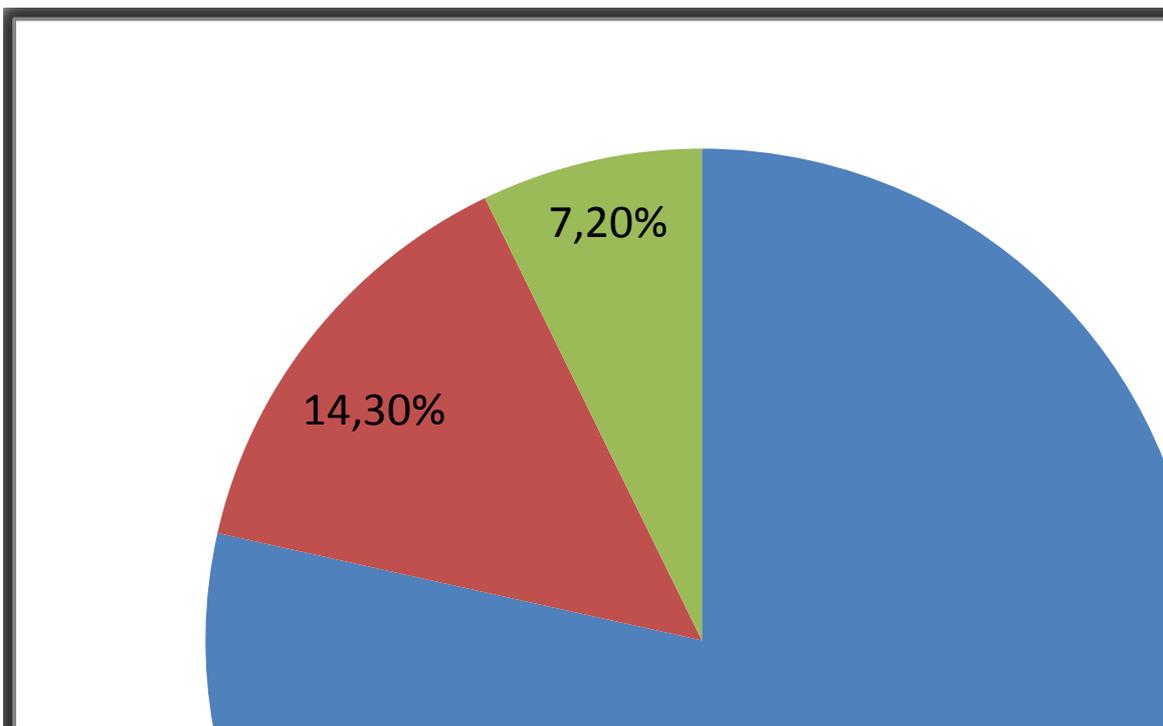
Como vemos, a ênfase é maior na Paraíba a qual agrega mais de 89% do público investigado. Enfatizamos que somente em Sumé – PB, cidade em que o CDSA é implantado, há 64 deles. Esta elevação é inerente ao número de alunos ativos (como já mencionei no início), e nesse sentido constatamos que a maioria paraibana pela qual ingressa no tal campus, também evade. Não podemos desconsiderar que o fato de residir na mesma localidade é importante para reduzir os custos de investimento, no setor financeiro, diferente dos outros que moram em Estados diferentes, talvez distantes de Sumé, e possuem custos ampliados com moradia, alimentação, transporte, etc.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a Coordenação do curso dividiu os desistentes com seus respectivos motivos:

Gráfico 9 – Motivos

Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

O gráfico expõe que a maioria se concentra nos motivos referentes ao cancelamento por abandono ou por falta. Outra variável bastante interessante se refere à escolaridade, veremos que parte significativa do universo pesquisado provém de escolas públicas:

Gráfico 10 – Tipo de escola que curso o ensino médio

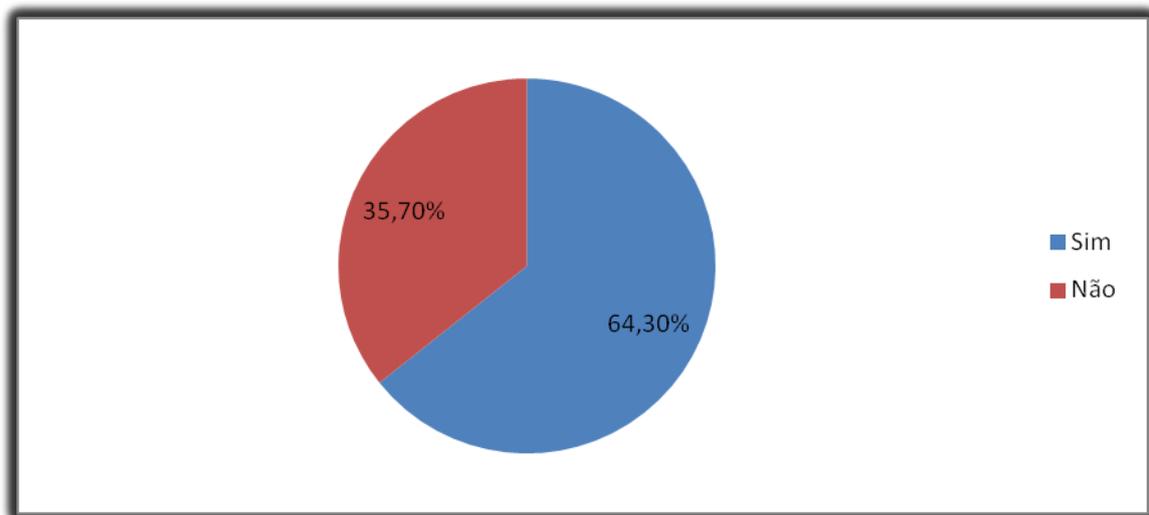
Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA não é o único a acolher estudantes que, no número expressivo, advém de escolas estaduais ou municipais. Uma pesquisa realizada por Neto (2009), na PUC-Minas “quanto ao tipo de escola que cursaram antes da universidade, a maioria frequentou escola pública [...]” (p. 13).

Na pesquisa feita por ele, constatou-se que 64,7% dos estudantes de Ciências Sociais frequentaram o ensino fundamental em escolas públicas e 45,1% representam o total das escolas privadas. Já com relação ao ensino médio, é exposto que, novamente, os alunos advindos de escolas públicas predominam com 56,8%, já as escolas privadas obtiveram, aproximadamente, 45,1% dos dados.

O gráfico abaixo também salienta que o alunado contou com o estímulo dos pais para prosseguir nos estudos:

Gráfico 11 – Seus pais lhe estimularam nos estudos?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Desses 163 alunos, 14 foram entrevistados. Quando questionado de que forma o estímulo foi dado, os evadidos respondem:

“Sempre me deram força, sempre me deram força, incentivaram.”
(Entrevista, evadido “a”, 2016)

“Desde muito tempo eles dizem a importância dos estudos para viver bem, conseguir um trabalho. (Entrevista, evadido “b”, 2016)”

“Sim, acompanhando nas atividades escolares.” (Entrevista, evadido “c”, 2016)

No início da referida pesquisa, traçamos o perfil socioeconômico completo do estudante de Ciências Sociais do CDSA. Verificamos a presença de pais que não dedicaram muito tempo aos estudos e nem alcançaram profissões valorizadas pela sociedade. Porém é perceptível que mesmo não contando com esses privilégios, eles continuaram estimulando, acompanhando as atividades escolares e fortalecendo a relevância da educação.

Neste itinerário, não podemos desprezar a quantidade eloquente de indivíduos que não tiveram o mesmo acolhimento - cerca de 35, 7% deles tem pais pelos quais não os entusiasmaram a seguir na trajetória estudantil. Segundo Bourdieu e Passeron (2014)

Se se sabe que as relações extrafamiliares estendem-se à medida que se sobe na hierarquia social, embora permaneçam em cada caso socialmente homogêneas, vê-se que a esperança subjetiva de acesso ao ensino superior tende a ser, para os mais desfavorecidos, ainda mais baixa que as chances objetivas. (p. 17)

Como bem lembram os autores, tem-se uma carência de chances objetivas e subjetivas. Os pais, das classes populares, não almejam com tanta força o ingresso de seus filhos na Universidade. É buscado um retorno certo e rápido. Torna-se mais viável trabalhar, procurar remuneração e contribuir com as despesas da casa do que estudar, anos e anos. É como se o acesso ao tal segmento de ensino ficasse sempre em segunda opção.

Quando questionamos se o curso foi à primeira opção do vestibular, alguns enfatizam:

“Não. Foi letras.” (Entrevista, evadido “d”, 2016)

“Não. Foi psicologia.” (Entrevista, evadido “e”, 2016)

“Não. Foi matemática.” (Entrevista, evadido “f”, 2016)

“Não, foi odontologia.” (Entrevista, evadido “g”, 2016)

As falas demonstram uma relação fraca com o curso visto que boa parte não escolhe, em primeiro momento, estudar Ciências Sociais. Seguindo a linha de raciocínio, é pertinente evocar os motivos que fizeram trilhar na graduação:

“Gosta da área em que o curso se insere.” (Entrevista, evadido “h”, 2016)

“Baixa concorrência.” (Entrevista, evadido “i”, 2016)

“Outro motivo: Só queria uma graduação.” (Entrevista, evadido “j”, 2016)

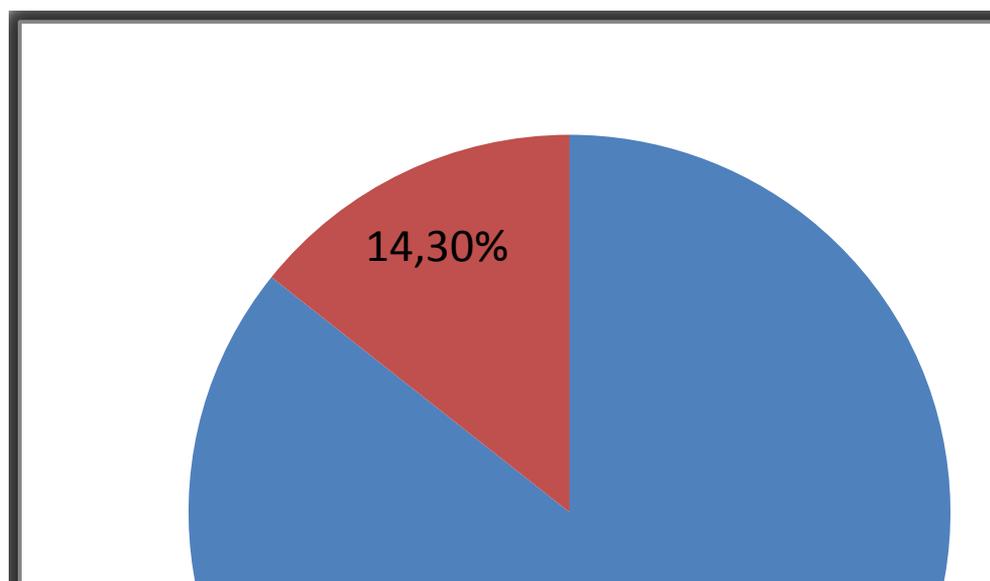
“Não passar na primeira opção de curso influenciou na escolha por ciências sociais...”(Entrevista, evadido “k”, 2016)

“A implementação do CDSA facilitou o acesso...” (Entrevista, evadido “l”, 2016)

Como mencionamos no tópico anterior, os alunos demonstraram que as escolhas provêm de razões não relacionadas à profissionalização: baixa concorrência, ter apenas um curso superior, estudar Ciências Sociais por ser ofertado pelo CDSA, implantado em Sumé – PB. Assim, os determinantes não são suficientes, de antemão, para assegurar a permanência dos alunos. A graduação se estrutura nas bases teóricas e empíricas, e grande parte deles depara-se com obras densas as quais provocam dificuldades de interpretação. Se levarmos em conta que a sociologia adentrou no rol curricular da educação básica em 2008 e a primeira turma de Ciências Sociais do CDSA formou-se em 2009, muitos estudaram e conheceram a disciplina no ensino médio. É preciso pensar que, provavelmente, boa parte dos obstáculos relacionados à leitura dos textos acadêmicos decorra de deficiências existentes naquele meio.

Outra variável interessante se refere à participação em programas de ensino, pesquisa e extensão:

Gráfico 12 – Você participou de programas de Ensino, Pesquisa e Extensão?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Como o gráfico revela, poucos alunos tiveram acesso, mesmo voluntariamente, a participação em projetos. Nenhum dos entrevistados recebeu auxílio financeiro durante a

graduação. Há um número significativo de discentes que sofrem carências financeiras ou culturais, sendo assim, receber uma bolsa amenizaria as despesas do dia-a-dia e também fortaleceria vínculos com o curso. A pesquisa, por exemplo, proporciona um contato direto com o objeto estudado, preconização em eventos e maior desenvoltura com a escrita.

Quando perguntamos se o desistente estava satisfeito com o curso que abandonou e que elementos geravam insatisfação, foi enfatizado:

“Sim. Não estava satisfeita com meu rendimento acadêmico.”
(Entrevista, evadido “m”, 2016)

“Sim. Não estava satisfeita com meu rendimento acadêmico.”
(Entrevista, evadido “n”, 2016)

“Sim. Não estava satisfeita com meu rendimento acadêmico.”(Entrevista, evadido “o”, 2016)

“Não estava satisfeito com meu rendimento acadêmico.” (Entrevista, evadido “p”, 2016)

“Os conteúdos não atenderam as minhas perspectivas.” (Entrevista, evadido “q”, 2016)

Os depoimentos salientam que o rendimento acadêmico e os conteúdos ministrados no curso são grandes obstáculos. Segundo Pereira e Passos (2007) “os membros das classes desfavorecidas que, contrariando as probabilidades estatísticas, conseguem ingressar no ensino superior apresentam vantagens sociais que os distinguem dos demais de sua categoria social.” (p. 20).

A vantagem mencionada pelas autoras é o ingresso de alguns indivíduos oriundos das classes populares a Universidade, porque nem todos tem a chance. Porém, o fato de contar com o referido privilégio não os impede de vivenciar obstáculos na permanência. De acordo com elas e Bourdieu, a inserção social e simbólica dessas pessoas pode ser penalizada já que ocupar posições inferiores e sentir dificuldades de enquadramento serão inevitáveis. As competências linguísticas e culturais vão diferir conforme o “berço”. O que for dotado de maior capital cultural e econômico em sua socialização terá mais habilidade para lidar com a linguística formal e escrita, além de interpretar textos. Dessa forma, o aluno será mais ágil para alcançar as melhores posturas na sala de aula.

Patto (1996) também suscita investigações interessantes acerca do desempenho do indivíduo no contexto escolar. Discordando da concepção que justifica o “fracasso” pelas características individuais, ela cita: a "pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social" (p.63). Esta menção nos faz refletir sobre a seletividade social que opera nos segmentos de ensino.

O fracasso escolar não pode ser explicado pela “meritocracia”, pois não depende unicamente e exclusivamente do aluno. Ela demonstra que as habilidades exigidas para alcançar um bom rendimento, muitas vezes, não são cultivadas pelas classes baixas. Porém, mesmo considerando a possível existência de falhas intelectuais e sociais, não podemos apontá-las como determinantes do “fracasso”. Para ela, esse equívoco ainda é bastante recorrente ao ponto de afirmar: "As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida" (p. 121).

A referida visão fortalece a ideia de que pobreza material provoca pobreza psíquica, física e cultural, culpando-as pela inaptidão de aprendizagem do indivíduo. Pensar assim tonifica a aversão em relação ao indivíduo pobre. Nesse sentido, desconsideram-se práticas pedagógicas, metodológicas, elementos curriculares e até mesmo políticas de permanência, fatores que também contribuem no desempenho.

Questionando se existiam dificuldades para permanecer no curso, constatamos que sim e os motivos eram multivariados:

Sim. Pela questão da infraestrutura econômica. A cidade é pequena e não oferece recursos para se manter. (Entrevista, evadido “r”, 2016)

Sim, pela condição mesmo. Falta de tempo porque trabalhava o dia inteiro. (Entrevista, evadido “s”, 2016)

Em primeira instância, os empecilhos são de natureza financeira. Um sofria por não ter recursos suficientes, os quais assegurariam sua permanência em Sumé e o outro, por também não provir de famílias abastadas, precisava trabalhar e estudar para manter o sustento.

Outros destacaram que os motivos são internos a Universidade:

Tive dificuldade em assimilar certos conteúdos por seu grau de complexidade. (Entrevista, evadido “t”, 2016)

Senti dificuldades no aprendizado. Porque eu fiz um ensino muito deficiente, cheguei na universidade e não sabia de quase nada, entendeu? (Entrevista, evadido “u”, 2016).

“Sim, não estava com um bom rendimento acadêmico.” (Entrevista, evadido “v”, 2016)

É cognoscível que a complexidade dos conteúdos e a deficiência do ensino médio tenderiam a impedir a assimilação. Contudo, é importante não limitar as respectivas dificuldades ao contexto econômico ou ao capital cultural. Charlot (2000) afirma que não existe saber sem relação com o saber. Tendo curiosidade em estudar como a reprodução se efetua e a herança é transmitida, ele afirma: “Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal.” (p. 61).

Na concepção do autor, a ideia de saber hostiliza a de sujeito, de atividade do sujeito, da relação do sujeito com ele mesmo e da relação dele com os outros que compartilham esse saber. O saber é resultado da interação do sujeito com o mundo. Como ele ressalta: o saber é uma relação. Assim, Charlot não desconsidera o poder que as relações sociais têm sob os indivíduos, mas mostra o caráter subjetivo e o significado que eles dão a ação. Ou seja, o indivíduo precisa ver sentido e sentir prazer no que estuda para que haja um comprometimento com o saber. Então, ele pode ser oriundo de uma classe popular, possuir pouco capital cultural, mas ao estabelecer uma relação com o saber de satisfação, poderá se dedicar e obter sucesso escolar.

No tangente aos fatores que contribuíram decisivamente para abandonar o curso, eles lembraram que o baixo reconhecimento da profissão e as perspectivas de trabalho foram pertinentes:

“Outro motivo: A atividade remunerada.” (Entrevista, evadido “x”, 2016)

“Baixo reconhecimento da profissão.” (Entrevista, evadido “z”, 2016)

“Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho de curso.” (Entrevista, evadido “a”, 2016)

“Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso.” (Entrevista, evadido “b”, 2016)

“Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso” (Entrevista, evadido “c”, 2016)

Como podemos perceber nas falas, a insatisfação com o mercado de trabalho não vem somente dos evadidos, mas também dos alunos ativos, quando a maioria declara que não quer

ser professor de ensino médio. Há um desinteresse frente aos cursos de Licenciatura e essa realidade não só é vista no CDSA, mas em todo o país. Os baixos salários e as más condições de trabalho geram angústia, insatisfação e medo, o que causa desestímulo no exercício da profissão. Muitas vezes, o desconhecimento acerca do curso está atrelado ao fato de ser uma licenciatura. Ademais, mesmo em universidades que tem o bacharelado e a licenciatura, comumente formam-se dois perfis: o primeiro perfil profissional formado é para inserir o egresso nos cursos de pós-graduações (mestrado e doutorado) e, posteriormente, para ser professor e pesquisador de universidades; o segundo perfil é formado para lecionar no ensino médio. O terceiro perfil que é enfatizado nos cursos de ciências sociais seria o de assessor, consultor, pesquisador eleitoral e de mercado, entretanto, não há uma tradição curricular no campo das ciências sociais que permita forma nesse perfil de profissional. Na verdade, mesmo que o cientista social tenha condições de atuar nessas áreas, é preciso uma reformulação nos currículos e, paralelamente, construir esse mercado de trabalho demonstrando como podemos atuar em espaços para além da academia e da escola. Logo, estamos restritos aos dois primeiros perfis.

No tangente as melhorias implantadas no CDSA para facilitar a permanência do aluno, foram ressaltadas que o alastramento no número de bolsas e o oferecimento de aulas de reforço são essenciais:

Naquela época era mais delicado. É preciso mais incentivo, tentar facilitar o acesso dos jovens a bolsas. É pouco acesso, poucas oportunidades. É muito burocrático. (Entrevista, evadido “d”, 2016)

Ah, mulher, nem sei. Acho que só mais apoio, incentivo pra quem tem dificuldade de aprender, estilo aula de reforço, entendeu? (Entrevista, evadido “e”, 2016)

Pelos depoimentos, também vemos que outras questões são essenciais para gerar bem-estar aos alunos:

“É... Mostrar mais perspectivas de trabalho...” (Entrevista, evadido “f”, 2016)

“Eu acho que é... Uma maior recepção na questão dos conteúdos e no proceder do curso. Me deparei com um turbilhão de coisas e não sabia pra onde ir.” (Entrevista, evadido “g”, 2016)

“Mais incentivo e melhor recepção dos professores.” (Entrevista, evadido “h”, 2016)

De modo geral, os dilemas encontrados na Licenciatura em Ciências Sociais são amplos e de diferentes contextos, abrangendo mercado de trabalho e recepção dos professores. As falas demonstram necessidade de conhecer previamente o curso, mostrando, por exemplo, quais disciplinas serão pagas, obras trabalhadas e a importância de obter bolsa de estudos.

Do exposto, notamos que há vários motivos para o acesso e a permanência do aluno no ensino superior, de modo que é limitado pensar que o agente é o único responsável para ter sucesso ou não no curso. Há fatores extra-escolares e intra-escolares responsáveis pelo fracasso, o trabalho desenvolvido pelos professores e até mesmo o preconceito quanto a origem socioeconômica e cultural do aluno por parte de alguns deles. Nesse sentido, é relevante levarmos em conta a importância do papel do professor em ser sensível as demandas e dificuldades desses alunos para permanecerem no curso e daí elaborarem mecanismos capazes de tornar mais acessível o aprendizado de teoria e metodologias das Ciências Sociais. Na verdade, trata-se de um trabalho conjunto da Universidade, corpo docente e família para que cada vez mais jovens tenham a oportunidade de ter acesso e permanecer num espaço apto para transmitir conhecimentos poderosos, acumulados historicamente, capazes de fazê-los pensar e analisar a realidade social de modo científico, reflexivo e crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, o perfil dos alunos ativos e inativos da Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG é bastante singular no tangente a renda familiar que é baixa e o tipo de escola no qual cursaram o ensino médio, na maioria das vezes, pública. Com relação ao ingresso no curso também observamos convergências: Almejam-se outras áreas, direcionando, quase sempre, a referida graduação à segunda opção. O fato de não possuir uma relação forte com o curso pode causar desinteresse ao passo que se entra e acaba enfrentando sacrifícios na condução dos estudos.

Nesse contexto, analisamos que as dificuldades de permanência são crescentes, e ao mesmo tempo, há parte significativa dos professores que é insensível a essas questões. O fato de não se identificar com o curso, não ter clareza sobre o que fazer depois de formado, contribui na desistência. A insatisfação com o mercado de trabalho que, muitas vezes, apresenta-se com precariedade, também engrandece a probabilidade de abandoná-lo, pois os alunos, tanto ativos quanto inativos, não querem lecionar no ensino médio. A demanda no mestrado tende a ser alta, já que assegura um futuro mais rentável.

Como o curso é direcionado a formação de professores não exige pontuações altas para entrar, tornando “acessível” a obtenção do diploma acadêmico. Assim, a referida graduação acolhe um número significativo de alunos oriundos das classes baixas. Na mesma esteira, enfatizamos que o alastramento do número de matrículas não foi suficiente para aniquilar as barreiras pelas quais impedem a durabilidade do tal público e, muito menos, para permitir a “popularização” neste setor. Ao passo que permite uma maior acessibilidade, observamos que falta um planejamento pedagógico e estratégico para que esse público possa ultrapassar as dificuldades enfrentadas ao longo do curso e permaneça até a sua conclusão.

Com efeito, mediante os entraves apresentados pelos alunos em toda a discussão, nosso trabalho expõe a importância das instituições superiores estarem preparadas para contribuir na permanência. Isso implica, não apenas a implementação de programas de bolsas, mas também ações de natureza pedagógica e acadêmica que reconheçam e valorizem a trajetória desses estudantes, criando na universidade um ambiente receptivo aos saberes que eles trazem em função de suas experiências educacionais e existenciais. É comum, os estudantes vivenciarem certa ambiguidade ao ingressarem na universidade, visto que se trata de um ambiente tido como “espaço da elite”, tanto do ponto de vista econômico quanto intelectual, diferente do seu ambiente familiar. Daí muitos sentem dificuldades para permanecerem e chegam até a desistir dos cursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Manoel de. **Dilemas e desafios relativos à permanência e profissionalização de estudantes pobres no ensino superior:** o caso dos alunos de Ciências Sociais da PUC-Minas. In: 33º Encontro Anual da ANPOCS, 2009, Caxambu - MG. Anpocs - 33º Encontro Anual. São Paulo: ANPOCS, 2009. p. 292-292.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado:** Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control:** estudios teóricos para uma sociologia del lenguaje. Madrid: Akal Universitária. 1989

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic, Control and identity:** Theory, research, Critique. London: Taylor & Francis. 1996.

BÔAS, G. K. V. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social.** São Paulo, v.15, n.1. 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. 8 de out, 2016.

_____. **O que é o Programa de bolsa Permanência?** Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/index.html>.> Acesso em 21 de jul, 2016.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001. **Pro-Prosições,** Campinas , SP, vol.14, n.1 (40), 143-148, jan-abr/2003.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomediático ao objeto da pesquisa. In: ARROYO, M. G; ABRAMOWICZ, A. (Orgs.) **A Reconfiguração da Escola**. São Paulo: Papyrus, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, Taísa; EUZÉBIO, Gilson Luiz. Expansão para o interior – governo inicia processo de descentralização do ensino superior. *Desafios do desenvolvimento*. v.7, n.58, 2010. Disponível em: <http://ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1541:catid=28&Itemid=23>. Acesso em 12 de set, 2016.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.11, p. 43-52, jan./abr. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 20 de jul, 2016.

_____. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em 19 de ago, 2016.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **La raison scolaire: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes/Paideia. 2008.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. Disponível em: <<http://convergiacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em 7 de out, 2016.

MAIS DE MEIO MILHÃO DE PESSOAS ZERARAM A REDAÇÃO DO ENEM 2014. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/inep-mais-meio-milhao-pessoas-zeraram-redacao-enem-2014-825471.shtml>>. Acesso em 21 de jul, 2016.

MELO, José Ernesto. **O Enem como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos.** Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 65, p. 72-77, maio. 1988.

PEREIRA, S. C. S. PASSOS, G. O. **Desigualdade de Acesso e Permanência na Universidade: Trajetórias Escolares de Estudantes das Classes Populares.** Linguagens, Educação e Sociedade – Teresina, Ano 12, n. 16, p. 19 – 32, jan./jun. 2007.

PINTO, Marialva Moog. Política de acesso e democratização da educação superior: O PROUNI. **Revista educação em rede: Formação e prática docente.** v. 2, n. 3. 2013.

PRESTES, E. M. T. JEZINE, E. SCOCUGLIA, A. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação.** v.21; n.21, 2012.

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE RESSTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em 17 de ago, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia.** 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 10 ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SCHAWARTZMAN, S. **Os estudantes de Ciências Sociais**. Publicado em Elina G. da Fonte Pessanha e Glaucia Villas Bôas, ciências sociais - Ensino e pesquisa na Graduação. S.n: J. C. Editora, p. 55-82, 1995.

SILVA, Santuza Amorim da. Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. **Educação em foco**. v. 17, n. 23 - julho 2014 - p. 59-84.

SOUSA, Alfredo de. Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior. **Análise Social**, Vol. VI, 1968 (n.º 20-21), pp. 248-253.

SPARTA M. & GOMES, W. G. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de Orientação Profissional**, v.6, n.2, p.45-53. 2005.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, 2006.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
Curso de Licenciatura em Ciências Sociais

Roteiro para alunos ativos

- 1 – Idade
- 2 - Estado Civil
- 3 - Cidade em que reside
- 4 – Tipo de escola que cursou o ensino fundamental
- 5 – Tipo de escola que cursou o ensino médio
- 6 – Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?
- 7 – Qual é o nível de escolaridade do seu pai?
- 8 – Qual é a profissão de sua mãe?
- 9 – Qual é a profissão de seu pai?
- 10 – Eles lhe estimularam nos estudos? Se sim, indique como.
- 11 – O curso de Licenciatura em Ciências Sociais foi sua primeira opção no vestibular?
- 12 – O que lhe levou a optar por esse curso no CDSA/UFCG?
- 13 – Tinha algum conhecimento prévio sobre o Curso?
- 14 – Você participa de algum projeto de pesquisa, ensino ou extensão?
- 15 - Precisa exercer alguma atividade remunerada durante o curso?
- 16 – Sente dificuldades de se enquadrar as exigências da academia? Se sim, resalte os motivos.
- 17– Quais foram suas estratégias para enfrentarem as dificuldades?
- 18- Você está satisfeito com o curso? Fale sobre isso.
- 19- Já pensou em desistir? Por quê?

20. Durante o Curso, houve algum apoio por parte da coordenação ou professores do Curso para lidarem melhor com as dificuldades?

21- O curso atende as suas expectativas?

22 – Na sua opinião o que poderia ser melhorado no Curso para que os alunos permanecessem no mesmo?

23- O que pretende fazer depois que se formar? Vai seguir na área?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
Curso de Licenciatura em Ciências Sociais
Roteiro para evadidos
Questões relativas ao Contexto do Estudante

1- Sexo

2 – Idade

3 – Estado civil

4 – Cidade

5 – Em que tipo de escola cursou o Ensino Médio?

5.1. Seus pais lhe estimularam nos estudos? Se sim, indique como.

6– O curso de Licenciatura em Ciências Sociais foi sua primeira opção no vestibular?

7–Porque você escolheu o curso que está agora abandonando?

8– Você participou de algum projeto de pesquisa, ensino e extensão?

9- Você precisou exercer alguma atividade remunerada que o atrapalhou durante o curso?

10. Antes de tomar a decisão de abandonar o curso, você chegou a conversar com alguém?

Questões relativas ao Contexto da UFCG

10. A ingressar na Unidade você recebeu instruções e normas sobre o curso e sobre a UFCG?

11-Você estava satisfeito(a) com o Curso que abandonou?

Nesse caso, que aspecto gerava insatisfação?

12-Você sentiu dificuldades para permanecer no curso? Se sim, quais?

13 _ Houve algum apoio por parte da coordenação para não abandonar o curso? E, dos professores?

14- Seus familiares lhe apoiaram na decisão de abandonar o curso?

15 – Você conhece os programas de permanência estudantil da UFCG?

16 – você foi aprovado em outro curso de nível superior em outra Instituição?

Questões relativas ao Contexto Externo

17 Que fatores contribuíram decisivamente para o abandono do curso?

18- Quanto tempo permaneceu no Curso?

19 – Na sua opinião o que poderia ser melhorado no Curso para que os alunos permanecessem no mesmo?

Muito obrigada!

